

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

Ana Paula Santos Machado

PRÁTICAS DE DOCENTES DE GEOGRAFIA:
Um olhar sobre a educação de surdos nos anos finais do Ensino Fundamental
na rede municipal de ensino de Juiz de Fora

JUIZ DE FORA
SETEMBRO DE 2018

ANA PAULA SANTOS MACHADO

**PRÁTICAS DE DOCENTES DE GEOGRAFIA:
Um olhar sobre a educação de surdos nos anos finais do Ensino Fundamental
na rede municipal de ensino de Juiz de Fora**

Dissertação de Mestrado apresentada ao
Programa de Pós- Graduação em Educação
da Faculdade de Educação da Universidade
Federal de Juiz de Fora

Orientador: Prof. Dr. Cassiano Caon
Amorim

JUIZ DE FORA

SETEMBRO DE 2018

Santos Machado, Ana Paula.

PRÁTICAS DE DOCENTES DE GEOGRAFIA : Um olhar sobre a educação de surdos nos anos finais do Ensino Fundamental na rede municipal de ensino de Juiz de Fora / Ana Paula Santos Machado. -- 2018.

89 p.

Orientador: Cassiano Caon Amorim

Coorientadora: Adriana Carvalho Silva

Dissertação (mestrado acadêmico) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2018.

1. surdez. 2. ação docente. 3. ensino de Geografia. I. Amorim, Cassiano Caon, orient. II. Silva, Adriana Carvalho, coorient. III. Título.

Ana Paula Santos Machado

**PRÁTICAS DE DOCENTES DE GEOGRAFIA:
Um olhar sobre a educação de surdos nos anos finais do Ensino Fundamental
na rede municipal de ensino de Juiz de Fora**

Defesa de dissertação de mestrado apresentado
ao Programa de Pós- Graduação em Educação
da Faculdade de Educação Universidade Federal
de Juiz de Fora.

Aprovado em 28 de setembro de 2018

BANCA EXAMINADORA



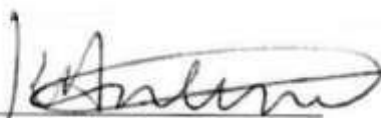
Prof.(a) Dr.(a) Cassiano Caon Amorim

(Orientador) - Universidade Federal de Juiz de Fora



Prof.(a) Dr.(a) Adriana Carvalho Silva

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro



Prof.(a) Dr.(a) Katiuscia Cristina Vargas

Universidade Federal de Juiz de Fora

*A minha mãe, ao meu pai e à minha irmã, amados que constroem quem tenho sido
nessa trajetória de vida – sempre ao meu lado, meu sustento. Ao meu filho pelas horas
de renúncia e por ser maior prova de amor que já senti.*

*À razão dessa pesquisa: surdos, amigos, comunidade linda que, ainda com esperança,
espero encontrar em paz.*

A todos os demais que sabem que fizeram parte dessa caminhada.

A vocês dedico - meus anjos.

AGRADECIMENTOS

Compartilhei essa caminhada rumo à concretização desta pesquisa com muitas preciosas pessoas que acreditaram comigo nessa construção, que me impulsionaram a cada vez que pestanejei e que me levantaram em momentos difíceis. Assim, agradeço:

A Deus por me mostrar que cotidianamente levava comigo o fardo e trouxe leveza em momentos de angústia – a Ele toda a honra e glória;

Ao Prof. Dr. Cassiano Caon Amorim, meu orientador, pelo olhar atento aos meus equívocos, pela confiança, pelo estímulo, pela demonstração de respeito às minhas opiniões e por colaborar com o meu crescimento pessoal e intelectual;

Ao meu filho Davi por suavizar a minha jornada com paciência e incalculável tolerância, apesar de não saber exatamente o que era tudo isso, a quem peço desculpas pelos momentos de convívio roubados. Nestes dois anos e alguns meses, compreendeu minha ausência, respeitou meu silêncio, suportou minha ansiedade e me apoiou;

À minha mãe Judite, meu pai Gentil e minha irmã Daniela... nomes doces, por quem tantas vezes apelo... pelo incentivo e pelo reconhecimento de todo amor que sempre me ofereceram;

Aos amigos e colegas, por fazerem esses momentos serem menos tensos;

Aos que me ajudaram a ter consciência política e reacionária – a não cruzar meus braços, a não me calar. Vivendo em tempos tão sombrios, em que tantas intempéries nos coíbem e ameaçam a democracia, avalio a importância de tê-los ao meu lado;

Aos surdos... essas vidas pelas quais desenvolvi tanta admiração e que estão tão ligadas à minha trajetória. É por vocês;

Aos docentes que em um movimento reflexivo constituíram comigo um pensar acerca das questões colocadas nessa pesquisa;

A todos os demais partícipes das movimentações que produziram esse trabalho;

Pela imensa alegria de construir com vocês esse trabalho, o meu sincero muito obrigada!

RESUMO

Neste trabalho temos como objetivo principal discussões sobre o papel do professor de Geografia na construção dos saberes geográficos de estudantes com surdez dos anos finais do ensino fundamental, visto que as habilidades e conhecimentos relacionados à Geografia devem ter fundamentos teórico-metodológicos bem estabelecidos para que seus conceitos sejam apropriados e apreendidos de maneira adequada. Propomos a realização de um diálogo aberto, registrando os posicionamentos e discursos dos docentes envolvidos no processo de ensino e aprendizagem dos alunos com surdez, no que se refere às orientações político pedagógicas e à sua corporificação nas práticas de sala de aula. Buscaremos identificar a ação docente e suas simetrias e ou dissimetrias com as propostas de educação para surdos e os critérios estabelecidos pelos dispositivos legais e demais documentos norteadores.

Palavras-chave: surdez, ação docente, ensino de Geografia.

ABSTRACT

In this work we have as main objective discussions about the role of the Geography teacher in the construction of geographic knowledge of students with deafness in the final years of elementary education, since the skills and knowledge related to Geography must have well-established theoretical and methodological foundations so that their appropriated and apprehended in an appropriate manner. We propose an open dialogue, registering the positions and discourses of the teachers involved in the teaching and learning process of students with deafness, regarding the political pedagogical orientations and their embodiment in the classroom practices. We will seek to identify the teaching action and its symmetries and or dissymmetries with the proposals of education for the deaf and the criteria established by the legal provisions and other guiding documents.

Key words: deafness, teaching action, geography teaching

“A principal tarefa de um professor de Geografia, talvez nem seja a de ensinar Geografia, mas realçar um compromisso que ultrapassa a Geografia: fortalecer os valores democráticos e éticos. A partir de nossas categorias centrais (espaço, território, Estado, região, natureza, sociedade, etc) expandirmos cada vez mais o respeito ao outro, ao diferente.” (KAERCHER, 2003, p. 50).

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
1. DIVERSIDADE E EDUCAÇÃO: DESAFIOS E PERSPECTIVAS PARA UMA PRÁTICA DOCENTE INCLUSIVA.....	17
2. SOBRE A SURDEZ – NUANCES E TRAJETÓRIAS EM PROCESSOS EDUCATIVOS	25
3. O ENSINO DE GEOGRAFIA – PRÁTICAS E SABERES.....	44
4. O PROFESSOR DE GEOGRAFIA E A EDUCAÇÃO DE SURDOS	53
5. OBSERVANDO E DESCOBRINDO A PRÁTICA PEDAGÓGICA DO PROFESSOR DE GEOGRAFIA	57
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	80
REFERÊNCIAS.....	83
ANEXOS	87

INTRODUÇÃO

“Um dia eu quero usar essa língua que vocês usam... acho tão bonito!”

D2, professora de Geografia, 33 anos de magistério.

"Somos notavelmente ignorantes a respeito da surdez, muito mais ignorantes do que um homem instruído teria sido em 1886 ou 1786. Ignorantes e indiferentes(...). Eu nada sabia a respeito da situação dos surdos, nem imaginava que ela pudesse lançar luz sobre tantos domínios, sobretudo o domínio da língua. Fiquei pasmo com o que aprendi sobre a história das pessoas surdas e os extraordinários desafios (linguísticos) que elas enfrentam, e pasmo também ao tomar conhecimento de uma língua completamente visual, a língua de sinais, diferente em modo de minha própria língua, a falada. (...)" Oliver Sacks

Início o texto com essa breve expressão que demonstra de maneira simplificada uma das nuances que permeiam a forma pela qual são vistos os sujeitos surdos e os agentes educacionais usuários de Libras que participam ativamente da formação desses estudantes. E para elucidar meus caminhos pela educação de surdos, é relevante explicitar como cheguei até aqui.

Entre os variados desejos e metas que tracei em minha vida, estudar sempre esteve entre os mais importantes e tornou-se objeto de minha dedicação. Avalio que minhas inclinações para a área de Ciências Humanas foram produto de vivências que fizeram-me considerar que para tentar fazer diferença em nossa sociedade é necessário compreendê-la, desde sua formação, até que seja possível fazer entrelaces entre os fatos e entender as consequências e conexões existentes entre eles.

Assim, busquei aproximar-me de estudos que garantissem uma visão panorâmica de mundo e das relações que o homem estabelece nele.

Graduei-me em Geografia pela Universidade Federal de Juiz de Fora, associando às minhas intenções prévias o interesse por disciplinas ligadas à Geografia Humana. Atuei como monitora da disciplina Geografia da Saúde e em um projeto em moradias subnormais na cidade, tendo ali oportunidade de vivenciar várias facetas das gigantescas desigualdades que existem na nossa cidade.

Nesse momento de minha trajetória, provocou-me o fato de me aproximar de pessoas com as quais eu não conseguia comunicar-me de modo pleno. Tratava-se de uma

comunidade que compartilhava uma forma de comunicação que interface diferente da oral auditiva. Por mais que já tivesse uma vaga ideia sobre essa condição, não conseguia me fazer entender em relação a situações simples cotidianas, e isso me incomodava de forma tão poderosa que tentar entrar naquele – para mim – novo mundo, deixou de ser uma vontade curiosa e tornou-se um desafio provocante.

Esse mundo, envolto pela falta de comunicação, é de um público que experimenta uma cultura e língua diferentes. Ser surdo não é apenas “não ouvir”, mas implica em ver o mundo de uma maneira completamente distinta das percepções ouvintes. É ser e estar no mundo de uma maneira estritamente ligada ao que é visual, tendo uma língua para dar conta de todas as peculiaridades das quais tratam essa comunidade.

Foi assim que ingressei na comunidade que compõe o mesmo território que eu, mas que comunica-se de maneira tão intrigante e diferenciada da minha – em uma modalidade não oral, não auditiva – mergulhando em uma cultura onde emerge o visual, o imagético prepondera e se percebe como um grupo que se distingue dos demais essencialmente devido ao uso de outra língua.

Ben Bahan, professor de Língua Americana de Sinais (ASL) e escritor surdo, chegou a sugerir que as pessoas Surdas começassem a ser chamadas de “pessoas visuais”.

Usando essa palavra eu me coloco na posição das coisas que eu posso fazer, ao invés das que não posso fazer. Identificando-me como uma pessoa visual, isso explicaria tudo ao meu redor: os aparelhos TDD¹s, os decodificadores, as campainhas luminosas, a leitura labial e a emergência de uma língua visual, a língua de sinais americana. (BAHAN, 1989b, p.32)

Entrar em uma terra estrangeira não é simples. Inicialmente é necessário aprender a língua e a cultura das pessoas que vivem lá. Sendo assim, para quem deseja estar no mundo dos surdos é indispensável a aprendizagem da língua de sinais – é primordial aprender a ver. Quando a percepção acerca do uso de uma modalidade de comunicação diferenciada gera o movimento de conhecimento e ingresso nessa diversidade a mudança acontece. E os efeitos desses deslocamentos trazem importantes benefícios, tanto para a comunidade surda quanto para a ouvinte.

Além da dedicação aos meus estudos, atuava também como professora. Trabalhei

¹ O TDD é um aparelho telefônico para surdos, com um teclado aclopado, para digitação das mensagens. TDD é a sigla em inglês para Telephone Device for Deaf (aparelho de telefone para surdos).

no campo, podendo perceber em espaços diferentes problemas semelhantes, como as dificuldades de acesso e permanência na escola, falta de condições mínimas de moradia, alimentação, saúde e segurança. Além disso, me intrigava muito a situação de pessoas com deficiência que frequentavam as escolas nas quais eu atuava – como era constituída sua formação, visto que os sentidos pelos quais eram afetados seriam sempre tão diversos aos que nós, enquanto discentes, estávamos habituados a lidar?

Nesse momento percebi que as barreiras que afetavam a aprendizagem estavam muito fortes no ambiente escolar, mesmo entendendo que as instituições buscavam inserir e atender para a presença das pessoas com deficiência em sala de aula, tentando atender à urgência de universalizar a educação. Nesse sentido, dentre os direitos garantidos à população, a Constituição Federal brasileira proclama que a educação é um direito de todos. Entretanto, apesar da proclamação do princípio constitucional brasileiro de “Educação para Todos”, o que se percebe é uma lenta e gradual caminhada em busca de uma real democratização da escolarização.

Foi inevitável começar a delinear, nos diferentes espaços, os sujeitos vitimados por essas situações e as complexidades que envolvem as possíveis reações à situação. O (re)conhecimento em relação aos direitos e deveres não era algo perceptível – pelo contrário, muitos dos indivíduos que viviam em situações de miséria e apartamento buscavam adequar-se às situações, ao invés de tentar muda-las.

Em tempos de inclusão, que deve ultrapassar os muros escolares, refletindo as contradições da política educacional, esta escola pretende na perspectiva das necessidades educativas especiais atender as diferenças individuais, as quais para Bueno, de acordo com a Declaração de Salamanca, devem acolher toda e qualquer criança, isto é:

[...] as escolas devem acolher todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Devem acolher crianças com deficiências e crianças bem dotadas; crianças que vivem nas ruas e que trabalham; crianças de populações distantes ou nômades; crianças ‘de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de outros grupos ou zonas desfavorecidos ou marginalizados (BUENO, 2001, p. 03).

O cenário brasileiro, acompanhando as tendências mundiais, se encontra na roda das discussões da política da inclusão, é necessário dialogar com a escola para podermos refletir sobre as modificações necessárias para a efetiva participação destes estudantes nesse significativo espaço social de relações humanas.

Abordei em minha monografia para conclusão do curso a “Geografia e a questão

da cidadania”, quando foquei o ensino de Geografia e sua importância no exercício da cidadania. O tema foi resultados dessas inquietações percebidas ao longo de minha trajetória.

Concomitantemente, aliei à minha formação acadêmica a busca pelo aprendizado da Língua Brasileira de Sinais. Fiz cursos, participei de formações e eventos na área e tornei-me apta a exercer as funções de Intérprete de Libras – aprendi a ver!

Interessei-me pelo trabalho e iniciei em uma escola particular da cidade, no antigo sexto ano do Ensino Fundamental. Foram poucos meses, pois logo ingressei em uma escola pública estadual, iniciando minhas atividades no primeiro ano do Ensino Médio.

Ali minha experiência foi enriquecida por atuar como intérprete educacional, sendo professora de Geografia e especialista em Educação Especial. Percebi o quanto fazia diferença ter experiência e formação docente para minha atuação como intérprete e, ainda, observar de perto quais eram as ações e reações de um adolescente surdo com os saberes apresentados na escola.

Uma das situações que me provocaram e afetaram consideravelmente nesse momento foi o preparo, interesse e maneira de lidar com o sujeito surdo (ou quaisquer pessoas com deficiência) em sala de aula. Há um afastamento e uma espécie de resposta natural e constante acerca das barreiras aos lidar com esse público: a crítica em relação à formação para a situação, a maximização da culpabilidade do sistema em relação à situação desses discentes na escola.

A imagem de que o aluno com necessidades educacionais especiais é aquele que apresenta ‘problemas’ ou ‘dificuldades’ de aprendizagem vem atrelada aos aspectos clínico-patológicos que envolvem o fenômeno da deficiência, ainda muito presentes no discurso dessas professoras e que constituem uma visão das dificuldades de aprendizagem como algo inerente ao aluno, subestimando as condições do meio ao qual estão circunscritas. (DUEK; NAUJORKS, 2007, p. 47)

Nessa perspectiva, fica indispensável a atuação do intérprete em sala de aula. Este apoio do intérprete está garantido pelo Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Porém, esse indivíduo não é docente e sim um transpositor das ideias trocadas em Língua Portuguesa para Libras.

Sendo assim, com a minha relação já estabelecida e intrigada por esse novo desafio, comecei a pensar nas conexões que a cultura surda, o uso de uma língua não oral e não auditiva estabelecia com o ensino de Geografia: como o estudante percebia os conceitos geográficos? A interface imagética tão aflorada nas pessoas com surdez auxilia no

aprendizado? Como o conhecimento de mundo e vivência em sociedade interferem na constituição dos conceitos acadêmicos?

Estava ali, em sala de aula, provocada pelo mundo do silêncio e entendendo minhas fragilidades em entender como tudo ali se constituía. Emergi em uma inferência de Sacks, 1996:

Somos notavelmente ignorantes a respeito da surdez — o que era, para o dr. Johnson, “uma das mais terríveis calamidades humanas” —, muito mais ignorantes do que um homem instruído teria sido em 1886 ou 1786. Ignorantes e indiferentes. Nos últimos meses, mencionei o assunto a inúmeras pessoas e quase sempre obtive respostas como: “Surdez? Não conheço nenhuma pessoa surda. Nunca pensei muito sobre isso. Não há nada de interessante na surdez, há?”. Essa teria sido minha própria resposta alguns meses atrás. (SACKS, 1996, p.19)

E minha, há alguns anos... Porém, hoje o desafio é entender como minimizar as dificuldades para esses estudantes e garantir seu direito ao acesso à educação.

Atualmente atuo como intérprete de Libras na Universidade Federal de Juiz de Fora, na faculdade do curso de Letras Libras, traduzindo e interpretando as aulas para os alunos e alunas desse curso.

Entendendo que a educação é um dos instrumentos para transformações sociais e tem papel importante para a mudança de comportamentos, o currículo e as políticas públicas devem contemplar as questões relacionadas às minorias e diversidades, abrigando questões que realmente levem para a escola as discussões que emergem cotidianamente, indagando sobre como vemos o outro na escola e como a vivência e nosso imaginário influenciam nossos olhares.

Assim, busco continuar meus estudos em Geografia aprofundando nas questões relacionadas à diversidade, especialmente à comunidade surda.

Foi a percepção que tenho em relação aos surdos e seus desafios na educação que me intrigaram no tocante à Geografia. Mesmo sendo uma disciplina que trata de questões imagéticas – paisagem, espaço geográfico, cartografia e outros temas – deveriam-se pensar a disciplina para surdos com metodologia distinta à qual que se planejam para ouvintes. Nessa significação encontramos-nos em questionamentos que nos levam a pensar como o professor que, imbuído em seu papel de mediador do processo de ensino e aprendizagem, gerencia a questão dos surdos em sala de aula. Que público é esse? Que cultura é essa? Como as peculiaridades dessa comunidade influenciam na maneira de ensinar? O Ensino de

Geografia deve oferecer possibilidades de conhecimento e intervenção na sociedade e no mundo.

Apesar de todas as dificuldades, o professor pode encontrar na relação dialógica com o aluno um caminho que ofereça pistas com possíveis esclarecimentos sobre as razões de os alunos fazerem uma determinada representação do mundo pouco usual para a Geografia. Este é um bom ponto de partida para o aluno ir incorporando e acrescentando novas apreensões sobre a realidade, tendo na mediação do professor de Geografia as possibilidades de construir novas referências. (KIMURA, 2010, p.67)

Nessa perspectiva, a questão que abordaremos nessa pesquisa trata de como a ação docente media a constituição do conhecimento do espaço geográfico para alunos surdos nos anos finais do Ensino Fundamental.

Dessa forma, o texto desta pesquisa está dividido em cinco partes. A primeira trata de “Diversidade e educação: desafios e perspectivas para uma prática docente inclusiva”, onde traçamos o panorama da educação inclusiva no Brasil. Na segunda parte apresentamos a pessoa com surdez, em “Sobre a surdez – nuances e trajetórias em processos educativos”, onde o foco é o indivíduo com surdez e suas vivências sociais em uma perspectiva histórica. O ensino de Geografia e o professor de Geografia são os temas do terceiro capítulo “O ensino de Geografia – práticas e saberes”, traçando uma breve noção sobre a existência e a importância dessas relações. “O professor de Geografia e a educação de surdos” são a demanda do quarto capítulo, que traz as conexões necessárias para entrarmos na análise dos dados deste trabalho, tratados no quinto capítulo, intitulado “Observando e descobrindo a prática pedagógica do professor de Geografia”.

Encontramos nos documentos que dizem respeito às multiplicidades paliativos que buscam minimizar os problemas que surgem, mas torna-se clara a necessidade de a escola se ocupar de esclarecer, discutir e expor as diferenças, criando assim maiores possibilidades de conhecimento e aceitação do outro.

1. DIVERSIDADE E EDUCAÇÃO: DESAFIOS E PERSPECTIVAS PARA UMA PRÁTICA DOCENTE INCLUSIVA

“É legal quando eu posso ficar aonde todo mundo fica: meu irmão, meu vizinho, a moça que faz a merenda... eu gosto de ficar perto deles...” R32, 15 anos, 9º ano do Ensino Fundamental

[...] as crianças e jovens com necessidades educativas especiais devem ter acesso às escolas regulares, que a elas devem se adequar [...] elas constituem os meios mais capazes para combater as atitudes discriminatórias, construindo uma sociedade inclusiva e atingindo a educação para todos. (UNESCO, 1994, p. 8-9)

Para discutir a educação de surdos em uma perspectiva que aproxime-se da proposta bilíngue é indispensável analisarmos as questões que referem-se à educação inclusiva. Para isso, retomamos na epígrafe desse capítulo a premissa levantada na declaração de Salamanca, que nos chama atenção para a valorização das diferenças, dos valores culturais e o respeito do aprender e construir.

Não obstante, a educação especial, que durante muito tempo era uma maneira isolada de tratarem-se os educandos que, de alguma forma, fugiam aos padrões estabelecidos, atualmente tem se firmado enquanto modalidade que atravessa todos os âmbitos e níveis educacionais, tomando novos e importantes espaços para ampliação e aprimoramento do ensino na diversidade.

E para tratar a educação especial na atualidade, a perspectiva à qual nos aproximamos é a da Inclusão. Sasaki define inclusão como:

Um processo pelo qual a sociedade se adapta para poder incluir em seus sistemas sociais gerais pessoas com necessidades especiais e, simultaneamente, estas se preparam para assumir seus papéis na sociedade. (...) Incluir é trocar, entender, respeitar, valorizar, lutar contra exclusão, transpor barreiras que a sociedade criou para as pessoas. É oferecer o desenvolvimento da autonomia, por meio da colaboração de pensamentos e formulação de juízo de valor, de modo a poder decidir, por si mesmo, como agir nas diferentes circunstâncias da vida. (SASSAKI, 1997, p. 41)

Essa concepção nos remete à universalidade que a educação deve abraçar quando pensamos na possibilidade e viabilidade da participação plena de todos no espaço escolar.

Para Ferreira, a inclusão envolve:

[...] uma filosofia que valoriza diversidade de força, habilidades e necessidades [do ser humano] como natural e desejável, trazendo para cada comunidade a

oportunidade de responder de forma que conduza à aprendizagem e do crescimento da comunidade como um todo, e dando a cada membro desta comunidade um papel de valor. (FERREIRA, 2005, p. 44)

A inclusão escolar deve abranger um sentido amplo, que atenda mais do que a pessoa com necessidades especiais, mas que adeque a escola para receber, em sua totalidade, cada indivíduo, dentro de suas especificidades. Para isso, há um movimento de atenção a essa questão. Trata-se de um movimento mundial e reformas, reestruturações e mudanças nas práticas escolares são imprescindíveis.

Quando realizamos uma análise do processo de escolarização de pessoas com deficiência no Brasil, encontramos teorias e práticas explicitamente excludentes e discriminatórias nos séculos XVII e XVIII. Família e escola, por ignorância e rejeição, condenavam esse público, excluindo-o da vivência social.

Pessoas com deficiência intelectual eram relegadas a permanecerem presas em orfanatos, manicômios e outras instituições, “[...] na antiguidade as pessoas com deficiência mental, física e sensorial eram apresentadas como aleijadas, mal constituídas, débeis, anormais ou deformadas” (BRASIL, 2001, p. 25).

Porém, como muitas outras questões relativas à educação e à vida em sociedade, as concepções sobre as deficiências foram evoluindo “conforme as crenças, valores culturais, concepção de homem e transformações sociais que ocorreram nos diferentes momentos históricos” (BRASIL, 2001, p.25).

A fase de institucionalização especializada iniciou-se em meados na segunda metade do século XIX. Em meados do século XIX encontra-se a fase de institucionalização especializada, quando as pessoas que apresentavam deficiência continuavam isolados nas residências terapêuticas, oferecendo uma “educação” fora das escolas, “protegendo” da sociedade, sem que esta tivesse que suportar o seu contato.

Já no século XX, paulatinamente a valorização da pessoa com deficiência manifestou-se mundialmente com movimentos sociais que defendiam a inclusão de todos na sociedade. Alguns modelos de educação para pessoas com deficiência surgiram nessa época, quando questionou-se fortemente as práticas educacionais até então adotadas.

Conforme define Jannuzzi (2004, p. 34):

[...] a partir de 1930, a sociedade civil começa a organizar-se em associações de pessoas preocupadas com o problema da deficiência: a esfera governamental prossegue a desencadear algumas ações visando à peculiaridade desse alunado, criando escolas junto a hospitais e ao ensino regular, outras entidades filantrópicas

especializadas continuam sendo fundadas, há surgimento de formas diferenciadas de atendimento em clínicas, institutos psicopedagógicos e outros de reabilitação. (JANNUZZI 2004, p. 34)

Nesse momento o trabalho era baseado em um conjunto de terapias individuais (fisioterapia, fonoaudiologia, psicologia, psicopedagogia, etc) e pouca ênfase era dada à atividade acadêmica, quando dedicava-se pouquíssimo tempo às atividades escolares (GLAT, 2005). Considerava-se a ciência algo desnecessário a esse público, por apresentarem limites devido a deficiências cognitivas e / ou sensoriais severas. As expectativas da educação mantinham-se concentradas especificamente na possibilidade da alfabetização, sem maiores perspectivas de desenvolvimento.

A escolarização das crianças com deficiência tomou forças a partir dos anos 1960, especificamente no caso daquelas com situações de deficiências sensoriais. Os alunos eram acompanhados por professores de educação especial, no ensino regular, e eram preparados para assumir tal função.

A saída das crianças com deficiências das instituições para a escola regular, mesmo que ainda defendendo a normalização, foi chamada de integração. Nesse período foi possível a vivência e convívio com parceiros, socialização e aprendizagem. As práticas pedagógicas foram reconfiguradas para a escola regular e fixadas no desenvolvimento individual do aluno, sob responsabilidade, necessariamente, do professor da educação especial.

Os anos 1970 representaram a institucionalização da Educação Especial em nosso país, com a preocupação do sistema educacional público em garantir o acesso à escola aos alunos com deficiências.

[...] em sua progressiva afirmação prático-teórica, a Educação Especial absorveu os avanços da Pedagogia e da Psicologia da Aprendizagem, sobretudo de enfoque comportamental. O desenvolvimento de novos métodos e técnicas de ensino baseados nos princípios de modificação de comportamento e controle de estímulos permitiu a aprendizagem e o desenvolvimento acadêmico desses sujeitos, até então alijados do processo educacional. 'O deficiente pode aprender', tornou-se a palavra de ordem, resultando numa mudança de paradigma do 'modelo médico', predominante até então, para o 'modelo educacional'. (GLAT; FERNANDES, 2005)

Houve tentativas de facilitar o acesso das pessoas com deficiência nos ambientes escolares. A atenção destinada à pessoa com deficiência tomou as dimensões de integração/segregação. O olhar era de defesa da normalização, tendo em vista metas a serem alcançadas, por meio do processo de integração. Esse movimento ergueu discussões com interpretações equivocadas, resultando nas mais variadas práticas integracionistas.

O professor, agindo de acordo com a formação recebida, costuma privilegiar certos conteúdos em detrimento de outros pontos. Assim, o saber pode se apresentar muito repetitivo e desvinculado da realidade do aluno, o que faz com que o sujeito continuamente tenha a mesma prática alienada. Segundo Glat e Nogueira,

[...] é o que tem acontecido com a maior parte dos nossos professores sejam eles regulares ou especiais. No entanto, é importante ressaltar que eles agem desta forma por não terem recebido em seus cursos de formação e capacitação suficiente instrumentalização que lhes possibilite estruturar a sua própria prática pedagógica para atender as distintas formas de aprendizagem de seu alunado. (GLAT; NOGUEIRA, 2003)

A educação, o reflexo desses pensamentos era uma escola que recebia alunos e alunas indiscriminadamente, sem a exigência de mudanças que poderiam favorecer a todos no ambiente escolar. Nesse movimento, as pessoas com deficiência eram que buscavam adequar-se às práticas e ambientes, selecionando naturalmente alguns indivíduos que potencialmente teriam maior acesso e mantendo à margem alguns que, porventura, não conseguissem se adequar ao que era considerado “normal”.

Muitas críticas à educação especial brasileira nas décadas de 70 e 80, por acaloradas discussões acerca da integração, seus recursos e modalidades. As críticas eram relacionadas ao seu caráter segregativo, gerando inclusive correntes que defendiam sua eliminação.

O internamento em instituições também sofreu críticas, pois defendia-se que salutar seria o ambiente social familiar. Classes especiais integradas às escolas regulares, nas redes públicas de ensino também sofreram severas intervenções devido ao histórico de segregação.

Apesar dos avanços perceptíveis, este modelo não garantiu o ingresso de alunos com deficiências no sistema de ensino. Como um serviço paralelo, Educação Especial funcionava com perspectivas clínica e currículos próprios. As classes especiais implantadas nas décadas de 70 e 80 serviram mais como espaços de segregação para aqueles que não se enquadravam no sistema regular de ensino, do que uma possibilidade para ingresso na rede pública de alunos com deficiências, cuja maioria ainda continuava em instituições privadas (BUENO, 1993).

Nesse cenário, na década de 80, educadores norte americanos descontentes com as medidas integracionistas concluíram que manter estudantes com deficiência em classes comuns para escolarização sem recursos e metodologias específicas constituía uma nova forma de segregação, apontando a urgência da partilha entre educação regular e especial para esse público.

No Brasil a tendência para inserção de alunos com necessidades especiais na rede regular de ensino já anunciada desde o final dos anos 70, tomou vulto na década de 80 com as discussões sobre os direitos sociais, que precederam a Constituinte, as quais enfatiza as reivindicações populares e demandas de grupos ou categorias até então excluídos dos espaços sociais. Neste movimento, a luta pela ampliação do acesso e da qualidade da educação das pessoas portadoras de deficiência culminou, no início dos anos 90, com a proposta de Educação Inclusiva, hoje amparada e fomentada pela legislação em vigor, e determinante das políticas públicas educacionais a nível federal, estadual e municipal.

Conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Especial (MECSEESP, 2001), a educação inclusiva implica em uma conduta da escola regular que deve prever no projeto político-pedagógico, no currículo, na metodologia, na avaliação e nas estratégias de ensino, ações que favoreçam a inclusão social e práticas educativas diferenciadas que atendam a todos os alunos. Na perspectiva da escola inclusiva, a diversidade é valorizada em detrimento da homogeneidade.

Recentemente, o termo utilizado para referirem-se à esse direcionamento é a inclusão, termo adotado principalmente com a Declaração de Salamanca (1994). Esse documento tem como objetivo central sugerir as diretrizes iniciais para formulação de políticas e sistemas educacionais que compactuem com o movimento de inclusão social. Foi elaborada durante a Conferência Mundial sobre Educação Especial, em Salamanca, na Espanha, em 1994, inaugurando a busca pela consolidação da educação inclusiva.

As propostas de ensino inclusivo, além de gerar polêmicas, criam entusiasmo e temor. Trata-se de um avanço em relação à integração, mas traz mudanças radicais em relação às percepções acerca da deficiência.

Para Glat, sem uma transformação estrutural no sistema educacional brasileiro, a inclusão total pode ser considerada uma utopia. Sem essas mudanças, a inclusão de pessoas com comprometimentos físicos e mentais mais severos, nunca se concretizará. A autora a inclusão possibilita que todos ocupem seus espaços na sociedade: aos que são discriminados pela deficiência, pela classe social ou pela raça que, em respeito a seus direitos.

Uma das críticas que a política nacional atual de inclusão propõe é em relação ao que é feito nas escolas hoje por tratarem-se da reprodução das práticas antigas da educação especial, trocando o espaço, mas contando com os mesmos profissionais como uma

assessoria, fazendo o mesmo que se fazia antes, mas sob uma outra designação ou em um local diferente.

Quando a Constituição Federal (2000, art. 205, p. 117), garante a educação para todos, ela claramente defende que nenhuma pessoa pode ser excluída do processo educacional regular. Isso significa que a educação é para todos, em um mesmo ambiente e deve ser o mais diversificado possível, como forma de atingir ao pleno desenvolvimento humano e o preparo para a cidadania.

Constante na Constituição Federal no art. 208, inciso III (2000, p. 118), o termo “preferencialmente”, que por vezes é usado para argumentar que a pessoa com deficiência não precisa, necessariamente, estar incluída na rede regular, refere-se a “atendimento educacional especializado” e não à educação ou escolarização, claramente definido no art. 205 (2000, p. 117).

Nesse cenário, para que este novo paradigma seja constituído e que alcancemos equidade, nos sistemas de ensino existem muitas barreiras. Isso nos chama atenção para a necessidade de confrontar as práticas discriminatórias e criar alternativas pra superá-las – “a educação inclusiva assume espaço central no debate acerca da sociedade contemporânea e do papel da escola na superação da lógica da exclusão” (BRASIL, 2008, p. 01).

Com o advento dessa concepção, a escola busca reconstruir seus sistemas educacionais e rever sua organização. Isso leva a uma mudança estrutural e cultural, com olhares e práticas inclusivas, para que todos tenham suas especificidades atendidas.

A escola, como os demais equipamentos sociais, historicamente identifica-se pela visão da educação que delimita a escolarização como privilégio de um grupo, exclusão essa legitimada nas políticas e práticas educacionais reprodutoras da ordem social.

Com processo de democratização da escola, o paradoxo inclusão/exclusão levam os sistemas de ensino a buscar universalizar o acesso. Porém, o que acontece é a perpetuação de uma exclusão de indivíduos e grupos considerados fora dos padrões homogeneizadores da escola. Assim, assumindo uma nova roupagem, a exclusão tem apresentado características comuns nos processos de segregação e integração, que pressupõem a seleção, naturalizando o fracasso escolar (BRASIL, 2008, p. 01).

No ano de 2015, uma vitória pôde ser registrada com a Lei Brasileira da Inclusão.

Publicada no dia 6 de julho de 2015, a LBI, também chamada de Estatuto da Pessoa com Deficiência (Lei 13.146/2015), representou um grande avanço na inclusão de pessoas com deficiência na sociedade. O documento, que entrou em vigor no dia 2 de janeiro de 2016, fixa punições para atitudes discriminatórias e prevê mudanças em diversas áreas, com destaque para a educação.

Um dos grandes trunfos da Lei Brasileira de Inclusão é a mudança de perspectiva sobre a palavra “deficiência”, rompendo com a antiga visão que existia, de que de a deficiência era uma condição das pessoas. Atualmente, ela é percebida como uma situação dos espaços (físicos ou sociais), que não estão prontos para receber essas especificidades. Hoje buscamos enxergar cada vez mais a educação como “inclusiva” e cada vez menos como “especial”. Isso significa que as metodologias, espaços e materiais devem ser capazes de atender a todos, e não serem elaborados separadamente para as pessoas com deficiência.

As lutas e movimentos sociais levaram à emergência os avanços históricos que aqui são evidenciados, visando construir políticas públicas promotoras de uma educação de qualidade pra todos os alunos.

O capítulo da LBI sobre Educação fala muito sobre o que deve ser feito para atingir esse objetivo. Alguns dos principais dizem respeito a questões que são de suma importância para entendermos a relevância da presente pesquisa.

Trata-se de que, nas escolas inclusivas, é indispensável que o conteúdo e as aulas sejam oferecidos em Libras, como primeira língua, e em português, na modalidade escrita, para os alunos surdos. O mesmo vale para as escolas e classes bilíngues e para os materiais de aula (Art. 28-IV).

Defende também a adoção de medidas individuais e coletivas que proporcionem o desenvolvimento acadêmico e a socialização dos alunos com deficiência. Isso facilita a integração e, conseqüentemente, o aprendizado (Art. 28-V).

O artigo 28-XII defende que, além da oferta de aulas e materiais inclusivos (em Libras e Braile), as práticas pedagógicas também precisam ser incorporadas e preferidas pela instituição que possuir alunos com deficiência.

Ressalta-se ainda, na referida lei, que devem ser oferecidas tecnologias assistivas que ampliem as habilidades dos estudantes nas escolas (Art. 18-XII) ou auxiliem nos processos seletivos e permanência nos cursos da rede pública e privada (Art. 30-IV).

Apesar dos avanços aqui elencados, a requisição da Lei Brasileira de Inclusão que mais merece atenção é o Artigo 27, que aborda um dos principais pontos da legislação: a equidade.

“A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem.” (Art. 27)

A inclusão implica uma mudança de perspectiva educacional, pois não atinge apenas alunos com deficiência e os que apresentam dificuldades de aprender, mas todos os demais, para que obtenham sucesso na corrente educativa geral. Os alunos com deficiência constituem uma grande preocupação para os educadores inclusivos. Todos sabemos, porém, que a maioria dos que fracassam na escola são alunos que não vêm do ensino especial, mas que possivelmente acabarão nele.

Entendemos que, para além das questões e implicações clínicas e restritoras (lesões, malformações e outras condições orgânicas) existem graves condições sociais que determinam a participação e acesso a oportunidades das pessoas com deficiência.

Para a promoção de uma transformação na concepção a qual já está constituída em relação à pessoa com deficiência implica em um paradigma inovador, que valorize a diversidade entendendo as variadas diferenças, anulando padrões de normalidade, em termos das condições anatômicas e fisiológicas, psicossociais, sócio-econômicas e etnoculturais, trazendo oportunidades de transposição das serias e fortes barreiras que ainda existem e dificultam a entrada e permanência de indivíduos nas mais variadas esferas sociais.

De acordo com a Declaração, o princípio da educação inclusiva deve ser adotado, em forma de lei ou de política, sendo que todas as crianças devem ser matriculadas em escolas regulares, “independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas e outras” (o que nos cabe especificamente ressaltar). As situações restritivas nem sempre têm sido lembradas nos discursos daqueles que apaixonadamente defendem a inclusão, fazendo, por vezes, crer que a inclusão precisa ocorrer com todas as crianças deficientes. Possivelmente, essa postura incondicional é em parte responsável pelo ceticismo e desconfiança de alguns educadores.

2. SOBRE A SURDEZ – NUANCES E TRAJETÓRIAS EM PROCESSOS EDUCATIVOS

“Mas eu nem sabia que tinha gente assim, que nem eu... eu nem sabia, eu nem queria falar. Eu não ouvia, mas todo mundo ouvia. Aí eu nem sabia que isso era tão diferente. Eu não sabia de muita coisa.” T31, 14 anos, 8º ano do Ensino Fundamental

Art. 14. As instituições federais de ensino devem garantir, obrigatoriamente, às pessoas surdas acesso à comunicação, à informação e à educação nos processos seletivos, nas atividades e nos conteúdos curriculares desenvolvidos em todos os níveis, etapas e modalidades de educação, desde a educação infantil até à superior. (BRASIL, 2005)

Pesquisar no campo educacional envolvendo estudantes surdos nos remete às reflexões acumuladas sobre o fenômeno da surdez. Para a investigação que nos provoque em relação à educação de surdos, conhecer esse indivíduo e saber mais sobre sua história, cultura e identidades é relevante para realizarmos as conexões necessárias para perseguirmos o entendimento sobre a questão exposta nesse trabalho.

Perante à amplitude que é a inclusão, aqui nos delimitaremos à inclusão do surdo. Assim, discorreremos sobre fatos que marcaram os surdos, embora muitos não tenham sido de maneira positiva, e apresentar brevemente alguns acontecimentos que contribuíram para sua inclusão.

A Organização Mundial de Saúde (OMS) estima que em qualquer população humana, 10% das pessoas tem algum tipo de deficiência. Os portadores de deficiência auditiva ficariam com 1,5% desse total. Com base nesse cálculo, o Brasil teria 2,4 milhões de deficientes auditivos, desde surdos profundos até portadores de uma deficiência leve.

Dados oficiais do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), que apontam a surdez como segunda maior deficiência ocorrente no país, registrava 166.400 surdos no Brasil, sendo 80 mil mulheres e 86.400 homens. Além disso, cerca de 900 mil pessoas declararam ter grande dificuldade permanente de ouvir.

No Brasil, a frequência escolar das pessoas de 7 a 14 anos de idade, estava praticamente universalizada (94,5%), mas para os portadores de, pelo menos, uma das deficiências investigadas o percentual era menor (88,6%) e caía para 74,9% no caso das

deficiências severas. A menor taxa de frequência escolar foi observada entre as pessoas que tinham alguma deficiência física permanente (61,0%).

As diferenciações dos graus de surdez são conforme a classificação da foniatra francês Lafon (citado por Caldeira, 1998) e são avaliados conforme a perda auditiva na zona conversacional do melhor ouvido, podendo ser: deficiência auditiva leve - perdas entre 20 e 40 decibéis; deficiência auditiva moderada - perdas entre 40 e 60 decibéis; deficiência auditiva severa - perdas entre de 60 e 80 decibéis; deficiência auditiva profunda - perdas acima de 80 decibéis.

Segundo SACKS (1990), não é apenas o grau de surdez que importa, mas a idade a ou estágio em que ela ocorre. Se é de nascença, se ocorre antes da aquisição da linguagem, é bem mais complicado. Sobre surdez congênita, SACKS diz que é muito mais grave nascer surdo do que nascer cego, pelo menos em termos potenciais:

[...] pois o surdo pré-lingual, incapaz de ouvir os pais, corre o risco de ficar consideravelmente retardado, senão mesmo permanentemente deficiente, em sua apreensão da linguagem, a menos que sejam tomadas providências imediatas e eficazes. E ser deficiente na linguagem, para o ser humano, é uma das mais desesperadas calamidades, pois somente através da linguagem que ingressamos plenamente na nossa condição e cultura humana, comunicamo-nos com os nossos semelhantes, adquirimos e partilhamos informações. Se não pudermos fazer isso, estaremos bizarramente incapacitados e isolados – quaisquer que sejam os nossos desejos, esforços ou capacidades naturais. E, na verdade, podemos ser tão pouco capazes de realizar nosso potencial intelectual a ponto de parecermos mentalmente deficientes [...]. (SACKS,1990, p. 24).

Por esse motivo, os surdos congênitos até a Idade Média eram considerados estúpidos, incapazes de herdar propriedade, casar, receber a instrução e ter o trabalho adequado. Somente em meados do século XVIII essa situação mudou.

No sentido de proporcionar uma melhor compreensão sobre o assunto, faz-se necessário traçar alguns marcos históricos, na tentativa de interpretar a situação que permeia, atualmente o cotidiano dos alunos surdos.

Os primeiros relatos conhecidos em relação aos surdos, tratados por Bernardino (1999), estão na antiguidade chinesa, quando os surdos eram lançados ao mar. Os gauleses os sacrificavam ao deus Teutates por ocasião da Festa do Agárico. Em Esparta, os surdos eram jogados do alto dos rochedos e, em Atenas, eram rejeitados e abandonados nas praças públicas ou nos campos. Os surdos não eram considerados seres humanos competentes. Diziam que sem a fala não se desenvolveria o pensamento. Aristóteles falava que a linguagem era o que dava a condição de humano ao indivíduo. Para os romanos aqueles que não falavam não tinham direitos legais, não podiam fazer testamentos e precisavam de um

procurador para todos os seus negócios. Eram considerados incapazes de gerenciar seus atos, perdiam sua condição de ser humano e eram confundidos com os deficientes mentais.

Os gregos, como também os romanos, consideravam os surdos privados de toda possibilidade de desenvolvimento intelectual e moral. Essa situação só iria se modificar com o código Justiniano (483-482 a.C.), quando começam a distinguir os graus de deficiência auditiva; mas o que nascia surdo não poderia ser educado, sendo comparado aos idiotas, absolutamente incapaz para a prática de atos da vida jurídica.

A Igreja Católica, até a Idade Média, acreditava que as suas almas não poderiam ser consideradas imortais porque eles não podiam falar os sacramentos.

Na Espanha, no século XVI, encontramos a primeira referência à distinção entre surdez e mutismo, no livro “De Inventione Dialectica” de Rodolfo Agricola (1528). Girolamo Cardano (1501-1576) – médico italiano declara que os surdos podiam e deviam receber uma instrução. Interessou-se pelo estudo do ouvido, nariz e cérebro porque o seu primeiro filho era surdo. Ponce de León (1520-1584) foi monge beneditino (Onã, Espanha), considerado o primeiro professor de surdos na história, cujo trabalho serviu de base para diversos outros educadores, efetivando o verdadeiro início da educação do surdo. Educava filhos de nobres porque, se fossem os filhos primogênitos, não receberiam o título e a herança se não falassem. São poucos os dados sobre os seus métodos de educação, já que a tradição na época era de guardar segredo sobre os métodos educativos utilizados (BERNARDINO, 1999).

Anos depois, o filólogo e soldado a serviço secreto do rei Juan Pablo Bonet se interessou pela educação de um surdo, Luís de Velasco, irmão do capitão-geral do exército. A família de Velasco tinha uma história de surdez familiar e Ponce de León foi responsável pela educação de alguns dos ascendentes de Luís de Velasco. Sua família apresentou algumas das técnicas de trabalho de Ponce de León, já morto nesta ocasião, utilizando-se inclusive do alfabeto manual, dos quais Bonet se apropriou. Em 1620 Bonet publica “Reducción de las Letras y arte para Enseñar à Hablar los Mudos”, onde o alfabeto manual era usado para ensinar a ler e a gramática era ensinada através da Língua de Sinais. O primeiro livro sobre educação de surdos consiste no aprendizado do alfabeto manual e na importância da intervenção precoce. Ele insistia que as pessoas envolvidas com uma criança surda fossem capazes de utilizar o alfabeto manual.

No século XVI surge Rodrigues Pereire (1715-1780), que tinha fluência em Língua de Sinais, mas defendia a oralização. Utilizava os sinais para instruções, explicações lexicais,

conversações com os alunos até terem a capacidade de poder se comunicar oralmente ou pela escrita. Nunca publicou seus métodos.

Médico suíço, Johann Conrad Amman foi o principal defensor do movimento oralista alemão que estabelecia a crença de que a humanidade residia na possibilidade da fala do indivíduo. Publicou um livro em 1704 que foi a base do modelo alemão para a educação dos surdos em nível institucional, sendo esse modelo iniciado por Samuel Heinicke (1723-1790). Baseava-se na crença de que a fala tinha poderes especiais, pois na voz residiria o sopro da vida, o Espírito de Deus. Era contra os sinais, pois falava que o seu uso atrofiava a mente para o posterior desenvolvimento da fala através do pensamento. Entretanto, utilizava Sinais e alfabeto manual como instrumento para atingir a fala, os abandonando quando não os considerava mais necessários.

Autor do primeiro livro inglês sobre a educação do surdo (1698), John Wallis (1616-1703) trabalhou com poucos surdos e logo desistiu de ensiná-los a falar, afirmando que esta fala se deteriorava porque necessitavam de constante *feedback* externo para monitorá-la. Usava sinais e os considerava importantes para ensinar. É considerado o fundador do oralismo na Inglaterra.

Thomas Braidwood segue a linha de Wallis, considerando a fala a chave da razão. Fundou uma escola em Edimburgo, que se tornou a primeira escola de correção da fala na Europa (utilizava o alfabeto manual). Fundou várias escolas nas Ilhas Britânicas, sendo todas elas fundadas pela família de Braidwood para guardar segredo do método, mantendo o monopólio e, conseqüentemente, maior renda familiar. Thomas Gallaudet quis aprender com Kinmburg (na Inglaterra) o método de Braidwood e este se negou a revelar a forma de trabalho. Fatos da época indicam que a família Braidwood acabou percebendo que o ensino da fala para surdos era inútil e gradualmente foi diminuindo a carga dada ao ensino da mesma nas escolas fundadas por eles.

Como representante mais importante do que se conhece como abordagem gesto-visual está o "método francês" de educação de surdos. O abade Charles M. De L'Epée foi o primeiro a estudar uma língua de sinais usada por surdos, com atenção para suas características linguísticas. O abade, a partir da observação de grupos de surdos, verifica que estes desenvolviam um tipo de comunicação apoiada no canal viso-gestual, que era muito satisfatória. Partindo dessa linguagem gestual, ele desenvolveu um método educacional, apoiado na linguagem de sinais da comunidade de surdos, acrescentando a esta sinais que tornavam sua estrutura mais próxima à do francês e denominou esse sistema de "sinais

metódicos". A proposta educativa defendia que os educadores deveriam aprender tais sinais para se comunicar com os surdos; eles aprendiam com os surdos e, através dessa forma de comunicação, ensinavam a língua falada e escrita do grupo socialmente majoritário (BERNARDINO, 1999).

Diferentemente de seus contemporâneos, De L'Epée não teve problemas para romper com a tradição das práticas secretas e não se limitou a trabalhar individualmente com poucos surdos. Em 1775, fundou uma escola, a primeira em seu gênero, com aulas coletivas, onde professores e alunos usavam os chamados sinais metódicos. Divulgava seus trabalhos em reuniões periódicas e propunha-se a discutir seus resultados. Em 1776, publicou um livro no qual divulgava suas técnicas. Seus alunos manejavam bem a escrita, e muitos deles ocuparam mais tarde o lugar de professores de outros surdos. Nesse período, alguns surdos puderam destacar-se e ocupar posições importantes na sociedade de seu tempo. O abade mostrava-se orgulhoso de que seus discípulos não só liam e escreviam em francês, mas que podiam refletir e discutir sobre os conceitos que expressavam, embora houvesse avaliações contrárias que indicavam haver profundas restrições nesse suposto êxito. Existem vários livros datados dessa época, escritos por surdos, que abordam suas dificuldades de expressão e os problemas ocasionados pela surdez.

Para De L'Epée, a língua de sinais é concebida como a língua natural dos surdos e como veículo adequado para desenvolver o pensamento e sua comunicação. Para ele, o domínio de uma língua, oral ou gestual, é concebido como um instrumento para o sucesso de seus objetivos e não como um fim em si mesmo. Ele tinha claras as diferenças entre linguagem e fala e a necessidade de um desenvolvimento pleno de linguagem para o desenvolvimento normal dos sujeitos.

Contemporaneamente a De L'Epée havia renomados pedagogos oralistas que o criticavam e que desenvolviam outro modo de trabalhar com os surdos, como, por exemplo, Pereira, em Portugal, e Heinicke, na Alemanha. Heinicke é considerado o fundador do oralismo e de uma metodologia que ficou conhecida como o "método alemão". Para ele, o pensamento só é possível através da língua oral, e depende dela (BERNARDINO, 1999). A língua escrita teria uma importância secundária, devendo seguir a língua oral e não precedê-la. O ensinamento através da linguagem de sinais significava ir em contrário ao avanço dos alunos. Os pressupostos de Heinicke têm até hoje adeptos e defensores.

No Brasil, o professor Ernest Huet foi o surdo francês que trouxe o alfabeto manual francês e alguns sinais para o Brasil, em 1856. Os surdos brasileiros, que deviam usar algum

sistema de sinais próprio, em contato com a Língua de Sinais Francesa (LSF), produziram a Língua de Sinais Brasileira. No ano seguinte, no dia 26 de setembro de 1857, foi fundado o Instituto dos surdos-mudos do Rio de Janeiro, e denominado o atual Instituto Nacional de Educação de surdos (INES).

O papel dos surdos que viviam no INES – e que se desenvolviam por meio da comunicação da Língua de Sinais Francesa e da Língua de Sinais Brasileira antiga - foi importante, pois de lá partiram os líderes surdos que vêm divulgando durante muitos anos a Língua de Sinais em todo o país.

Em 1873, foi feita a iconografia dos sinais, lançada pelo diretor do Instituto dos surdos-mudos, de autoria do aluno surdo Flausino José de Gama.

Em consequência do avanço e da divulgação das práticas pedagógicas com surdos, foi realizado, em 1878, em Paris, o I Congresso Internacional sobre a Instrução de surdos, no qual se fizeram acalorados debates a respeito das experiências e impressões sobre o trabalho realizado até então. Naquele congresso alguns grupos defendiam a ideia de que falar era melhor que usar sinais, mas que estes eram muito importantes para a criança poder se comunicar. Ali, os surdos tiveram algumas conquistas importantes, como o direito a assinar documentos, tirando-os da "marginalidade" social, mas ainda estava distante a possibilidade de uma verdadeira integração social.

Em 1880, foi realizado o II Congresso Internacional, em Milão, que trouxe uma completa mudança nos rumos da educação de surdos e, justamente por isso, ele é considerado um marco histórico. O congresso foi preparado por uma maioria oralista com o firme propósito de dar força de lei às suas proposições no que dizia respeito à surdez e à educação de surdos. O método alemão vinha ganhando cada vez mais adeptos e estendendo-se progressivamente para a maioria dos países europeus, acompanhando o destaque político da Alemanha no quadro internacional da época.

As discussões do congresso foram feitas em debates acalorados. Apresentaram-se muitos surdos que falavam bem, para mostrar a eficiência do método oral. Com exceção da delegação americana (cinco membros) e de um professor britânico, todos os participantes, em sua maioria europeus e ouvintes, votaram por aclamação a aprovação do uso exclusivo e absoluto da metodologia oralista e a proscrição da linguagem de sinais. Acreditava-se que o uso de gestos e sinais desviasse o surdo da aprendizagem da língua oral, que era a mais importante do ponto de vista social. As resoluções do congresso (que era uma instância de

prestígio e merecia ser seguida) foram determinantes no mundo todo, especialmente na Europa e na América Latina.

Em 1881, a história narra o fato de a Língua de Sinais ter sido proibida no INES e em todo o mundo, em decorrência do Congresso de Milão. Como consequência dessa proibição, em 1895, teve o declínio do número de professores surdos nas escolas para surdos e aumentaram os professores ouvintes.

As decisões tomadas no Congresso de Milão fizeram que a linguagem gestual fosse praticamente banida como forma de comunicação a ser utilizada por pessoas surdas no trabalho educacional. A única oposição clara feita ao oralismo foi apresentada por Gallaudet que, desenvolvendo nos Estados Unidos um trabalho baseado nos sinais metódicos do abade De L'Epée, discordava dos argumentos apresentados, reportando-se aos sucessos obtidos por seus alunos.

Com o Congresso de Milão termina uma época de convivência tolerada na educação dos surdos entre a linguagem falada e a gestual e, em particular, desaparece a figura do professor surdo que, até então, era frequente. Era o professor surdo que, na escola, intervinha na educação, de modo a ensinar/transmitir um certo tipo de cultura e de informação através do canal viso-gestual e que, após o congresso, foi excluído das escolas.

Assim, reitera Bernardino (1999), no mundo todo, a partir do Congresso de Milão, o oralismo foi o referencial assumido e as práticas educacionais vinculadas a ele foram amplamente desenvolvidas e divulgadas. Essa abordagem não foi, praticamente, questionada por quase um século. Os resultados de muitas décadas de trabalho nessa linha, no entanto, não mostraram grandes sucessos. A maior parte dos surdos profundos não desenvolveu uma fala socialmente satisfatória e, em geral, esse desenvolvimento era parcial e tardio em relação à aquisição de fala apresentada pelos ouvintes, implicando um atraso de desenvolvimento global significativo. Somadas a isso estavam as dificuldades ligadas à aprendizagem da leitura e da escrita: sempre tardia, cheia de problemas, mostrava sujeitos, muitas vezes, apenas parcialmente alfabetizados após anos de escolarização. Muitos estudos apontam para tais problemas, desenvolvidos em diferentes realidades e que acabam revelando sempre o mesmo cenário: sujeitos pouco preparados para o convívio social, com sérias dificuldades de comunicação, seja oral ou escrita, tornando claro o insucesso pedagógico dessa abordagem.

Nada de realmente importante aconteceu em relação ao oralismo até o início dos anos 50, com as novas descobertas técnicas e a possibilidade de se "protetizar" crianças

surdas muito pequenas. Era um novo impulso para a educação voltada para a vocalização. Foram desenvolvidas novas técnicas para que a escola pudesse trabalhar sobre aspectos da percepção auditiva e de leitura labial da linguagem falada, surgindo assim um grande número de métodos, dando ensejo a momentos de nova esperança de que, com o uso de próteses, se pudessem educar crianças com surdez grave e profunda a ouvir e, conseqüentemente, a falar.

Para os oralistas, a linguagem falada é prioritária como forma de comunicação dos surdos e a aprendizagem da linguagem oral é preconizada como indispensável para o desenvolvimento integral das crianças. De forma geral, sinais e alfabetos digitais são proibidos, embora alguns aceitem o uso de gestos naturais, e recomenda-se que a recepção da linguagem seja feita pela via auditiva (devidamente treinada) e pela leitura orofacial.

Os métodos orais sofrem uma série de críticas pelos limites que apresentam, mesmo com o incremento do uso de próteses. As críticas vêm, principalmente, dos Estados Unidos.

Alguns métodos prevêm, por exemplo, que se ensinem palavras para crianças surdas de um ano. Entretanto, elas terão de entrar em contato com essas palavras de modo descontextualizado de interlocuções efetivas, tornando a linguagem algo difícil e artificial.

Outro aspecto a ser desenvolvido é a leitura labial, que para a idade de um ano é, em termos cognitivos, uma tarefa bastante complexa, para não dizer impossível. É muito difícil para uma criança surda profunda, ainda que "protetizada", reconhecer, tão precocemente, uma palavra através da leitura labial. Limitar-se ao canal vocal significa limitar enormemente a comunicação e a possibilidade de uso dessa palavra em contextos apropriados. O que ocorre praticamente não pode ser chamado de desenvolvimento de linguagem, mas sim de treinamento de fala organizado de maneira formal, artificial, com o uso da palavra limitado a momentos em que a criança está sentada diante de desenhos, fora de contextos dialógicos propriamente ditos, que de fato permitiriam o desenvolvimento do significado das palavras. Esse aprendizado de linguagem é desvinculado de situações naturais de comunicação, e restringe as possibilidades do desenvolvimento global da criança.

Na década de 1960, começaram a surgir estudos sobre as línguas de sinais utilizadas pelas comunidades surdas. Apesar da proibição dos oralistas no uso de gestos e sinais, raramente se encontrava uma escola ou instituição para surdos que não tivesse desenvolvido, às margens do sistema, um modo próprio de comunicação através dos sinais.

A primeira caracterização de uma língua de sinais usada entre pessoas surdas se encontra nos escritos do abade De L'Épée. Muito tempo se passou até que o interesse pelo

estudo das línguas de sinais de um ponto de vista linguístico fosse despertado novamente, o que ocorreu nos anos 60 e com os estudos de Willian Stokoe, em 1978.

Ao estudar a Língua de Sinais Americana (ASL), Stokoe encontra uma estrutura que, de muitos modos, se assemelha àquela das línguas orais. Argumenta que, assim como da combinação de um número restrito de sons (fonemas) cria-se um número vastíssimo de unidades dotadas de significado (palavras), com a combinação de um número restrito de unidades mínimas na dimensão gestual (queremas) pode-se produzir um grande número de unidades com significados (sinais). Propôs também em sua análise que um sinal pode ser decomposto em três parâmetros básicos: O lugar no espaço onde as mãos se movem, a configuração da(s) mão(s) ao realizar o sinal e o movimento da(s) mão(s) ao realizar o sinal, sendo estes então os "traços distintivos" dos sinais.

Esses estudos iniciais e outros que vieram após o pioneiro trabalho de Stokoe revelaram que as línguas de sinais eram verdadeiras línguas, preenchendo em grande parte os requisitos que a linguística de então colocava para as línguas orais.

O descontentamento com o oralismo e as pesquisas sobre línguas de sinais deram origem a novas propostas pedagógico-educacionais em relação à educação da pessoa surda, e a tendência que ganhou impulso nos anos 70 foi a chamada comunicação total. A Comunicação Total é a prática de usar sinais, leitura orofacial, amplificação e alfabeto digital para fornecer *inputs* linguísticos para estudantes surdos, ao passo que eles podem expressar-se nas modalidades preferidas. O objetivo é fornecer à criança a possibilidade de desenvolver uma comunicação real com seus familiares, professores e outros, para que possa construir seu mundo interno. A oralização não é o objetivo em si da comunicação total, mas uma das áreas trabalhadas para possibilitar a integração social do indivíduo surdo. A comunicação total pode utilizar tanto sinais retirados da língua de sinais, usada pela comunidade surda, quanto sinais gramaticais modificados e marcadores para elementos presentes na língua falada, mas não na língua de sinais. Dessa forma, tudo o que é falado pode ser acompanhado por elementos visuais que o representam, o que facilitaria a aquisição da língua oral e posteriormente da leitura e da escrita (MOURA, 1993).

Entretanto, a forma de implementar a comunicação total mostra-se muito diferente nas diversas experiências relatadas; nota-se que muitas foram as maneiras de realizar essa prática envolvendo sinais, fala e outros recursos.

Práticas reunidas sob o nome de comunicação total, em suas várias acepções, foram amplamente desenvolvidas nos Estados Unidos e em outros países nas décadas de 1970 e

1980 e muitos estudos foram realizados para verificar sua eficácia. O que esses estudos têm apontado é que, em relação ao oralismo, alguns aspectos do trabalho educativo foram melhorados e que os surdos, no final do processo escolar, conseguem compreender e se comunicar um pouco melhor. Entretanto, segundo essas análises avaliativas, eles apresentam ainda sérias dificuldades em expressar sentimentos e ideias e comunicar-se em contextos extra-escolares. Em relação à escrita, os problemas apresentados continuam a ser muito importantes, sendo que poucos sujeitos alcançam autonomia nesse modo de produção de linguagem. Observam-se alguns poucos casos bem-sucedidos, mas a grande maioria não consegue atingir níveis acadêmicos satisfatórios para sua faixa etária. Em relação aos sinais, estes ocupam um lugar meramente acessório de auxiliar da fala, não havendo um espaço para seu desenvolvimento. Assim, muitas vezes, os surdos atendidos segundo essa orientação comunicam-se precariamente apesar do acesso aos sinais. É que esse acesso é ilusório no âmbito de tais práticas, pois os alunos não aprendem a compreender os sinais como uma verdadeira língua, e desse uso não decorre um efetivo desenvolvimento linguístico.

O que a comunicação total favoreceu de maneira efetiva foi o contato com sinais, que era proibido pelo oralismo, e esse contato propiciou que os surdos se dispusessem à aprendizagem das línguas de sinais, externamente ao trabalho escolar. Essas línguas são frequentemente usadas entre os alunos, enquanto na relação com o professor é usado um misto de língua oral com sinais.

Paralelamente ao desenvolvimento das propostas de comunicação total, estudos sobre línguas de sinais foram se tornando cada vez mais estruturados e com eles foram surgindo também alternativas educacionais orientadas para uma educação bilíngue. Essa proposta defende a ideia de que a língua de sinais é a língua natural dos surdos, que, mesmo sem ouvir, podem desenvolver plenamente uma língua visogestual. Certos estudos (BOUVET, 1990) mostram que as línguas de sinais são adquiridas pelos surdos com naturalidade e rapidez, possibilitando o acesso a uma linguagem que permite uma comunicação eficiente e completa como aquela desenvolvida por sujeitos ouvintes. Isso também permitiria ao surdo um desenvolvimento cognitivo, social muito mais adequado, compatível com sua faixa etária.

Em seu início, no campo da pedagogia do surdo, existia um acordo sobre a conveniência de que esse sujeito aprendesse a língua que falavam os ouvintes da sociedade na qual viviam; porém, no bojo dessa unanimidade, já no começo do século XVIII, foi aberta uma brecha que se alargaria com o passar do tempo e que separaria irreconciliavelmente

oralistas de gestualistas. Os primeiros exigiam que os surdos se reabilitassem, que superassem sua surdez, que falassem e, de certo modo, que se comportassem como se não fossem surdos. Os proponentes menos tolerantes pretendiam reprimir tudo o que fizesse recordar que os surdos não poderiam falar como os ouvintes. Impuseram a oralização para que os surdos fossem aceitos socialmente e, nesse processo, deixava-se a imensa maioria dos surdos de fora de toda a possibilidade educativa, de toda a possibilidade de desenvolvimento pessoal e de integração na sociedade, obrigando-os a se organizar de forma quase clandestina. Os segundos, gestualistas, eram mais tolerantes diante das dificuldades do surdo com a língua falada e foram capazes de ver que os surdos desenvolviam uma linguagem que, ainda que diferente da oral, era eficaz para a comunicação e lhes abria as portas para o conhecimento da cultura, incluindo aquele dirigido para a língua oral. Com base nessas posições, já abertamente encontradas no final do século XVIII, configuram-se duas orientações divergentes na educação de surdos, que se mantiveram em oposição até a atualidade, apesar das mudanças havidas no desdobramento de propostas educacionais, que serão abordadas no presente estudo.

Por muitos anos, os próprios surdos não compreenderam a importância da comunicação através da Língua de Sinais para o processo de construção de sua Identidade Cultural, bem como para o desenvolvimento de sua cognição e linguagem. Consequentemente, o bloqueio no desenvolvimento da Língua de Sinais causou problemas sociais, emocionais e intelectuais na aquisição da linguagem nos surdos.

Além disso, esses indivíduos também não conseguiam alcançar suas metas e seus objetivos devido ao preconceito e a marginalização existente na Sociedade, em relação à Língua de Sinais e à construção da identidade e cultura surda brasileira. A sociedade ignorava as comunidades surdas brasileiras que eram “isoladas” e “discriminadas”.

Em décadas passadas, existiam famílias ouvintes que “escondiam” os filhos surdos pela “vergonha” de ter concebido uma criança fora dos padrões considerados normais e por isso os surdos quase não saíam de casa ou sempre ficavam acompanhados dos pais.

A comunicação dos pais com os filhos surdos era muito complexa, pois esses não sabiam a Língua de Sinais e também não a aceitavam; achavam que era “feio” fazer “gesto” ou “mímica” (não Língua de Sinais) como forma de comunicação com sua criança e, consequentemente, não aceitavam a língua de sinais como a primeira língua dos surdos. Os filhos surdos, por sua vez, sentiam-se isolados e sem comunicação alguma.

Ultimamente, observa-se um processo de mudança significativa do olhar da sociedade em relação à questão do surdo, sua língua e cultura. Entretanto, esse é ainda um processo muito lento dentro das políticas educacionais da sociedade brasileira. Há poucos anos atrás a Língua de Sinais Brasileira era ainda vista como “tabu”, pois não havia sido atribuída a língua de sinais o *status* de língua. Essa era apenas considerada como “Linguagem” e não “Língua”.

Atualmente há avanços trazidos pela Lei da Libras (refiro-me, aqui, à lei nº 10.436 de 24 de abril de 2002) e o decreto nº 5626 de 22 de dezembro de 2005 que a regulamenta, o que já traz para a comunidade surda um importante progresso.

A Federação Nacional de Educação e Integração de surdos (FENEIS), fundada no dia 16 de maio de 1987, e a Confederação Brasileira de surdos (CBS), fundada em 2004, possuem uma representatividade ampla no país. São organizações filantrópicas sem fins lucrativos que desenvolvem atividades políticas e educacionais, lutando pelos direitos culturais, linguísticos, educacionais e sociais dos surdos do Brasil. São entidades preocupadas com a integração entre os surdos.

Alguns eventos nos anos noventa foram de grande importância para o reconhecimento da língua de sinais e dos direitos educacionais dos surdos.

Em 1993, a Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) através do grupo de pesquisa “Estudo da LIBRAS, Aquisição da Linguagem e Aplicação à Educação de surdos”, coordenado pela professora Lucinda Ferreira, organizou o II Congresso Latino Americano de Bilinguismo para surdos, no período de 12 a 17 de setembro de 1993. Houve, durante o congresso, um mini-curso com o professor Sueco Mats Jonsson sobre a metodologia de ensino de Língua de Sinais Sueca. Durante uma semana foram abordados temas sobre a metodologia de ensino da *American Sign Language* (ASL) para os surdos brasileiros e sobre a interpretação da ASL para os intérpretes brasileiros.

Em 1999, a Pós Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) em conjunto com o Núcleo de Pesquisas em Políticas Educacionais para surdos e em parceria com a FENEIS do Rio Grande do Sul organizou o V Congresso Latino Americano de Educação Bilíngue para surdos. Entretanto, antes desse congresso, vários grupos de trabalhos de pessoas surdas se uniram no Pré-Congresso ao V Congresso de Educação Bilíngue para surdos, para a discussão das propostas para a formação do professor surdo e da formação do intérprete de Libras.

A primeira Conferência dos Direitos e Cidadania dos surdos do Estado de São Paulo (CONDISUR) foi realizada no dia 21 de abril de 2001 e apresentou propostas na conquista de seus direitos e exercício pleno da cidadania relacionado à educação, cultura, família, saúde, esportes, direitos e deveres, trabalho, Língua de Sinais, comunicação, associações e movimento do surdo.

No ano 2000, a Declaração de Salamanca ganha força de implantação. A lógica da inclusão conforme a Lei da Declaração de Salamanca constitui a essência do ideal democrático fundado na lógica da igualdade consensual: as escolas devem ajustar-se a todas as crianças, independentemente das suas condições físicas, sociais, linguísticas e outras; a escola deve incluir as crianças com deficiência e/ou superdotada, criança da rua ou crianças que trabalham, crianças de populações imigradas ou nômades, crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de áreas ou grupos desfavorecidos ou marginais.

Em agosto de 2001, no Programa Nacional de Apoio à Educação do surdo, a Federação Nacional de Educação e Integração de surdos (FENEIS-RJ) em parceria com o Ministério de Educação e Cultura (MEC), capacitou 80 surdos no Brasil, para serem Instrutores de LIBRAS e desenvolveu métodos de ensino e materiais didáticos que ofereceram aos alunos surdos uma educação de qualidade.

Em setembro de 2001, no Programa Nacional de Apoio à Educação do surdo, a FENEIS-RJ em parceria com o MEC e com o INES, capacitou 54 Professores/Intérpretes no Brasil para atuarem como professores nas escolas inclusivas e desenvolveu métodos de ensino e materiais didáticos para serem utilizados com os alunos surdos.

Este plano previu, para os próximos 10 anos, a aplicação da Lei nº 10.436 (a Lei da Libras - que reconhece a língua brasileira de sinais como língua de uso corrente e legítimo de uma grande parcela de surdos brasileiros) e a inserção da Libras nos currículos de Ensino Básico para surdos e nas escolas inclusivas.

Recentemente, surgiram muitas polêmicas nas escolas inclusivas, pois não estão preparadas para receber os surdos, nem os professores e intérpretes de LIBRAS e não fazem cumprir o que está determinado pela lei.

No que tange às questões de aprendizagem, durante o século XVIII e XIX (SCOZ, 1996), havia uma grande preocupação com a relação binária normal-anormal. As crianças que não acompanhavam um "ritmo" estabelecido pelo grupo eram rotuladas e estigmatizadas de incapazes. Acompanhando essa tendência, os psicólogos passaram a ter um papel crucial

no grupo educacional, através do uso de instrumentos avaliativos. O problema da criança geralmente ficava associado ao ambiente familiar (alcoolismo do pai, divórcio, etc). Na década de 60, a medicalização do fracasso escolar tomou espaço dentro do discurso pedagógico.

Essas avaliações causavam uma desmotivação por parte do professor, que se sentia enfraquecido em função da "superioridade" das falas clínicas. Essa dimensão simbólica persiste até hoje em nossos meios educacionais.

No sentido de rever a forma com a qual a educação estava se delineando em relação aos problemas de aprendizagem, nos anos 60 surge a Escola Nova, que suscita questionamentos relacionados à doença e ao fracasso. Passa-se a olhar para as diferenças individuais dos alunos, baseado no desejo da sociedade igualitária. Entretanto, esta tendência tornou-se inviável, pois numa sociedade dividida em classes, reforçam-se as diferenças no sentido de pobre/rico, capaz/incapaz (DOTTI, 1994).

Já nos anos 80, a Psicopedagogia, formada por equipes multidisciplinares, apresenta um novo corpo de conhecimento e postura em relação aos problemas de aprendizagem e ao fracasso escolar. Há uma revisão de situações, onde a pobreza e histórico familiar deixam de ser considerada a causa do fracasso. Os psicopedagogos, à luz de alguns teóricos, passam a compreender melhor o fracasso de aprendizagem pelo qual a criança passa. Basicamente, seus trabalhos fundamentaram-se em estudos de autores como Piaget, que se ocupa do sujeito inteligente; Vigotski, que enfoca o sujeito social; Wallon, que se concentra no sujeito desejante e Freire, com ideias centradas na antropologia da aprendizagem, vinculando o aprender à vida. Esse repensar do fracasso escolar, hoje, faz com que redimensionemos o estigma e o preconceito em relação aos alunos:

[...] sabe-se que a questão do fracasso escolar está mais ligada aos preconceitos que temos a respeito da criança e da pobreza. Procurando ver as crianças e as classes populares sob a ótica de uma matriz dialética, ver o que a criança tem de feio e bonito, viver a diversidade, com crianças diversas, desmitificando os nossos estereótipos positivistas de que existe o "bom" aluno e o professor "padrão" [...]. (DOTTI 1994, p.27)

Na visão psicopedagógica, faz-se necessário compreender a inter-relação de vários fatores, sejam eles hereditários, sociais, culturais, pedagógicos, psicológicos e/ou médicos. Isso se quisermos compreender globalmente o desenvolvimento da criança e não fazer avaliações superficiais que estigmatizem o aluno, reforçando uma baixa autoestima e pré-conceitos do professor com relação a ele.

Segundo Ferreira (1993) são duas as filosofias educacionais para surdos: o oralismo, que defende aprendizado apenas da língua oral e o bilinguismo, que defende o aprendizado da língua oral da língua de sinais reconhecendo sua na sua diferença e especificidade.

No primeiro caso, a aprendizagem da língua oral tem o objetivo de aproximar o surdo o máximo possível ao modelo ouvinte, a fim de integrá-los socialmente, sendo a língua oral vista mais como objeto do que como instrumento de aprendizado global e da comunicação.

No segundo caso, a língua é considerada importante via de acesso para o desenvolvimento do surdo em todas esferas do conhecimento, propiciando não apenas a comunicação do surdo com o ouvinte, mas também com o estudo, desempenhando também a função de suporte do pensamento, estimulando o desenvolvimento cognitivo e social. O bilinguismo considera que a língua oral não preenche todas essas funções, sendo imprescindível aprendizado de uma língua gesto-visual desde tenra idade, possibilitando ao surdo o preenchimento das funções linguísticas que a língua oral não preenche. Assim, as línguas de sinais são tanto o objeto quanto facilitador do aprendizado em geral, assim como do aprendizado da língua oral.

Devido à surdez, o indivíduo é impedido de perceber e distinguir fonemas da fala, tendo que recorrer a um outro meio para a realização de suas potencialidades linguísticas que não o meio oral auditivo, surgindo, então, as línguas de sinais. Essas línguas, diferentes das línguas orais, têm estrutura própria e são como indicadores de uma visão de mundo específica, sendo constituídas de uma gramática própria, apresentando especificidades em todos os níveis, apesar de parecerem utilizar princípios gerais semelhantes aos das línguas orais.

Esse instrumento mental é idêntico em todos seres humanos, mesmo que tenham idiomas completamente diferentes. O idioma é o modo através do qual a linguagem se manifesta e se desenvolve, deixando de ser apenas uma capacidade virtual inata para ser uma realidade do indivíduo na sociedade. De acordo com Bernardino (1999), se uma criança não adquire uma língua muito cedo, corre o risco de que sua língua e não se desenvolva, tendo graves falhas na comunicação e muitas carências da inteligência.

Porém, no Brasil, a língua de sinais tem sido muito pouco divulgada nas escolas e muito estigmatizada em diversos setores da sociedade. Apesar de ser aparentemente reconhecida em alguns ambientes, no ensino formal dos surdos não se tem levado em conta sua estruturação semântico-gramatical. A Libras tem estrutura própria e independente da

estrutura do Português. Apesar disso, alguns técnicos da educação insistem em introduzir elementos nessa língua, objetivando aproximá-la mais do português, utilizando-as no contexto educacional concomitantemente. Esse sistema, comunicação total, introduz elementos gramaticais e lexicais de uma língua em outra. São usados no Brasil de forma semelhante ao que havia sido feito nos Estados Unidos e Europa há décadas atrás.

A comunicação total, quando foi criada, propunha o reconhecimento da língua de sinais como direito da pessoa surda, mas, como tem sido praticada, tornou-se aliada do oralismo, uma vez que o objetivo era o que fazer dela uma nova filosofia, reconhecendo o surdo na sua diferença em âmbito cultural. Na comunicação total se faz o uso de português sinalizado, que emprega sinais oriundos da Libras na gramática do português, usando simultaneamente a fala e os sinais; pratica-se também o oralismo, sistema que inviabilizou o uso adequado de sinais com seus itens lexicais, sua sintaxe, sua semântica e morfologia, usando constantemente expressões faciais movimentos da boca incompatíveis, com a pronúncia simultânea das palavras na língua oral. Uma proposta de ensino que se propõe é tornar acessível ao surdo as duas línguas no contexto escolar.

Através da revisão bibliográfica sobre o fracasso escolar e os problemas de aprendizagem, percebe-se que a educação de surdos concomitante à educação regular tem sofrido uma sustentação teórica muito ligada à clinicalização dos fracassos. As crianças são avaliadas por médicos, psicólogos e outros, que diagnosticam seus "problemas"; e o professor, passivo, não consegue resolver os impasses em sala de aula, pois, afinal, o caso é médico. Em relação à surdez, essa tendência reforça ainda mais, pois os surdos realmente apresentam uma "privação", um "impedimento", um "déficit", são "deficientes auditivos". Esse diagnóstico dificilmente é questionado, porque o déficit auditivo é real.

A partir daí, a tendência de perceber a surdez como deficiência firma-se no cotidiano desses alunos, dentro das escolas e no relacionamento com seus pais, pois a criança necessita ser normalizada, ou seja, é preciso tornar sua vida o mais parecida possível com a dos ouvintes.

Trata-se do "ouvintismo" a que se refere Skliar (1998); na ascendência política dos ouvintes sobre os surdos, manifesta-se o poder daqueles sobre estes. Nesse sentido, todas as práticas pedagógicas e políticas tornam-se para os surdos um momento não deles, pois sentem-se isolados em sala de aula, pela falta do *feedback* necessário nesse ambiente. Não interagem durante as atividades escolares e sentem-se estrangeiros ali.

A escola propõe atividades mecanizadoras, treinos auditivos e leitural-labial, tudo isso visando a "reprodução da fala". Com isso, as crianças surdas não aprendem a estruturar seu pensamento, pois lhes falta uma língua que o instrumentalize.

Para os psicólogos cognitivistas, entre os quais Vigotski, o uso interno da linguagem não precisa necessariamente se refletir nos movimentos articulatórios do aparelho vocal. E, poderíamos acrescentar, não precisa ser necessariamente verbal. Essa mesma função é desempenhada pela língua de sinais no surdo.

A possibilidade de falar parte da intenção de contato social, que tem início nos primeiros meses da criança. Através da fala egocêntrica, dá-se a transição entre fala em voz alta e pensamento silencioso. Este tem a função de orientação mental da criança; vivenciando as dificuldades, a fala finalmente se interioriza, transformando-se em pensamento verbal.

No cotidiano escolar, os alunos não conseguem aprender porque a privação linguística do surdo torna-se uma barreira para os professores.

Esses preconceitos delinearam uma representação instituída através dos ouvintes, de que os sujeitos surdos apresentam sérios problemas psicológicos, reforçando a frequência destes alunos aos consultórios médicos e a terapeutas. Os estereótipos assim mantêm-se conjugados a atitudes de alguns familiares e profissionais da área. Segundo Allport,

[...] os estereótipos são imagens em relação a uma categoria, invocadas para justificar o preconceito de amor e de ódio. Pode-se desenvolver em contradição com todas as evidências. Alguns carecem totalmente de base na realidade, outros muitas vezes porque ocorreram experiências desagradáveis na interação, e por meio da memória e da atenção seletiva, foram generalizados em excesso. (ALLPORT apud BOTELHO, 1998, p.86),

O discurso pedagógico geralmente está relacionado com as interferências sócio-afetivas do aluno, onde as causas apontadas do fracasso são situações do contexto familiar, como superproteção dos pais, falta de estímulos, pobreza, falta de conhecimento dos pais sobre a língua de sinais, remetendo a estes o impedimento do processo de ensino e aprendizagem.

Essa visão reforça entre os profissionais uma controvérsia de conceitos, hipóteses, teorias que em nada auxiliam a organização do fazer pedagógico. O respeito ao aluno surdo deve ser baseado na compreensão das causas e consequências do fracasso escolar, permitindo um entendimento mais sistemático sobre a temática em questão. É preciso desmistificar a dúvida de o surdo possuir ou não pensamento abstrato ou como opera esse pensamento.

À luz da concepção sócio-interacionista de Vigotski, o desenvolvimento da criança parte de uma maturação biológica para interações sociais, no sentido de desenvolver

habilidades cognitivas que são mediadas por adultos. Com esse auxílio, a criança passa a internalizar as operações, contribuindo assim para formação do conhecimento e consciência de si e do mundo.

Assim, o processo de aprendizagem se dá através de uma inter-relação de dois níveis de desenvolvimento: o real, relacionado ao nível de desenvolvimento mental em que a criança está; e o potencial, que determina aquilo que a criança pode construir com auxílio de um adulto ou de um colega. A distância entre estes dois níveis chama-se zona de desenvolvimento proximal, que se caracteriza por processos que a criança poder vir a desenvolver com a mediação de um adulto e, posteriormente, sem este auxílio.

A zona de desenvolvimento proximal (SCOZ, 1996) leva a questionamentos sobre avaliações restritas a quantificação de dados. Se o mediador escolar (o professor) não interatuar nesse sentido, o problema não será do aluno, ou seja, o problema não será de aprendizagem, mas sim um problema escolar. Os rótulos que sempre estão relacionados à criança que não aprende, deslocam-se para a escola, que não se ocupa de uma mediação efetiva.

É necessário compreender que a aprendizagem é um processo social, com meios facilitadores e variados para mediar o aprender, respeitando o desenvolvimento dos alunos. Cabe ao professor rever métodos tradicionais, reducionistas e inviabilizadores do prazer em aprender. Para muitos autores, as discussões em torno da surdez, como a questão da língua de sinais, o pensamento e a cognição do aluno surdo, já se esgotaram.

É necessário repensar o grande fator de resistência à integração social, a visão medicalizadora dos professores frente aos problemas da aprendizagem. Essa visão existe não somente na educação de pessoas surdas, mas na educação como um todo (SCOZ, 1996), quando muitos médicos e psicólogos iniciam o processo de classificação das potencialidades das crianças através do uso de instrumentos avaliativos de ordenação e rotulação, que geram uma tradição ainda persistente sobre a oposição binária, "bom e mau" aluno, onde o problema não é visto como escolar, mas sim como de aprendizagem.

Na educação, retomando as questões que direcionam nossa discussão e tendo como referência que Geografia no Brasil passa por uma série de adaptações, é necessário que o docente atue como agente modelador do conhecimento geográfico contribuindo no estudo das competências do discente. Dessa forma a atuação da Geografia se dá em conjunto com as outras disciplinas no ambiente escolar, objetivando a formação do cidadão e assumindo um comprometimento com mesma.

Sendo assim, as funções que a Geografia assume, por ser uma das ciências humanas, deve celebrar os diálogos acerca dos acontecimentos que tem permeado a sociedade, valorizar o saber dos alunos e possibilitar a prática pedagógica envolvendo a pesquisa, e o ensino.

Como o surdo considera o lugar? E como ele o vive? Conhecer e participar do lugar não é simplesmente estar nele. Trata de estar inserido nele, de uma troca onde se estabelece a identidade, na língua e também no sentir, expressar, agir na cultura surda forjada com lutas e histórias que passam para as gerações futuras como um legado, para jamais esquecer o que o surdo tem construído ao longo dos tempos. É aprender e agir em consonância com a sua própria história e não com aquela construída pelos ouvintes, mas com a história constituída pelos próprios surdos.

As considerações acima reportam-nos a SKLIAR (1998, p.18), quando este afirma que o fracasso na educação de surdos se deu a partir das representações ouvintistas à cerca do que é o sujeito surdo, de quais serão seus direitos linguísticos e de cidadania, de quais as teorias de aprendizagem que refletem as condições cognitivas dos surdos, quais as epistemologias do professor ouvinte na sua aproximação com os alunos surdos, quais os mecanismos de participação das comunidades surdas no processo educativo.

Os professores desconhecem a profunda necessidade de a pessoa surda participar dos projetos e das decisões sobre sua vida escolar, denotando uma visão na qual os ouvintes ditam regras e decidem sobre a vida das pessoas surdas que lhes são subordinadas, devido ao bloqueio comunicativo que possuem. Uma relação que os torna incapacitados, marginalizados e até mesmo doentes.

3. O ENSINO DE GEOGRAFIA – PRÁTICAS E SABERES

“Geografia é bom. Eu só entendi porque tem muita coisa pra gente ver, e é interesse meu... eu conheço os países, me mostra o mundo todo.” R32, 15 anos, 9º ano do Ensino Fundamental

A Geografia é uma forma de leitura do mundo. A educação escolar é um processo no qual o professor e seu aluno se relaciona com o mundo através das relações que travam entre si na escola e das ideias. A Geografia e a educação formal concorrem para o mesmo fim de compreender e construir o mundo a partir das ideias que formam dele. Moreira (2011, p. 105)

A curiosidades, a vontade de desvendar novos espaços e funcionalidades dos cenários que se (re)conhece envolve também o mundo dos surdos. As propostas de ensino da Geografia contidas em diferentes referenciais para o ensino da área valorizam os aspectos que a disciplina oferece para compreensão e intervenção na realidade social. Ou seja, por meio dos estudos geográficos os alunos podem aprender, compreender e explicar como diferentes sociedades interagem com a natureza na construção do espaço, as singularidades dos lugares em que vivem, o que diferencia ou aproxima os lugares, a leitura das paisagens e, assim, adquirirão uma consciência maior dos vínculos afetivos e de identidade que se estabelecem. Para que um ensino permita aos alunos acesso aos conhecimentos das múltiplas relações de um lugar com outros lugares, próximos ou distantes no tempo e no espaço e que, ao mesmo tempo, permita construir e reconstruir reflexões quanto às relações do presente com o passado, buscando uma leitura pluralista do mundo é fundamental que a formação do professor possa se conduzir por um caminho semelhante: onde o pluralismo temático, de ideias, abordagens e concepções da Geografia possam ser os fundamentos de sua formação.

O ensino de Geografia em escolas brasileiras tem suas referências históricas na própria existência das instituições de ensino, antes mesmo de formalizar-se enquanto uma área de formação. Diferentes manuais de ensino ainda no século XIX já continham conteúdos dessa disciplina a serem ensinados. O longo caminho que se traça desde as primeiras orientações para o seu ensino, até os dias atuais permite-nos dizer que o mundo mudou e muda muito, e a Geografia ensinada em instituições escolares e universitárias anda a reboque, na tentativa sempre de acompanhar as dinâmicas e processos de tais mudanças.

De maneira geral, podemos afirmar que, atualmente, as propostas de ensino da Geografia contidas em diferentes referenciais para o ensino da área valorizam os aspectos que a disciplina oferece para compreensão e intervenção na realidade social. O ensino de Geografia favorece a formação de cidadãos responsáveis, críticos, atuantes e comprometidos com o presente e o futuro. Por meio da aprendizagem de conteúdos conceituais, do desenvolvimento de habilidades e atitudes, o estudo da Geografia, ao tratar das características sociais, culturais e naturais do lugar onde se vive, comparando com outros, da discussão e reflexão sobre os valores individuais e sociais, das práticas cotidianas, se propõe a construir e reconstruir valores importantes para a vida em sociedade. Neste sentido, também, a formação do professor deve permitir o pleno desenvolvimento das competências necessárias para tratar dos estudos da identidade, do sentimento mais abrangente de nação brasileira, valorizando aspectos sócio-ambientais que caracterizam o patrimônio cultural e ambiental do território nacional, valorização da sócio-diversidade e das diferentes percepções e relações com o espaço.

Favorece, também, a construção de noções de espaço geográfico, paisagem, território, lugar, que sintetizam aspectos da organização espacial e possibilitam a interpretação de fenômenos complexos e envolvem diferentes abordagens teóricas e metodológicas do saber geográfico. Amorim (2012) enfatiza ao tratar do ensino que Geografia na escola básica “que assumimos que a função alfabetizadora da Geografia na escola seja possibilitar aos estudantes a apreensão da leitura e escrita do mundo da ciência e das técnicas, da cultura e dos múltiplos saberes cotidianos, constituintes e constituidores do espaço geográfico”.

O estudo da Geografia deve, também, favorecer a aprendizagem de procedimentos de pesquisa, análise de diferentes fontes de informação geográficas, comparação, interpretação, organização de conhecimentos escolares, apresentação de produtos de estudo. Assim como em todas as áreas de conhecimento, é fundamental que a formação do professor seja pautada por conhecimento plural, aberto, mas assentado em reflexões teóricas que, para fazê-lo, o professor necessita de uma formação consistente, crítica e igualmente comprometida com as aprendizagens dos seus alunos.

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais e Referenciais Curriculares para a Educação foram definidos alguns objetivos que devem nortear, também, a formação dos professores: Conhecer, inter-relacionar e compreender a organização do espaço geográfico e o funcionamento da natureza em suas múltiplas relações, de modo a compreender o papel da sociedade em sua construção e na produção do território da paisagem e do lugar;

- Identificar e avaliar as ações humanas em sociedade e suas consequências em diferentes espaços e tempos, de modo a construir referenciais que possibilitem uma participação propositiva e reativa nas questões sócio-ambientais;
- Compreender a espacialidade e temporalidade dos fenômenos geográficos estudados em suas dinâmicas e interações;
- Compreender que as melhorias nas condições de vida, os direitos políticos, os avanços técnicos e tecnológicos e as transformações sócio-culturais são conquistas decorrentes de conflitos, acordos, que ainda não são usufruídas por todos os seres humanos e, dentro de suas possibilidades, empenharem-se em democratizá-las;
- Conhecer e saber utilizar procedimentos de pesquisa da Geografia para compreender o espaço, a paisagem, o território e o lugar, seus processos de construção, identificando suas relações, problemas e contradições;
- Fazer leitura de imagens, de dados e de documentos de diferentes fontes de informação, de modo a interpretar, analisar e relacionar informações sobre o espaço geográfico e as diferentes paisagens;
- Saber utilizar a linguagem cartográfica para obter informações e representar a espacialidade dos fenômenos geográficos;
- Valorizar o patrimônio sócio-cultural e respeitar a sócio-diversidade, reconhecendo-a como um direito dos povos e indivíduos e um elemento de fortalecimento da democracia.

A escola, como um dos lugares públicos da cidade, também pode ajudar na construção deste conceito. Cavalcanti (2002) acredita que a escola pode organizar ações para a formação da cidadania democrática, ativa, com direitos amplos criados e recriados num processo histórico, social, econômico, cultural.

Assim, se percebe a importância de praticar cidadania, pois a partir do momento em que o homem se reconhece como cidadão, ele percebe que é integrante do meio, agente sujeito da e à história e, conseqüentemente, responsável pelo espaço que cria.

A Geografia deve ter um papel de destaque na escola para acompanhar essas transformações, propiciando ao aluno o entendimento da atual realidade e do inconformismo do presente para preocupar-se com o futuro. A Geografia escolar passa ser vista como instrumento de transformação, desde que o aluno tenha compreensão da realidade de forma crítica. (LOPES, 2001, p. 62)

Para Damiani (1999), as instituições educacionais não podem se identificar com as “instituições totais” que criam a ideia de um mundo fragmentado, com indivíduos dissociados da sociedade. Assim, na escola a democracia deve ser exercida completamente, deve fazer parte de todos os momentos, como na construção do currículo, do projeto político pedagógico, na escolha do livro didático, etc.

Sob o cenário da globalização, uma série de transformações foram verificadas após o final do século passado e o início do século XXI no campo econômico, social e educacional. Na educação, essas mudanças interferem de forma direta na condução dos conteúdos a serem ministrados, na relação entre o professor e o aluno.

Nessa perspectiva, a escola está em meio a uma tensão que exige uma reorganização que estimule o aprimoramento do ensino para que haja consonância com os desafios apresentados na atualidade.

Para que sua função social, indo ao encontro dos paradigmas culturais e sociais dominantes influenciados pelos avanços científicos e tecnológicos, a escola é direcionada a buscar novos caminhos para a transformação do sistema educacional e das práticas vigentes. Para Burke (2003, p. 20):

[...] o mundo está a exigir, cada vez mais, não que as pessoas saiam da escola com as cabeças repletas de todos os conhecimentos necessários para os dias atuais (o que, no fundo, será sempre impossível), mas sim que sejam capazes de continuar a aprender coisas, aprenda a aprender, aprenda a pensar, a resolver problemas, a ser crítico, criativo, flexível, a ser autônomo.

Sendo assim, é fundamental que a escola tenha como foco um saber que se adquire no cotidiano. Não obstante, o conhecimento sistematizado que será uma ferramenta fundamental na instrumentalização do aluno, levando-o a empreender uma leitura crítica de mundo e a lidar com as adversidades da contemporaneidade.

Quando tratamos, em específico, do ensino de Geografia, é necessário salientar que mudanças sociais, culturais, econômicas e ambientais ocorridas nos últimos tempos provocaram a emergência de novas propostas, tanto para a ciência quanto para a disciplina escolar.

Ao analisarmos a Geografia escolar, entendemos que, segundo Amorim; Costa, 2015,

A Geografia escolar, como a concebemos, apresenta-se como uma construção cotidiana e diversa entre a dimensão da Geografia vivenciada pelos sujeitos do processo educativo e a dimensão dos pressupostos historicamente sistematizados pela academia. Ademais, cabem ainda nessa concepção os saberes produzidos pela

e na escola, contextualizados; os conhecimentos sobre os processos de aprendizagem e desenvolvimento humano, além daquilo que os lugares, nas suas particularidades, trazem como componentes curriculares na elaboração do que se constrói em Geografia na escola. Afinal, acreditamos que, circunstanciado por condições espaço-temporais do mundo e nelas submerso, o homem é um ser-situado. Como ser situado, ele é desafiado pelas circunstâncias a refletir sobre sua ação. Ao refletir sobre seu contexto, ele constrói seu espaço existencial produzindo cultura, fazendo história e constituindo Geografias. (AMORIM; COSTA, 2015, p. 119).

O surgimento de formas inovadas de pensar e fazer Geografia nos últimos anos desembocou em uma nova produção acadêmica baseada em discussões constituídas de debates, elaboração e implementação de propostas curriculares, construção de novos materiais didáticos e de um repensar no processo de ensino/aprendizagem da Geografia escolar.

Ainda assim, as mudanças realizadas buscam moderar, porém ainda não dão conta dos desafios colocados na contemporaneidade. Rocha (1996, p. 78) diz que

[...] as mudanças sofridas por nossa disciplina ao longo do tempo, são resultantes de pressões realizadas por diferentes atores sociais (pressões estas não raramente contraditórias) que refletem tanto fatores diretamente ligados ao contexto social, quanto àqueles ligados a questões internas à própria disciplina. Até meados do século XX, o ensino de Geografia era baseado na descrição, na observação e na mera transmissão de conhecimentos, o qual não implicava discussões em torno da dinâmica da sociedade e se apoiava apenas na memorização de dados. (ROCHA, 1996, p. 78)

Até que alcance a escola, o conhecimento científico passa por mudanças que originam um novo conhecimento, chegando remodelado à escola, ao professor e ao aluno. Isto acontece em um movimento dinâmico de mobilidades e imobilidades, no interior de uma dada cultura e, especificamente, em um determinado tempo social e histórico.

A intenção que essa transformação traz é a de minimizar o raciocínio e a compreensão da Geografia Tradicional que leva ao simples elencar de conteúdos dispostos numa ordem linear que, mais uma vez, evidencia uma precedência do natural sobre o social, para que o social seja visto como natural.

Cabe-nos aqui reconhecer que as contribuições que a Geografia Tradicional deixou firmaram a identidade geográfica e a constituição dos saberes dessa ciência. Porém, a necessidade de uma revisão nas premissas defendidas por ela é importante. Vesentini (2005, p. 220) afirma que

[...] 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 a sociedade e natureza e entre todas as escalas geográficas, ou ela vai acabar virando uma peça de museu.

As discussões acerca dos métodos e teorias da Geografia tradicional acentuaram-se, pois mostravam-se insatisfatórios para os níveis de complexidade atuais e não conseguiam desvendá-los. As alterações iniciaram-se em meados dos anos de 1980, no caso da Geografia Escolar, e buscavam deixar a neutralidade em relação aos fatos sociais que emergiam. Assim, o que era tratado em sala de aula também mudou. Nesse sentido, Vieira (2007, p. 13) afirma que

[...] desde o início da década de 1980 o ensino de Geografia tem passado por significativas inovações em seus currículos e programas em que especialistas da área têm buscado introduzir na área do ensino as renovações teórico metodológicas sofridas pela ciência geográfica nos últimos anos. São inegáveis, porém, as contribuições teóricas e metodológicas da Geografia Crítica para mudanças no processo de ensino/aprendizagem dessa disciplina.

As questões sobre a Geografia Crítica exercem uma forte influência na Geografia escolar – são mais de vinte anos de um intenso movimento de renovação da Geografia brasileira. Porém, no campo de ensino da Geografia, essas mudanças têm chegado às escolas de uma forma lenta e, em muitos contextos, ainda são pouco visíveis.

Segundo Guimarães (2007, p. 49),

[...] a abrangência e a profundidade dessas propostas vêm ocorrendo em tempos diversos e com diferentes repercussões no ensino fundamental e médio. Contudo, apesar da morosidade do processo, mudanças podem ser sentidas tanto nas propostas de ensino quanto na prática do professor de Geografia.

A autora defende ainda que algumas ideias têm ganhado força nas propostas atuais da Geografia escolar. Entre essas premissas ele elege questões como relacionar os conteúdos sociais e naturais sempre que possível, superar o ensino reprodutor, mnemônico e desinteressado da realidade e do interesse dos alunos, dar evidência aos conhecimentos e experiências diversas dos alunos, utilizar diferentes linguagens no ensino de Geografia que possam favorecer os alunos a produzir e a expressar ideias, opiniões, selecionar conceitos geográficos básicos, como referência para a organização de propostas curriculares e para a orientação do trabalho com os conteúdos geográficos em sala de aula.

Vários pesquisadores afirmam que o ensino de Geografia nas escolas brasileiras traz alterações perceptíveis, mas ainda mantém uma prática tradicional, tanto no nível Fundamental quanto no nível Médio, como podemos ver em Cavalcanti (2002, 2003), Carvalho (2004) e Simielli (2007). Essa prática imobilizada produz prejuízos na formação do indivíduo, frente às determinações impostas pelo desenvolvimento urbano e industrial.

De acordo com Pires, 2009, p. 54,

[...] essa prática é caracterizada, na maioria dos casos, pelo enciclopedismo, pela utilização excessiva e descontextualizada do livro didático, pelo caráter descritivo, voltado para a memorização e para a reprodução de conteúdos e pela negação dos conhecimentos anteriores dos alunos.

Nessa lógica, o ensino de Geografia contribui também para a reprodução de um conhecimento conteudista, com práticas descritivas, sem maiores articulações e segmentado, desligado da realidade social. A Geografia abordada na escola é desvinculada do movimento de apropriação dos conhecimentos geográficos de modo que possa compreendê-los, questioná-los e utilizá-los como instrumento do pensamento que extrapolam situações de ensino /aprendizagem eminentemente escolares, e colaborem para a formação de indivíduos críticos, conscientes e atuantes como cidadãos que refletem e interferem positivamente na sociedade contemporânea.

Ao optar pelo ensino desvinculado da realidade ou sem significados próximos do que acontece no cotidiano, são poucas as possibilidades de formar cidadãos críticos, que saibam utilizar seu conhecimento posteriormente. Sendo assim, mudar apenas as questões relacionadas a conteúdos não apoiam o rompimento da Geografia Tradicional. Segundo Moreira (1987, p. 104),

não basta, por exemplo, pôr-se um novo conteúdo [uma concepção mais profunda da realidade brasileira] sob a velha forma [esta representação em almanaque 'que é a Geografia do professor'], bem como não basta mudar para uma nova forma [...] se o velho conteúdo [...] é mantido.

É evidente também que a manutenção das concepções tradicionais na escola é atribuída somente à Geografia enquanto disciplina acadêmica e matéria escolar. Não é o conteúdo em si o ponto chave da questão, mas a relação das teorias educacionais com a Geografia, que sustentarão como esse conteúdo será tratado, se de forma tradicional ou crítica.

Muitas pesquisas ainda apontam que grande parte dos professores de Geografia mantém-se afeitos ao ensino baseado nas linhas tradicionais, e não aceitam com naturalidade as atuais mudanças, ou nem mesmo as conhecem.

Podemos avaliar que essas mudanças podem variar de professor para professor mediante a quantidade, a qualidade e a intensidade de sua manifestação. São diferentes questões, somadas a limitações e princípios que influenciarão diretamente no progresso de cada um.

Não obstante, precisamos reconhecer que, para inserirem novas propostas em seu fazer pedagógico, é necessário deixar o conforto frente ao que já é estabelecido e tornar-se agente de mudança. Atualmente responsabilizam-se os professores pela baixa qualidade no ensino de Geografia, mas é evidente que eles não podem ser vistos isoladamente dos demais fatores intervenientes do cotidiano da sala de aula, do contexto escolar e das variáveis inerentes à escola.

[...] a partir das possibilidades da pesquisa e do ensino de Geografia, possa ser construído um pensar dialético do espaço, na medida em que significa pensá-lo através da complexidade; uma complexidade que incorpora a unidade heterogênea do saber e do existir humanos, numa totalidade una, ao mesmo tempo tão contraditória e heterogênea, diversa, desigual, portanto múltipla: a unidade das diferenças no movimento que se faz vida. (SANTOS, 1980, p. 33).

Assim, os conceitos e perspectivas teóricas adotados pelo professor devem estar em consonância com as propostas adotadas pela escola, para que as ressalvas na prática pedagógica aconteçam com harmonia.

O ensino de Geografia nas escolas brasileiras tem sido realizado de maneira frágil. Pereira (1999) afirmava que a Geografia escolar firmou-se em um modelo que vem sendo reproduzido desde as suas origens até os dias atuais. Identifica-se uma situação de desmotivação e inquietação quanto ao ensino/aprendizagem dessa disciplina. A razão pela qual isso ocorre relaciona-se com a forma de apresentar os conteúdos geográficos ainda se baseia nos métodos tradicionais de ensino, com aulas expositivas em que há descrição, observação e catalogação de informações. São práticas embasadas à memorização e a formas mecânicas de respostas às exigências formais dos professores e da escola.

Apesar das relevantes mudanças ocorridas na sociedade ao longo dos últimos anos, determinadas pelas relações políticas, econômicas e sociais, consagrou-se um determinado modelo de Geografia escolar que vem sendo reproduzido desde as suas origens até os dias atuais.

Os conteúdos geográficos, em sua grande maioria, têm sido trabalhados de forma distanciada da realidade do aluno. Segundo Oliveira (1994, p. 4), o saber que vem sendo ensinado nas escolas, sobretudo no Ensino Fundamental e Ensino Médio, ainda está muito longe de permitir aos jovens a compreensão do mundo em que vivem e muito menos ainda têm permitido abrir-lhes horizontes para sua transformação.

Zanatta (2003, p. 37-38) infere que isso desemboca em “um ensino desinteressante, pouco atrativo, em que os conteúdos não mobilizam os alunos a se apropriarem de conceitos

geográficos para compreensão e atuação na realidade, enquanto cidadãos [...]”. Assim, os alunos apresentam desmotivação e não enxergam os propósitos da disciplina que poderiam fazer parte de sua vida aliando a teoria à prática, de acordo com sua realidade social.

4. O PROFESSOR DE GEOGRAFIA E A EDUCAÇÃO DE SURDOS

“Eu queria fazer mais por eles, mas é muito difícil. Estamos aqui, não tive formação pra isso, não sei muito bem como lidar com essas coisas. Eu faço o que posso, com a ajuda da intérprete.” D4, professor de Geografia, 16 anos de magistério

[...] é perceptível que quando se trata de inclusão no sistema educacional, este ainda é ineficiente. Recursos como a formação continuada de professores, estrutura escolar adequada e recursos pedagógicos são escassos, o que mostra que é preciso uma estruturação funcional da escola que acolha e receba esses alunos. Portanto, só o avanço legal não é o suficiente. Entretanto, o docente em exercício não deve ser passivo a esses obstáculos. Pelo comprometimento com a profissão deve sempre buscar a atualização e metodologias alternativas que se adaptem a lógica atual e que sirvam de apoio para a construção dos conceitos geográficos, tanto para alunos surdos, cegos ou de EJA e os que apresentam dificuldades de aprendizagem diversas. (SILVA; AZEVEDO, 2016)

Essa é uma grande provocação e, concomitantemente, um pesar constantemente presente no discurso dos docentes que lidam com alunos com deficiências. Em nossa formação, seja acadêmica, seja religiosa, seja familiar entre outros, é de costume entendermos que existe uma forma padrão de ser e estar no mundo. No caso que tratamos aqui, o ser e estar no mundo preconiza a possibilidade de ouvir e falar, o que no caso não acontece de maneira plena para as pessoas com surdez. E essa é a questão que direciona esse estudo: como se dá a atuação desses professores com os alunos surdos?

Sendo assim, quando a professora ou o professor de Geografia encontra-se diante de estudantes que apresentam a individualidade de não ouvir e do não falar ele encontra-se diante de algumas questões: como a aluna ou o aluno com surdez podem apreender Geografia? Como a professora ou o professor relaciona-se com a surda ou o surdo? Como é estabelecida a relação intérprete de Libras – professor?

Essas são algumas das questões colocadas e inicialmente vamos tratar do modo em que a educação dos surdos é trabalhada na atualidade.

Para tratar a questão, nos remeteremos às metodologias de ensino para estudantes com surdez conhecidas.

O oralismo, como tratamos no item anterior, foi a corrente que mais influenciou a educação de surdos. Com a perspectiva clínica e normativista, os estudantes eram proibidos de sinalizar, desconsiderando a maneira mais adequada de comunicação para esses indivíduos.

Sendo assim, a visão que o professor tem do aluno torna-se de suma importância para o desenvolvimento do trabalho com esse indivíduo.

Em relação a essa visão que o professor tem acerca da pessoa com surdez, cumprenos discutir as duas grandes vias de entendimento sobre essa condição – o não ouvir. De acordo com Santos, Lima e Rossi (2003), a audição é a via pela qual é possível o indivíduo entrar em contato com o “mundo sonoro” e com as “estruturas da língua”, que permitem a aquisição da linguagem oral, principal meio de comunicação do homem, e da leitura e escrita – a audição afeta diretamente os processos de aprendizagem de conceitos e influencia nas relações interpessoais, influenciando o desenvolvimento social e emocional.

Há duas visões sobre a surdez que deve-se analisar: visão sócio-antropológica e visão clínico-terapêutica (SKLIAR, 1997). Esses modelos definem, na atualidade, as tendências educacionais, sendo um defensor da normalização e o outro defensor das diferenças.

Quando tratamos do modelo clínico-terapêutico, esse formou-se embasado nas teorias e ideologia médicas, que disseminou-se e fundamentou as posturas em relação os surdos, principalmente no que refere-se à educação, optando pela perspectiva oralista. O surdo é considerado uma pessoa que não ouve e, conseqüentemente, não fala – considera-se em sua educação uma possibilidade de lhe dar o que lhe falta: a audição e a fala. A ideia é de reabilitação e a pedagogia aplicada direciona-se para a aprendizagem da fala. Considera o indivíduo com falta de audição um deficiente auditivo.

A visão sócio-antropológica da surdez, que tem em Skliar (1992, 1997, 1998, 1999) o seu principal difusor, apresenta uma ideologia diferente da visão clínica, pois aborda o paradigma social, cultural e antropológico da surdez e aprofunda os conceitos de Bilíngue e Bicultural. O modelo bilíngue prioriza o acesso a duas línguas: a primeira língua – a Língua de Sinais –, utilizada na comunicação entre os pares e no acesso ao desenvolvimento global na medida em que é percebida como uma verdadeira língua, e a segunda língua – língua oral ou escrita –, como meio de integração à sociedade ouvinte. Partindo do acesso das duas línguas, o sujeito desenvolve-se inserido numa rede Bicultural (cultura surda e ouvinte).

Os saberes docentes, em especial os saberes dos professores de Geografia, foram alvo de pesquisas educacionais brasileiras ofereceram na década de 1990. Por saberes docentes entende-se que são aqueles provocados diariamente pelos professores em suas práticas pedagógicas, resultantes de experiências vividas cotidianamente no ambiente escolar.

Durante a formação profissional, o professor de Geografia pode ter adquirido conhecimentos pedagógicos ou científicos de consideráveis valor na academia. Porém, os saberes vivenciados, experienciados e compartilhados na escola são muito mais complexos, na medida em que envolvem questões do ser e do saber-fazer do professor (TARDIF, 2005).

Sobre esse aspecto, ressaltam Amorim e Costa:

[...] A Geografia Escolar não é constituída exclusivamente por aspectos da Geografia Acadêmica. Em sua trajetória, a Geografia Escolar configura-se na confluência entre a Geografia Acadêmica e as Geografias cotidianamente vivenciadas pelos sujeitos. Somam-se isto os saberes geográficos produzidos pelo contexto escolar, os referenciais do campo da Pedagogia e da Psicologia, entre outros campos de diálogo, além do que os lugares trazem como componentes curriculares (AMORIM & COSTA, 2012, p. 3).

No conjunto desses saberes, os experienciais, ou seja, os saberes produzidos pelos próprios professores no exercício de suas funções na escola, adquirem considerável valor, já que estão em constante interação com outras pessoas, principalmente com os alunos.

No caso de alunos com deficiência, a formação de professores deve ocorrer por meio de oferecimento de disciplinas e cursos que venham a contemplar as discussões sobre a educação desses estudantes – sua formação também deve priorizar competências para executar atividades diretamente com os esses alunos,

O trabalho em equipe também deve ser valorizado. Os professores especializados são os responsáveis por flexibilizar e adaptar as atividades, assim como oferecer apoio constante. Sendo assim, no caso de surdos, a ação será compartilhada com intérpretes de Libras e professores de AEE, por exemplo.

As dificuldades em relação à comunicação são as maiores dificuldades nas turmas com alunos surdos, pois a maioria dos professores não domina a Libras. No cenário precário em relação à formação dos professores, promulgou-se o Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Em seu Capítulo II, tal decreto defende a inclusão da Libras como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores.

Art. 3º. A Libras deve ser inserida como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio

e superior, e nos cursos de Fonoaudiologia, de instituições de ensino, públicas e privadas, do sistema federal de ensino e dos sistemas de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios.

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

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

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

Esse decreto representou o fortalecimento para o reconhecimento da Libras como língua natural da comunidade surda no Brasil e, ainda, um grande avanço para a escolarização das pessoas surdas.

No ano de 2005, a Libras tornou-se disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores. Porém, observa-se que apenas no ano de 2010 a Universidade Federal de Uberlândia, não diferentemente de outras instituições, exigiu que todos os alunos das licenciaturas cursassem a disciplina.

Verificando essas situações, entendemos que a formação docente em Geografia para alunos surdos precisa ser alvo de críticas e transformações. Apenas nos últimos anos tem-se refletido acerca da inclusão de alunos com deficiência no ensino regular. Porém verifica-se uma necessidade urgente de instrumentalizar professores já atuantes na escola regular para a inclusão de alunos com deficiência e, especialmente, alunos surdos.

A promoção de atividades de reflexão sistemática e coletiva pelos professores sobre o seu trabalho docente, disponibilizando tempo e espaço, praticamente inexistentes na atual estruturação escolar, também é fundamental para a formação continuada. Assim, temos um importante passo para o repensar em fazer Geografia para estudantes com surdez.

5. OBSERVANDO E DESCOBRINDO A PRÁTICA PEDAGÓGICA DO PROFESSOR DE GEOGRAFIA

“Faço a adaptação do conteúdo formal, estabelecido geralmente em parâmetros curriculares, seja nacional e municipal, para uma forma de exposição que propicie a ocorrência dialógica.

A totalidade dialoga com o lugar. Partimos sempre da abordagem concreta para, gradativamente, irmos em busca do abstrato. Essa abstração, em geral, respeita, as bases dos próprios alunos. Livros didáticos, revistas, jornais, suporte de informática, trabalhos de campo, o que fazemos sempre que possível, servem de ilustração para as abordagens autorais construídas em sala.” D6, professor de Geografia, 16 anos de magistério

[...] O ensino é um processo dinâmico que envolve três elementos fundamentais: o aluno, o professor e a matéria. Os três elementos são interligados, são ativos e participativos, sendo que a ação de um deles influencia a ação dos outros. O aluno é sujeito ativo que entra no processo de ensino aprendizagem com sua bagagem intelectual, afetiva e social [...].
(CAVALCANTI, 2002, p. 48)

Neste capítulo apresentamos a análise da prática pedagógica dos seis professores que compuseram nossa base de pesquisa. Ele é alimentado pelo registro das observações, dados dos questionários e das entrevistas, por conversas de encontros tidos com os professores e pelo pensamento de alguns autores.

As duas partes desse capítulo compreendem a caracterização das escolas-campo e a segunda explana sobre o perfil dos professores envolvidos na pesquisa. Aqui fazemos a descrição e a análise das observações realizadas em sala de aula, dos questionários aplicados e das entrevistas realizadas com os professores. No decorrer do capítulo, relata-se, também, alguns eventos presenciados.

As considerações aqui colocadas não tratam-se especificamente das observações, entrevistas e nos questionários. Embasam-se também nos conteúdos das anotações de campo. Essas anotações baseiam-se em análises, impressões, concepções, preocupações e reflexões em relação ao contexto, às falas e às conversas tidas com os professores.

O olhar investigativo em algumas questões em relação à atuação do professor de Geografia organizou-se em fundamentos como:

- Como se constitui a prática pedagógica com os alunos com surdez?

- Os professores usam Libras em sala de aula?
- Que elementos fundamentais estão presentes na prática pedagógica do professor que contribuem para a formação do aluno surdo crítico-reflexivo?
- Quais os suportes que sustentam o fazer pedagógico do professor de Geografia?
- Quais as metodologias aplicadas pelos professores de Geografia em sala de aula?

Por meio das observações pudemos identificar ações, iniciativas, limites e contradições vivenciadas pelos professores no exercício da sua prática pedagógica. Elas possibilitaram a sistematização de aspectos que nos levaram a evidências que direcionam os caminhos apontados em relação à questão desta pesquisa.

Para iniciarmos esta discussão, a que refere-se aos dados da presente pesquisa, é interessante entender a situação que nos cerca. O *lócus* escolhido para tratar a questão, a rede municipal de ensino de Juiz de Fora, tem sido repensada e está sob os efeitos da perspectiva bilíngue. Raros documentos contam parte dessa história.

Para encontrar algumas informações, procuramos a Secretaria de Educação de Juiz de Fora (SE), que nos encaminhou à SAEDI (Supervisão de Atenção à Educação e Diversidade). De acordo com os responsáveis pelo setor, somente instituições de educação especial se dedicavam à educação de pessoas com deficiência até o ano de 1998.

A maior referência desses atendimentos era a Escola Estadual Maria das Dores. Os alunos que tinham deficiências eram encaminhados para essa instituição que, como de praxe na época, adotava o oralismo como metodologia.

Havia também uma classe de ensino especial na Escola Estadual Duque de Caxias, onde atuava uma ONG chamada FONEMA. Nessas duas perspectivas, os surdos eram acolhidos pela educação especial.

Um processo de formação de profissionais em serviço foi implementado a partir de 1998, focando na capacitação de professores e intérpretes de Libras para atuarem com os alunos surdos nas escolas regulares. Nesse cenário, a Escola Municipal Cecília Meireles tornou-se polo na educação de surdos no município, sendo assim até 2003.

No mesmo período, a SE estabelece os NEACE's (Núcleo Especializado de Atendimento a Criança Escolar) para prestação de atendimentos aos alunos com deficiência no contra turno. No caso dos alunos com surdez, com o ensino da Língua de Sinais como primeira língua (L1) e da Língua Portuguesa como segunda língua (L2).

Em 2010 a SE iniciou a contratação de surdos docentes para lidar com crianças surdas na perspectiva do aprendizado por imersão na língua e na cultura dessa comunidade. O campo de estudos denominado Estudos Surdos e também os Estudos Culturais baseiam essa premissa, pois reconhecem a existência de diferentes culturas e os direitos das comunidades de manterem suas culturas.

Em relação aos Estudos Surdos, Skliar defende a existência de uma nova “territorialidade educacional”.

Os Estudos Surdos se constituem enquanto um programa de pesquisa em educação, onde as identidades, as línguas, os projetos educacionais, a história, a arte, as comunidades e as culturas surdas, são focalizados e entendidos a partir da diferença, a partir do seu reconhecimento político. (SKLIAR,1998, p.5)

No que diz respeito à educação, os Estudos Surdos envolvem-se em discussões importantes. Quando nos deparamos com a realidade brasileira, observamos que a maioria das escolas de surdos não tem ensino de Língua de Sinais (LS), pois frequentemente se pensa que ele não é necessário porque já existe comunicação, ora por entenderem que existe Língua de Sinais nas outras disciplinas, ora por, ainda, adotarem a filosofia do Oralismo ou da Comunicação Total. Esse caso não se aplica aos termos atuais da rede municipal de ensino de Juiz de Fora, que opta pelas perspectivas da educação bilíngue. Por isso encontra-se aqui justificada a importância de professores surdos atuarem nas escolas.

Nesse período, início dos anos 2000, na rede municipal havia um grande número de alunos surdos e poucos profissionais intérpretes e professores de Libras. Ações com esses alunos eram prejudicadas devido à carência destes profissionais, que atuam especificamente no que compete à acessibilidade e inclusão dos surdos nas escolas – difundir a Língua de Sinais no ambiente escolar; esclarecer aos demais professores sobre a cultura surda e a Língua de Sinais; criar materiais que favoreçam o processo de ensino e aprendizagem; organizar e sinalizar a escola, a fim de que os surdos consigam se localizar e comunicar com todos os envolvidos no cotidiano escolar são tarefas que esses profissionais realizam.

A partir de 2013, a Rede Municipal de Ensino recebe uma quantidade significativa de professores surdos para o seu quadro de magistério, sendo atualmente em torno de 13 professores.

Para a contratação e avaliação desses profissionais, a Prefeitura de Juiz de Fora (PJF) oficializou uma parceria com a Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) sendo que os intérpretes e professores de Libras deveriam passar pela banca.

A proposta de educação bilíngue para surdos foi disparada no ano de 2012, quando a SE, o NEACE (Núcleo de atendimento à criança escolar) Sul e a Escola Municipal Oswaldo Veloso, se empenharam nessa empreitada. Esse cenário favoreceu a criação do curso de formação para todos os profissionais que atuam como intérpretes e professores de Libras, buscando oferecer formação continuada a estes profissionais.

Nos anos que sucederam essa proposta, as formações foram mantidas, realizadas por professores surdos e ouvintes que trabalham na área e/ou têm experiência com atendimentos a pessoas com surdez. Porém, a proposta bilíngue perdeu força por várias razões: uma delas, talvez a mais considerável, foi a mudança dos profissionais idealizadores da proposta, que por razões profissionais (aprovação em concurso, outras oportunidades de trabalho) não permaneceram na equipe.

Nos anos de 2014 a 2017, algumas mudanças consideráveis devem ser pautadas. Os anteriormente nomeados NEACES tornaram-se CAEES (Centro de Especializado de Atendimento a Criança Escolar). Atualmente, os CAEES atuam com alunos com deficiências e alguns transtornos, e tem algumas importantes metas.

O trabalho nesses centros visa proporcionar, por meio de intervenções pedagógicas, em turmas de AEE (Atendimento Educacional Especializado),

[...] o desenvolvimento global de crianças e jovens com necessidades educacionais especiais em idade escolar através de atividades que favoreçam e contemplem os aspectos cognitivo, afetivo, linguístico, percepto-motor e social; atender com Estimulação Essencial, para o desenvolvimento global em seus diferentes aspectos, de crianças que demandam atendimento precoce, valorizando trocas contínuas com o meio, fortalecendo o seu potencial de desenvolvimento e minimizando as dificuldades apresentadas, possibilitando, assim, maior autonomia e inclusão social; possibilitar o atendimento fonoaudiológico as crianças e jovens com dificuldades diversas quanto à audição, linguagem (oral e escrita), motricidade oral e problemas neurológicos, visando contribuir para a inclusão das mesmas no cotidiano da vida social e escolar; contribuir para o fortalecimento sócio-familiar, em particular, dos pais ou responsáveis pelos usuários do programa, através da realização de atividades sócioeducativas com os mesmos (entrevistas individuais, visitas domiciliares, reuniões, palestras) de forma contínua e sistemática; possibilitar uma maior interlocução e reflexão conjunta (Centro – Instituição de origem), bem como com a rede de atendimento local, considerando-se a diversidade e o processo de inclusão social; desenvolver ações conjuntas com a Secretaria de Educação na formação continuada de professores e demais agentes educativos envolvidos no processo de aquisição de conhecimento; assessorar, sistematicamente, as escolas e creches, no processo de construção da educação inclusiva. (CAEE SUL, 2015)

Nessa perspectiva, no ano de 1016 ficou estabelecido que o atendimento aos alunos com surdez da rede municipal seria centralizado, funcionando no CAEE Centro. Assim, foi criado o NAEDES, Núcleo de Atendimento à Educação de Surdos, com a meta de reunir os surdos em um mesmo espaço para eu, na perspectiva bilingue, houvesse um atendimento coletivo de imersão e trocas, possibilitando e estimulando, assim, o desenvolvimento do uso da Libras e da identidade e cultura surdas.

A questão é que alguns alunos ainda têm algumas dificuldades para frequentar esse espaço devido à questões de distância, ou pela dependência de um acompanhante para levá-lo aos atendimentos. Porém, a proposta tem se destacado no apoio aos estudantes da rede.

Quanto aos atendimentos nas escolas, os profissionais trabalham em três vertentes. No caso de alunos com surdez na Educação Infantil ou nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, a rede garante o apoio educacional realizado por um professor de Libras, que atua como articulador do trabalho com o aluno com surdez na escola, por vezes ensinando Libras nas salas de aula e, em outros casos, operando com docência compartilhada, atuando junto ao professor regente.

No que se refere aos Anos Finais do Ensino Fundamental, foco desta pesquisa, a orientação é a atuação do Tradutor/Intérprete de Libras, que realiza um trabalho de tradução e interpretação das aulas ministradas pelos professores e não tem nenhum papel pedagógico mais atento. Os professores sujeitos deste trabalho atuam junto a intérpretes.

Atualmente, a demanda por estes profissionais é muito grande, e a SE está sempre disposta a encontrar soluções que melhor atendam as necessidades dos alunos surdos. As atividades relacionadas à formação e capacitação de professores para lidar com alunos com surdez está suspensa devido a falta de profissionais que exerçam o trabalho.

Compreender a prática docente implica partir do entendimento de que ações, gestos e palavras estão inseridos num contexto maior, que extrapola a sala de aula: a escola. Sendo assim, entendendo ser necessária a descrição de um contexto, segue uma breve contextualização das escolas, que pretendemos ser mais descritiva do que interpretativa. Essas escolas compõem o palco que denominamos “condições de trabalho” dos professores envolvidos na pesquisa, onde acontecem as relações pedagógicas e curriculares que interferem direta e indiretamente na prática docente cotidiana.

Para a pesquisa foram elencadas três escolas da rede municipal de Juiz de Fora. São escolas em localidades diversas – uma na zona norte (EM1), uma na zona sul (EM2) e a

última na zona leste da cidade (EM3). Usaremos essas siglas para nos referir a cada uma delas.

FIGURA 1 – MAPA DE LOCALIZAÇÃO DAS ESCOLAS DA PESQUISA



Quanto às condições ambientais de trabalho, todas as escolas possuem laboratório de informática, salas de aula em quantidade suficiente, amplas e com ventilação razoável, salas de professores, pátio interno e externo, quadra de esportes, banheiros distintos para professores/servidores administrativos e para os alunos, almoxarifado, salas destinadas à administração da escola (direção, secretaria, coordenação pedagógica), todos condizentes com a tarefa realizada e com quem a realiza. No que se refere ao estado de conservação das paredes das escolas, das carteiras e do quadro-giz vai de bom a razoável. Com relação a recursos didático-pedagógicos, as escolas possuem recursos de vídeo, mapas de parede (Múndi, do Brasil, Político etc.), livros didáticos e literários, tv's, aparelhos de DVD, aparelho de som, mimeógrafos e projetores de dados.

A escola EM1 é uma instituição que tem mais de vinte anos na região. Atua em três turnos, com Educação Infantil, Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos. Quando a perspectiva educacional de integração pautava-se em manter pessoas com deficiência em escolas polo, a EM1 foi polo para educação de estudantes com paralisia cerebral. Por tal circunstância, a escola tem boa referência atualmente no atendimento a pessoas com deficiência e, e ainda, conta com acessibilidade em todos os seus ambientes.

Entre o considerável quantitativo de alunos com deficiência matriculados, há um com surdez. Cursa o 9º ano do Ensino Fundamental e, além de apresentar surdez, tem também deficiência física e é usuário de cadeira de rodas. Não comunica-se oralmente, nem faz leitura labial. Conta com uma intérprete de Libras que, além de auxiliar sua comunicação, cuida também de situações como higiene, locomoção e alimentação.

Cabe-nos salientar que esse profissional é garantido pela Resolução 4 do Conselho Nacional de Educação, que defende o apoio à Educação Especial nas escolas, sendo necessário que a instituição defina em sua organização:

- I – sala de recursos multifuncionais: espaço físico, mobiliário, materiais didáticos, recursos pedagógicos e de acessibilidade e equipamentos específicos;
- II – matrícula no AEE de alunos matriculados no ensino regular da própria escola ou de outra escola;
- III – cronograma de atendimento aos alunos;
- IV – plano do AEE: identificação das necessidades educacionais específicas dos alunos, definição dos recursos necessários e das atividades a serem desenvolvidas;
- V – professores para o exercício da docência do AEE;
- VI – outros profissionais da educação: tradutor e intérprete de Língua Brasileira de Sinais, guia-intérprete e outros que atuem no apoio, principalmente às atividades de alimentação, higiene e locomoção;
- VII – redes de apoio no âmbito da atuação profissional, da formação, do desenvolvimento da pesquisa, do acesso a recursos, serviços e equipamentos, entre outros que maximizem o AEE.

Com essa garantia, além do estabelecido na LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação) e no PNE (Plano Nacional de Educação), as escolas podem oferecer aos educandos o apoio desses serviços, que são de alta relevância para o desenvolvimento de suas potencialidades.

Quanto ao contexto escolar “EM2”, trata-se de uma escola situada em um bairro da zona sul, que funciona na comunidade há mais de trinta anos e hoje oferece Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos. A proposta pedagógica contempla salas de “aceleração”, onde agregam alunos com maiores dificuldades de aprendizagem e têm ações pedagógicas diferenciadas com aquelas turmas. As salas de aula com alunos com surdez contam com tradutoras intérpretes de Libras e há na escola uma professora articuladora que oferece aulas da língua em todas as turmas.

A escola “EM3” fica na zona leste. Tem uma boa estrutura, atende ao Ensino Fundamental. Não apresenta acessibilidade em todos os ambientes, mas ocupa-se em adequar os espaços aos alunos com deficiência. As salas de aula com alunos com surdez

contam com tradutoras intérpretes de Libras e há na escola uma professora articuladora que oferece aulas da língua em todas as turmas.

Quanto ao perfil dos sujeitos da pesquisa, as informações foram levantadas nos questionários, que tinham como objetivo obter dados que não foram possíveis de serem percebidos nas observações das aulas.

Com esses dados tornou-se possível analisar elementos como habilitação profissional do professor; instituição em que estudou, curso, ano de conclusão, disciplinas que ensina atualmente; cursos de pós graduação que realizou ou outros cursos na área; etc. Exploramos também dados sobre o cotidiano das aulas, como são desenvolvidas, quais recursos didático-pedagógicos são utilizados, formação continuada e a caracterização da prática pedagógica.

Os seis professores envolvidos nesta pesquisa são vinculados à Secretaria de Educação de Juiz de Fora e estão distribuídos nas três escolas citadas anteriormente. Estes seguem as mesmas normas, regras, currículos, programas, princípios pedagógicos, objetivos, finalidades etc.

A prática pedagógica desses professores normalmente é influenciada pelos programas e projetos da Secretaria de Educação, implantados na rede como um todo. Cada professor, porém, ao receber tais orientações, as inclui na sua prática pedagógica de forma particular e singular.

Tardif (2007), nessa perspectiva, defende que o saber fazer é lapidado pelo professor segundo sua personalidade, o contexto escolar, seus pares e alunos. Ele adapta e retraduz os conhecimentos adquiridos em um saber-fazer bastante diversificado e de natureza diferente no exercício do trabalho docente.

Em conformidade com a proposta investigativa que assumimos nesta pesquisa destacamos ser importante conhecer alguns aspectos da formação e das vertentes do trabalho que constituem a realidade dos e das docentes que se foram eleitos sujeitos desse estudo. Para que conheçamos o perfil dos professores entrevistados, as primeiras perguntas elaboradas no roteiro da entrevista (Apêndice A) iniciam-se com a coleta de informações sobre alguns dados pessoais e da formação profissional dos professores. Para descrever os docentes observamos pontos como: graduação (licenciatura, bacharelado), pós- graduação (especialização, mestrado e doutorado), idade, tempo de profissão, tempo de serviço na escola, tempo de experiência na escola e tempo de trabalho com alunos surdos. Os sujeitos

da nossa pesquisa totalizam seis professores de escolas municipais de Juiz de Fora, dos quais quatro são do sexo masculino e dois do sexo feminino. Esses dados estão sistematizados no quadro 1.

QUADRO 1 - PERFIL DOS PROFESSORES SUJEITOS DA PESQUISA					
PROFESSORES	GRADUAÇÃO	PÓS-GRADUAÇÃO	IDADE	TEMPO DE PROFISSÃO	TEMPO DE TRABALHO COM SURDXS
D1	Geografia / História	Análise Ambiental / Especialização	44	10 anos	2 meses
D2	Geografia / História	História do Brasil / Especialização	54	33 anos	4 anos
D3	NR	NR	NR	NR	NR
D4	Geografia	Gestão Pública / Mestrado	42	16 anos	2 anos
D5	Geografia	Educação / Mestrado	41	12 anos	2 anos
D6	Geografia	Psicologia e desenvolvimento humano / Especialização	42	16 anos	2 anos

Percebemos pelas informações do quadro que os professores e professoras entrevistados têm significativa experiência no magistério, variando de 10 a 33 anos de profissão, sendo não muito relevantes suas experiências com a educação de surdos. As informações também nos possibilitam entender que os professores, em sua maior parte, já apresentam um período razoável de exercício na escola, o que pode significar mais amenidade no trabalho e conhecimento da realidade escolar e da comunidade.

Quanto à formação profissional, quatro professores têm Especialização e dois têm Mestrado, o que demonstra que ocupam-se em dar com a continuidade dos estudos. Os saberes adquiridos em pós-graduação tonam os docentes mais preparados para a ação e facilita o enfrentamento das demandas escolares, provocando um serviço escolar mais reflexivo.

Observamos que alguns dos professores de Geografia, em seus estudos de formação continuada, optam por cursos específicos da sua área de ensino, como Análise Ambiental. Uma entre eles têm formação em Estudos Sociais com habilitação para História e Geografia, a que, no caso, optou por uma especialização na área de História do Brasil. Os professores

com Mestrado demonstram aderência com Educação e Gestão Escolar. Porém, ente eles, não tivemos nenhum que tenha alguma pesquisa relacionada ao ensino de Geografia.

Segundo alguns estudiosos (GATTI, 2014; VILLAS BOAS, 2014; LUCKESI, 2009), existe uma brecha entre os saberes escolares e os saberes acadêmicos. Nessa perspectiva, entende-se que é necessário que busque-se esses saberes. A sugestão de cursos para a formação de professores não seria nossa pretensão nesse momento. Porém, propomos aqui uma reflexão sobre a formação inicial e continuada do professor da escola básica:

A formação inicial e a continuada fazem parte de um processo mais amplo que modela o profissional da educação e, ao mesmo tempo, este também tem condições de renovar a sua profissão e o próprio ambiente escolar. Ambas as dimensões – inicial e continuada – apoiam-se em princípios e pressupostos comuns, considerando o docente formado e em formação como sujeito, valorizando suas experiências pessoais e seus saberes da prática (CURY, 2009, p. 14).

Apesar de muitos saberes serem produzidos pelos docentes em suas práticas escolares, a formação continuada propicia ao professor o aperfeiçoamento de sua prática, alcançando diversos significados para a compreensão das mudanças que se dão dinamicamente no espaço/tempo da escola. Assim, faz-se necessária uma articulação entre os saberes acadêmicos e sua ação docente, inovando sua prática e aliando conhecimento à sua atuação em sala de aula.

Conheceremos mais sobre os sujeitos da pesquisa neste capítulo, mas entendemos que seja importante também sabermos sobre os estudantes surdos atendidos por esses docentes. Para constituir tais informações de maneira breve e que faça-se entender a situação, colocamos a seguinte tabela:

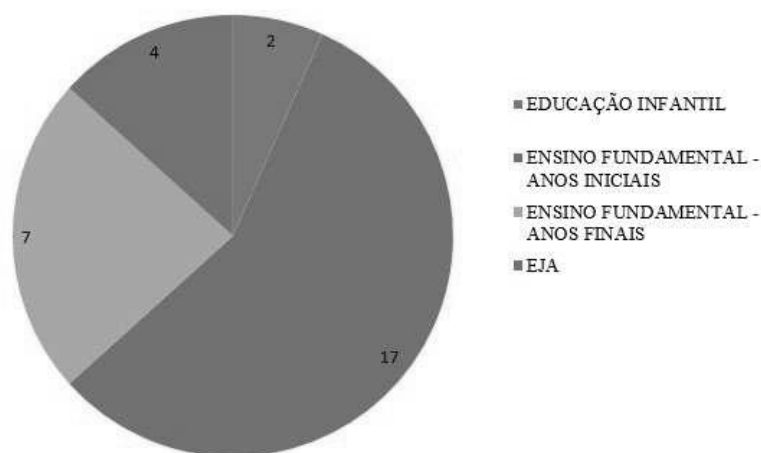
QUADRO 2 - ALUNOS DOS DOCENTES SUJEITOS DA PESQUISA					
SURDO	ANO	IDADE	ESCOLA/PROFESSOR	ALFABETIZADO	USA LIBRAS
R32	9º	15	EM3/D2	SIM	SIM
T31	8º	14	EM3/D1	NÃO	SIM
G33	7º	14	EM3/D3	NÃO	EM PROCESSO
L24	8º	14	EM2/D4	EM PROCESSO	SIM
F15	7º	13	EM1/D5	NÃO	EM PROCESSO
D26	8º	14	EM2/D6	NÃO	EM PROCESSO

Esses alunos acima elencados, atendidos pelos sujeitos dessa pesquisa, são parte dos estudantes com surdez matriculados na rede municipal de ensino de Juiz de Fora.

Podemos verificar esse quantitativo no quadro abaixo:

QUADRO 3

Estudantes surdos matriculados na rede municipal de Ensino de Juiz de Fora



Para a o trabalho em sala de aula, especificamente em relação ao que se refere ao ensino de alunos com surdez, uma das questões colocadas na pesquisa leva em conta a possibilidade do professor buscar um planejamento que adeque-se às especificidades desse público.

Algumas orientações discutem modo de planejar o ensino (práticas de prever, como desenvolver, como avaliar), ou seja, maneiras de programar as atividades pedagógicas, como afirmam Perlin e Rezende (2011),

[...] não, no sentido de reprimir, controlar e disciplinar o aluno, mas no sentido de conduzir o aprendizado seja pelo trabalho docente ou pelas ações que os estudantes são levados a experimentar, em um processo interativo onde professor e aluno constroem 'juntos' o aprendizado.

A didática direciona a tarefa do ensinar e cria possibilidades de diferentes maneiras de mediar a construção do conhecimento nas variadas áreas do saber. Compreender o contexto cultural, a educação de surdos e a sua cultura, os esforços dos professores em analisar a organização das formas de produção cultural e constituição no espaço da educação, desenvolver estratégias, políticas e alternativas de planejar o ensino que produza significados para quem, de fato, se destina o ensino, também é prática de ensino (CORAZZA, 1997. P. 107)

Com a pós-modernidade, planejamento do ensino toma formas, que se aproximam da política e da cultura do sujeito aprendiz, deixando de lado os modos mais tradicionais que consideram o professor conectado a métodos, conteúdos e cronogramas, o que controla também o aluno, que o objetivo do ensino é disciplinador e padroniza as formas de trabalho didático.

Desenvolvida por Edward Ernest Huet², um exemplo de didática dos surdos defende que ao planejar o ensino para os surdos utiliza um jeito de interagir com o surdo de modo que o aluno aja de forma autônoma, suas estratégias permitem a interação do aluno com o conhecimento, através da problematização, da definição dos conteúdos problemáticos. Sua didática visa não a correção do aluno, mas a sua inserção no conhecimento.

Diante disso, é necessário explicitar que ao planejar uma aula para alunos surdos, o professor está em contato com duas línguas, de modalidade e estruturas diferentes. Assim, manter a comunicação sim, é de grande importância, embora por si só não garanta o aprendizado do aluno.

Embora a Lei 10.436/02 reconheça a língua de sinais como meio de comunicação e expressão legal e determine a inclusão de disciplina de libras como parte integrante do currículo nos cursos de formação de professores e de fonoaudióloga, ainda não é possível perceber muitos professores que dominam a língua de sinais. Assim, outras formas de comunicação são utilizadas com os alunos surdos. (BRASIL, 2002).

Em relação a essa questão, verificamos que um dos sujeitos, o professor D1 alega que “[...] eu explico e a intérprete vai fazendo a explicação pra ela, se ela tem alguma dúvida é a intérprete que me pergunta”. Essa fala repete-se nas entrevistas com três dos demais sujeitos, e mostra como os docentes utilizam-se da presença do intérprete de Libras e, com isso, deixam de ter uma relação comunicativa mais direta com seus alunos com surdez.

[...] não seria possível, mesmo se eu soubesse Libras, fazer uma aula com Libras e Português juntos, porque tem duas línguas envolvidas nessa atividade e não tem como usar duas línguas ao mesmo tempo. (D2)

O sujeito D2 acrescenta à situação a dificuldade em utilizar duas línguas concomitantemente, mesmo se tratando de duas modalidades diferentes. Essa prática,

² Professor surdo francês, fundador do Instituto Nacional de Educação de Surdos no Rio de Janeiro em 1857, o primeiro educador de surdos no Brasil. Como prática didática, adotou modelos de aprendizagem com uso de língua de sinais, cujos resultados do processo de ensino e aprendizagem foram satisfatórios, porque os alunos mostraram-se capazes e alfabetizados seja na língua de sinais, seja em português. (PERLIN e REZENDE, 2011, p 28)

conhecida como bimodalismo, é defendida há vários anos pela filosofia da Comunicação Total (como discutimos no capítulo 2 desse trabalho), como sendo um dos recursos mais eficazes para o ensino da língua oral aos surdos. Entretanto, é possível que esse bimodalismo cause certa confusão na mente dos surdos, fazendo com que esses desvios venham a ser refletidos na produção escrita dos mesmos.

Ainda em relação à comunicação entre estudantes surdos e professores de Geografia, os sujeitos e demais agentes envolvidos na pesquisa revelaram essa grande dificuldade e a permanente necessidade da mediação do intérprete:

Só falamos com eles [professores] quando o intérprete está junto. Se não, só cumprimenta, só fala pouca coisa, que não explica nada sobre o que a gente precisa aprender. Se precisar conversar, tem que ter intérprete. Isso é porque eles só falam, não tem Libras. (R32)

Sobre essa situação, temos duas questões a levantar: a primeira refere-se à presença do Intérprete de Libras em sala de aula, o que muitas vezes facilita os caminhos para a comunicação com o surdo e, inevitavelmente, coloca o professor em uma situação menos desconfortável para buscar formação que o oriente em relação à língua de sinais:

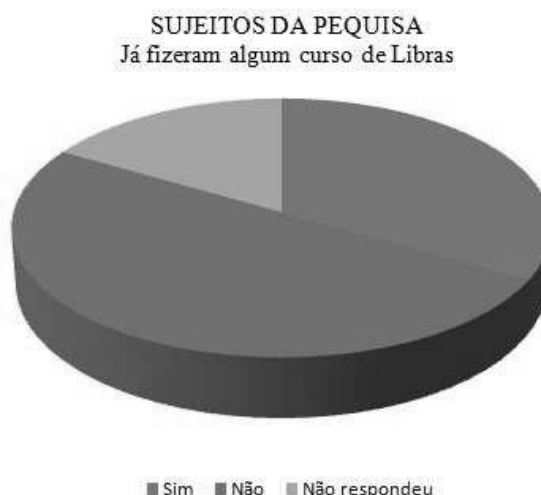
A primeira questão fundamental é consultar as profissionais auxiliares dos alunos. Apenas elas possuem competências e habilidades de um diagnóstico. É somente a partir deste diagnóstico que planejamos, em diálogo, o que pode ser trabalhado. (D6)

Percebemos que todos os docentes da pesquisa compartilham dessa ideia: de que a comunicação com o aluno com surdez fica sob a responsabilidade do intérprete de Libras.

É uma das questões que promove o afastamento entre os professores e os alunos e estimula, ainda, a dependência que os estudantes com surdez têm de seus tradutores.

Portanto faz-se necessário que os professores regentes aprendam a língua de sinais para se comunicarem diretamente com os alunos/surdo e estreitem relações com os mesmos, para que essa responsabilidade não fique diretamente com a intérprete (LACERDA, 2005, p. 3). Porém, como verificamos no quadro 3, não percebemos nessa pesquisa a busca dos docentes por formação em Libras.

QUADRO 4



Dois dos professores já fizeram o curso. Ambos alegam interesse por maior formação na área, mas também relatam não usar a língua para o ensino de Geografia de forma direta, com o aluno, voltando novamente a dizer que utilizam o apoio do intérprete para essa função.

Em relação ao papel do intérprete em sala de aula, podemos verificar que esse profissional encarrega-se de uma série de funções, como as de ensinar língua de sinais, atender a demandas pessoais do aluno, atuar frente ao comportamento do aluno, estabelecer uma posição adequada em sala de aula em relação a alunos surdos e ouvintes e atuar como educador frente a dificuldades de aprendizagem do aluno. Essas atividades o aproximam consideravelmente de um educador. Todavia, isso o distancia de seu papel tradicional de intérprete, gerando polêmicas (LACERDA, 2005). Alguns autores afirmam que esse ator deva ser parte da equipe pedagógica, sendo que algumas pesquisas buscam esclarecer melhor as semelhanças e diferenças entre o intérprete e o intérprete educacional.

Lacerda enfatiza que a responsabilidade pela educação do aluno surdo não pode recair sobre o intérprete, já que seu papel principal é interpretar. É necessária uma parceria com o professor, para a que se apresente uma atitude colaborativa, para que possam sugerir possibilidades uns aos outros, promovendo a melhor condição possível de aprendizagem para a criança surda. A discussão sobre a capacitação dos intérpretes também é muito importante, pois o ambiente de trabalho por ele ocupado se constitui num espaço diferenciado que requer formação e suporte técnico, nem sempre desenvolvidos apenas com a prática. Tal capacitação envolve conhecimento sobre o processo ensino/aprendizagem, sobre a formação de conceitos e a construção de conhecimentos, além da formação linguística implicada no trabalho de interpretação.

Nessa perspectiva, para garantir um relacionamento docente e discente,

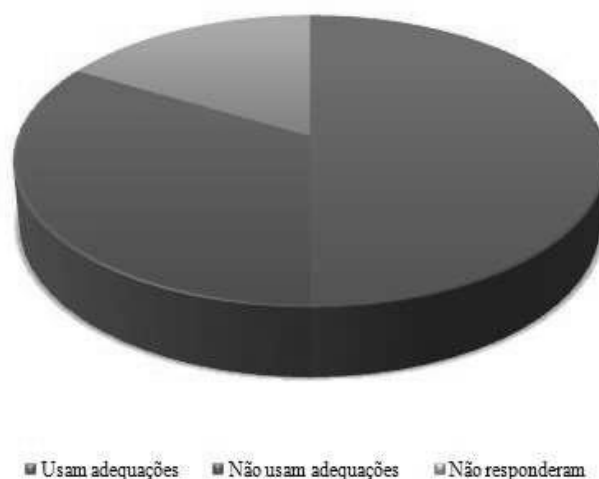
o professor precisa saber lidar com o conhecimento da sua área para esclarecer, não só em termos específicos, mas para assumir-se como professor; necessita ter conhecimento das dificuldades que certos conceitos científicos representam para os alunos no curso da aprendizagem e saber como lidar com isso. [...] A educação é ideológica, mas deve ser dialogante, pois só assim pode-se estabelecer a verdadeira comunicação da aprendizagem entre seres constituídos de almas, desejos e sentimentos.
(NOGUEIRA, 2016)

Uma das situações levantadas pelos professores tratou também da falta de uma formação continuada na área de educação de surdos no município e Juiz de Fora. Cabe ressaltar que a Secretaria de Educação oferece cursos de Libras nas modalidades Básico I e Básico II. Porém, essa inquietação trata não somente da necessidade do aprendizado da língua mas, também, das questões relacionadas especificamente à educação de surdos, que aborde questões culturais, didáticas, metodológicas entre outras.

Nessa lógica, a alegação da falta de preparo é um discurso constante. Sendo assim, uma das dificuldades para o ensino de Geografia para surdos encontra-se no ato de planejar:

QUADRO 5

SUJEITOS DA PEQUISA
Buscam planejamento específico para alunos com surdez



Quanto às metodologias e materiais didáticos significativos para o ensino e aprendizagem de Geografia para alunos surdos, as opiniões dos professores entrevistados foram diversas. Os mesmos responderam aleatoriamente, sem direcionamentos por parte da pesquisadora.

A caminho de um processo reflexivo acerca das práticas adotadas pelos professores em sala de aula, deve-se conhecer as metodologias e os materiais didáticos que podem ser significativos para a aprendizagem dos alunos surdos. Para isso, é interessante o investimento em pesquisas na área, pois, se eles não possuem uma formação adequada para atender alunos surdos, podem estar equivocados sobre suas opiniões e práticas pedagógicas.

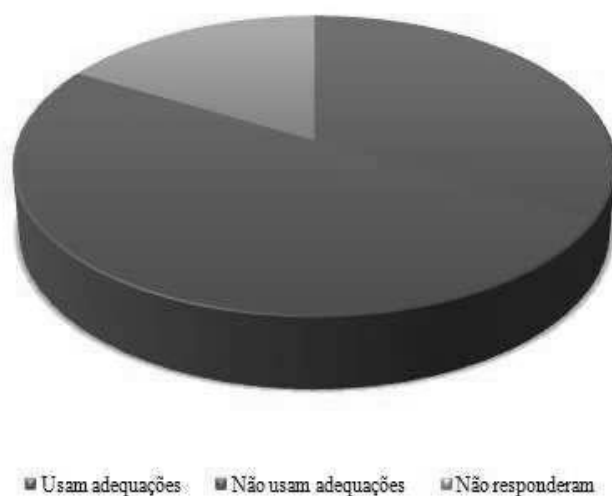
Podemos exemplificar essa situação com o relato da professora D3, que acredita que a Geografia Tradicional é o melhor caminho para a educação dos alunos surdos, por ser embasada na memorização e em respostas prontas. Talvez a professora tenha essa impressão devido à dificuldade para encontrar saídas em relação a estratégias para lidar com essas situações de aprendizagem.

Os professores referirem-se ao uso de recursos visuais, como: informática, gravuras, revistas, gráficos, mapas, rochas, globo terrestre, vídeos e maquetes. Realmente, o uso desses recursos é adequado para um aprendizado mais significativo para os alunos surdos, pois favorecem o emprego da visão, muito expressiva e utilizada pelos surdos.

Todos os sujeitos evidenciaram o trabalho com mapas, além de atividades como colorir e memorizar nomes e localização de rios, cidades, capitais, estados, países e continentes. Essas atividades não devem ser trabalhadas sem associações e explicações mais concretas. Pode-se trabalhar com imagens dos lugares estudados no mapa e explorar os seus aspectos físicos e humanos. A informática também é uma importante aliada.

QUADRO 6

SUJEITOS DA PEQUISA
Uso de recursos visuais com adequações para surdos



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

Partimos da questão relacionada ao uso de metodologias, mas culminamos em outra situação: a da participação do profissional intérprete no processo de planejamento e demais momentos de articulação em sala de aula. Três professores destacaram a importância do intérprete de Libras durante o preparo das atividades (questão essa que requer outro estudo tamanha importância e riqueza do tema) e unanimemente ressaltam a relevância do trabalho desse profissional.

A interpretação entre duas línguas é, em poucas palavras, a retextualização de um texto (vocal ou sinalizado) de língua para outra. Não tão simples quanto parece, interpretar é um processo complexo que exige altas habilidades linguísticas, cognitivas e conhecimento técnico.

O intérprete é a pessoa que, sendo fluente em língua de sinais, também possui a capacidade de: traduzir/verter em tempo real (interpretação simultânea) ou com pequeno lapso de tempo (interpretação consecutiva) uma língua sinalizada para uma língua oral (falada) ou vice-versa, ou então, para outra língua sinalizada. Também atua como tradutor no momento em que a Libras é sinalizada e o discurso passa para a língua portuguesa escrita Lacerda (2000, 2002). Atua em diversas situações em que exista uma interação entre surdos, que se utilizam da língua de sinais, e ouvintes, que não sinalizam. A sociedade majoritária no Brasil utiliza a língua portuguesa, a maioria das pessoas ouvintes não é capaz de comunicar-se, de maneira funcional, em Libras, então existem profissionais que possibilitam esta comunicação: tradutores/intérpretes de língua de sinais (TILS).

Tornar-se TILS é um projeto de longa duração e envolve ter proficiência em língua de sinais e na língua oral, aprender e dominar as técnicas de interpretação, manter uma atitude ética profissional, convivência com a comunidade surda a fim de manter-se atualizado com gírias, com os termos técnicos e com os diversos níveis de sinalização, cultivar a fluência e entrosar-se culturalmente, capacitar-se profissionalmente procurando um curso sério de formação e atualizar-se permanentemente, por meio de uma formação continuada, leituras, pesquisas e intercâmbio com outros colegas.

Há poucos cursos de formação de intérpretes no Brasil e nenhum específico para intérpretes educacionais. Assim, a interpretação em sala de aula pode ser comprometida por

falta de formação técnica e acadêmica e falta de treinamento para atuar em um contexto que exige profissionais especializados. Sem formação, as pessoas que atuam com TILS são submetidas a longas jornadas de trabalho, são mal remunerados e aceitam silenciosamente essas condições. O intérprete educacional lida com terminologias específicas, priorizando o uso de equivalentes para agilizar a compreensão dos conteúdos e num outro momento apresentar a terminologia especializada ou vice-versa. Assim, as questões relacionadas às funções do intérprete em sala de aula são muito discutidas.

No caso dos sujeitos da pesquisa, uma das provocações colocadas refere-se ao auxílio pedagógico que os TILs oferecem. Todos contam com o profissional para adequações e orientações em suas ações. D6 indica que “todo o processo educacional, no que diz respeito ao aluno surdo, passa pelas orientações da profissional de Libras. É mais adequada para interferir nisso.”

Lacerda (2000) destaca que o intérprete precisa estar inserido na equipe educacional, ficando claro qual é o papel de cada um dos profissionais frente à integração e aprendizagem da criança. Suas opiniões são tão importantes quanto às de qualquer outro, pois ele conhece bastante a criança, a língua de sinais e tem também responsabilidade como educador frente a ela.

Ainda assim, percebemos a necessidade de uma redução dessa dependência e um acréscimo de ações dirigidas pela instrução do intérprete. Os autores destacam que estas questões são particularmente preocupantes no ensino fundamental, que atua com crianças que estão adquirindo conceitos fundamentais, valores sociais e éticos, além de estarem em pleno desenvolvimento de linguagem.

Ao mesmo tempo, é importante que o professor conheça a língua de sinais não deixando toda a responsabilidade da comunicação com os alunos para o intérprete. Os intérpretes referem também a falta de uma formação mais adequada à realidade que enfrentam. É pela reflexão sobre sua prática que percebem uma série de erros e acertos e se orientam, mas destacam que seria desejável ter uma formação continuada.

No Brasil, pesquisas sobre intérpretes de línguas de sinais em sala de aula são escassas, já que este trabalho, quando é realizado, tem ainda um caráter experimental na maioria dos estados e municípios. A formação de intérpretes em Libras é algo recente e só aqueles que frequentam os grandes centros têm acesso a essa formação, promovida pelas associações de surdos. Entretanto, tal formação focaliza quase que exclusivamente o trabalho

do intérprete tradicional e aspectos das práticas educacionais fundamentais, que são menos conhecidos e tematizados pelos próprios surdos, não são focalizados.

Ferreira (2002) em sua dissertação de mestrado, relata a atividade de uma intérprete que acompanha um grupo de alunos surdos no ensino médio, em uma sala especial, e aponta vários problemas semelhantes àqueles já levantados pelos autores estrangeiros.

Refere que muitas são as dificuldades enfrentadas pelo intérprete: a tarefa de posicionar-se entre duas línguas que exige um amplo conhecimento das línguas alvo; a constância dos improvisos utilizados, para poder possibilitar o acesso a informação, indicando a necessidade de se repensar os recursos pedagógicos empregados; a falta de conhecimento teórico do intérprete frente a algumas disciplinas o que dificulta seu trabalho e a aprendizagem dos alunos; o reconhecimento dos alunos surdos de seu trabalho, pois sem sua atenção e colaboração, o intérprete não consegue desempenhar sua tarefa adequadamente; e fundamentalmente a clareza na definição de papéis, pois ele se vê obrigado a desempenhar tarefas que nem sempre lhe dizem respeito, pois se espera que ele seja um recurso mecânico de comunicação que não censura e nem transforma as informações, mas, que na realidade, precisa atuar como educador, muitas vezes.

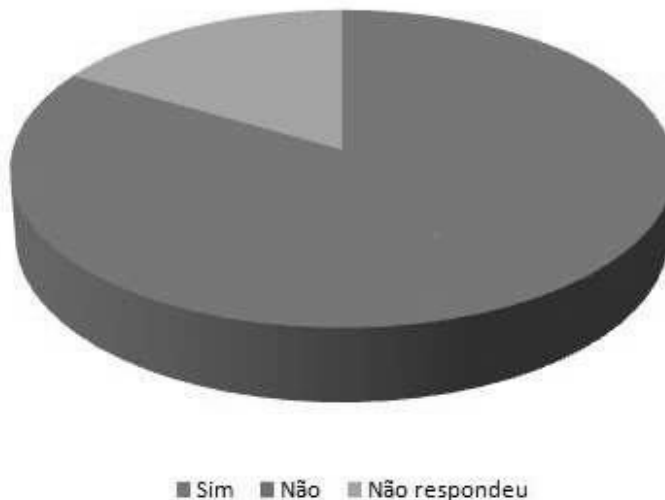
Lacerda (2000, 2002) desenvolveu pesquisa com uma criança surda inserida no ensino regular acompanhada por intérprete de língua de sinais, por vários anos, em uma cidade do interior de São Paulo. Trata-se de uma escola da rede privada de ensino, e a criança foi seguida da pré-escola até a quarta série do ensino fundamental, com filmagens semanais. A autora afirma que o intérprete educacional, muitas vezes, precisa atuar como um educador, uma vez que, se fizer uma 'interpretação' no estrito sentido da palavra, poderá apenas ter como resultado a não compreensão por parte do aluno surdo.

Ainda na constituição de noções acerca do ensino de Geografia para os alunos com surdez, em específico, buscamos dialogar brevemente sobre a questão da imagem. Não se apresenta como novidade o uso de imagens, nem quando pensamos em Geografia, nem quando destacamos a questão da surdez.

Porém, esse uso não deveria ser realizado de forma aleatória e sem nenhum planejamento prévio, que prestigie as questões linguísticas, culturais e identitárias desse público. O quadro 7 indica que os professores empregam profusamente este recurso:

QUADRO 7

SUJEITOS DA PESQUISA
Utilizam imagens para o Ensino de Geografia para os surdos



Porém, o que buscamos entender aqui é a maneira que se aplicam o recurso imagético. Sendo uma disciplina que aborda as questões que relacionam-se sobremaneira com o que é visual, os Parâmetros Curriculares Nacionais inferem que

A Geografia trabalha com imagens, recorre a diferentes linguagens na busca de informações e como forma de expressar suas interpretações, hipóteses e conceitos. Pede uma cartografia conceitual, apoiada numa fusão de múltiplos tempos e numa linguagem específica, que faça da localização e da espacialização uma referência da leitura das paisagens e seus movimentos. Na escola, assim, fotos comuns, fotos aéreas, filmes, gravuras e vídeos também podem ser utilizados como fontes de informação e de leitura do espaço e da paisagem. É preciso que o professor analise as imagens na sua totalidade e procure contextualizá-las em seu processo de produção: por quem foram feitas, quando, com que finalidade, etc., e tomar esses dados como referência na leitura de informações mais particularizadas, ensinando aos alunos que as imagens são produtos do trabalho humano, localizáveis no tempo e no espaço, cujas intencionalidades podem ser encontradas de forma explícita ou implícita. (BRASIL, 1998, p. 33)

Essa premissa vai ao encontro de algumas questões que precisa-se levar em conta. A pessoa com surdez relaciona-se intimamente com o que é visual e, muitas vezes, estes recursos auxiliam em seu desenvolvimento. No caso da Geografia isso é perceptível e unânime nas colocações dos professores, mas quando levantamos as questões de planejamento e ação docente que aborde metodologicamente estas atividades, indica-se que não há uma preocupação específica com a situação.

Peluso e Lodi trazem algumas considerações que provocam-nos acerca dessa questão:

Esta misma forma de mirar/concebir a los sordos puede ser observada incluso en muchos de los discursos que toman en cuenta la existencia de las lenguas de señas. Aunque dichos discursos están constituidos por enunciaciones que sostienen que las lenguas de señas son las lenguas primeras de las comunidades sordas y que por dicha razón es necesario asegurar, a los estudiantes sordos, una educación bilingüe; lo que se nota en la práctica, en muchos casos, es una subordinación (y hasta se podría decir una sumisión) de las lenguas de señas a las lenguas orales mayoritarias del país. Esto ocurre cuando en los procesos educativos diseñados para los estudiantes sordos no se toma en cuenta la materialidad visual y espacial constitutiva de las lenguas de señas y la intrínseca relación que existe entre lengua y cultura(s). (PELUSO; LODI, 2015)

A visualidade tem relação com a língua, com o ser surdo e com a cultura dessa comunidade. O surdo é visual, mas o que significa ser visual para a educação? De acordo com Archelai,

[...] a expressão da linguagem visual dispõe de meios diferentes daqueles utilizados pela linguagem verbal, mas o encaminhamento do pensamento, para chegar a um resultado idêntico a comunicação é a mesma: um sistema lógico de raciocínio. Da mesma maneira que é preciso esperar que os impulsos sejam sucedidos para compreender o significado da frase verbal, é preciso aguardar a realização definitiva da imagem para apreender o conteúdo da informação representada. Como o conteúdo de uma construção gráfica é frequentemente mais vasta do que uma só frase, leva-se algum tempo para reconhecer-se todos os detalhes da operação de compreensão do conjunto da informação. O conhecimento dos detalhes secundários devem ser possíveis a partir da imagem global, que resulta da adição de múltiplas imagens de detalhe. (ARCHELAI, 1999)

As inquietações emergentes desta demanda são importantes, merecendo maior dedicação para melhor compreensão da imagem, Geografia e educação de surdos.

Em geral, a pesquisa indicou que os docentes que atuam nos anos finais Ensino Fundamental, têm concepções próprias acerca da educação de surdos. O trabalho sobre uma consciência crítica em relação à metodologia ainda precisa de uma atenção especial. Segundo Piaget, o construtivismo baseado nas etapas de desenvolvimento cognitivo parte sempre da relação direta entre a criança e o objeto a ser conhecido, ou seja, uma relação empírica, perceptiva e imediata de mundo, ou ainda, uma relação objetiva do indivíduo com o seu imediato concreto. O que nós questionamos é que o imediato concreto pouco conseguiu extravasar os seus limites explicativos porque os alunos não foram levados a considerar os interesses, as lógicas e forças localizadas em outros estados, países e/ou empresas agindo sobre o seu imediato concreto, uma vez que se privilegiou muito mais a forma e a aparência em detrimento do seu conteúdo. O estudo de Piaget auxilia o professor com estratégias para a construção do conceito e melhor entendimento sobre o que é cidadania, sobre o ser cidadão. Afinal, o professor é agente dessa construção na escola.

Dentre algumas questões, vale ressaltar, em primeiro lugar, o fato de que a educação de valores fundamentais à vida pública não pode consistir meramente na transmissão de

informações, tais como o conteúdo da Declaração dos Direitos do Homem ou os princípios da Constituição da República. Por certo, a posse dessas informações pode desempenhar um papel fundamental na elaboração de conceitos e práticas vinculados à educação. Mas sua mera tematização não garante uma ação educativa vinculada a esses valores. Tampouco leva à adesão, por parte dos alunos, de um modo de vida neles fundado. Pelo contrário, não é raro que a retórica democrática à qual se expõem os alunos seja acompanhada de atos de discriminação, exclusão, enfim de toda a sorte de violações concretas de direitos. Assim, não raramente a escola acaba por contribuir para a manutenção de um enorme e indesejável fosso entre a proclamação de direitos e sua efetivação.

Em se tratando de educação, de modo geral, antes de discursos e informações, são as ações o que importa considerar. Com mais razão, portanto, o sentido de uma educação comprometida com os ideais e valores da cidadania, da democracia e dos direitos humanos se expressa menos nas informações e nos discursos transmitidos do que nos princípios de condutas que regem, no cotidiano escolar, as ações educativas de uma instituição.

A partir das experiências aqui apresentadas, é necessário introduzir, contudo, uma novidade importante: a inserção de atividades que priorizem a formação docente para a educação de surdos, que possam desencadear a temática nas instituições escolares.

Acreditamos que esse tipo de procedimento pode, a um só tempo, tornar mais concretas discussões complexas do ponto de vista conceitual, aproximando-as da realidade vivida pelos professores e aumentando-lhes seu repertório cultural. Elas podem ainda sugerir formas de vinculação entre a temática, as diversas expressões culturais e as práticas docentes passíveis de extensão para a própria experiência docente das escolas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

“A escola contemporânea é arcaica, burocrática, com estruturas físicas e arquitetônicas pífias, e, claro, sem recursos, para que as aulas externas ocorram com a frequência que gostaria que ocorresse. Mas não sou um docente que me adequo, facilmente, às estruturas duras, burocráticas e envelhecidas da escola que temos. Procuro, sempre, me movimentar na escola. Semanalmente todos os meus alunos vão à sala de informática para a materialização do conteúdo de geografia, visto em sala, na tela dos computadores, auxiliados por programas que possibilitem a organização e exposição de informações e dados. Mensalmente estamos na biblioteca com a finalidade de explorar a parte visual e estética dos conteúdos formais, escritos e lidos que conhecemos em sala. É um trabalho que procura diversificar as linguagens possíveis, e necessárias, que podem, e devem, ser exploradas no ensino e na aprendizagem. Trabalhos de campo, com cada uma das turmas que trabalho, é realizado, pelo menos, semestralmente. A finalidade, claro, é estabelecer um diálogo do lugar com o conteúdo. O conteúdo de sala, o tornando vivo em suas vidas, seus bairros e cidade. É espacializar o conteúdo. É explorar as paisagens do modo de produção que vivemos na atual temporalidade. É visualizar os diferentes territórios e as razões de sua construção. Sem campo não há vida no conteúdo geográfico.”

D4, professor de Geografia, 16 anos de magistério

As pesquisas que focalizam os saberes docentes representam, assim, uma das frentes em que se procuram soluções para os problemas que afetam a formação e a prática profissional dos professores no Brasil e em diversas partes do mundo. A perspectiva que aqui apresentamos corrobora a ideia de que, paralelamente à busca de conhecimentos para o ensino externamente à profissão, é fundamental identificar os conhecimentos produzidos no ensino, ou seja, os conhecimentos produzidos pelos professores em seu contexto sempre complexo de trabalho. Os ventos que sopram da academia sempre são bem-vindos, entretanto não são os únicos “motores” que podem fazer mover e desenvolver a profissão. A força da profissão deve brotar, essencialmente, do seu interior, pelo estabelecimento de uma comunidade profissional consciente de seu papel no ensino. (LOPES, 2017, p. 205)

As colocações preciosas realizadas pelos docentes implicaram em provocações e entendimentos variados sobre a questão aqui colocada.

Tudo isso mostra a complexidade do problema. O enfrentamento dessa complexidade pode ajudar a identificar melhor as pedras no caminho da construção

democrática. Não oferecemos aqui a receita para um ensino que contemple plenamente o desafio da educação de surdos. Também não escrevemos para especialistas. Fazemos aqui, apenas, o convite a todos os que se preocupam com a democracia para uma viagem pelos caminhos tortuosos que a Geografia tem seguido no Brasil. Seguindo-lhe o percurso, o eventual companheiro ou companheira de jornada poderá desenvolver visão própria do problema.

Há a ausência de uma política de formação de formadores, ou seja, de professores pesquisadores diretamente vinculados à pesquisa em diferentes metodologias de ensino de Geografia Escolar e Educação Geográfica. A consecução de uma política voltada ao objetivo proposto faria com que os professores vinculados aos cursos de Licenciatura em Geografia ou em Educação Geográfica, pudessem pensar efetivamente numa perspectiva de formação inicial e continuada dos profissionais docentes em Geografia, o que incluiria também os professores da educação superior. Concordamos com que:

Diante da constatação das diferenças e das especificidades que existem entre o conteúdo escolar e o acadêmico, propomos algumas considerações essenciais a uma reflexão sobre elaboração curricular. É necessário rever o currículo dos cursos de formação inicial para a docência, bem como incrementar a produção e a divulgação acadêmica das investigações que tratam do processo de adequação e seleção dos conteúdos e disciplinas para o ensino escolar. Esta seria uma forma de promover e facilitar a aproximação da produção do conhecimento e seu ensino escolar, o que resultaria em maior disseminação de artigos de divulgação em revistas para o professor da educação básica e em elaboração de livros didáticos e manuais de metodologia do ensino. (CARVALHO, 2000 b, p. 78).

Tendo em vista os objetivos propostos inicialmente, podemos afirmar que foram efetivados. Isso aconteceu porque a circunstâncias e a prioridade a eles empregados estabeleceram o viés do trabalho da pesquisa, aos quais dedicamos total atenção e encontramos o ambiente propício das salas de aula observadas para efetivá-los.

Compreendemos que o professor é o principal elo entre o aluno e sua aprendizagem, ele deve estar preparado tanto teoricamente quanto em sua prática pedagógica. Cabe ao professor de Geografia realizar escolhas de métodos que mais se adequem a realidade de seus alunos. Independentemente do método priorizado, o professor não deve excluir outras unidades de sistematização ou necessidades da turma, mas é necessário que ele tenha segurança e acredite que sua sistematização é adequada.

As análises revelaram que a atuação do professor é complexa, trabalhosa e mais difícil de ser realizada por ser pouco clara. A questão da falta de um planejamento conjunto com os demais profissionais que atuam com os alunos com surdez, de um trabalho de equipe

e de uma concepção mais clara do que signifique aceitar um aluno surdo em sala de aula também interferem significativamente no trabalho. Discussões constantes sobre a tarefa de cada um no espaço inclusivo, atribuições e trocas de percepções se mostram essenciais e são o primeiro passo para uma convivência tranquila e que possa trazer ganhos efetivos ao aluno. Outro ponto fundamental é haver por parte da escola e dos professores um maior conhecimento sobre as peculiaridades da surdez para que haja uma maior compreensão de seu aluno surdo, sua realidade, suas dificuldades de linguagem, etc.

Na medida em que a condição linguística especial do surdo é respeitada, aumentam as chances de ele desenvolver-se e construir novos conhecimentos de maneira satisfatória, em contraponto a uma “inclusão escolar” sem qualquer cuidado especial (LACERDA, 2000). Por outro lado, é necessário entendermos que a presença de um intérprete de língua de sinais não assegura questões metodológicas, levando em conta os processos próprios de acesso ao conhecimento, sejam consideradas ou que o currículo escolar sofra ajustes para contemplar peculiaridades e aspectos culturais da comunidade surda (SHAW e JAMIESON, 1997; ANTIA e STINSON, 1999; LACERDA, 2000). Por fim, não há garantia de que o espaço sócio-educacional em um sentido amplo seja adequado, já que criança surda poderá permanecer, de certa forma, às margens da vida escolar.

De acordo com o Artigo 12, § 2º da Resolução CNE/CEB nº 2 (11/09/2001):

[...] deve ser assegurada, no processo educativo de alunos que apresentam dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais educandos, a acessibilidade aos conteúdos curriculares, mediante a utilização de linguagens e códigos aplicáveis, como o sistema Braille e a língua de sinais [...].

Posteriormente, a Lei nº 10.436 (24/04/2002), através do decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, reconhece a legitimidade da Língua Brasileira de Sinais – Libras e com isso seu uso pelas comunidades surdas ganha respaldo do poder e dos serviços públicos. Essa lei também torna obrigatório o ensino da Libras aos estudantes de Fonoaudiologia e Pedagogia, aos estudantes de magistério e nos cursos de especialização em Educação Especial, o que amplia as possibilidades de, futuramente, o trabalho com os alunos surdos ser desenvolvido de forma a respeitar sua condição linguística diferenciada. Consta do artigo segundo:

[...] Deve ser garantido, por parte do poder público em geral e empresas concessionárias de serviços públicos, formas institucionalizadas de apoiar o uso e difusão da Língua Brasileira de Sinais - Libras como meio de comunicação objetiva e de utilização corrente das comunidades surdas do Brasil.[...]

Na fala dos profissionais entrevistados neste trabalho são detectadas deficiências como: a falta de um marco teórico inicial, o despreparo e o desconhecimento em relação às temáticas educacionais de surdez e ao próprio fracasso escolar. Assim sendo, ainda é pertinente retomar, em alguns casos, as discussões básicas sobre a educação das pessoas surdas.

Há necessidade de um olhar diferente para a educação de surdos, talvez a partir de políticas efetivas, iniciando com uma escola bilíngue. Não uma escola de ouvintes que também recebe surdos, mas uma escola especial sem nenhuma conotação da que conhecemos como especial, mas local de valorização da cultura surda, permitindo aos surdos o ambiente linguístico necessário para que desabrochem suas potencialidades linguísticas e comunicativas, onde possam assumir suas identidades, sem que os ouvintes usurpem seus papéis, administrando-os.

As considerações presentes neste estudo indicam a importância de se realizarem pesquisas direcionadas para a questão da inclusão de alunos surdos e da Língua Brasileira de Sinais em sala de aula, na tentativa de avaliar como este processo vem ocorrendo, como sendo implementado, avaliando os efeitos de tal processo especialmente nas séries iniciais de escolarização.

Por esse motivo é importante que o professor compreenda como seus alunos adquirem e constroem o conhecimento, o auxiliando-o a detê-lo, pois é através desse domínio que ele terá maiores condições de interferir com clareza e objetividade como um ser social, exercendo seu papel diante da sociedade.

Dessa forma, esses resultados serão socializados no universo em que se deu a pesquisa. Esperamos que possamos nos apoiar nas premissas aqui levantadas para dar prosseguimento ao estudo. Todavia, por ter se tratado de um estudo de metodologia qualitativa, não tivemos a intenção de generalizar os resultados encontrados, mas esperamos que estes possam servir para uma abordagem mais compreensiva da realidade estudada, contribuindo para a melhoria da qualidade da educação dos alunos das escolas pesquisadas e para o trabalho pedagógico dos docentes.

REFERÊNCIAS

AMORIM, C. C. **Formação de professores: experiências, práticas docentes e saberes em geografia escolar**. Disponível em

http://www.anpae.org.br/IBERO_AMERICANO_IV/GT4/GT4_Comunicacao/CassianoCaonAmorim_GT4_integral.pdf. Acesso em 14 de abril de 2018.

AMORIM; COSTA. Diálogos entre a Geografia Escolar e a Geografia da Infância. In: **Formação de Professores de Geografia: diversidade, prática e experiência**. Niterói, editora da UFF, 2015.

ARCHELA, R. S. **Imagem e representação gráfica**. Revista Geografia, Londrina, v.8, n.1, p.5-11, jan./jun. 1999.

BERNARDINO, E. L. **A Construção da referência por surdos na Libras e no Português escrito: A lógica no ab surdo**. Dissertação de Mestrado. Belo Horizonte, MG: UFMG, 1999.

BOTELHO, P. **Segredos e silêncio na educação dos surdos**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

BOUVET, D. **The path to language: bilingual education for deaf children**. Cleveland: Multilingual Matters, 1990.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Geografia e História**. Brasília: Secretaria de Educação fundamental, 1998.

_____. **Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica**. MEC SEESP, 2001.

_____. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Brasília, 2002. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2002/L10436.htm> Acesso em: 15 de maio de 2016.

_____. **Decreto n. 5626, de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei n. 10436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei 10098, de 19 de dezembro de 2000. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 23 de dez. de 2005. p. 28. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm> Acesso 17 de maio 2016.

_____. **Lei nº 13.146, de 1º de setembro de 2010**. Regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS. Brasília, 2010.

_____. **Lei nº 12.319, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, 2015.

BUENO, J. G. S. **Educação Especial brasileira: integração / segregação do aluno diferente**. São Paulo: EDUC/PUCSP, 1993.

CARVALHO, J. M. de. **Cidadania no Brasil – o longo caminho**. 6 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. 2004

CAVALCANTI, L. de S. **Geografia e práticas de ensino: Geografia escolar e procedimentos de ensino numa perspectiva sócio construtivista**. Goiânia, alternativa, 2002.

DAMIANI, A. L. A. Geografia e a construção da cidadania. In: CARLOS, A.F.A. (org). **Novos caminhos da Geografia**. São Paulo: Contexto, 1999.

DOTTI, C. Fracasso escolar e classes populares. In: GROSSI, E. BORDIN, J. **Paixão de aprender**. 6.ed. Petrópolis: Vozes, 21-28, 1994

FERREIRA, W. B. Educação Inclusiva: Será que sou a favor ou contra uma escola de qualidade para todos?. **Revista da Educação Especial** -Out/2005, Nº 40.

GLAT, R; FERNANDES, E. M. Da Educação segregada à educação inclusiva: uma breve reflexão sobre os paradigmas educacionais no contexto da educação especial brasileira. **Revista Inclusão**. Brasília, v. 1, n. 1, p. 35-39, 2005.

GLAT, R; NOGUEIRA, M. L. L. Políticas educacionais e a formação de professores para a educação inclusiva no Brasil. **Comunicações caderno do programa de pós-graduação em educação**. Ano 10, número, 1 junho de 2003.

GUIMARÃES, I. V. **Sobre os sentidos de ensinar e compreender o mundo: discurso jornalístico e ensino de Geografia**. São Paulo: Faculdade de Educação da USP, 2006.

JANNUZZI, G.S.M. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. Campinas: Autores Associados, 2004.

KAERCHER, N. A. Quando a Geografia crítica pode ser um pastel de vento. **Revista Mercator: Geografia da UFSC**, ano 03, n. 06, 2003.

LACERDA, C. B. F. de. **O intérprete de língua de sinais em sala de aula: experiência de atuação no ensino fundamental**. São Paulo: 2005.

LOPES, A.C. **Competências na organização curricular da reforma do ensino médio**. Boletim Técnico do SENAC, Rio de Janeiro, v. 27, n. 3, p. 1-20, 2001.

LOPES, C. S. Aprendizagem da docência em Geografia no âmbito do estágio supervisionado: a perspectiva de alunos e supervisores. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, Campinas, v. 7, n. 14, p. 200-223, jul./dez., 2017.

MOREIRA, R. **O discurso ao avesso: para a crítica da Geografia que se ensina**. Rio de Janeiro: Dois Pontos, 1987.

MOURA, M.C. A língua de sinais na educação da criança surda. In: MOURA, M.C. et alli. **Língua de sinais e educação do surdo**. São Paulo: Tec Art, 1993.

NOGUEIRA, R. E, org. **Geografia e Inclusão Escolar – teoria e práticas**. Florianópolis: UFSC, 2016.

OLIVEIRA, A. U. Ensino de Geografia: horizontes no final do século. **Boletim Paulista de Geografia**. São Paulo: AGB, p. 04-27, 1994, n. 72.

PELUSO, L.; LODI, A. C. B. La experiencia visual de los sordos. Consideraciones políticas, lingüísticas y epistemológicas. **Pro-Posições** [online]. 2015, vol.26, n.3, pp.59-81. ISSN 0103-7307. <http://dx.doi.org/10.1590/0103-7307201507803>.

PEREIRA, R. M. F. do A. **Da Geografia que se ensina à gênese da Geografia moderna**. 3. ed. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1999.

- PIRES, L. M. **A prática pedagógica do professor de Geografia do Ensino Fundamental** [manuscrito] / Lucineide Mendes Pires. - 2009.
- ROCHA, G. O. R. **A trajetória da disciplina Geografia no currículo Escola Brasileiro (1837-1942)**. 1996.
- SACKS, O. **Vendo vozes: uma viagem ao mundo dos surdos**. São Paulo: Cia das Letras, 1998.
- SANTOS, M. **Por uma Geografia Nova**. São Paulo: Hucitec, 1980.
- SASSAKI, R. K. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. 3 ed. Rio de Janeiro: WVA, 1997.
- SCOZ, Beatriz. **Psicopedagogia e realidade escolar**. 3.ed. Petrópolis: Vozes, 1996
- SHAW, J. and JAMIESON, J. Patterns of classroom discourse in an integrated, interpreted elementary school setting. **American Annals of the Deaf**, v. 142, n 1, 1997, p. 40-47
- SILVA, A. de P.; AZEVEDO, Sandra de Castro de. Inclusão no ensino de Geografia: desafios e perspectivas. **Anais da 4ª Jornada Científica da Geografia UNIFAL-MG**. Alfenas, 2016.
- SKLIAR, C. (Org). **Educação e exclusão: abordagens sócio-antropológicas em educação especial**. Porto Alegre: Mediação, 1997a. 153p.
- TARDIF, M. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. 8a edição Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.
- UNESCO. **Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais**. Brasília: CORDE, 1994.
- VESENTINI, José William. Realidades e perspectivas do ensino de Geografia no Brasil. In: **O ensino de Geografia no século XXI**. 2. ed. Campinas, SP: Papirus, 2005.
- VIEIRA, N. R. **As questões das Geografias do ensino superior e do ensino fundamental a partir da formação continuada do professor e das categorias lugar, paisagem, território e região: um estudo da diretoria regional de ensino de Marília - SP**. 2007. 200f. Tese (Doutorado em Geografia) – Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Presidente Prudente - SP, 2007.
- ZANATTA, B. A. **A relação conteúdo-método no ensino de Geografia – estudo sobre a renovação da ciência geográfica e sua repercussão em propostas do ensino no Brasil (período 1978 – 1990)**. 1996. 158 f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás, Goiânia - GO, 1996.

ANEXO 1**ENTREVISTA SEMI ESTRUTURADA COM PROFESSORES DE GEOGRAFIA
QUE ATUAM COM ALUNOS COM SURDEZ**

1ª Parte: Perfil do entrevistado

- Sexo: () M () F
- Idade: _____
- Nome: _____
- Escola: _____
- Formação: _____
- Instituição Formadora: _____
- Pós-Graduação: _____
- Tempo de atuação no magistério: _____
- Quanto tempo leciona nos anos finais do Ensino Fundamental? _____
- Há quanto tempo trabalha nesta escola? _____
- Leciona outras disciplinas fora da área? _____
- Qual a série que trabalha atualmente? _____

2ª Parte:

Questões

- 1) Como foi elaborado o Plano Pedagógico das disciplinas da área de Geografia na sua escola?

- 2) E como foram elaboradas as etapas do planejamento de sua disciplina para o ano letivo? Você procura seguir o que foi planejado?

- 3) Como se dão no Plano Pedagógico os primeiros contatos com os alunos com surdez?

4) Como a escola apresenta aos professores os alunos com surdez?

5) Como a escola apresenta, aos alunos, os surdos?

6) A escola tem alguma orientação acerca das especificidades dos surdos?

7) Há intérprete de Libras na sala de aula?

8) Há professor de libras na escola?

9) Você já fez algum curso de Libras?

10) Conhece a Libras?

11) Tem interesse em alguma formação relacionada educação de pessoa com surdez?

12) Como o intérprete auxilia o desenvolvimento do aluno com surdez?

13) O intérprete interfere na aula? Opina nas ações pedagógicas? De que maneira?

14) Quais os procedimentos pedagógicos utilizados por você para falar da disciplina com os surdos?

15) Você adota livros didáticos nas suas aulas? Quais são eles?

16) Qual a contribuição dessa apostila ou livro no processo de Ensino de Geografia? São contextualizados e de fácil compreensão?

17) Qual a contribuição da apostila ou livro no processo de aprendizagem de Geografia?

18) Quais os recursos e metodologias empregadas em suas aulas de Geografia?

19) Que adequações você faz para ensinar aos surdos?

20) Você desenvolve trabalhos em grupos desenvolvendo uma prática pedagógica, na perspectiva da articulação do conhecimento prévio do aluno com o conteúdo proposto pela disciplina em sala de aula?

21) Que tipos de trabalhos são estes e como é feita essa articulação?

22) Você passa tarefas para os alunos fazerem em casa? Que tipo de Tarefa?

23) Quais os objetivos que você pretende alcançar com essas tarefas de casa?

24) Como você avalia a tarefa feita pelo aluno surdo?

25) Realiza aulas práticas em campo e/ou em sala de aula com frequência? Como você avalia essas aulas práticas?
