

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

**EDUCAÇÃO BILÍNGUE E GEOGRAFIA NAS
ESCOLAS DE SURDOS**

FERNANDA SANTOS PENA

UBERLÂNDIA
2018

FERNANDA SANTOS PENA

**EDUCAÇÃO BILÍNGUE E GEOGRAFIA NAS
ESCOLAS DE SURDOS**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal de Uberlândia como exigência parcial para obtenção do título de Doutora em Geografia.

Área de Concentração: Geografia e Gestão do Território

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

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da UFU, MG, Brasil.

P397e
2018

Pena, Fernanda Santos, 1987-

Educação Bilíngue e Geografia nas escolas de surdos [recurso eletrônico] / Fernanda Santos Pena. - 2018.

Orientadora: Adriany de Ávila Melo Sampaio.

Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Uberlândia, Programa de Pós-Graduação em Geografia.

Modo de acesso: Internet.

Disponível em: <http://dx.doi.org/10.14393/ufu.te.2018.630>

Inclui bibliografia.

1. Geografia. 2. Geografia - Estudo e ensino. 3. Surdos - Educação. 4. Bilinguismo. I. Sampaio, Adriany de Ávila Melo (Orient.) II. Universidade Federal de Uberlândia. Programa de Pós-Graduação em Geografia. III. Título.

CDU: 910.1

Gerlaine Araújo Silva - CRB-6/1408

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA

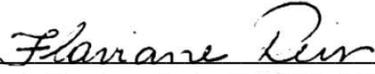
Fernanda Santos Pena

**EDUCAÇÃO BILÍNGUE E GEOGRAFIA NAS
ESCOLAS DE SURDOS**



Prof.ª. Dr.ª. Adriany de Ávila Melo Sampaio (IG/UFU) – Orientadora

Prof. Dr. André Luiz Sabino (ESEBA/UFU) – Examinador



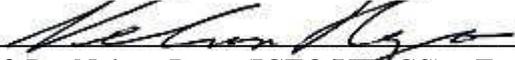
Prof.ª. Dr.ª. Flaviane Reis (FACED/UFU) – Examinadora



Prof.ª. Dr. Ivanilton José de Oliveira (IESA/UFG) – Examinador



Prof. Dr. João Donizete Lima (UAE IGEO/UFCat) – Examinador



Prof. Dr. Nelson Rego (IGEO/UFRGS) – Examinador

Data: 29 de abril de 2018.

Resultado: Aprovada com Distinção e Louvor.

*Dedico esta tese de doutorado aos Surdos:
alunos, ex-alunos, amigos, professores, participantes
da pesquisa, conhecidos e desconhecidos, por me
permitirem fazer parte do seu mundo, mesmo que a
partir de minha experiência ouvinte.*

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, por iluminar meu caminho, ser fortaleza e proteção na conquista de meus sonhos.

À minha orientadora, Dra. Adriany de Ávila Melo Sampaio, pela sabedoria, carinho e confiança em mim depositada para a realização deste trabalho.

Aos professores Dr. André Luiz Sabino e Dra. Lázara Cristina da Silva, pelos apontamentos e sugestões na defesa do projeto de pesquisa e na Banca de Qualificação. À professora Dra. Flaviane Reis, por compartilhar suas impressões e sugestões, também na Banca de Qualificação, a partir de sua experiência surda.

Aos professores e aos pós-graduandos do Programa de Pós-Graduação do Instituto de Geografia da Universidade Federal de Uberlândia, assim como aos da Faculdade de Educação, pelas discussões e aprendizagens ao longo da trajetória acadêmica.

Aos amigos e professores surdos Paulo Oliveira, Lúcio Amorim, Márcia Lima, Cristiano Ribeiro, Danilo Rischitelli e Cida Rossi, pelo acolhimento, incentivo e auxílio nos momentos de dúvidas.

Agradeço às Escolas de Surdos pesquisadas, principalmente aos professores bilíngues de Geografia e aos estudantes, que permitiram a realização da pesquisa ao compartilharem suas opiniões, sentimentos e experiências.

Aos professores, intérpretes de Libras e aos meus queridos estudantes surdos da Escola Municipal Professor Leôncio do Carmo Chaves, por tantos momentos enriquecedores compartilhados.

Agradeço a minha família e, de forma muito carinhosa, a dedicação de minha mãe, Cláudia, no período de construção deste trabalho, assim como durante toda a minha vida. A meu pai, Luís Henrique, e aos meus irmãos, Ana Carolina, Renata e Silvio Luiz, pelo amor e apoio constantes.

A João Paulo, pelo carinho, paciência, incentivo e por se dedicar à nossa felicidade.

Lamento Oculto de um Surdo

Quantas vezes eu pedi uma Escola de Surdo e você achou melhor uma escola de ouvinte.

Várias vezes eu sinalizei as minhas necessidades e você as ignorou, colocando as suas ideias no lugar.

Quantas vezes eu levantei a mão para expor minhas ideias e você não viu.

Só prevaleceram os seus objetivos ou você tentava me influenciar com a história de que a Lei agora é essa... e que a Escola de Surdo não pode existir por estar no momento da "Inclusão".

Eu fiquei esperando mais uma vez... em meu pensamento... Ser Surdo de Direito é ser "ouvido"... é quando levanto a minha mão e você me permite mostrar o melhor caminho dentro de minhas necessidades.

Se você, Ouvinte, me representa, leve os meus ensejos e as minhas solicitações como eu almejo e não que você pensa como deve ser.

No meu direito de escolha, pulsa dentro de mim: Vida, Língua, Educação, Cultura e um Direito de ser Surdo.

Entenda somente isso!

Shirley Vilhalva

PENA, Fernanda Santos. **Educação Bilíngue e Geografia nas Escolas de Surdos**. 2018. 257 f. Tese (Doutorado em Geografia) – Instituto de Geografia, Programa de Pós-Graduação em Geografia, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2018.

RESUMO

A tese apresentada se insere no debate sobre o ensino de Geografia para estudantes surdos, considerando os pressupostos da Educação Bilíngue. Como objetivo geral, propõe-se analisar como o ensino de Geografia está sendo realizado nas Escolas de Surdos pelo uso da pesquisa qualitativa. Foram pesquisadas seis Escolas de Surdos, localizadas nos estados de Minas Gerais, São Paulo, Goiás e no Distrito Federal, durante os anos de 2015 a 2017. As pesquisas se iniciaram após a aprovação do projeto pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEP), realizando-se a observação não participante; a entrevista com cinco professores de Geografia; a aplicação de questionários com 42 estudantes surdos do 9º ano do Ensino Fundamental; e a análise dos Projetos Político Pedagógicos das escolas pesquisadas, de Decretos e de Leis municipais e estaduais específicas sobre a oferta da Educação Bilíngue para surdos. Para as análises dos dados, utilizou-se a metodologia da Análise de Conteúdo. O estudo verificou que as Escolas de Surdos possuem histórias de luta e resistência no cenário atual, cujas políticas de inclusão defendem a matrícula dos estudantes surdos na escola comum. A maioria das escolas pesquisadas atua na perspectiva bilíngue de ensino, adotando a Libras como primeira língua e o português escrito como segunda língua, além de valorizar a cultura surda e as metodologias de ensino bilíngues. Possuem professores ouvintes proficientes em Libras, professores surdos, eventos e atividades culturais, o que desperta o sentimento de pertencimento nos seus estudantes. Todavia, constatou-se que ainda existem Escolas de Surdos que trabalham pautando-se no ouvintismo, pois suas práticas não reconhecem a cultura surda e utilizam a Libras apenas como meio para se ter acesso ao conhecimento produzido em português. Mesmo nessas escolas, os estudantes surdos se dizem mais bem atendidos, quando comparadas às escolas comuns, pois se identificam com as práticas pedagógicas visuais, encontram cotidianamente com seus pares e se comunicam em Libras. Sobre os conhecimentos geográficos, a maioria dos estudantes pesquisados considerou que a aprendizagem nas Escolas de Surdos é ótima, justificando que os professores se comunicam e ministram aulas em Libras, além de utilizarem recursos didáticos que exploram a visualidade, como o computador, projetor multimídia, TV, *Internet*, mapas, imagens, dentre outros. Concluiu-se que o ensino de Geografia realizado na Escola Bilíngue de Surdos, com professores de Geografia formados na área, proficientes em Libras e com conhecimentos metodológicos para surdos, é realizado de modo satisfatório. São utilizados recursos didáticos visuais, aliados aos conhecimentos geográficos e pedagógicos dos professores, com aulas expositivas/dialogadas em Libras, a partir da experiência visual dos surdos. Como demandas para a melhoria do ensino nas Escolas Bilíngues de Surdos, verificam-se a criação e a divulgação de sinais em Libras de Geografia, assim como de materiais bilíngues desse conteúdo, incluindo a produção do livro didático.¹

PALAVRAS-CHAVE: Bilinguismo. Estudos Surdos. Libras. Professores de Geografia. Recursos Didáticos.

¹ O resumo está disponível em Libras no *YouTube*, no link https://youtu.be/wfUSTD95_CE.

ABSTRACT

This work is about the teaching of Geography for deaf students, considering the presuppositions of Bilingual Education. The objective is to analyze the teaching of Geography in schools for deaf students using the qualitative research. We studied six schools located in the states of Minas Gerais, São Paulo, Goiás, and the Federal District from 2015 to 2017. The research began after the approval of the project by the Research Ethics Committee with Human Beings, with non-participant observation. We interviewed five Geography teachers; 42 deaf students from the 9th grade of elementary school answered the questionnaires. We analyzed Pedagogical Political Projects, Decrees, and specific municipal and state laws on the offer of Bilingual Education for the deaf. We also used the Content Analysis methodology. The results show that the schools for deaf students have stories of struggle and resistance, whose inclusion policies advocate the enrollment of deaf students in the common schools. Most of the schools work in the bilingual perspective of teaching, adopting Libras as the first language and written Portuguese as a second language, as well as valuing deaf culture and bilingual teaching methodologies. They have teachers who are proficient in Libras, deaf teachers, events and cultural activities, as well as architectural adaptations, which awaken the sense of belonging in their students. However, there are still schools for deaf people who work based on the listener, since their practices do not recognize the deaf culture. They use Libras only as a means to have access to the knowledge produced in Portuguese. Meanwhile deaf students feel better in the schools for them because they identify themselves with the visual pedagogical practices, meet their peers on a daily basis and communicate in Libras. Regarding the geographic knowledge, most of the students considered that learning in the schools for the deaf is great, justifying that teachers communicate and teach classes in Libras, besides using didactic resources that explore visualization, such as computers, data show, TV, Internet, maps, images, among others. We conclude that the teaching of Geography carried out in the bilingual school for the deaf is satisfactory when they have Geography teachers trained in the area, proficient in Libras and with methodological knowledge for those students. Also when they use visual teaching resources, together with the teachers geographical and pedagogical knowledge, with lectures/dialogues in Libras, based on the visual experience of the deaf. This way the demands for the improvement of teaching in the bilingual schools for the deaf are the creation and diffusion of signs in Libras for Geography, as well as bilingual materials of this content, including the production of a Geography textbook.²

KEYWORDS: Bilingualism. Deaf Studies. Libras. Geography Teacher. Didactics Resources.

² The abstract is available in Libras on YouTube on the link https://youtu.be/wfUSTD95_CE.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
ASG	Associação de Surdos de Goiânia
ASL	Língua de Sinais Americana
ASUL	Associação dos Surdos de Uberlândia
CAS	Centro de Atendimento às Pessoas com Surdez
CEEC	Centro Especial Elysio Campos
CEE/MG	Conselho Estadual de Educação de Minas Gerais
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos
CEPAE	Centro de Ensino, Pesquisa, Extensão e Atendimento em Educação Especial
CONAE	Conferência Nacional de Educação
DF	Distrito Federal
E1, E2, ...	Estudante 1, Estudante 2, ...
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ELiS	Escrita das Línguas de Sinais
EMEBS	Escola Municipal de Educação Bilíngue para Surdos
EMEDA	Escola Municipal de Educação Infantil e 1º Grau para Deficientes Auditivos
ESV	Educadores Sociais Voluntários
EUA	Estados Unidos da América
Feneis	Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
GO	Goiás
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IECE	Instituto de Educação de Crianças Excepcionais
IG	Instituto de Geografia
IMES	Instituto Municipal de Educação de Surdos
INES	Instituto Nacional de Educação de Surdos
ISI	Instituto Santa Inês
L1	Primeira Língua
L2	Segunda Língua
Legeo	Laboratório de Ensino de Geografia
Libras	Língua Brasileira de Sinais

MEC	Ministério da Educação
MG	Minas Gerais
P1, P2, ...	Professor 1, Professor 2, ...
PIBEG	Programa Institucional de Bolsas de Ensino de Graduação
PNBE	Programa Nacional da Biblioteca Escolar
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PNE	Plano Nacional de Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
PROEX	Pró-Reitoria de Extensão
Prolibras	Proficiência em Tradução e Interpretação da Libras/Língua Portuguesa
RS	Rio Grande do Sul
Secadi	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEEDF	Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal
SP	São Paulo
TGD	Transtornos Globais do Desenvolvimento
TIC	Tecnologias de Informação e Comunicação
TNT	Tecido não tecido
UFU	Universidade Federal de Uberlândia
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UEL	Universidade Estadual de Londrina
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
ULBRA	Universidade Luterana do Brasil
URGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 – Escola para Surdos Dulce de Oliveira - Uberaba, 2015	70
FIGURA 2 – Sala de aula com sinal luminoso na Escola para Surdos Dulce de Oliveira.....	74
FIGURA 3 – Pátio da Escola para Surdos Dulce de Oliveira	75
FIGURA 4 – Sala de aula com estudantes surdos, durante aula de Geografia.....	75
FIGURA 5 – Materiais da Biblioteca da Escola para Surdos Dulce de Oliveira	76
FIGURA 6 – Instituto Santa Inês – Belo Horizonte, 2015	80
FIGURA 7 – Sala de Fonoaudiologia e exemplo de atividade para oralização no ISI	82
FIGURA 8 – Vista da quadra e do prédio do Colégio Monte Calvário	83
FIGURA 9 – Prédio com salas de aula e o pátio de recreação	84
FIGURA 10 – Identificação das salas do ISI com datilologia	84
FIGURA 11 – Sala de Leitura e Sala de Aula do Ensino Fundamental I do ISI.....	85
FIGURA 12 – Sala de Aula do ISI.....	85
FIGURA 13 – Escola Bilíngue Libras e Português-Escrito – Taguatinga, 2016	91
FIGURA 14 – Sala de aula de Geografia da Escola Bilíngue Libras Português-Escrito	93
FIGURA 15 – Pátio da Escola Bilíngue Libras Português-Escrito	93
FIGURA 16 – Refeitório da Escola Bilíngue Libras Português-Escrito	94
FIGURA 17 – Hino Nacional em Libras na Escola Bilíngue Libras e Português-Escrito.....	95
FIGURA 18 – Teatro de Literatura Surda na Escola Bilíngue Libras e Português-Escrito	96
FIGURA 19 – Centro Especial Elysis Campos – Goiânia, 2016.....	100
FIGURA 20 – Sala de Aula equipada com TV no CEEC	103
FIGURA 21 – Porta da sala de aula do CEEC identificada com a ELiS	104
FIGURA 22 – Exposição de atividades no CEEC	104
FIGURA 23 – Quadra Poliesportiva da Associação de Surdos de Goiânia	105
FIGURA 24 – Entrada principal da EMEBS Helen Keller – São Paulo, 2017.....	109
FIGURA 25 – Pátio da EMEBS Helen Keller	115
FIGURA 26 – Placa sinalizadora da Sala Ambiente de Geografia na EMEBS Helen Keller	116
FIGURA 27 – Sala de aula ambiente de Geografia na EMEBS Helen Keller	117
FIGURA 28 – Acervo sobre o Oralismo na EMEBS Helen Keller	118
FIGURA 29 – Parque e quadra poliesportiva coberta da EMEBS Helen Keller	118
FIGURA 30 – Desenhos sobre a Cultura Surda na EMEBS Helen Keller	119
FIGURA 31 – Prédio do Instituto Seli – São Paulo, 2017	122

FIGURA 32 – Instituto Seli e os serviços oferecidos – 2002 a 2016.....	124
FIGURA 33 – Placas sinalizadoras dos espaços no Colégio Seli	125
FIGURA 34 – Aula de Geografia na sala de aula do Colégio Seli	126
FIGURA 35 – Lanchonete e Auditório do Colégio Seli	126
FIGURA 36 – Realização de prova de Geografia na Língua Portuguesa escrita.....	175
FIGURA 37 – Prova de Geografia em Libras	176
FIGURA 38 – Aula de Geografia sobre Atualidades	200
FIGURA 39 – Mapa do Brasil bilíngue sendo elaborado pelos estudantes surdos.....	201
FIGURA 40 – Mapa do Brasil bilíngue e Mapa Político do Brasil.....	202
FIGURA 41 – Livro Ilustrado de Língua Brasileira de Sinais	203
FIGURA 42 – Avaliação em Libras sobre o Continente Americano	204
FIGURA 43 – Avaliação em Libras sobre o município de Uberaba.....	204
FIGURA 44 – Atlas Geográfico Interativo Bilíngue produzido pelo INES.....	205
FIGURA 45 – Estudantes com Globos Terrestres produzidos em aula de Geografia	206
FIGURA 46 – Quebra-cabeça geográfico	207
FIGURA 47 – Mapa do Brasil feito em Projeto no Instituto Santa Inês.....	208
FIGURA 48 – Mapas na sala de aula da Escola Bilíngue Libras e Português-Escrito	209
FIGURA 49 – Mapa do Brasil adaptado com sinais em Libras	210
FIGURA 50 – Exposição de atividade geográfica na parede da escola	210
FIGURA 51 – Atividades de Geografia do 9º ano do Ensino Fundamental	211
FIGURA 52 – Aula de Geografia no Colégio Especial Elysio Campos	212
FIGURA 53 – Aula de Geografia no Laboratório de Informática	212
FIGURA 54 – Aula de Geografia nos corredores da EMEBS Helen Keller.....	214
FIGURA 55 – Aula de Geografia com estudantes surdos completando o mapa do Brasil	214
FIGURA 56 – Mapa das Regiões Brasileiras do IBGE em Libras	215
FIGURA 57 – Planisfério dos Continentes com sinais em Libras	216
FIGURA 58 – Sala Ambiente de Geografia para surdos na EMEBS Helen Keller	217
FIGURA 59 – O Sistema Solar adaptado em Libras.....	217
FIGURA 60 – Planisfério dos Continentes construído pelos estudantes surdos.....	218
FIGURA 61 – Material didático bilíngue das Regiões do Brasil	219
FIGURA 62 – Mapa do município de São Paulo colorido pelos estudantes surdos	220
FIGURA 63 – Atividade de Geografia com tirinha	221
FIGURA 64 – Exposição de maquetes sobre a estrutura da Crosta Terrestre.....	222

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 – Faixa etária e sexo dos estudantes surdos participantes da pesquisa	182
GRÁFICO 2 – Tempo de matrícula dos estudantes surdos na Escola de Surdos	184
GRÁFICO 3 – Aprendizagem dos conhecimentos geográficos na Escola Comum.....	190
GRÁFICO 4 – Materiais e recursos didáticos para o ensino de Geografia, de acordo com os estudantes pesquisados	192
GRÁFICO 5 – Aprendizagem dos conhecimentos geográficos nas Escolas de Surdos, segundo os estudantes pesquisados.....	194

LISTA DE MAPAS

MAPA 1 – Localização das Escolas de Surdos Pesquisadas.....	31
MAPA 2 – Localização da Escola para Surdos Dulce de Oliveira – Uberaba-MG	69
MAPA 3 – Localização do Instituto Santa Inês – Belo Horizonte-MG	79
MAPA 4 – Localização da Escola Bilíngue Libras e Português-Escrito – Taguatinga-DF.....	89
MAPA 5 – Localização do Centro Especial Elyσιο Campos – Goiânia-GO.....	100
MAPA 6 – Localização da EMEBS Helen Keller – São Paulo-SP.....	108
MAPA 7 – Localização do Colégio Seli – São Paulo-SP.....	121

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – Características das escolas pesquisadas na perspectiva da Educação Bilíngue	129
QUADRO 2 – Dissertações sobre o ensino de Geografia para surdos	136
QUADRO 3 – Características gerais dos professores de Geografia das Escolas de Surdos	159
QUADRO 4 – Cursos de formação dos professores entrevistados	161
QUADRO 5 – Metodologias de ensino e materiais didáticos citados pelos professores	173
QUADRO 6 – Estudantes surdos participantes da pesquisa	182
QUADRO 7 – Recursos didáticos para o ensino de Geografia nas Escolas de Surdos	223

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	16
Apresentação da Autora.....	21
Percursos Metodológicos da Pesquisa.....	29
PARTE I – ESCOLAS BILÍNGUES DE SURDOS: espaços históricos, linguísticos e culturais de resistência.....	37
CAPÍTULO I - EDUCAÇÃO DE SURDOS: construções históricas e sociais	38
1.1 O sujeito surdo e a surdez: concepções e significados	38
1.2 Trajetória histórica da educação de surdos.....	45
1.3 Abordagens educacionais na escolarização dos surdos.....	50
CAPÍTULO II - A EDUCAÇÃO BILÍNGUE PARA SURDOS EM DIFERENTES PERSPECTIVAS.....	56
2.1 A educação escolar bilíngue de surdos de acordo com o Ministério da Educação ...	59
2.2 Educação escolar bilíngue: o que anseia o Movimento Surdo?	64
CAPÍTULO III - AS ESCOLAS DE SURDOS PESQUISADAS EM MINAS GERAIS.....	68
3.1 Escola para Surdos Dulce de Oliveira	69
3.2 Instituto Santa Inês	78
CAPÍTULO IV - AS ESCOLAS DE SURDOS PESQUISADAS EM GOIÁS E NO DISTRITO FEDERAL.....	88
4.1 Escola Bilíngue Libras e Português-Escrito	88
4.2 Centro Especial Elysio Campos	99
CAPÍTULO V - AS ESCOLAS DE SURDOS PESQUISADAS EM SÃO PAULO...107	
5.1 Escola Municipal de Educação Bilíngue para Surdos “Helen Keller”	108
5.2 Colégio Seli	121
5.3 Análises sobre as escolas pesquisadas: avanços e carências	128
PARTE II - ENSINO DE GEOGRAFIA BILÍNGUE: metodologias e práticas de ensino na Educação de Surdos.....	133
CAPÍTULO VI - PESQUISAS E PRÁTICAS DE GEOGRAFIA PARA SURDOS: experiências de professores pesquisadores em diferentes contextos educacionais	134
6.1 A educação de surdos e o ensino de Geografia de acordo com pesquisas de Mestrado.....	137
6.2 Reflexões sobre as dissertações acadêmicas	154

CAPÍTULO VII - PROFESSORES DE GEOGRAFIA: práticas, olhares e vivências nas Escolas de Surdos.....	158
7.1 Formação docente para a Educação Bilíngue de surdos.....	161
7.2 Escola de Surdos: espaço de inclusão e desenvolvimento	164
7.3 Materiais Didáticos, Metodologias de Ensino e Avaliações de Geografia.....	169
7.4 Os desafios e a importância de ensinar Geografia para os estudantes surdos	177
CAPÍTULO VIII - A GEOGRAFIA ESCOLAR NA PERSPECTIVA DOS ESTUDANTES SURDOS.....	181
8.1 Escola comum e Escola de Surdos: comunicação, sentimentos e pertencimento ...	183
8.2 Práticas de Geografia na escola comum	188
8.3 Ensino e aprendizagem de Geografia nas Escolas de Surdos.....	191
CAPÍTULO IX - RECURSOS DIDÁTICOS NO ENSINO DE GEOGRAFIA BILÍNGUE	197
9.1 O ensino de Geografia e a importância do uso de recursos didáticos	198
9.2 Os recursos didáticos nas Escolas de Surdos pesquisadas	200
9.3 Análises sobre os recursos didáticos de Geografia nas Escolas de Surdos	223
CONSIDERAÇÕES FINAIS	227
REFERÊNCIAS	236
APÊNDICES	246
Apêndice A - Roteiro de entrevista para professores de Geografia	247
Apêndice B - Questionário de pesquisa para estudantes surdos.....	249
Apêndice C - Documentos exigidos pelo CEP	250

INTRODUÇÃO

A escola, lugar de encontro de culturas e de formação de pessoas para a cidadania, tem na Geografia escolar contribuições para a inclusão social, a partir da possibilidade de construir formas de se pensar o espaço. Os conteúdos geográficos promovem consciência da espacialidade dos eventos, importante para a realização das variadas práticas sociais. Também é capaz de produzir conhecimentos sobre os fenômenos que os estudantes vivenciam no seu cotidiano e na complexidade do espaço global, de forma contextualizada e interligada.

Sendo o espaço geográfico o objeto do estudo da Geografia escolar, analisam-se a sociedade e a natureza, assim como a dinâmica resultante da relação entre ambas. Supera-se a descrição dos lugares e busca-se a sua significação nos diferentes aspectos: culturais, socioambientais e geopolíticos, contribuindo para a leitura da realidade, característica importante para a formação geral dos cidadãos.

A demanda por espaços sociais menos excludentes, influenciada por documentos internacionais como a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), fizeram com que o Governo Federal se preocupasse com a elaboração e implantação de políticas inclusivas. As pessoas com deficiência, historicamente excluídas, começaram a ser vistas como integrantes da sociedade, as quais deveriam frequentar a escola comum, ou seja, uma escola onde todos os estudantes estudam juntos, independentemente de suas diferenças.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394 de 1996 (BRASIL, 1996), marco legal importante com relação ao tema, coloca novos desafios para a Geografia escolar: é preciso incluir a heterogeneidade de estudantes, com práticas pedagógicas que possibilitem experiências diversificadas de ensino e de aprendizagem. A dita universalização da escola exigiu que este conteúdo escolar não apenas acompanhasse os avanços epistemológicos próprios de sua ciência, mas também, respondesse às necessidades emergentes na escola e a diversidade de seu alunado. A formação e o exercício da cidadania para todos os estudantes, nas suas diferenças, tornou-se uma consideração importante, almejando que todos compreendessem o mundo em que vivem.

Dentre os estudantes incluídos na escola comum estão os surdos, pessoas que possuem a surdez como diferença cultural, por suas formas de se relacionar, formas de se identificar

com alguns e se distanciar de outros, formas de se comunicar e de utilizar a visão como um elo aproximador entre sujeitos semelhantes. (LOPES, 2007).

Os surdos constroem suas identidades fundamentadas principalmente nas experiências visuais, utilizando-se de estratégias cognitivas, comportamentais e culturais diferentes da maioria das pessoas que ouvem, as chamadas ouvintes.

O principal fator de interação da comunidade surda é o uso da língua de sinais³. A língua utilizada pelos surdos no Brasil é a Língua Brasileira de Sinais (Libras), forma de comunicação e expressão com sistema linguístico de natureza visual-motora e estrutura gramatical própria. Ela possibilita a transmissão de ideias e fatos, assim como atende de maneira satisfatória os processos de ensino e aprendizagem. É reconhecida pela Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002 (BRASIL, 2002), a qual foi regulamentada pelo Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. (BRASIL, 2005).

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

Atualmente, de acordo com as políticas públicas de inclusão educacional, os estudantes surdos têm o direito de frequentar as escolas comuns, presentes em grande número em todas as cidades, ou as Escolas de Surdos⁴ – escolas comuns que se diferem das demais por terem a Libras como língua de instrução e comunicação, e a Língua Portuguesa escrita como segunda língua –, praticamente extintas por falta de investimentos e incentivos governamentais. Considera-se que, para que esses estudantes sejam participantes de uma escolarização adequada e significativa é necessário um atendimento diferenciado, com a utilização de práticas pedagógicas baseadas na visualização, na valorização da cultura surda e no uso constante da Libras.

Segundo Giordani (2010), a educação de surdos marca um debate fundamental dentro da implementação das políticas de educação inclusiva, questionando a veracidade da informação de que estar incluído é vivenciar a escola de ouvintes.

³ Línguas de Sinais são línguas naturais que utilizam o canal visuo-manual, criadas por comunidades surdas através de gerações. Essas línguas, sendo diferentes em cada comunidade, têm estruturas gramaticais próprias, independentes das línguas orais dos países em que são utilizadas. (GOLDFELD, 2002).

⁴ Neste trabalho, refere-se à Escola de Surdos como todas aquelas que atendem os estudantes surdos, utilizando a Libras como primeira língua e a Língua Portuguesa como segunda língua. Considera-se Escola Bilíngue de Surdos ou Escola Bilíngue aquela que atende o seu alunado na perspectiva da Educação Bilíngue para Surdos, analisada no Capítulo II.

Na escola comum, onde estudantes surdos e ouvintes estudam juntos, utiliza-se primordialmente a Língua Portuguesa para o ensino e para as avaliações. O cotidiano escolar revela uma grande discrepância entre o que é proposto em lei e a realidade das escolas que incluem esses estudantes.

A escola comum deveria oferecer aos estudantes surdos o apoio de professores com formação adequada, a presença de intérpretes de Libras capacitados, assim como o Atendimento Educacional Especializado bem estruturado, mas essas condições não estão sendo asseguradas, conforme constatou a autora desta tese, em sua dissertação intitulada “Ensino de Geografia para estudantes surdos: concepções e práticas pedagógicas” (PENA, 2012). O objetivo da pesquisa foi de analisar o ensino de Geografia para estudantes surdos do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano) em escolas municipais de Uberlândia/MG. O processo de inclusão dos estudantes surdos foi analisado e identificaram-se as concepções e as práticas pedagógicas de professores de Geografia, de professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e de intérpretes de Libras.

A pesquisa concluiu que a escola comum tinha a intenção de incluir os surdos e valorizar o uso da Libras, mas que, no momento em que esses estudantes eram inseridos na sala de aula, composta em sua maioria por estudantes ouvintes que não sabiam a Libras, com o professorado sem formação e sem um apoio material e pedagógico adequado, não estava ocorrendo uma aprendizagem efetiva. (PENA, 2012).

A experiência profissional da pesquisadora com a educação de surdos, relatada a seguir na “Apresentação da Autora”, também evidenciou que esses estudantes não estão em desenvolvimento satisfatório, quando matriculados na escola comum. Notou-se que um grande número desses sujeitos, ao concluir sua escolarização básica, não é capaz de ler e escrever fluentemente a Língua Portuguesa ou de ter domínio sobre os conteúdos pertinentes a esse nível de escolarização, inclusive os geográficos. Acredita-se que esse fato se deve à falta de formação docente adequada, bem como de metodologias de ensino próprias para os surdos, que considerem a Libras como primeira língua.

Apesar das políticas públicas defenderem a inclusão das pessoas surdas nas escolas comuns e a conseqüente extinção das escolas especiais – espaços escolares especializados no atendimento aos estudantes com deficiência – e das Escolas de Surdos, a comunidade surda continua lutando pelo direito à Educação Bilíngüe para surdos, em que a sua diferença linguística e cultural seja reconhecida e valorizada.

De acordo com o Relatório do Grupo de Trabalho, designado pelas Portarias nº1.060/2013 e nº91/2013, contendo subsídios para a Política Linguística de Educação Bilíngue – Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa (BRASIL, 2014):

A Educação Bilíngue Libras-Português é entendida como a escolarização que respeita a condição da pessoa surda e sua experiência visual como constituidora de cultura singular, sem, contudo, desconsiderar a necessária aprendizagem escolar do português. Demanda o desenho de uma política linguística que defina a participação das duas línguas na escola em todo o processo de escolarização de forma a conferir legitimidade e prestígio da Libras como língua curricular e constituidora da pessoa surda. (p.7).

Como pressupostos iniciais acredita-se que as Escolas de Surdos vêm trabalhando na perspectiva da Educação Bilíngue, utilizando a Libras como língua de instrução e a Língua Portuguesa como segunda língua, além de valorizar a cultura surda. Essas escolas se instalam em espaços arquitetônicos próprios e nelas devem atuar professores bilíngues, sem mediação de intérpretes na relação professor-aluno e sem a utilização do português sinalizado. Atende estudantes surdos e demais estudantes que utilizam a Libras.

Supõe-se que as Escolas de Surdos possuam professores de Geografia qualificados, os quais desenvolvem práticas pedagógicas satisfatórias, direcionadas para as peculiaridades desses estudantes.

As experiências e resultados obtidos nessas escolas são pouco conhecidos, pois elas estão localizadas em pequeno número de municípios e capitais, além de não se ter acesso à divulgação dos seus trabalhos. Desse modo, a pesquisa se justifica pela necessidade de se ter conhecimento das práticas realizadas, com relação ao ensino e à aprendizagem bilíngues de Geografia.

Observa-se que, de modo geral, as experiências bilíngues de ensino para esses sujeitos não têm sido considerados nas decisões políticas e governamentais. Os desejos da comunidade surda, expressos em relatórios da Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (Feneis), não estão sendo estimados, pois, ao invés de ampliar-se a oferta da Educação Bilíngue para surdos, estão ocorrendo ameaças de fechamento⁵ de classes e escolas que almejam essa educação.

⁵ Em 2011, a então diretora de Políticas Educacionais do MEC, Martinha Claret, comunicou que o serviço de Ensino Básico do Instituto Nacional dos Surdos (INES) fecharia até o final do ano. O Movimento Surdo ganhou notoriedade, pois organizou uma grande manifestação nacional, realizada em Brasília nos dias 19 e 20 de maio de 2011, em defesa das Escolas Bilíngues para Surdos. O INES não fechou, entretanto, ainda ocorrem fechamentos de classes e escolas, como foi o caso da Escola para Surdos Dulce de Oliveira, que teve suas turmas de 6º ao 9º ano fechadas no ano de 2016.

Com relação à colocação do problema de investigação, acredita-se que para enunciá-lo foi necessária vivência e maturação diante da temática. A pesquisadora possui experiências diversas com a educação de surdos, construindo uma *práxis* para alimentar seu problema investigativo. Diante do exposto, apresenta-se o problema: Como o ensino de Geografia vem sendo realizado nas Escolas de Surdos brasileiras, no período de 2015 a 2017?

De acordo com Pena (2012) os professores de Geografia que atuam nas escolas comuns não estão habilitados para ministrar aulas para estudantes surdos, pois não tiveram uma formação docente adequada, não dominam a Libras e não dispõem dos recursos didático-pedagógicos favoráveis para os processos de ensino e de aprendizagem. As aulas são direcionadas para os estudantes ouvintes.

Já nas Escolas de Surdos, a hipótese é que está sendo realizado um ensino de Geografia mais significativo, em que os professores possuem uma formação docente adequada, utilizando recursos visuais e tecnológicos aliados às práticas pedagógicas bilíngues para os estudantes surdos.

Na perspectiva de se atestar a hipótese, a pesquisa tem como objetivo analisar como o ensino de Geografia está sendo realizado nas Escolas de Surdos. Para isso, foram pesquisadas seis escolas, próximas da cidade de origem da pesquisadora e com relevância educacional regional, localizadas em Unidades da Federação da região Centro-Sul do Brasil. As pesquisas ocorreram durante os anos de 2014 a 2017, iniciando-se com análises documentais, encaminhamento do projeto de pesquisa ao Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEP), assim como visitas para realização das técnicas de pesquisa.

Para se atingir o objetivo proposto, fez-se necessário: a) compreender a educação de surdos, incluindo as abordagens educacionais destinadas a esses estudantes, enfatizando-se a Educação Bilíngue; b) discutir sobre as pesquisas já concretizadas, referentes ao ensino de Geografia para surdos; c) identificar e analisar a forma como o ensino de Geografia está sendo desenvolvido nas Escolas de Surdos.

A próxima seção justifica a escolha do tema, pois contempla a imersão da autora na temática da pesquisa, a partir de suas experiências acadêmicas e profissionais. Em seguida, a seção “Percurso Metodológico da Pesquisa” apresenta a metodologia utilizada, as técnicas de coleta de dados e a base do referencial teórico. Enfatiza-se que a pesquisa se preocupou com os sentimentos e os pensamentos dos surdos, considerando suas experiências de vida e como eles desejariam ser educados.

Apresentação da Autora: experiências e inquietações com a inclusão escolar dos surdos

Foram muitas as escolhas e experiências que me tornaram professora e pesquisadora sobre o Ensino de Geografia e a Educação dos Surdos. As reflexões apresentadas nesta tese provêm das dúvidas, angústias e experiências geradas em sete anos como professora do Atendimento Educacional Especializado (AEE), para estudantes surdos e estudantes com deficiência; seis anos como tutora a distância de cursos de aperfeiçoamento para atuar no AEE, oferecidos pelo MEC; cinco anos como professora de Geografia do Ensino Fundamental; um ano como coordenadora pedagógica do Cursinho Alternativo para Surdos da Universidade Federal de Uberlândia (CAS/UFU); além dos diversos projetos acadêmicos, encontros científicos, artigos e trabalhos, grupos de estudos, visitas e cursos realizados em ambas as áreas: ensino de Geografia e educação de surdos.

As experiências adquiridas ao longo dos diversos anos de formação e atuação nessas áreas serão elucidadas, para se entender o surgimento de minhas inquietações.

Natural de Uberlândia-MG, aos dezessete anos optei por cursar Geografia na Universidade Federal de Uberlândia, no ano de 2005. No segundo ano de graduação, fui selecionada para participar do projeto “Oficina de Desenho Urbano: as crianças, os jovens e a cidade”, coordenado pelo Prof. Luis Gonzaga Falcão Vasconcellos e subsidiado pelo Programa Institucional de Bolsas de Ensino de Graduação da UFU (PIBEG/UFU). A temática e a possibilidade de estar em um laboratório de pesquisa me encantaram. Tal projeto foi desenvolvido no Instituto de Geografia (IG) da UFU, no âmbito do Laboratório de Ensino de Geografia (Legeo), assim como na Pró-Reitoria de Extensão (PROEX).

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

Com o término do projeto, no ano de 2007 fui convidada pela professora Dra. Adriany de Ávila Melo Sampaio, também professora pesquisadora do Legeo, para participar do projeto “Metodologias Inclusivas para o Ensino de Geografia: preparando o futuro professor para trabalhar com a surdez, a cegueira e a baixa visão”. O plano de atividades a ser desenvolvido por mim era intitulado “Ler o Mundo” com quem não ouve: ensinando e aprendendo Geografia na perspectiva dos surdos”.

Até o momento, eu desconhecia o mundo dos surdos. Observava-os pela cidade, principalmente no Terminal Central de ônibus coletivos, onde sempre se reuniam para conversar, ou vendendo adesivos com o alfabeto em Libras pelas ruas. Na minha infância e nos anos escolares não tive o convívio com os mesmos.

Apesar de não ter relação com a comunidade surda, até então, a possibilidade de estudar a Libras, língua tão encantadora e peculiar, dominada por um grupo seletivo de pessoas, e de poder contribuir para a educação de surdos fascinou-me. Logo no início do Projeto, procurei ampliar a minha formação na área, me matriculando no curso de Libras.

A realização do projeto possibilitou a leitura e a análise de referencial teórico a respeito de questões como: ensino de Geografia; Educação Especial; pessoas surdas; educação para surdos; e construção de materiais didáticos. Os estudos foram fundamentais para o desenvolvimento do projeto e para meu embasamento teórico-científico.

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

Durante o Projeto, participei de dois cursos de Libras, essenciais para a comunicação com os sujeitos surdos. O primeiro foi ofertado pela UFU, por meio do “Centro de Ensino, Pesquisa, Extensão e Atendimento em Educação Especial” (CEPAE), em 2007. Também houve a participação no Curso Básico de Libras, realizado pela Associação dos Surdos de Uberlândia (ASUL), no período de agosto de 2008 a março de 2009.

Com o segundo curso, percebi a importância da ASUL para a comunidade Surda de Uberlândia e região, visto que é oferecido um espaço onde os surdos são acolhidos e representados e ainda interagem com seus pares, fortalecendo a cultura surda. A associação conta com uma sede ampla, construída gradativamente, onde ocorrem diversos cursos e encontros, desde 1997, quando sua secretaria foi criada.

Os cursos básicos de Libras foram importantes para a minha iniciação nessa língua, mas ainda não havia me proporcionado um domínio amplo da mesma. A Libras é uma língua complexa e, como qualquer outra, precisa de anos de estudos e práticas para alcançar a sua proficiência.

Ainda no Projeto, visitei e observei práticas que ocorriam na “Escola Estadual Bueno Brandão”, escola comum que atende a um número considerável de estudantes surdos em Uberlândia-MG, dos anos iniciais do Ensino Fundamental ao Ensino Médio. Também foi visitada a “Fundação Conviver para Ser”, a qual defende a concepção de que o ser humano necessita ser entendido em seu todo (psicossocial, cognitiva e culturalmente), e privilegia não

apenas a inclusão de estudantes com deficiência, mas a de todos os alunos, por meio, principalmente, da observação, intervenção e elaboração de relatórios individuais.

Apenas com as observações e visitas eu não compreendia, ao certo, como acontecia a inclusão dos estudantes surdos e os seus desafios. Começava a perceber como funcionava a inclusão, mas apenas quando me tornei professora, alguns anos depois, pude sentir as diferentes demandas para esse processo.

Para que os resultados do projeto de pesquisa fossem divulgados para os graduandos em Geografia, realizei mini-cursos na UFU sobre a Educação Inclusiva para estudantes surdos na perspectiva do ensino de Geografia. Acredito que eles contribuíram positivamente para a formação docente dos graduandos, pois, até o momento, pouco se discutia no Ensino Superior sobre a inclusão dos estudantes com deficiência.

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

Ainda durante a especialização, comecei minha participação em cursos a distância, na função de tutora, sendo esses direcionados para a formação continuada de professores para atuação no Atendimento Educacional Especializado. Os cursos eram oferecidos pelo Ministério da Educação (MEC), com o apoio da Universidade Aberta do Brasil (UAB), e realizados pelo CEPAE / UFU.

Todas as dez edições do curso em que fui tutora, nos anos de 2009 a 2015, propiciaram-me conhecer professores de todo o Brasil que atuavam ou possuíam interesse em atuar no AEE. Foram lidos muitos textos, assistidas palestras dos professores formadores (responsáveis pela produção do material) e realizados debates nos Fóruns de Discussão do curso, ocorrendo inúmeras trocas de experiências profissionais sobre Educação Especial e Atendimento Educacional Especializado, principalmente para os estudantes surdos.

Em 2010, já havia concluído o curso de Geografia na modalidade Licenciatura, mas também optei por finalizar o Bacharelado. Defendi a monografia “Escolarização de pessoas surdas no contexto do ensino e aprendizagem de Geografia” (PENA, 2010), a qual concluiu que, para que as necessidades educacionais dos estudantes surdos sejam contempladas, deve-se ter como referência concepções de surdez que valorizem suas potencialidades e sua cultura, assim como considerar a importância da Educação Bilíngue. Também verifiquei ser necessário repensar a formação docente dos graduandos em Geografia para que a inclusão dos

estudantes surdos se efetive, assim como a realização de pesquisas, elaboração e aplicação de metodologias e materiais didáticos de Geografia, baseados na percepção visual e na Libras.

Ainda no ano de 2010, ingressei como mestranda do curso de Geografia do Instituto de Geografia da Universidade Federal de Uberlândia. Ao longo dos meus estudos, defendi a dissertação “Ensino de Geografia para estudantes surdos: concepções e práticas pedagógicas” (PENA, 2012), a qual analisou o ensino de Geografia para estudantes surdos do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano) em escolas municipais de Uberlândia/MG, em que estudantes surdos estudavam juntos com ouvintes. Conheci o processo de inclusão desses estudantes e tive a oportunidade de identificar as concepções e as práticas pedagógicas de professores de Geografia, de professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e de intérpretes de Libras.⁶

Durante o mestrado, no ano de 2011, concorri à designação ao cargo de professora do Atendimento Educacional Especializado (AEE) de uma Escola Estadual de Uberlândia, tida como uma das referências na Educação Inclusiva do município. O curso de licenciatura, bem como os diversos cursos e conhecimentos adquiridos ao longo de minha trajetória acadêmica tornaram-me apta para assumir o cargo.

O trabalho era desenvolvido na Sala de Recursos Multifuncionais, a qual permitia um espaço físico, mobiliários, materiais didáticos, recursos pedagógicos e de acessibilidade e equipamentos específicos, para que fosse oferecido o Atendimento Educacional Especializado, adequado às necessidades educacionais especiais dos estudantes surdos, com deficiências físicas, mentais e sensoriais, transtornos globais do desenvolvimento (TGD) e altas habilidades. Esse atendimento era realizado de modo suplementar e complementar ao trabalho das classes comuns.

Além de atender os estudantes da escola em que a Sala de Recursos estava localizada, de modo individual ou em pequenos grupos, recebia alunos de escolas próximas, nas quais ainda não exista esse atendimento, após acordo de parceria, firmado entre as instituições.

Tendo em vista que o atendimento é realizado no contraturno, o AEE era oferecido na escola em que atuei em três turnos (manhã, tarde e noite), com o trabalho de mais um professor, o que garantia maior flexibilidade para a participação dos estudantes da escola e das demais escolas estaduais.

⁶ Os resultados da pesquisa realizada durante o curso de mestrado são apresentados no Capítulo VI “Pesquisas e práticas de Geografia para surdos: experiências de professores pesquisadores em diferentes contextos educacionais”.

No período em que atuei nessa escola, entre os anos de 2011 a 2013, atendíamos estudantes com deficiência visual, deficiência intelectual, deficiências múltiplas, transtorno global do desenvolvimento e surdos. Os surdos encontravam-se todos no Ensino Médio, nos períodos da manhã e noite, mas também, foram oferecidas vagas para o Ensino Fundamental e Séries Iniciais. O número de intérpretes de Libras contratados foi onze, sendo que todos os estudantes surdos foram contemplados.

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

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

Os intérpretes de Libras também se mostraram insatisfeitos, por, muitas vezes, não terem seu trabalho reconhecido pelos professores e não serem questionados sobre seus conhecimentos relacionados aos estudantes surdos.

Infelizmente, foram poucos os momentos disponibilizados para os encontros. As conversas com os professores acerca da inclusão dos estudantes com necessidades educacionais especiais ficaram restritas ao período de início e término das aulas e ao intervalo (recreio).

Nos anos trabalhados, alguns professores tomaram a iniciativa de falar sobre os avanços e limitações desses estudantes na sala de aula, assim como questionar sobre metodologias e materiais didáticos diferenciados para um ensino mais significativo. Outros professores não se demonstraram interessados, havendo, ainda, aqueles que criaram barreiras para a inclusão escolar do estudante com deficiência, dizendo muitas vezes que: “os alunos é que devem correr atrás do material diferenciado”; “os intérpretes é que são responsáveis pelos alunos surdos”; “eu não fui formada para trabalhar com eles, não devem me cobrar resultados

satisfatórios”; “eu não recebo o salário para esta função”. Era comum alguns professores apresentarem ideias e comportamentos que sugeriam que os estudantes com deficiência eram alunos apenas do AEE, não sendo necessário incluí-los durante as aulas comuns.

Com relação ao atendimento dos estudantes surdos no AEE, buscou-se o aprimoramento da Língua Portuguesa escrita, assim como do raciocínio lógico-matemático, por meio de materiais didáticos diferenciados, principalmente com o auxílio da *Internet*. Comumente, os estudantes também solicitavam o auxílio em trabalhos e estudos de provas das disciplinas do ensino comum. Para isso, era reservado um tempo das aulas.

Foi verificado que o atendimento na Sala de Recursos contribuiu para que os estudantes surdos atendidos ficassem mais entrosados e se dedicassem mais aos estudos, pois começaram a valorizar o entendimento da Língua Portuguesa, indispensável para a vida em sociedade.

Em 2012 fui aprovada no concurso para professora de Geografia da Rede Municipal de Ensino de Uberlândia, iniciando meu trabalho em uma escola de bairro periférico de Uberlândia, a qual apresentava uma das piores posições nos indicadores educacionais do município. Havia apenas uma estudante surda, matriculada no 2º ano do Ensino Fundamental, com quem eu me comunicava em Libras durante os intervalos.

Minha experiência como professora de Geografia se iniciava, com entusiasmo. As dificuldades encontradas eram muitas, principalmente na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, onde eram ministradas seis aulas. A comunidade do bairro sofria constantemente com a violência, principalmente pelo tráfico de drogas. De modo geral, os familiares não se importavam com a educação escolar e ignoravam as transformações que esta poderia proporcionar à vida de seus filhos. Na tentativa de estimular os estudantes e despertar o seu interesse para o conhecimento geográfico, eu buscava contextualizar os conceitos e concepções, a partir das experiências cotidianas dos mesmos. Desenvolvi projetos interdisciplinares, os quais, a meu ver, produziram resultados pouco significativos. Era necessário um trabalho mais amplo, em que todos os profissionais da escola, assim como os governantes do município, estivessem dispostos a mudar a realidade daquela comunidade.

Em 2015, surgiu a oportunidade de transferir meu cargo para uma escola em que estavam matriculados muitos estudantes surdos, com a oferta do AEE. Inclusive, essa escola foi uma das pesquisadas durante meu mestrado, tendo eu me identificado com as práticas nela desenvolvidas. Assim que fui transferida, assumi aulas de Geografia no turno da manhã e aulas no turno vespertino no AEE. A escola estava precisando desse profissional há um tempo, mas não havia professor capacitado.

Como professora de Geografia, ministrei aulas para estudantes surdos na sala de aula comum apenas durante um semestre, o que me possibilitou perceber algumas situações e inquietações. Até o momento, eu acreditava que, por ser fluente em Libras, conseguiria atender as necessidades daqueles estudantes, pois me comunicaria e debateria os conteúdos geográficos de forma direta, além de conhecer metodologias de ensino e recursos didático-pedagógicos que possibilitariam um aprendizado mais significativo para os surdos.

De fato, eu percebia que os estudantes surdos possuíam mais interesse em minhas aulas, principalmente pela proximidade com que nos relacionávamos. As narrativas sobre o cotidiano de suas vidas e os conteúdos geográficos eram tratados diretamente, assim como as dúvidas e a maioria das explicações. Estas eram realizadas primeiramente na Língua Portuguesa oral, com interpretação do intérprete de Libras, para todos os estudantes da sala. Posteriormente, ministrava os conteúdos de forma direta, entre eu e os surdos.

Claramente, meu domínio na Libras e os meus conhecimentos acerca do ser surdo e das práticas pedagógicas baseadas na visualização propiciaram uma aprendizagem de Geografia mais significativa para os estudantes surdos. Entretanto, fui percebendo as limitações que a escola comum possui para a inclusão deles.

Minha maior inquietação foi o fato dos surdos, já cursando o 7º e 8º ano do Ensino Fundamental, não possuírem um domínio satisfatório da Língua Portuguesa escrita. Conheciam poucas palavras e não conseguiam interpretar sozinhos os textos e atividades propostas, assim como elaborarem respostas e ideias mais complexas. Era necessário que eu ou as intérpretes de Libras discutissem com os estudantes, inicialmente na Libras, para depois eles tentarem formular as ideias, na língua escrita. Essa prática é adequada para a aprendizagem dos estudantes surdos. O problema era que eles conheciam os sinais em Libras, mas precisavam que a sua tradução para a Língua Portuguesa fosse soletrada, mesmo quando se tratavam de palavras corriqueiras.

As escolas comuns não estão oferecendo a alfabetização adequada para os estudantes surdos em seus anos iniciais do Ensino Fundamental. É delas a responsabilidade de garantir a todos os seus estudantes o acesso aos saberes linguísticos, necessários para o exercício da cidadania. Aprovando os surdos sem que tenham um conhecimento mínimo da Língua Portuguesa escrita seus direitos como cidadãos estão sendo negados.

Todas as disciplinas escolares são baseadas nessa língua: sejam os livros didáticos, os textos complementares, os conteúdos e atividades escritas no quadro escolar, os trabalhos e pesquisas realizadas no computador. Os estudantes surdos que não dominam a Língua Portuguesa escrita são a maioria nas escolas comuns, ficando totalmente dependentes dos

intérpretes ou dos poucos professores que dominam a Libras, para que haja a interpretação e auxílio de modo integral.

A Geografia escolar e as suas diferentes possibilidades de utilização do contato visual me possibilitaram planejar e realizar aulas que procuravam a inclusão dos estudantes surdos, mesmo com a falta do domínio da Língua Portuguesa escrita. Entretanto, as dificuldades foram inúmeras: as salas de aula não eram equipadas com recursos tecnológicos (TV, projetor multimídia, computadores), sendo difícil o agendamento das aulas no laboratório de informática (devido ao grande número de professores e a necessidade do técnico de laboratório exercer o cargo de professor eventual, indo para a sala de aula quando um professor faltava); não havia na escola impressão de cópias coloridas; os estudantes surdos não conseguiam ler e interpretar os materiais encaminhados em Língua Portuguesa escrita para casa, pois seus familiares não dominavam a Libras e não poderiam auxiliá-los; eram escassos os vídeos que possuíam interpretação em Libras; são poucos os sinais em Libras dos diferentes termos utilizados na Geografia; os estudantes surdos não possuíam um domínio mais complexo da Libras.

A partir de minhas limitações como professora de Geografia, capacitada para atender os estudantes surdos, percebi que a formação docente não consegue atender, sozinha, os desafios impostos pela inserção desses estudantes na escola comum. As Escolas de Surdos se tornaram ainda mais desejadas por mim, pois percebia nelas a possibilidade de realizar práticas pedagógicas que contemplassem as peculiaridades comuns aos estudantes surdos.

Todos estes fatos e experiências me motivaram a pesquisar, durante o doutorado, iniciado em 2014, o ensino e a aprendizagem de Geografia nas Escolas de Surdos. Aprofundei as leituras na área, pesquisei sobre as escolas próprias para esse grupo de estudantes, entrei em contato com professores e pesquisadores surdos, continuei me aperfeiçoando na Libras e, ainda, realizei o curso de Pedagogia a distância, concluindo-o no ano de 2016.

Por meio de meus relatos, percebemos que esta tese é também resultado daquilo que experimentei, estudei e produzi. O convívio, a admiração e o amor que construí pelos estudantes surdos me impulsionam para o encontro de um ensino de Geografia que contemple as suas necessidades, assim como uma escola capaz de ofertar a Educação Bilíngue.

Espero que esta tese divulgue e fortaleça o trabalho que vem sendo realizado nas Escolas de Surdos, permitindo a expressão dos sentimentos e opiniões dos estudantes e dos professores de Geografia entrevistados, assim como a divulgação das práticas pedagógicas que estão sendo efetivadas.

Percursos Metodológicos da Pesquisa

Para a realização deste trabalho, optou-se pelo uso da pesquisa qualitativa. De acordo com Chizzotti (2008, p.79), “a abordagem qualitativa parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito”. Desse modo, o conhecimento não se reduz a um rol de dados isolados, conectados por uma teoria explicativa, tendo em vista que o sujeito-observador é parte integrante do processo de conhecimento e interpreta os fenômenos, atribuindo-lhes um significado. O objeto não é um dado inerte e neutro, pois está tomado de significados e relações que sujeitos concretos criam em suas ações.

Bogdan; Biklen (1994), por sua vez, apresentam cinco características que configuram a pesquisa qualitativa: possui o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento; os dados coletados são predominantemente descritivos; a preocupação com o processo é maior do que com o resultado ou produto; os investigadores tendem a analisar os seus dados de forma indutiva; o significado que as pessoas dão às coisas e à sua vida são focos de atenção especial pelo pesquisador.

A pesquisa qualitativa requer, então, o contato direto do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo investigada, pois o contexto influencia os fenômenos. Todos os dados da realidade são considerados importantes e verificados em seu processo, buscando também considerar as diferentes perspectivas ou pontos de vista dos pesquisados. Tais características foram consideradas durante a escolha e aplicação dos métodos e instrumentos de pesquisa desta tese.

O método é um dos elementos mais importantes de uma investigação, pois tem o poder de disciplinar a conduta do pesquisador, adequar o esforço que é empregado em função dos requerimentos do objeto de estudo, estabelecer os demais meios necessários ao bom termo do estudo, guiar a sequência da pesquisa e garantir a segurança e a economia de recursos e de trabalho. (LUDWIG, 2014).

De acordo com o mesmo autor, o método é o conjunto das atividades sistemáticas e racionais que, com maior segurança e economia, permite alcançar o objetivo (conhecimentos válidos e verdadeiros), traçando o caminho a ser seguido, detectando erros e auxiliando as decisões do pesquisador.

O método, sendo a forma de construir o conhecimento, não é apenas um conjunto de passos que ditam um caminho, é também um conjunto de crenças, valores, atitudes e habilidades em relação ao modo de perceber e tratar os fenômenos e o próprio conhecimento. Para além da lógica, os métodos são vivências do próprio pesquisador com o que é pesquisado. (GATTI, 2007).

Neste trabalho, o objeto de pesquisa foi a escolarização de estudantes surdos e o ensino de Geografia. A pesquisa de campo foi escolhida para a investigação do problema, pois consiste na observação dos fatos tal como ocorrem espontaneamente, na coleta de dados relevantes para análises.

Ruiz (2008) afirma que a pesquisa de campo:

[...] não permite o isolamento e o controle das variáveis supostamente relevantes, mas permite o estabelecimento de relações constantes entre determinadas condições – variáveis independentes – e determinados eventos – variáveis dependentes –, observadas e comprovadas. (p.50).

No que tange ao percurso da pesquisa, primeiramente buscou-se verificar quais as Escolas de Surdos existentes no Brasil. Foram enviados *e-mails* para pesquisadores da área, os quais não possuíam essa informação. Também se contatou a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi) do Ministério da Educação (MEC), a qual encaminhou apenas a listagem de *e-mails* dos Centros de Atendimento às Pessoas com Surdez (CAS) de cada estado brasileiro. Ao entrar em contato com cada unidade, também não se conseguiu acesso aos nomes de Escolas de Surdos, presentes no território brasileiro. De todos os locais questionados, somente professores e pesquisadores surdos retornaram com informações.

A escolha das escolas a serem pesquisadas ocorreu, portanto, junto aos professores universitários que já estudaram ou já pesquisaram algumas dessas, consideradas referência na educação de surdos em âmbito regional e nacional.

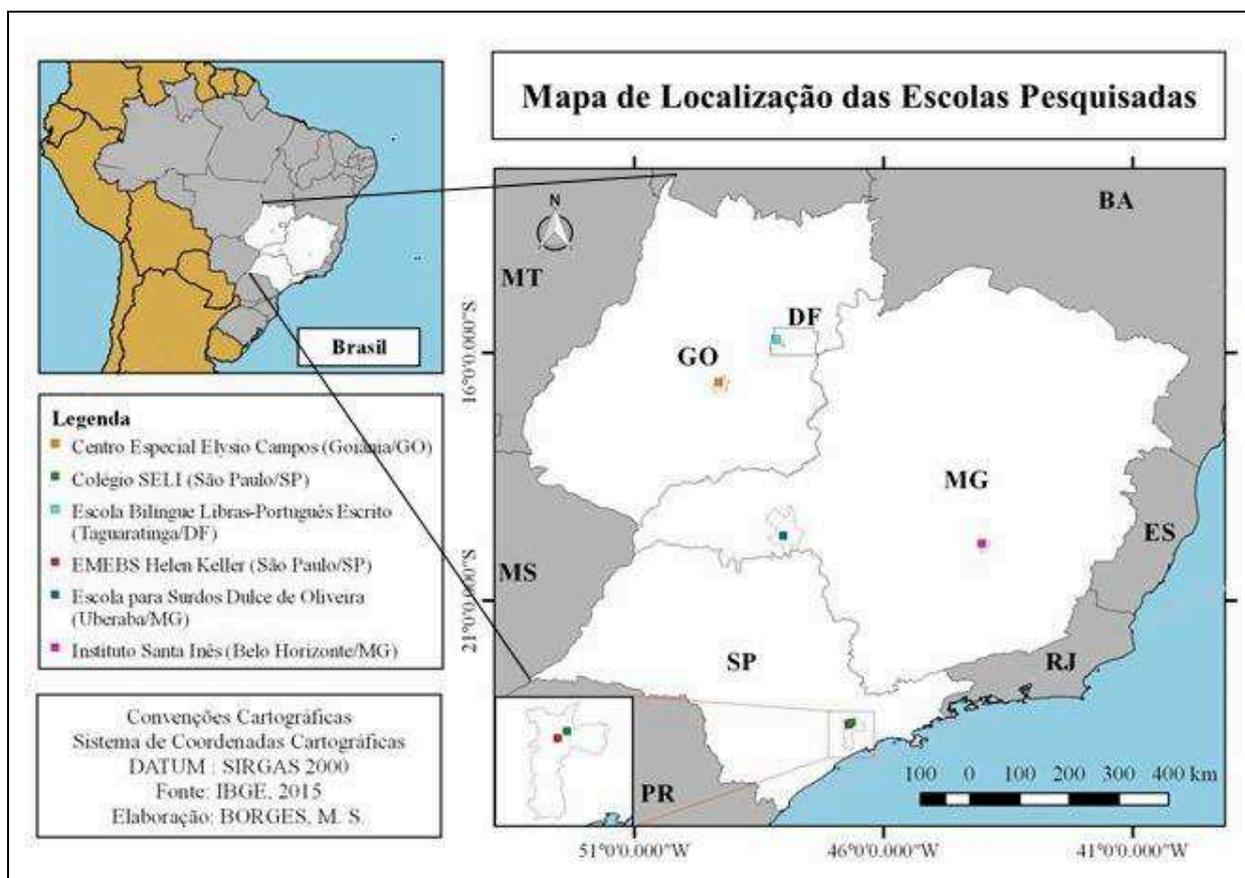
A partir das indicações da comunidade surda, foram elaborados critérios de seleção das escolas. Elas precisariam possuir turmas dos anos finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano), com oferecimento da disciplina de Geografia, tendo como primeira língua a Libras e como segunda língua a Língua Portuguesa escrita, de acordo com o modelo bilíngue de educação para surdos.

As escolas foram selecionadas considerando a proximidade das mesmas com o local de residência da pesquisadora, em Uberlândia-MG. Essas, por sua vez, localizam-se nos

estados de Minas Gerais, São Paulo e Goiás, e no Distrito Federal, como observado no mapa 1.

Também foram identificadas outras Escolas de Surdos no Brasil, as quais não foram pesquisadas, devido à maior distância territorial ou pela falta de autorização para efetivação da pesquisa.

MAPA 1 – Localização das Escolas de Surdos Pesquisadas



Fonte: IBGE, 2015.

Org.: BORGES, M. S., 2017.

Foram pesquisadas as seguintes instituições, eleitas para a investigação:

- Escola para Surdos Dulce de Oliveira / Uberaba-MG
- Instituto Santa Inês / Belo Horizonte-MG
- Escola Bilíngue Libras e Português-Escrito / Brasília-DF
- Centro Especial Elysio Campos / Goiânia-GO
- Colégio Seli / São Paulo-SP
- Escola Municipal de Educação Bilíngue para Surdos Helen Keller / São Paulo-SP

A pesquisa de campo foi realizada nos anos de 2015 a 2017, utilizando-se as seguintes técnicas de pesquisa: a) observação não participante; b) entrevista; c) questionário; d) análise documental.

Ruiz (2008) define que “a técnica é a instrumentalização específica da ação, e que o método é mais geral, mais amplo, menos específico” (p.138). Também se entende por técnicas de pesquisa recursos peculiares que tornam possível empregar um método escolhido para o alcance dos objetivos da investigação.

As técnicas foram utilizadas para a etapa de coleta de dados, momento em que foram obtidas as informações necessárias para posterior análise. O problema de pesquisa e o que se queria conhecer também guiaram a escolha dessas técnicas.

As observações não participantes foram planejadas anteriormente à sua realização, tendo-se claro o que seria presenciado. A pesquisadora visitou e analisou as instituições pesquisadas, examinando os eventos e espaços.

Segundo Vianna (2003), as observações não participantes dirigem o pesquisador para a compreensão do caso. É preciso fazer um registro muito detalhado e claro dos eventos de modo a fornecer uma descrição incontestável que sirva para futuras análises e para o relatório final.

Nos registros escritos de observação foram explorados os seguintes núcleos temáticos: espaço físico e recursos didáticos; uso do espaço e de gestão de sala de aula; uso de materiais concretos e da visualidade; metodologias de ensino de Geografia; relação professor-estudante e estudante-estudante; uso da Libras e outras formas de comunicação; formas de avaliação do desempenho dos estudantes; a valorização da cultura surda.

Observaram-se ainda as falas dos professores e funcionários da escola além do diálogo com a pesquisadora, para saber seus pontos de vista e demandas para a melhoria do ensino nas instituições.

As entrevistas foram escolhidas como um dos instrumentos de coleta de dados por envolver uma relação pessoal entre pesquisador e sujeito, facilitando o esclarecimento de dúvidas.

Ruiz (2008) define entrevista como “diálogo com o objetivo de colher, de determinada fonte, de determinada pessoa ou informante, dados relevantes para a pesquisa em andamento” (p.51).

Do total de seis professores de Geografia das escolas pesquisadas, cinco foram entrevistados⁷ durante o seu módulo escolar, ou seja, no horário em que se encontravam nas escolas, sem os estudantes, ou após o término das aulas. Definiu-se que seriam feitas nas Escolas de Surdos, em dia e horário combinados com a orientação pedagógica, tendo em vista que a pesquisadora teria a possibilidade de, juntamente com a entrevista, realizar a observação do lugar e de suas práticas pedagógicas.

Utilizou-se, durante as entrevistas, um roteiro baseado nas questões estruturadas (Apêndice A), acompanhadas do esclarecimento de que não se buscava resposta do tipo sim e não, mas posicionamentos pessoais, julgamentos, explicações, realizando um diálogo real com os entrevistados. As perguntas foram estruturadas em categorias de análise, a saber: formação docente e educação de surdos; inclusão dos surdos na escola comum; inclusão dos surdos na Escola de Surdos; materiais didáticos de Geografia; metodologias de ensino de Geografia; e avaliações de ensino.

Todos os sujeitos pesquisados foram esclarecidos sobre os riscos e benefícios da pesquisa, seguidos pela assinatura do “Termo de Compromisso Livre e Esclarecido” ou do “Termo de Assentimento para o Menor” (Apêndice C), sendo que os estudantes que possuíam menos de 18 anos também participaram da pesquisa, mediante autorização do responsável legal.

Os questionários foram aplicados para os estudantes surdos do 9º ano do Ensino Fundamental, durante as aulas de Geografia (Apêndice B). Foram abordadas questões sobre o ensino e o aprendizado de Geografia, considerando os recursos e metodologias de ensino, as escolas frequentadas, as práticas dos professores de Geografia e as percepções dos estudantes, com relação às Escolas de Surdos.

O questionário, segundo Gil (1999, p.128), pode ser definido como “a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc.”. Optou-se por essa técnica de pesquisa devido ao número elevado de estudantes surdos que participaram da pesquisa, sendo, no total, 42 estudantes.

Outra técnica de pesquisa adotada foi a análise documental, mediante a solicitação, junto aos coordenadores pedagógicos das instituições, do Projeto Político Pedagógico de cada

⁷ Em uma Escola de Surdos o professor não foi entrevistado, pois, apenas no momento da pesquisa, informou-se que seria necessária autorização da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, a qual a escola estava vinculada, o que não foi possível obter durante o período.

instituição, assim como de Decretos e Leis municipais e estaduais que regulamentavam a Educação Bilíngue para surdos e as Escolas de Surdos.

Durante a pesquisa de campo foram utilizados recursos tecnológicos, como o celular (para gravações de vídeos, fotos e áudios) e o *notebook*, além de materiais como questionários impressos, roteiros para entrevista e caderno de registro dos dados observados.

Aplicaram-se, ainda, procedimentos complementares, postos em prática pela pesquisadora, como o contato inicial com as escolas onde a pesquisa foi realizada, concomitante à solicitação de autorização para concretizá-la e a entrega de documentos aos dirigentes das instituições, contendo a finalidade, a importância e os passos da pesquisa.⁸

Os responsáveis pelas escolas pesquisadas estavam cientes de suas responsabilidades como instituições co-participantes da pesquisa, e de seu compromisso no resguardo da segurança e bem-estar dos sujeitos de pesquisa nela recrutados, dispondo de infraestrutura necessária para a garantia de tal segurança e bem-estar, por meio da assinatura da “Declaração da Instituição Co-Participante” (Apêndice C).

Para a obtenção de resultados qualitativos, além da preocupação em eleger instrumentos de obtenção de dados com características próprias ao tema da pesquisa, observou-se a forma como a pesquisadora fazia uso deles. Primeiramente, levou-se em conta a experiência da pesquisadora com os instrumentos usados. Tanto na elaboração de seu trabalho de conclusão de curso da Graduação, como na realização de sua dissertação de Mestrado, adotaram-se as entrevistas e a observação como instrumentos de coleta de dados.

Outro ponto a se considerar foi o domínio da Libras, por parte da pesquisadora, pois a maioria das Escolas de Surdos não possuía intérpretes dessa língua, sendo necessária a realização da aplicação dos questionários em Libras com os estudantes. É importante destacar que a conversa direta com os surdos, sem a intermediação de uma terceira pessoa, possui vantagens como: a confiança deles para com a pesquisadora, devido à maior identificação pela Libras, assim como a um diálogo mais fluente e espontâneo.

Para as análises dos dados, utilizou-se a metodologia de Análise de Conteúdo, cujo ponto de partida é a mensagem, seja ela verbal (oral ou escrita), gestual ou documental. Considerando as mensagens vinculadas às condições contextuais de seus produtores, a Análise de Conteúdo baseia-se nos pressupostos de concepção crítica e dinâmica da linguagem (FRANCO, 2005), sendo considerada importante para os resultados desta pesquisa.

⁸ Todos os documentos foram elaborados e autorizados de acordo com as exigências do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEP-UFU).

Seguindo os pressupostos levantados por Bardin (1977), na primeira etapa de análise foi feita a descrição, ou seja, a enumeração das características do material coletado, resumida após a organização dos dados, separados em diferentes categorias de análise. Realizaram-se inferências e análises, por meio de comparações e classificações, de acordo com as teorias estudadas, acompanhadas pelo trabalho de tabulação, elaboração de gráficos, quadros, mapas, entre outros. Por fim, foram feitas as interpretações, cujos resultados da análise de conteúdo buscaram refletir os objetivos desta pesquisa, de acordo com indicadores que fundamentaram a interpretação final.

O estudo também envolveu um levantamento bibliográfico que perpassou toda a elaboração deste trabalho, com o propósito de compreender para explicar a realidade estudada. Foram utilizados diversos autores na área da história e das principais concepções para a educação de surdos, como Brito (1993), Skliar (1997, 2005), Lacerda (1998, 2000), Perlin (2003), Sá (1999, 2011), Lopes (2007), Rocha (2007), Strobel (2008), Fernandes (2011), Karnopp (2011), Chiella (2015); para a Educação Bilíngue para surdos, como Feneis (1995, 2011, 2012), Skliar (1998, 2013), Miranda; Perlin (2011), Quadros (1997), Müller et al. (2013), Sá; Sá (2015), Stürmer; Thoma (2015); para o ensino de Geografia para esses estudantes, citando autores como Silva (2003), Machado (2007), Santos (2008), De La Fuente (2012), Fonseca (2012), Pena (2012), Andrade (2013) e Arruda (2015) e pesquisadores do ensino de Geografia, como Simielli (1999), Callai (1998, 2003), Almeida; Passini (2004), Schäffer et al. (2005), Cavalcanti (2005).

O referencial teórico e os resultados da pesquisa foram analisados em nove capítulos, distribuídos em duas partes. Na Parte I intitulada “Escolas Bilíngues de Surdos: espaços históricos, linguísticos e culturais de resistência” apresentaram-se os seguintes capítulos:

O Capítulo I “Educação de surdos: construções históricas e sociais” abordou questões primordiais para se compreender a educação ofertada aos sujeitos surdos. Analisa-se a formação de concepções e significados sobre os surdos e a surdez, a trajetória histórica da educação ofertada a esses sujeitos, assim como as principais abordagens que embasaram e ainda embasam as concepções educacionais e as práticas pedagógicas para surdos: o Oralismo, a Comunicação Total e o Bilinguismo.

O Capítulo II “A Educação Bilíngue para surdos em diferentes perspectivas” discutiu a Educação Escolar Bilíngue de surdos, nos discursos do Ministério da Educação, e a Educação Escolar Bilíngue almejada pelo Movimento Surdo, enfatizando-se as Escolas de Surdos. Para isso, foram utilizados documentos e relatórios produzidos pelo Governo Federal e pela Feneis, assim como pesquisas e reflexões de autores da área.

Os Capítulos III, IV e V analisaram as Escolas de Surdos pesquisadas nos estados de Minas Gerais, São Paulo, Goiás e no Distrito Federal, considerando-se os mesmos parâmetros de caracterização para cada uma, sendo eles o histórico e as abordagens educacionais, bem como as características dos espaços físicos e dos recursos materiais, dos profissionais e dos estudantes. Durante a pesquisa, além da observação realizada, foram analisados documentos, relatos orais e fotografias.

Na Parte II “Ensino de Geografia Bilíngue: metodologias e práticas de ensino na Educação de Surdos” foram apresentados os capítulos a seguir.

O Capítulo VI “Pesquisas e práticas de Geografia para surdos: experiências de professores pesquisadores em diferentes contextos educacionais” analisou trabalhos acadêmicos realizados na área de ensino de Geografia para estudantes surdos. Os trabalhos contemplam pesquisas realizadas em diferentes regiões do Brasil, analisando-se práticas pedagógicas de Geografia da escola comum, de salas mistas e da Escola de Surdos.

O Capítulo VII “Professores de Geografia: práticas, olhares e vivências nas Escolas de Surdos” e o Capítulo VIII “A Geografia escolar na perspectiva dos estudantes surdos” apresentaram os resultados obtidos com a pesquisa de campo, por meio da realização de entrevistas e da aplicação de questionários. Foram analisadas as ideias dos sujeitos da pesquisa, suas opiniões e as práticas pedagógicas de Geografia, as quais estavam sendo realizadas nas Escolas de Surdos.

O Capítulo IX “Recursos Didáticos no Ensino de Geografia Bilíngue” analisou os materiais didáticos e as metodologias de ensino de Geografia utilizados em cada escola pesquisada, de acordo com os pressupostos da Educação Bilíngue e do ensino dos conhecimentos geográficos.

A última parte da tese contém as considerações finais, nas quais foram retomadas sucintamente as questões que nortearam a pesquisa e as conclusões resultantes das análises e reflexões.

Almeja-se, com este estudo, que os professores e pesquisadores conheçam as práticas pedagógicas de Geografia que estão alcançando resultados satisfatórios na escolarização dos estudantes surdos, assim como as demandas atuais para a efetivação da Educação Bilíngue.

PARTE I

ESCOLAS BILÍNGUES DE SURDOS: espaços históricos, linguísticos e culturais de resistência

CAPÍTULO I

EDUCAÇÃO DE SURDOS: construções históricas e sociais

A surdez, como construção de um olhar sobre aquele que não ouve, é estabelecida dentro de distintas narrativas associadas e produzidas no interior de diferentes campos discursivos – clínicos, linguísticos, religiosos, educacionais, jurídicos, filosóficos, entre outros –, e os discursos de vários campos criam significados diferentes para a surdez e a educação de surdos. Tais discursos influenciam as práticas, ao mesmo tempo em que são produzidos por elas. (LOPES, 2007).

No decorrer deste capítulo serão abordadas questões primordiais para se compreender a educação ofertada aos sujeitos surdos. Para dar início aos estudos, a formação de concepções e significados sobre os surdos e a surdez é analisada.

O capítulo também apresenta uma trajetória histórica da educação ofertada aos sujeitos surdos, inclusive em âmbito nacional. Ressalta-se que conhecer esse histórico não apenas adiciona conhecimentos, mas também possibilita refletir e questionar sobre os eventos relacionados com a educação em várias épocas, assim como compreender as políticas educacionais atuais voltadas para esses sujeitos.

Por fim, faz-se uma revisão sobre as principais abordagens que embasaram e ainda embasam as concepções educacionais e as práticas pedagógicas para surdos: o Oralismo, a Comunicação Total e o Bilinguismo. Este último será melhor explanado no capítulo posterior, devido à sua importância para os desenvolvimentos cognitivo, identitário e cultural do surdo.

1.1 O sujeito surdo e a surdez: concepções e significados

Ao longo da história, muitas concepções e significados sobre os surdos e a surdez foram construídos e desconstruídos, seja na ciência, na religião, na medicina, na educação, na mídia, e/ou no interior das famílias. Geralmente, foram os ouvintes que criaram os diferentes discursos, de acordo com seus padrões de normalidade.

De acordo com Lopes (2007), os significados são inseparáveis da cultura em que se formam e circulam; são eles os responsáveis pela nossa visão cultural do ser surdo. É a

linguagem que permite a criação de um sistema de significações para representar coisas e negociar sentidos sobre elas.

Culturalmente produz-se o normal, o diferente, o anormal, o surdo, o deficiente, o desviante, o exótico e o comum, entre outros. Qualquer escolha é feita a partir de interpretações e representações que se constroem. Conhecer e se posicionar diante das diferentes concepções e significados pode ser primordial para se compreender melhor o sujeito surdo. Essa compreensão resulta em práticas que limitam ou ampliam o universo do exercício de cidadania do ser surdo, pois as suas negociações ocorrem no interior das relações de poder e de resistência.

Para desconstruir as perspectivas médicas, terapêuticas e assistencialistas de surdez, além daquelas históricas que enfatizam a perda, busca-se apresentar aqui as diferentes concepções e significados existentes sobre o sujeito surdo. Enfatizam-se aqueles que partem da comunidade surda, de suas identidades, percebendo o surdo em uma perspectiva cultural e da diferença humana.

Para Lopes (2007), a comunidade surda é um espaço de luta política, onde se partilha de uma forma comum de comunicação, de uma língua específica e de um conjunto de sentimentos que liga os indivíduos fazendo-os uno e os mesmos em determinados momentos, sendo condição para argumentar sobre a diferença surda. Strobel (2008) complementa que a comunidade surda não é só de surdos, já que tem sujeitos ouvintes junto – família, intérpretes, professores, amigos e outros – os quais participam e compartilham os mesmos interesses em comum em uma determinada localização.

As discussões referentes à concepção de surdez, de modo geral, são caracterizadas pelas possibilidades comunicativas e pelos modos específicos de se perceber essa diferença. Perpassa nas discussões o embate entre a defesa do ensino da língua oral, enquanto um meio necessário para a reinserção social dos – então considerados – deficientes; e da língua de sinais enquanto representação de um grupo social minoritário, vistos agora como diferentes. (SKLIAR, 2005).

As concepções clínico-terapêuticas e as sociais antropológicas se destacam por gerar ao longo da história não apenas teorias e pesquisas, mas por terem servido de base para diferentes abordagens terapêuticas, de reabilitação e de educação dos surdos. Foram também responsáveis por influenciar o modo como a surdez passa a ser vista pela sociedade como um todo.

A ciência inventou a surdez através dos níveis de perdas auditivas, das lesões no tímpano, dos fatores hereditários e adquiridos. O modelo clínico-terapêutico concebe a pessoa

surda como possuidora de uma patologia, um indivíduo que sempre “precisa de”, sendo definida pelo que não tem e nomeada “deficiente auditivo”. Nesse entendimento, a surdez é vista como um *déficit* a ser combatido mediante terapias, tratamentos orofaciais, protetização e implantes cocleares. Os profissionais adeptos a essa visão acreditam que o melhor caminho para os sujeitos que não ouvem é o combate à surdez, levando a uma tentativa de anulação da diferença.

Conforme apontam Bisol; Sperb (2010), no modelo clínico-terapêutico:

O direcionamento dado por profissionais da saúde e da educação se centra na reabilitação: a perda auditiva traz consequências ao desenvolvimento psicossocial do surdo, diminuindo consideravelmente sua capacidade de adaptação social. Deve-se tentar a cura do problema auditivo (implantes cocleares, próteses) e a correção dos defeitos da fala por meio da aprendizagem da língua oral. (BISOL; SPERB, 2010, p. 8).

Observa-se que a ênfase está nos efeitos da restrição das experiências de linguagem⁹ no desenvolvimento global do surdo. Defende-se a ideia de que o pensamento não se desenvolve sem uma língua, compreendida apenas no seu aspecto oral.

Tais crenças acometeram não apenas os tratamentos realizados em clínicas, mas também aspectos familiares e educacionais referentes aos surdos:

Na família, a busca por especialistas, a dedicação integral aos filhos com surdez e a inconformidade pela falta de audição, por muitos anos mobilizaram e mobilizam pais e mães. Na educação, a surdez como deficiência que marca um corpo determinando sua aprendizagem é inventada através do referente ouvinte, das pedagogias corretivas, da normalização e dos especialistas que fundaram um campo de saber capaz de “dar conta” de todos aqueles que não se enquadram em um perfil idealizado de normalidade. (LOPES, 2007, p.8).

Sobre o conceito de normalidade e suas derivações, Bentes; Hayashi (2016) afirmam que a característica fundamental dessa ideologia, que implica uma atitude, é a de tornar o “outro normal”. Portanto, as atitudes normalizadoras são de massacrar, dominar, classificar patologicamente o “outro”, assumindo a cura como objetivo principal no tratamento do sujeito. O valorizado é o ser humano normal, sem desvios, dentro dos padrões estabelecidos e dentro das medidas, impondo um corpo único, perfeito, com sexualidade única, com qualidades imprescindíveis.

⁹ Neste trabalho, a linguagem é entendida como a capacidade que os seres humanos têm para produzir, desenvolver e compreender a língua e outras manifestações, como a pintura, a música e a dança. Já a língua é um conjunto organizado de elementos que possibilitam a comunicação. Ela surge em sociedade e todos os grupos humanos desenvolvem sistemas com esse fim. As línguas podem se manifestar de forma oral ou gestual, como a Libras.

No caso dos surdos, a normalidade buscada é a de que estejam o mais próximo possível dos ouvintes, ou seja, das pessoas que ouvem. Espera-se que façam uso da língua oral, mesmo que por meio de tratamentos fonoaudiológicos exaustivos, ou com os implantes cocleares, os quais trazem desconforto e não garantem uma audição similar à do ouvinte.

As concepções apresentadas dificultaram e ainda dificultam, em muitos espaços educativos e sociais, o entendimento da diferença surda como uma diferença cultural e a admissão de que a língua de sinais é uma língua própria dos surdos.

Para romper com as tentativas de normalização, os surdos precisam ser vistos e narrados a partir de discursos antropológicos, culturais e linguísticos. Compreende-se o ser surdo como aquele que se reconhece por meio de uma identidade compartilhada por pessoas que utilizam língua de sinais e não veem a si mesmas como sendo marcadas por uma perda, mas como membros de uma minoria linguística e cultural. As pessoas surdas se integram e se sentem pertencentes à comunidade surda, são usuárias da Libras, e se autodeclaram como surdas. (SÁ, 1999).

Este trabalho adota a identidade do ser surdo em suas diferenças culturais e linguísticas, estruturando as suas análises educacionais por meio da compreensão social antropológica. Entende-se que esta seja uma concepção que melhor contribua para a estruturação de políticas educacionais para a pessoa surda, visto que é a partir deste modelo que se abre espaço para a concretização da Educação Bilíngue, discutida no capítulo seguinte.

Ao longo deste trabalho, assim como nas principais referências dos Estudos Surdos, os termos cultura surda e identidade surda estão sempre presentes. A próxima seção busca apresentar os seus conceitos, assim como a importância de se considerar tais discursos na Educação de surdos.

1.1.1 Estudos Surdos: cultura e identidade

Em 1998, Skliar definiu que os Estudos Surdos em Educação poderiam ser pensados como:

[...] um território de investigação educacional e de proposições políticas que, através de um conjunto de concepções linguísticas, culturais, comunitárias e de identidades, definem uma particular aproximação – e não uma apropriação – com o conhecimento e com os discursos sobre a surdez e sobre o mundo dos surdos. (SKLIAR, 1998, p. 29).

Os Estudos Surdos surgem dos Movimentos Surdos, os quais se dão a partir dos espaços articulados pelos surdos, como as associações, as cooperativas, as escolas, os clubes,

onde jovens e adultos surdos estabelecem o intercâmbio cultural e linguístico e fazem o uso oficial da Língua de Sinais. (FENEIS, 1995). Estes Estudos enfatizam o modelo social antropológico da surdez, sendo essenciais para que a surdez não seja interpretada como deficiência, falta, doença e sofrimento, mas como uma diferença linguística e cultural.

Segundo Perlin (2003), estudiosa dos Estudos Surdos, o ser surdo se constitui na própria experiência de si, sendo:

[...] o resultado de um complexo processo histórico de fabricação no qual se entrecruzam os diversos discursos que definem a verdade do sujeito, as práticas que regulam seu comportamento e as formas de subjetividade nas quais se constitui sua própria interioridade. (p. 100).

Nessa perspectiva, todos os surdos possuem uma identidade surda, mas esta não se apresenta sempre da mesma forma. Existe uma pluralização de identidades, diretamente relacionada com a história de vida de cada um.

Perlin; Quadros (2006) levantam três aspectos que consideram determinantes na formação do ser surdo:

[...] (a) a experiência (estar fazendo) no ato de transformar-se: faz-se experiência no contato com a diferença que está no outro surdo. É um ato de ir construindo a identidade, ato que permite novamente colocar a descoberto as identidades nunca prontas, fragmentadas, em contínua construção; (b) a experiência (exportada) no ato do surdo dar: de sua experiência do estar sendo surdo ao outro surdo, identidades em questão de dependência, que têm a necessidade do outro igual e (c) a experiência de resistência ou fragmentação: é a experiência que acontece nas trocas com os ouvintes. (p. 171).

A imagem do ser surdo é híbrida, pois é construída tanto pelo ouvinte como pelos próprios surdos, com representações complexas. Cada surdo possui suas representações identitárias, as quais mudam com o passar do tempo: alguns são filhos de ouvintes, outros de surdos; uns dominam com fluência a Libras, enquanto outros possuem contato restrito com a mesma; podem compreender e escrever a Língua Portuguesa escrita, ou não. Além do mais, para Skliar (1997), a identidade surda é apenas uma das diversas características manifestadas pelos sujeitos, pois existem identidades voltadas ao gênero, à cor, à raça, família, religião, língua e situação econômica.

Além das múltiplas identidades, Skliar (2013) define a surdez na base de níveis diferenciados, porém politicamente interdependentes, para além dos modelos conceituais

clínico e antropológico: a surdez como diferença política, como experiência visual, e localizada dentro do discurso da deficiência.

A surdez como diferença política é narrada em um viés da construção histórica, cultural e social, assim como em uma dimensão das relações de poder e conhecimento que atravessam e delimitam a proposta e o processo educacional.

A surdez definida como experiência visual não deve ser entendida apenas como a capacidade de produção e compreensão especificamente linguística ou uma modalidade singular de processamento cognitivo. A mesma envolve significações, representações e/ou produções, seja no campo intelectual, linguístico, ético, estético, artístico, cognitivo e cultural, entre outros.

Sobre o discurso da deficiência, o autor afirma que a existência e a complexidade do “outro” são ocultas. A questão política da diferença é mascarada, para que a diversidade seja uma das variantes da normalidade. A normalização dos surdos se refere a um projeto em que o ouvinte constitui a especificidade de uma identidade totalitária, positiva e produtora, a qual tudo ordena e regula. Desse modo, compreende-se a surdez como uma diferença inserida no âmbito da cultura. Entretanto, há discursos de vários campos que criam significados diferentes para a surdez.

No que diz respeito à cultura, existem muitas maneiras pelas quais pode ser pensada. Essas maneiras mudam ao longo do tempo histórico, derrubando padrões e normas, trazendo novos significados e valores, assim como a possibilidade de pensar o diferente, de pensar o surdo.

De acordo com as pesquisadoras surdas Perlin; Strobel (2008), entende-se por cultura surda os resultados das interações dos surdos com o meio em que vivem, sendo a Libras o principal marcador identitário dessa cultura.

Os jeitos de interpretar o mundo e de viver nele se constituem no complexo campo de produções culturais dos surdos, as quais podem ser definidas como sendo: história cultural, língua de sinais, identidades diferentes, leis, pedagogia surda, literatura surda, dentre outros. (PERLIN; STROBEL, 2008).

As autoras Karnopp; Klein; Lunardi-Lazzarin (2011, p.21), cujos estudos filiam-se aos Estudos Culturais e aos Estudos Surdos, apresentam contribuições para se pensar a cultura surda, ao considerarem que:

[...] as produções culturais de pessoas surdas envolvem, em geral, o uso de uma língua de sinais, o pertencimento a uma comunidade surda e o contato com pessoas ouvintes, sendo que esse contato linguístico e cultural pode

proporcionar uma experiência bilíngue a essa comunidade. Nesse sentido, além da escrita da língua de sinais, a escrita da língua portuguesa também faz parte do mundo surdo, indispensável aos surdos brasileiros para a escolarização, a defesa dos seus direitos e cidadania.

A manifestação da cultura surda tem como requisito a necessidade do encontro entre surdos no mesmo espaço, sendo presencial e corpo a corpo. Isso estabelece uma relação singular espaço-tempo para que essas trocas culturais circulem entre as comunidades surdas. A disseminação das novas tecnologias da informação tem estabelecido outras possibilidades de encontros em que há o compartilhamento e as trocas de significações.

Para além das produções culturais expostas por Perlin; Strobel (2008), as autoras Karnopp; Klein; Lunardi-Lazzarin (2011) investigam as produções editoriais, a produção com circulação livre na *internet*, além dos trabalhos acadêmicos dos cursos de graduação em Letras/Libras existentes no Brasil.

Outro fato importante destacado é que as mesmas não visualizam a cultura surda como algo localizado, fechado e demarcado. Afirmam que a cultura surda tem apontado para o hibridismo cultural, no sentido de que todas as culturas estão envolvidas entre si e nenhuma delas é única e pura: são híbridas, heterogêneas.

Também consideram que o fato dos surdos brasileiros serem membros de uma cultura surda não significa que todas as pessoas surdas no mundo compartilhem a mesma cultura, simplesmente porque elas não ouvem. No entanto, apesar das línguas de sinais utilizadas por esses grupos serem diferentes, um dos fatores que os identificam é a experiência visual, “relacionada com a cultura surda, representada pela língua de sinais, pelo modo diferente de ser, de expressar e de conhecer o mundo”. (KARNOPP; KLEIN; LUNARDI-LAZZARIN, 2011, p.19).

A maioria dos pesquisadores e estudiosos surdos aborda e defende a cultura surda, todavia, é possível constatar que para muitas pessoas é irrelevante ou incômoda a referência a essa cultura. Esse fato pode estar vinculado ao desconhecimento dos processos e dos produtos que determinados grupos de surdos geram em relação ao teatro, ao humor, à poesia visual, enfim, às produções culturais em língua de sinais.

Em fragmentos da história dos surdos, quando a Libras não era reconhecida ou era proibida de ser usada nas escolas e em diferentes espaços sociais, nota-se que também não existiam publicações ou o reconhecimento de cultura surda. Para maiores informações sobre o tema, na próxima seção faz-se uma narrativa sobre a história do ser surdo e também dos métodos de ensino utilizados para a educação desse sujeito.

1.2 Trajetória histórica da educação de surdos

Desde os tempos mais remotos há registros que indicam a existência de pessoas que não ouviam. Sempre existiram surdos, porém, nos diferentes momentos históricos, nem sempre eles foram respeitados em suas diferenças, ou mesmo, reconhecidos como seres humanos.

Nas sociedades da Antiguidade, os surdos não eram vistos como cidadãos de direitos por não conseguirem exprimir suas vontades, acreditando-se serem, eles, incapazes de desenvolver pensamento pelo fato de não adquirirem uma língua. Dava-se à palavra oral um papel hegemônico, com a ideia de que o que oferecia condição de ser humano para o indivíduo era o domínio da língua expressa pela fala. (MOURA, 2000).

Segundo essa concepção, os surdos também estariam privados do desenvolvimento das estruturas de pensamentos, sendo proibidos de usufruírem dos mesmos direitos dos ouvintes como, por exemplo, o direito de receber herança e constituir família.

Na Idade Média, período marcado pelos valores teológicos, a Igreja afirmava que os surdos não teriam a salvação da alma, pois não podiam falar os sacramentos. Também continuavam os problemas de aspectos jurídicos, em que os surdos não eram considerados capazes de gerenciar suas próprias vidas. A surdez era vista como um problema filosófico, social e religioso. (MOURA, 2000).

De acordo com Fernandes (2011), os surdos se comunicavam utilizando poucos sinais e gestos rudimentares, já que na família não havia comunicação sistematizada, e eram isolados do convívio da comunidade de seus iguais.

Apenas na Idade Moderna surgiram os primeiros estudiosos que acreditavam e defendiam que o surdo poderia aprender utilizando sua forma de comunicação “natural” – gestos e sinais, sendo eles: Bartolo della Marca d’Ancona (Itália, século XIV); Girolamo Cardano (Itália, século XVI) e, em especial, Pedro Ponce de León (Espanha, século XVI).

O monge espanhol Pedro Ponce de León (1520 - 1584) foi um monge considerado o primeiro professor para surdos. Ele estabeleceu uma Escola de Surdos no Mosteiro de San Salvador em Oña Burgos e seus alunos eram filhos de aristocratas ricos, interessados em garantir a seus primogênitos surdos o direito de receber títulos e heranças. Seu trabalho focalizou o ensino da língua escrita, utilizando o alfabeto através da configuração das mãos.

Segundo a autora Fernandes (2011), no século XVII destacaram-se três autores que praticavam abordagens oralistas¹⁰: John Wallis (1616-1703) nas Ilhas Britânicas, Johann Konrad Amman (1669-1724) nos países de língua alemã e Jacob Rodrigues Pereira (1715-1780), nos países de origem latina. Todos consideravam fundamental a oralização como elemento constituinte de humanidade, utilizando os sinais com o único objetivo de servir como instrumento para desenvolvimento da fala.

A metodologia do alemão Samuel Heinicke (1727-1790) também ganhou notoriedade no intento de fazer os surdos falarem. Ele é conhecido como fundador do oralismo, filosofia educacional que tinha como pressuposto que o pensamento era dependente da mediação da fala, retomando as crenças dominantes na Antiguidade greco-romana. Em 1778 fundou a primeira Escola de Surdos na Alemanha, com técnicas e metodologias oralistas que proibiam a utilização de gestos ou mímicas. (FERNANDES, 2011).

As ideias dos períodos apresentados trouxeram uma consequência na construção histórica e cultural de percepção do sujeito surdo pelo ouvinte. Observa-se de maneira predominante que, no senso comum, há uma crença de que, por ser minoria, a adequação é o melhor e o mais fácil a ser feito. Os surdos precisariam ser ensinados a falar, como se isso fosse um processo simples, e a realizar a leitura labial, como se fosse facilitado devido à própria surdez.

Após mais de 200 anos, as ideias da nocividade da comunicação gestual ainda prevalecem nos fundamentos que estruturam práticas oralistas da atualidade, como será discutido no próximo item deste capítulo.

Já no século XVIII, a eficácia da proposta oralista começou a ser questionada, aumentando os adeptos da utilização da língua gestual como comunicação própria dos surdos, a qual deveria ser usada como principal referência no processo educativo. Esse século, de acordo com Sá (1999), foi considerado a época áurea da história dos surdos no mundo, pois diversos deles se destacaram na vida social e cultural dos países onde tinham liberdade de utilização da língua gestual. Exemplo disso são os diversos trabalhos desenvolvidos por surdos da época, como escritores, poetas e professores, dentre outros.

No mesmo período em que o alemão Heinicke criava a escola oralista para surdos, o francês Charles Michel de L'Épée foi um grande representante para a corrente não-oralista da época. Em 1775 fundou a primeira escola onde professores e alunos usavam os “sinais

¹⁰ As abordagens oralistas, ou o Oralismo, utilizam métodos de ensino para surdos que defendem a língua oral, ou falada, como a maneira mais eficaz de ensinar o surdo e inseri-lo na sociedade. Nela, a fala oral é considerada condição de humanização. Para mais informações, ver item 1.3.

metódicos” – uma combinação da língua de sinais utilizada pelos surdos com a gramática sinalizada francesa, uma abordagem gestualista¹¹ que obteve êxito. Sua metodologia pregava que os professores deveriam aprender os sinais para se comunicarem com os surdos, para depois ensinar a língua falada e escrita do grupo socialmente majoritário. (SILVA; NEMBI, 2008).

Em 1817, Thomas Hopkins Gallaudet, junto com Laurent Clerc, fundou a primeira escola permanente para estudantes surdos nos Estados Unidos da América, a qual utilizava como forma de comunicação o francês sinalizado, adaptado para o inglês. A partir de 1821, todas as escolas públicas americanas passaram a caminhar na direção da Língua de Sinais Americana (ASL). Em 1864 foi fundada a primeira universidade nacional para surdos, a Universidade Gallaudet.

A partir de 1860, com a evolução das tecnologias e a possibilidade de ensinar o surdo a falar por meio destas, alguns educadores começam a rejeitar os avanços conquistados com o ensino dos sinais e adotaram o Oralismo. Essa filosofia teve seu ápice em 1880, durante o Congresso de Milão, na Itália.

O Congresso de Milão foi uma conferência internacional de educadores ouvintes que ensinavam estudantes surdos, realizado em 1880. Lima (2004) assinala a participação de apenas um professor surdo entre os 174 congressistas.

Em Milão declarou-se que a educação oralista era mais apropriada que a de língua gestual, sendo aprovado em uma resolução que o uso da língua oral deveria ser utilizado nas escolas. A conferência é considerada um marco histórico para a corrente oralista, na qual definiram oficial e internacionalmente pelo Oralismo.

Segundo Skliar (1995) o Congresso de Milão impôs a superioridade da língua falada com respeito à comunicação gestual e decretou, sem fundamentação científica, que a primeira deveria constituir o único objeto de ensino.

Cabe ressaltar que o Congresso não instituiu o começo da ideologia oralista dominante, mas sim sua legitimação oficial, pois a decisão de acabar com o gestualismo já havia sido escrita anteriormente e era aceita em grande parte do mundo, com oposições individuais e isoladas.

Nessa época, o Brasil passava por momentos importantes para a educação de surdos, a nível nacional. Em 1857 foi fundado o Collégio Nacional para Surdos-Mudos, o atual

¹¹ De acordo com Costa (2010), a palavra gesto significa movimento do corpo, especialmente da cabeça e dos braços, para exprimir ideias; sinal; mímica. No gestualismo tem-se a ideia de gesto como linguagem corporal que complementa e enfatiza a língua oral, como seu enriquecimento, e não como língua plena, completa em si mesma.

Instituto Nacional de Surdos (INES), um marco na história da comunidade surda brasileira. Atualmente, o INES é o centro nacional de referência na educação de surdos no Brasil, sendo um órgão do Ministério da Educação.

1.2.1 O Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) e a educação de surdos no Brasil

No Brasil, os mesmos movimentos mundiais se refletiram nas propostas de atendimento iniciais. A primeira instituição especializada foi o INES, fundado no Rio de Janeiro em 1857, ainda na época do Império, pelo surdo francês Ernest Huet.

Em junho de 1855, Huet apresentou ao Imperador D. Pedro II um relatório cujo conteúdo revelava a intenção de fundar uma Escola de Surdos no Brasil. Nesse documento, também informou sobre sua experiência anterior como diretor de uma instituição para surdos na França: o Instituto dos Surdos-Mudos de Bourges.

De acordo com Costa (2010), Huet proporcionou aos surdos brasileiros o pertencimento a uma comunidade que compartilhava das mesmas facilidades e dificuldades, unindo surdos que até então não dispunham de meios para comunicação e para a educação. Tendo em vista que a língua de sinais ainda não tinha sua legitimação, o pertencimento ao grupo já configurava um avanço em termos de aprendizado e vivência.

Entretanto, ao longo da história, foram muitos os momentos de retrocessos e avanços na educação dos surdos.¹² Um exemplo notório foi que, em 1868, o professor surdo Ernest Huet deixou a direção do Instituto e, no ano seguinte, Manoel de Magalhães Couto assumiu a direção. Segundo Rocha (2007), no período de Magalhães o instituto configurava-se como um asilo para surdos, além de ser dada ênfase na fala em detrimento à linguagem gestual¹³. Após a constatação de que não havia ensino e aprendizagem na gestão de Magalhães, o mesmo foi exonerado, sendo nomeado diretor efetivo, até 1896, Tobias Rabello Leite.

As matérias adotadas foram: Leitura Escrita, Doutrina Cristã, Aritmética, Geografia com ênfase no Brasil, Geometria Elementar, Desenho Linear, Elementos de História, Português, Francês e Contabilidade. (ROCHA, 2007).

Em razão de ser a única instituição de educação de surdos em território brasileiro e mesmo em países vizinhos, por muito tempo o INES recebeu alunos de todo o Brasil e do

¹² Para mais informações sobre a história do INES, sugere-se a leitura da obra “O INES e a educação de surdos no Brasil: aspectos da trajetória do Instituto Nacional de Educação de Surdos em seu percurso de 150 anos” (ROCHA, 2007).

¹³ Este cenário foi agravado com o Congresso de Milão, em 1880, citado anteriormente.

exterior, tornando-se referência para os assuntos de educação, profissionalização e socialização de surdos.

Nas décadas iniciais do século XX, o Instituto oferecia, além das matérias adotadas, o ensino profissionalizante. Os alunos frequentavam, de acordo com suas aptidões, oficinas de sapataria, alfaiataria, gráfica, marcenaria, artes plásticas e bordado.

A língua de sinais praticada pelos surdos no Instituto – de forte influência francesa, em função da nacionalidade de Huet – foi espalhada por todo o Brasil pelos alunos que regressavam aos seus estados ao término do curso, tendo em vista que o Instituto funcionava em modelo de internato.

Entretanto, em 1911, conforme a tendência mundial da corrente oralista, o Decreto de nº 9.198, em seu artigo 09, determinava a retomada do Método Oral Puro em todas as disciplinas. Conforme afirma Fernandes (2011, p.35), “a língua de sinais, apesar de oficialmente proibida, sobreviveu até 1957, continuando a ser utilizada às escondidas, pelos alunos nos banheiros, pátios e corredores da escola, longe do olhar vigilante dos cuidadosos mestres”.

Foi no ano de 1957 que o Instituto teve a mudança mais significativa em sua denominação: substituiu-se a palavra “Mudo” pela palavra “Educação”. Também se iniciou no Instituto a oferta do Curso Normal Especializado para a Educação de Surdos, durante a direção de Ana Rímole de Faria Dória (1951-1961).

Outro avanço na educação de surdos ocorreu na década de 1960, nos EUA. Com o apoio de pesquisas realizadas na área da linguística, foi conferido *status* de língua à comunicação gestual entre surdos. No Brasil, já no final dos anos 1980, os surdos lideraram o movimento de oficialização da Língua Brasileira de Sinais-Libras. (INES, 2017).

Segundo Oliveira (2015), os Movimentos Surdos no Brasil são historicamente fomentados pela luta de direito ao uso e reconhecimento da língua de sinais, principalmente, no contexto educacional. Nesse sentido, as instituições que representam a comunidade surda no Brasil, como é o caso do INES, são consideradas espaços para o debate e engajamento político dessa parcela da população.

Em 1993, um projeto de lei deu início a uma longa batalha de legalização e regulamentação em âmbito federal, culminando com a criação da Lei nº 10.436 de 24 de abril de 2002, que reconheceu a Língua Brasileira de Sinais, seguida pelo Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, que a regulamentou. Esse Decreto contém nove capítulos dispendo sobre os seguintes temas: a Libras como disciplina curricular; o ensino da Língua Portuguesa

oferecida aos estudantes surdos como segunda língua; a formação de profissionais bilíngues; e também a regulamentação do uso e difusão dessa língua em ambientes públicos e privados.

Tais conquistas foram importantes para a aproximação dos surdos à Educação Bilíngue, a qual será abordada no próximo capítulo.

Além da criação e da trajetória do INES, destaca-se o surgimento de diversas Escolas de Surdos no Brasil, como as que foram pesquisadas neste trabalho: Escola Municipal de Educação Bilíngue para Surdos Helen Keller (1952 - São Paulo/SP); Escola para Surdos Dulce de Oliveira (1956 - Uberaba/MG); Instituto Santa Inês (1978 - Belo Horizonte/MG); Escola Bilíngue Libras e Português-Escrito de Taguatinga (1989/2013 - Taguatinga/DF); Centro Especial Elysio Campos (1992 - Goiânia/GO); Instituto Seli (2002 - São Paulo/SP). Elas também passaram por mudanças, em suas nomenclaturas e filosofias educacionais, as quais serão expostas nos Capítulos III, IV e V.

Na seção subsequente, discute-se sobre os principais fundamentos educacionais que influenciam a educação dos surdos no Brasil, tanto no INES como nas Escolas de Surdos pesquisadas. São eles: o Oralismo, a Comunicação Total e o Bilinguismo.

Apesar de serem narrados em uma sequência histórica, os fundamentos educacionais apresentados coexistiram e coexistem, ainda hoje. Foram enfraquecidos ou fortalecidos ao longo das décadas, mas, como ideologias dominantes, extrapolam a instituição escolar e implicam todo um contínuo de senso comum, de estereótipos e de imaginários sociais difundidos em vários níveis da sociedade.

1.3 Abordagens educacionais na escolarização dos surdos

Após o Congresso de Milão, a maior parte das escolas em todo o mundo deixou de usar a comunicação gestual. A oralização passou a ser o principal objetivo da educação das crianças surdas e, para aprenderem a falar, passavam a maior parte do seu tempo nas escolas recebendo treinamento oral. A aprendizagem da escrita e o domínio dos conteúdos curriculares ficaram em segundo plano. Eram os próprios professores que realizavam o ensino da oralização, tendo em vista que ainda não existia a profissão de fonoaudiólogos. (FERNANDES, 2011).

A abordagem educacional do Oralismo objetiva a integração do surdo na comunidade de ouvintes, por meio da sua capacitação para utilizar a língua da comunidade ouvinte na

modalidade oral (no caso do Brasil, a Língua Portuguesa), utilizando-se apenas a voz e a leitura labial.

De acordo com Brito (1993, p.27):

Enfatiza-se o aprendizado da língua oral com o objetivo de aproximar o surdo, o máximo possível, do modelo ouvinte, a fim de integrá-lo socialmente, sendo a língua vista muito mais como objetivo do que como instrumento do aprendizado global e da comunicação.

O Oralismo percebe a surdez como uma deficiência que deve ser minimizada pela estimulação auditiva, buscando uma reabilitação da criança surda em direção à normalidade. Percebe, então, o surdo como aquele que precisa se aproximar do modelo ouvinte, quando o trata para alcançar uma possível normalidade, como se os surdos não fossem normais. (GOLDFELD, 2002).

Essa percepção pode ser considerada como clínica e terapêutica da surdez, pois, conforme afirmou Quadros (1997), a oralização era mais enfatizada do que os objetivos educacionais, além de negar a identidade e a cultura da comunidade surda.

Os autores que defendiam o Oralismo acreditavam que a comunicação por gestos prejudicava o aprendizado da oralização. Desse modo, não reconheciam a língua de sinais como uma língua e a consideravam prejudicial para o aprendizado da língua oral, seu maior objetivo. (GOLDFELD, 2002).

Silva (2003) aponta ainda alguns fatores históricos que contribuíram para o predomínio do Oralismo durante o período histórico compreendido entre as décadas de 1880 a 1960:

[...] o cientificismo tendo a medicina como seu principal agente legitimador, a questão da necessidade de um idioma único e oficial enquanto instrumento de dominação dos Estados Nacionais e a própria cultura ouvinte que não concebe outras formas de comunicação e de construção de conhecimento a não ser a sua própria. (SILVA, 2003, p. 42).

Observa-se que os interesses pelo Oralismo não eram baseados em garantir ao ser surdo os seus direitos como cidadãos, mas de manter a hegemonia da cultura ouvinte para a garantia do domínio dos Estados Nacionais.

Diante das imposições oralistas e, principalmente, da proibição da utilização das línguas de sinais, surgiram formas de resistência que, no caso dos surdos, expressam-se de múltiplas maneiras. Os matrimônios entre surdos, as produções artísticas e culturais diferenciadas, o refúgio das crianças surdas nos banheiros das escolas oralistas para

comunicar-se, as lutas pelos direitos humanos e pelo direito específico que têm os surdos à aquisição de uma primeira língua e a criação de associações de surdos. (SKLIAR, 1998).

As ideias do Oralismo foram impostas até meados de 1970, sendo enfraquecidas pelo fortalecimento dos movimentos de resistência dos surdos, assim como a percepção da dificuldade de aprendizagem da língua oral e suas sérias consequências para o desenvolvimento da criança.

Ao colocar o aprendizado da língua oral como objetivo principal na educação dos surdos, muitos outros aspectos importantes para o desenvolvimento infantil são deixados de lado. [...] somente aprender a falar (oralizar) por meio de um processo que leva tantos anos é muito pouco em relação às necessidades que a criança surda, como qualquer outra, tem. (GOLDFELD, 2002, p. 38).

Ao ser privada de uma comunicação natural na língua de sinais, a criança surda sofre atraso de linguagem e bloqueio de comunicação, tendo em vista que a linguagem é fundamental para a sua constituição, como ferramenta do pensamento e como forma de comunicação para as informações e a cultura.

Segundo Dorziat (1997) as técnicas mais utilizadas no modelo oral são o treinamento auditivo, o desenvolvimento da fala e a leitura labial. O treinamento auditivo é realizado por meio da estimulação auditiva para reconhecimento e discriminação de ruídos, sons ambientais e sons da fala, geralmente por meio de aparelhagens de ampliação sonora. O desenvolvimento da fala é buscado com exercícios para a mobilidade e tonicidade dos órgãos envolvidos na fonação, lábios, mandíbula, língua, entre outros, e exercícios de respiração e relaxamento. A leitura labial é um treino para a identificação da palavra falada através da decodificação dos movimentos orais do emissor.

Apesar dos esforços oralistas, os surdos, na maioria das vezes, não falam, passando por métodos mecânicos, artificiais e penosos. Strobel (2008) afirma que a técnica de leitura labial – “ler” a posição dos lábios e captar os movimentos dos lábios de alguém que está falando – é só útil quando o interlocutor formula as palavras de frente, com clareza e devagar. Além disso, a seu ver, a maioria de surdos só consegue ler 20% da mensagem através da leitura labial, perdendo a maioria das informações. Geralmente os surdos “deduzem” as mensagens de leitura labial através do contexto dito.

Com relação à escolarização, Sacks (2010) complementa que o Oralismo e a supressão das línguas de sinais resultaram em um retrocesso das conquistas educacionais dos surdos, pois muitos se tornaram iletrados funcionais.

Diante desse contexto educacional de fracasso, assim como o desejo e a persistência dos surdos em se comunicarem com as línguas de sinais, ocorreu um enfraquecimento do Oralismo, por volta de 1970.

Tal enfraquecimento não extinguiu o Oralismo, pois, assim como afirma Skliar (1998, p.46):

O oralismo tem sido e continua sendo, ainda hoje, em boa parte do mundo, a ideologia dominante dentro da educação dos surdos. A concepção do sujeito surdo ali presente diz respeito exclusivamente a uma dimensão clínica - a surdez como deficiência, os surdos como sujeitos patológicos - numa perspectiva terapêutica - a surdez deve reeducar-se e/ou curar-se, os surdos devem ser reeducados e/ou curados. E a conjunção de idéias clínicas e de idéias terapêuticas conduziu, historicamente, a uma transformação progressiva e sistemática do contexto escolar e de suas discussões e enunciados, em contextos médico-hospitalares.

Apesar dos métodos oralistas continuarem sendo utilizados até hoje, acredita-se que a língua de sinais, a cultura e a identidade surda ganharam mais força, após os Movimentos Surdos.

Em meio à corrente oralista, surgiu uma proposta que permitia o uso de sinais com o objetivo de desenvolver a linguagem na pessoa surda, mesmo que sendo usada apenas como um recurso ou estratégia para o ensino da língua oral: a Comunicação Total.

Em oposição ao Oralismo, a Comunicação Total acredita que somente o aprendizado da língua oral não assegura o desenvolvimento da criança surda. Defende que os aspectos cognitivos, emocionais e sociais não devem ser deixados de lado, utilizando-se recursos espaço-viso-manuais como facilitadores da comunicação. Como o próprio nome diz, privilegia a comunicação e a interação e não apenas a língua. Seu principal objetivo é desenvolver a comunicação entre surdos e ouvintes utilizando todas as formas possíveis de comunicação: auditivas, orais, manuais, visuais, incluindo o uso de sinais.

Segundo Goldfeld (2002) a visão de pessoa surda nesse modelo educacional também é diferente, pois ela não é vista como uma portadora de patologia que deveria ser eliminada, mas como uma pessoa, e a surdez como uma marca que repercute nas relações sociais e no desenvolvimento.

Apesar de uma visão mais sociointeracionista do surdo, a Comunicação Total se transformou em um método que se centralizou no uso simultâneo de códigos manuais (Libras, datilologia¹⁴, português sinalizado, dentre outros) com a língua oral, o que ficou conhecido

¹⁴ Datilologia é um alfabeto manual, ou seja, a representação manual das letras do alfabeto.

como Bimodalismo¹⁵. Observa-se que os sinais são utilizados dentro da estrutura da Língua Portuguesa, descaracterizando a estrutura da Língua de Sinais. Esta língua não é utilizada de forma plena, pois não é considerada como uma língua natural com estrutura própria. Criam-se recursos artificiais para facilitar a comunicação e a educação dos surdos, o que pode provocar uma dificuldade de comunicação entre surdos que dominam códigos diferentes da língua de sinais. (GOLDFELD, 2002).

Perlin; Strobel (2008) ressaltam que a mistura de duas línguas, a Língua Portuguesa e a língua de sinais, resultando numa terceira modalidade que é o ‘português sinalizado’, causa um grande problema para os surdos. Afirmam que essa prática da Comunicação Total encoraja o uso inadequado da língua de sinais, já que a mesma tem gramática diferente da Língua Portuguesa.

Avaliando-se os processos de ensino e de aprendizagem, na Comunicação Total há uma priorização da língua oral, o que a caracteriza como uma variação do Oralismo, pois o uso de sinais é utilizado apenas como instrumento comunicativo de auxílio ao acesso à língua falada e escrita.

Desse modo, a concepção oralista e a concepção da Comunicação Total se mostraram insuficientes para garantir o aprendizado da pessoa surda, pois ambas negam-lhe a oportunidade de se desenvolver por meio de sua língua natural¹⁶: a língua de sinais. Elas se aproximam do conceito de Ouvintismo, ou seja, de: [...] uma forma particular e específica de colonização dos ouvintes sobre os surdos. Supõem representações, práticas de significação, dispositivos pedagógicos, etc., em que os surdos são vistos como sujeitos inferiores, primitivos e incompletos. (SKLIAR, 2013, p.7).

De acordo com o mesmo autor, Ouvintismo seria ainda “um conjunto de representações dos ouvintes, a partir do qual o surdo está obrigado a olhar-se e narrar-se como se fosse ouvinte”. (SKLIAR, 1998, p 15).

Após lutas e reivindicações do Movimento Surdo, começa-se a preocupar com o pressuposto básico de que o surdo deve ser bilíngue, ou seja, precisa adquirir como primeira língua a língua de sinais e, como segunda língua, a língua oficial do país na modalidade escrita.

¹⁵ Bimodalismo é o uso combinado de sinais com a língua oral.

¹⁶ De acordo com Ferreira-Brito (1993), afirmar que as Línguas de Sinais são línguas naturais para os surdos não significa que haja uma pré-disposição para seu uso em decorrência da surdez, porém considera que o organismo do surdo não apresenta nenhum impedimento para adquiri-la. Ela não precisa ser aprendida de maneira sistemática como a língua oral, pois é adquirida por meio de interações com interlocutores usuários desse idioma.

Desde a década de 1980 a abordagem do Bilinguismo vem se disseminando por todos os países do mundo. Segundo Lacerda (1998), ela se difere do modelo Oralista porque considera o canal visogestual de fundamental importância para a aquisição de linguagem da pessoa surda. Também se contrapõe à Comunicação Total por defender um espaço efetivo para a língua de sinais no trabalho educacional. Portanto, as línguas necessitam manter suas características próprias e não se "misturar" uma com a outra.

Além das diferenças de comunicação, o Bilinguismo percebe o surdo de outra forma, como ser que pode aceitar e assumir a sua surdez, sem almejar uma vida semelhante à do ouvinte. Um conceito fundamental defendido é de que os surdos formam uma comunidade, com cultura e língua próprias.

A partir das discussões realizadas neste capítulo, verificou-se a importância do surdo ser percebido em suas diferenças culturais e linguísticas, considerando-se sua experiência visual e a língua de sinais como a língua própria dos surdos. O modelo social antropológico é essencial para que a cultura surda, representada pela língua de sinais, pelo modo diferente de ser, de expressar e de conhecer o mundo, seja valorizada.

Entende-se que esse modelo seja o que melhor contribui para a estruturação de políticas educacionais para a pessoa surda, possibilitando a realização da Educação Bilíngue. Por se tratar de uma filosofia educacional importante para os estudantes surdos, o próximo capítulo é destinado às discussões sobre o Bilinguismo, juntamente com os pressupostos teóricos das Escolas de Surdos, as quais são objetos de pesquisa deste trabalho acadêmico.

CAPÍTULO II

A EDUCAÇÃO BILÍNGUE PARA SURDOS EM DIFERENTES PERSPECTIVAS

No final dos anos de 1990, a educação de surdos era pautada principalmente pelos discursos clínicos sobre os surdos e a surdez, sendo esses voltados à questão da deficiência. A partir dessa época, houve um fortalecimento dos discursos pedagógicos e linguísticos em detrimento dos discursos clínicos¹⁷.

Pesquisas pioneiras como a de Quadros (1997) contribuíram para a mudança na concepção de abordagens educacionais na educação de surdos. A autora apresenta dados diversos sobre os resultados acadêmicos de estudantes que vivenciaram o Oralismo. De acordo com a pesquisa, a maioria dos estudantes não concluía o 1º grau (atual Ensino Fundamental) e, a maioria dos 5% da população surda total, que estudava em universidades, era incapaz de lidar com o português escrito. Concluiu que, por meio dessa abordagem educacional, os surdos não desenvolviam uma comunicação sistematizada e tampouco aprendiam a escrever.

A grande insatisfação de pais, educadores e pessoas surdas, com relação ao desenvolvimento global de seus filhos e alunos, motivou um movimento pela mudança. Observava-se que, até então, os resultados obtidos na escolarização e na integração social dos surdos não foram os esperados, pois os mesmos dependiam do aprendizado da fala para serem integrados no ensino comum. (FERNANDES, 2011).

Ganha destaque o bilinguismo, uma proposta educacional que, dentre as suas características, leva em consideração que a língua de sinais é a primeira língua (L1) dos surdos, de modo que possam, através dela, aprender uma segunda língua (L2), no caso do Brasil, a Língua Portuguesa. Segundo Quadros (1997), a L1 é fundamental para que as crianças surdas tenham acesso à língua de sinais para garantir o desenvolvimento da linguagem e, conseqüentemente, do pensamento; e o domínio da L2, na modalidade escrita, é necessário para que os sujeitos surdos possam fazer valer os seus direitos em sociedade.

Cabe destacar que o termo ‘bilíngue’ na educação dos surdos pode manifestar uma ambigüidade no que se refere ao seu sentido. Tradicionalmente, bilinguismo na escola é

¹⁷ Os discursos clínicos não foram negados e excluídos da história surda, pois eles continuam até os dias de hoje fazendo investigações e ações de profilaxia. Entretanto, tais concepções não entram nos Estudos Surdos.

entendido como oferta de ensino em duas línguas, seja na escola onde os alunos são estrangeiros, ou quando seus pais optam por oferecer a seus filhos, nativos, no seu próprio país, o contato com uma segunda língua. No Brasil também existe o caso dos índios, cidadãos que pertencem a um grupo social em que a cultura e língua são bastante diferentes da majoritária. Algumas escolas, com o apoio do MEC, oferecem o ensino bilíngue¹⁸.

Ao contrário do que se acredita a Educação Bilíngue para surdos é mais do que o domínio em duas línguas: Libras e Língua Portuguesa escrita. Skliar (2013, p.7) afirma que:

A proposta de educação bilíngue para surdos pode ser definida como uma oposição aos discursos e às práticas clínicas hegemônicas – características da educação e da escolarização dos surdos nas últimas décadas – e como um reconhecimento político da surdez como diferença.

O autor ressalta a importância de se discutir a Educação Bilíngue numa dimensão política que considere a construção histórica, cultural e social do surdo e da surdez, assim como nas relações de poder e conhecimento que atravessam e delimitam a proposta e o processo educacional. Essas relações podem se resumir nas práticas ouvintistas, discutidas no capítulo anterior.

Ressalta-se que a partir da proposta educacional bilíngue os surdos podem vivenciar mais de uma cultura – a cultura surda e a cultura ouvinte, majoritária na sociedade brasileira. Lopes (2007) afirma que viver numa condição bilíngue implica viver concomitantemente numa condição bicultural, pois a convivência surda, tanto com a comunidade surda como com a comunidade ouvinte, imprime traços identitários distintos nos sujeitos surdos. Eles se posicionam ora como surdos, quando estão na comunidade surda, ora como não-ouvintes, quando estão entre ouvintes.

Vivenciar uma condição bicultural implica reconhecimento político da surdez como diferença cultural, a começar pelo direito linguístico de aprender em língua de sinais. Müller et. al. (2013) afirmam que, de modo geral, a implementação da Educação Bilíngue para surdos está vinculada às políticas no campo da Linguística e da Educação, que, por sua vez, são movidas principalmente pelas lutas do Movimento Surdo.

Este, constituído por surdos e ouvintes, acadêmicos ou não, que lutam pelos direitos da comunidade surda, tem importante papel articulador, que propiciou – e continua mobilizando – mudanças de perspectivas linguísticas e educacionais no que se refere à educação de surdos. Muitas conquistas estão ligadas à aprovação da Lei 10.436/2002 e do Decreto 5.626/2005,

¹⁸ Na cidade de Benjamin Constant, no Amazonas, formou-se o Centro de Formação de Professores Ticuna/Torü Nguepatü, o qual possui a Organização Geral de Professores Ticuna Bilíngues. (KELMAN, 2008).

favorecendo a regulamentação da Libras como uma língua oficial em nosso país. (MÜLLER et. al., 2013, p.2)

A publicação da Declaração Universal dos Direitos Linguísticos (UNESCO, 1996) pode ser considerada primordial para a discussão do direito linguístico aos surdos. Ela prevê o combate aos desequilíbrios linguísticos, de forma que se assegure o desenvolvimento de todas as línguas em uma concepção de diversidade linguística e cultural que supera tendências homogeneizadoras, assegurando o respeito e o uso social público e privado de todas as línguas. Desse modo, os surdos são reconhecidos como membros de uma comunidade linguística, com direito de uso da língua de sinais e de relacionar-se com outros surdos, mantendo e desenvolvendo sua cultura. Isso nos remete ao direito linguístico de os surdos aprenderem em Escolas Bilíngues, nas quais a Libras seja a língua de comunicação, de expressão e de trabalho em sala de aula, usada nas relações estabelecidas e na construção de conhecimentos.

A Lei nº 10.436 de 2002, a qual reconhece a Libras no Brasil, também contribui para a garantia do direito linguístico aos surdos brasileiros. Ela reconhece a Libras como meio legal de comunicação e de expressão, em que o sistema linguístico de natureza visualmotora, com estrutura gramatical própria, constitui um sistema de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil. (BRASIL, 2002).

O Decreto nº 5.626 de 2005, que regulamenta a Lei nº 10.436/2002, trouxe outras mudanças, como: a inclusão da Libras como disciplina curricular em todos os cursos de licenciatura e do curso de Fonoaudiologia; a formação de professores e instrutores da língua de sinais; a formação de tradutores e de intérpretes de Libras-Língua Portuguesa; e o uso e a difusão da Libras e da Língua Portuguesa para acesso, bem como para a garantia do direito à educação de pessoas surdas ou com deficiência auditiva. A criação dos cursos de Letras Libras e de Pedagogia Bilíngue também são orientações dessas regulamentações em lei. (BRASIL, 2005).

No capítulo VI do Decreto 5.626/2005, que trata da garantia do direito à educação das pessoas surdas, orienta-se que, além de garantir o direito às escolas e classes de Educação Bilíngue na educação infantil, ensino fundamental, ensino médio ou educação profissional, as escolas e classes disponham de docentes cientes da singularidade linguística dos alunos surdos, bem como contem com os serviços de tradutores e intérpretes de Libras - Língua Portuguesa.

Em contramão às perspectivas linguísticas, na área da Educação, as ações do Ministério da Educação (MEC) direcionam-se em prol de uma “Educação para Todos”.

Muitas medidas têm sido tomadas quanto à educação para as pessoas com deficiência (em que se incluem os surdos¹⁹), de forma que sua matrícula escolar seja efetivada no ensino comum, a partir da oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE) como forma de garantir a participação e a aprendizagem do público da Educação Especial.

2.1 A educação escolar bilíngue de surdos de acordo com o Ministério da Educação

Stürmer; Thoma (2015) analisaram os discursos que produzem a Educação Escolar Bilíngue no Brasil, na atualidade, a partir de estudos sobre os documentos que tratam de políticas educacionais e linguísticas para surdos. Elas perceberam uma recorrência no uso dos mesmos argumentos para a afirmação de diferentes verdades, em conformidade com a perspectiva de cada segmento: do MEC e do Movimento Surdo.

A Convenção dos Direitos das Pessoas com Deficiência (BRASIL, 2007) e o Decreto 5.626/2005 são os documentos mais utilizados como argumentos em defesa da Educação Bilíngue para surdos. Segundo Stürmer; Thoma (2015), os discursos que circulam nos documentos do MEC, quando se remetem à Convenção, afirmam genericamente o direito de todos à educação inclusiva.

Verificou-se que os discursos produzidos no MEC procuram dar visibilidade à educação na escola comum como direito fundamental de todos, ou seja, a escola comum é vista como um espaço onde todos devem estar juntos e no qual as diferenças devem ser respeitadas e valorizadas. Entretanto, quando se trata de oferecer educação de qualidade a todos, isso não pode significar oferecer a mesma educação para todos.

As afirmações e interpretações de alguns documentos do MEC, que orientam e normatizam a educação de surdos, não contemplam as necessidades desses sujeitos, que lutam pela educação nas Escolas Bilíngues de Surdos.

Observa-se que as escolas comuns privilegiam a Língua Portuguesa, assim como analisa Müller et. al. (2013, p.4):

No intercâmbio linguístico e cultural entre Libras e Língua Portuguesa, as línguas geralmente não ocupam *status* de igualdade no uso em práticas discursivas; geralmente, a língua de sinais assume o papel de facilitador e de recurso de transição para o ensino que se processa principalmente em Língua Portuguesa, em uma intenção comunicativa com base no português

¹⁹ As produções feitas no campo da educação de surdos têm contribuído para a ruptura com a concepção de Educação Especial e o enquadramento desses sujeitos como pessoas com deficiência.

sinalizado; isto é, nesse hipotético equilíbrio entre duas línguas, poderíamos afirmar a existência de uma prática escolar pseudobilíngue.

Concorda-se com as autoras quando afirmam que há um caráter de supremacia da Língua Portuguesa em relação à Libras nas organizações curriculares das escolas, quando o ensino aos surdos em turmas comuns acontece em Língua Portuguesa. As aulas são ministradas por professores ouvintes, na Língua Portuguesa oral/auditiva, com recursos didáticos que também contemplam apenas a Língua Portuguesa escrita. A Libras é utilizada exclusivamente pelo intérprete, para traduzir a aula aos estudantes surdos.

Percebe-se, ainda, a tentativa equivocada de ensinar português aos surdos sem se observar diferenças metodológicas no ensino do idioma como L1 ou L2, muitas vezes ainda em uma perspectiva normativa e, o que é pior, sem considerar aspectos culturais surdos.

Em se tratando de proposta educacional para a educação de surdos, Müller et. al. (2013) analisam o material de orientação “A Abordagem Bilíngue na Escolarização de Pessoas com Surdez” (BRASIL, 2010), desenvolvido pelo MEC. Nas orientações há a produção de um discurso sobre a Educação Bilíngue para surdos, propondo a matrícula dos mesmos na escola comum e no AEE. Entretanto, embora se afirme que o surdo aprenderá as duas línguas, as condições para tal não garantem uma Educação Bilíngue, porque as práticas não contemplam duas línguas em uso.

Sá; Sá (2015) enfatizam que a presença de intérpretes de Libras na escola propicia que os professores não tenham que ser obrigatoriamente fluentes na Língua de Sinais, e que os estudantes surdos recebam a informação por via indireta da tradução/interpretação. No entanto, a presença do intérprete de Libras não é a condição básica para efetivar a Educação Bilíngue, nem mesmo é ele que faz um ambiente educacional se tornar bilíngue. “Um ambiente educacional bilíngue de surdos demanda que o estudante surdo receba a comunicação do professor preferencialmente pela via direta, tendo esta língua como língua de instrução”. (SÁ; SÁ, 2015, p. 27).

Verificou-se que os enunciados que fundamentam a Educação Bilíngue implementada pelo MEC constituem um discurso que pode ser chamado de pseudobilinguismo, pois não orienta devidamente para uma proposta bilíngue para surdos no espaço escolar.

Com relação aos programas e ações desenvolvidos pelo Governo Federal e pelo Ministério da Educação, em parceria com os sistemas de ensino estadual e municipais, como tentativa de implantação da Educação Bilíngue para surdos, em esfera nacional, o professor pesquisador surdo Amorim (2015) apresenta em sua dissertação:

a) Formação Inicial de Professores em Letras/Libras (cursos presenciais e a distância), com o objetivo de promover a formação de docentes para o ensino da Libras;

b) Formação inicial de professores em curso de Pedagogia Bilíngue Libras/Língua Portuguesa – criada, em 2005, no Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES/RJ, na modalidade presencial, cuja matrícula é para estudantes surdos e ouvintes;

c) Programa Nacional para a Certificação de Proficiência no uso e Ensino da Libras e para a Certificação de Proficiência em Tradução e Interpretação da Libras/Língua Portuguesa - Prolibras;

d) Oferta de Cursos de Formação Continuada de Professores na Educação Especial, por meio da Universidade Aberta do Brasil;

e) Fundação, em 2005, dos Centros de Formação de Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez - CAS, em parceria com as Secretarias de Educação dos Estados, Distrito Federal e Municípios;

f) Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais para a oferta de AEE aos estudantes público-alvo da Educação Especial;

g) Disponibilização de Livros Didáticos e Paradidáticos em Libras (de alfabetização e para os anos iniciais do Ensino Fundamental – Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, Geografia e História), no âmbito do Programa Nacional do Livro Didático - PNLD;

h) Disponibilização de Dicionários e Livros de Literatura bilíngue, Língua Portuguesa/LIBRAS, por meio do Programa Nacional da Biblioteca Escolar - PNBE.

Percebe-se que houve uma intenção de se estabelecer no país uma política nacional de inclusão educacional destinada aos surdos. Entretanto, a pesquisa de Amorim (2015) afirma que as salas mistas, de alunos ouvintes com alunos surdos, não conseguem oferecer a esse grupo de pessoas todas as condições necessárias para seu aprendizado e, conseqüentemente, sucesso escolar.

Não basta, no entanto, se criar o material acessível. É preciso a garantia de um espaço acadêmico que os utilize, no caso, potencializando a criação de escolas e/ou classes bilíngues para que estes materiais tenham seus objetivos atingidos. (AMORIM, 2015, p.52).

Mediante a falácia do direito à inclusão e da escola para todos, o conhecimento e a efetiva aprendizagem estão sendo deixados de lado. Preocupa-se em incluir, em colocá-los na escola comum, sem a garantia de uma aprendizagem efetiva. Com isso, cria-se mais do que um aprendiz incapaz: “afeta sua formação como pessoa, as referências que pode assumir para

sua identidade, as imagens que constrói de si como Surdo, as projeções que faz de si como cidadão”. (LACERDA, 2000, p.7).

Os professores, sem formação específica para atender à educação de surdos, não conseguem se comunicar em Libras, ministrar os conteúdos de forma adequada, ou mesmo avaliar a aprendizagem. Não compreendem a experiência visual que os caracteriza e, mesmo se o fizessem, teriam dificuldades para utilizar recursos didáticos²⁰ que explorem os aspectos visuais, associando a imagem com o conceito em Libras. Os surdos recebem as informações por via indireta da tradução/interpretação, com a presença dos intérpretes de Libras.

Amorim (2015, p.50) enfatiza que:

[...] a prática pedagógica também fica comprometida pelas dificuldades comunicativas entre professor ouvinte e aluno surdo, mesmo que os educadores utilizem vários recursos para estabelecer uma ação dialógica, nem sempre conseguem fazer essa interação de maneira eficiente, pois falta o domínio da língua de sinais. Além disso, há uma carência de uma metodologia e materiais didáticos, referências bibliográficas, profissionais qualificados para o trabalho com aluno surdo, comprometendo, desta maneira, o ensino e a aprendizagem deste aluno, situação destacada por Lacerda, (1996), que continua sendo atual há mais de uma década e meia após sua pesquisa.

Desse modo, os surdos não necessitam prioritariamente de “aceitação” social ou educacional – necessitam da competência técnico-profissional que lhes garanta sucesso educacional e inclusão social plena – o que pode vir a acontecer mediante participação em um processo educacional significativo, preferencialmente em ambiente linguístico “natural”. (SÁ; SÁ, 2015).

Segundo Skliar (1998, p.47):

O fracasso na educação dos surdos, com seus múltiplos e variados sintomas, constitui e constitui ainda hoje motivo para dois tipos de justificativas igualmente inapropriados: por um lado, que os surdos são os responsáveis diretos por esse fracasso – fracasso, pois, da surdez, dos dons biológicos naturais –; por outro, que se trata de uma dificuldade metodológica, o que fortalece a necessidade de purificar e sistematizar ainda mais os métodos.

Segundo o autor, nesses dois tipos de justificativas mencionadas, procurou-se evitar qualquer denúncia relativa ao fracasso da escola e/ou das políticas educacionais e/ou do Estado. Todavia, na educação dos surdos, os surdos não fracassaram; fracassaram os ouvintes

²⁰ As escolas, em sua maioria, estão sucateadas e não possibilitam a utilização de recursos didático-pedagógicos eficientes, como os computadores, a TV, o projetor multimídia, dentre outros.

que nela trabalham. Tem-se o problema dos poderes e saberes dos ouvintes em torno das modalidades de comunicação e de linguagem que consideram adequadas para os surdos.

Na pedagogia dos ouvintes, o ensino predominante é em português, o qual pode ser oral ou escrito. Os textos são todos em português. As experiências são predominantemente auditivas. Contém uma pedagogia para a identidade ouvinte e um currículo que, segundo Silva (2000a), converge para a formação da identidade que tem no ouvinte o modelo, sendo próprio para ouvintes. (MIRANDA; PERLIN, 2011, p.106).

Observa-se que os surdos têm sido pressionados a se matricularem na escola comum, onde ocorre a pedagogia dos ouvintes citada, como algo natural e inevitável, até mesmo pela inexistência, na maioria das cidades brasileiras, das classes e Escolas Bilíngues de Surdos.

As políticas são emanadas de órgãos centralizadores do poder e nem sempre as equipes que têm a atribuição de criá-las compreendem a questão na amplitude da perspectiva dos grupos aos quais as determinações se destinam. (SÁ; SÁ, 2015, p.29).

Não se têm considerado os estudos da área e as reivindicações da comunidade surda. Omite-se que há várias propostas adequadas para chegar mais eficientemente à potencialização do surdo como um sujeito bilíngue, não apenas uma proposta – a matrícula em escola comum. Exigir que os estudantes surdos frequentem essa escola, sem a escolha por classes ou Escolas Bilíngues, é oprimi-los para que aceitem o modelo ouvinte.

Para além da discussão proposta, concorda-se com Skliar (2013) quando o mesmo aponta que o foco da análise sobre a Educação Bilíngue para surdo deve se deslocar dos espaços escolares, das descrições formais e metodológicas, para localizar-se nos mecanismos e nas relações de poder e conhecimento, situados dentro e fora da proposta pedagógica. Possibilitam, então, reflexões sobre questões como:

[...] as obrigações do Estado para com a educação da comunidade surda, as políticas de significação dos ouvintes sobre os surdos, o amordaçamento da cultura surda, os mecanismos de controle através dos quais se obscurecem as diferenças, o processo pelo qual se constituem – e ao mesmo tempo se negam – as múltiplas identidades surdas, a “ouvintização” do currículo escolar, a separação entre escola de surdos e comunidade surda, a burocratização da língua de sinais dentro do espaço escolar, a onipresença da língua oficial na sua modalidade oral e/ou escrita, a necessidade de uma profunda reformulação nos projetos de formação de professores (surdos e ouvintes) etc. (SKLIAR, 2013, p.8).

Afirma ainda, que a Educação Bilíngue não pode ser assimilada à escolarização bilíngue, isto é, não se deve justificar somente como ideário pedagógico a ser desenvolvido

dentro das escolas. É necessária uma política de Educação Bilíngue, de práticas e significações que precisam ser pensadas nos diferentes contextos históricos e culturais.

O bilinguismo não pode ser reduzido a mais um conjunto de métodos e técnicas de ensino usados em sala de aula para ensinar os alunos. Lopes (2007) acredita que os investimentos necessários para a implementação do bilinguismo ultrapassam o ensino da língua de sinais para os professores e as famílias dos alunos surdos; ultrapassam também a conquista de uma escola para os surdos; enfim, vão além da garantia de a primeira língua ser a de sinais, para se concentrar na mudança do olhar de surdos e de ouvintes sobre os surdos. Esse precisa ser o maior desafio dentro da corrente do bilinguismo, pois, “na história da surdez e dos surdos, fomos ensinados a olhá-los e a narrá-los a partir de saberes clínicos e terapêuticos que os posicionavam como sujeitos menores, incapazes e deficientes”. (LOPES, 2007, p.65).

Criam-se verdades em que novos e velhos conceitos vão produzindo práticas e efeitos na escolarização dos alunos surdos. Nesse sentido, a Educação Bilíngue para surdos situa-se não apenas no campo linguístico ou sociocultural, mas principalmente político.

‘De cima’ vêm as políticas públicas, de ‘baixo’ se estabelecem as resistências – assim se estabelece o movimento que expõe o poder de configurar marcos regulatórios, os quais alteram o cotidiano, configurando e reconfigurando a realidade. (SÁ; SÁ, 2015, p.39).

Lopes (2007) defende que “os surdos devem ser vistos a partir de outras lentes que não as da educação especial, nem as do simples enquadramento linguístico do surdo.” (p.70). Nessa perspectiva, o Movimento Surdo luta em prol de uma Educação Bilíngue para surdos que contemple todos os direitos e demandas desse grupo, o que será discutido na seção 2.2.

2.2 Educação escolar bilíngue: o que anseia o Movimento Surdo?

O Movimento Surdo em favor do bilinguismo é uma resposta dos surdos à não-contemplação de suas propostas dentro do Plano Nacional de Educação (PNE), que foi discutido pela Conferência Nacional de Educação (CONAE), realizada em 2010. A Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (Feneis), considerada a principal e maior organização do Movimento Surdo, em conjunto com lideranças surdas de todo o país, apresenta uma contraproposta ao Ministério da Educação, com o intuito de que suas sugestões sejam contempladas, para que a educação dos surdos possa atender as expectativas dos surdos. (OLIVEIRA, 2015).

De acordo com a Feneis, o Movimento Surdo luta pela aprendizagem escolar em língua de sinais, mas sem reduzi-la a um instrumento de acessibilidade ao conhecimento culturalmente registrado em português.

Os discursos que constituem os documentos do Movimento Surdo marcam o direito linguístico como direito humano fundamental, entendendo que a escola comum não possibilita a garantia desse direito através da oferta do AEE em turno oposto ao da educação na classe comum com ouvintes. Acredita-se que a igualdade de direitos será contemplada quando for reconhecida a diferença linguística e cultural dos sujeitos surdos, em escolas ou classes bilíngues. (FENEIS, 2011).

Verifica-se a reivindicação do direito de participar das decisões junto ao Governo para se buscar a melhor maneira de atender a sua educação. É certo que ninguém melhor para dizer o que lhes é necessário do que eles próprios. O que querem os surdos usuários da Libras pode ser assim resumido:

[...] com base nos nossos irrenunciáveis direitos humanos, entre os quais o de ter uma língua, nossas escolhas ouvidas, nossas opções respeitadas, queremos que as Escolas Bilíngues para Surdos sejam uma realidade no Brasil e que, por fim, Nada (seja dito, feito ou decidido) sobre nós, sem nós! (FENEIS, 2011, p. 37).

Na Proposta para a elaboração de uma Política Nacional de Educação Bilíngue para Surdos (2012), elaborada pela Feneis, não há menção à criação de escolas especiais; porém, para o MEC, a escola polo bilíngue constituir-se-ia em um espaço que se caracterizaria como escola especial. Em resposta, a Feneis esclarece que as antigas escolas especiais pautavam-se em um

[...] critério médico da deficiência e cujo escopo é terapêutico, trabalhando academicamente, não poucas vezes, com currículos diminuídos, apenas parciais. Assim, na maioria das escolas especiais para surdos, boa parte do tempo, quando não era mesmo a maior parte do tempo, os professores ocupavam-se na tentativa de habilitação da fala oral e na oferta de estímulos à audição, sendo expressa e violentamente proibida a fala em língua de sinais, em qualquer espaço educacional. (FENEIS, 2011, p. 8).

Nesse documento, a Feneis argumenta que o Movimento Surdo busca um redimensionamento das práticas educacionais, mas entende que isso não ocorrerá em escolas comuns nem em escolas especiais, mas em Escolas Bilíngues cuja língua de instrução seja a língua de sinais e a língua de registro a língua portuguesa escrita. A intensa luta dos surdos pelo reconhecimento da Libras foi, de modo geral, “uma luta contra a escola especial (no

sentido anteriormente atribuído) e, dessa forma, em favor da equidade no direito à educação plena e à escola acessível”. (FENEIS, 2011, p. 9).

Entende-se que o Movimento Surdo também seja a favor do direito de todos à educação, no entanto, busca uma inclusão que reconheça a diferença linguística e cultural dos surdos, considerando que a Escola Bilíngue de surdos também é uma escola inclusiva, pois deverá atender estudantes surdos com vários perfis de aprendizagem, assim como deficiências associadas. Nessas escolas, a oferta do AEE se justifica para atender as demandas educacionais de alunos surdos cegos, surdos com deficiência intelectual, surdos com deficiência motora, surdos autistas, entre outros. (STÜRMER; THOMA, 2015).

A comunidade surda declara sua preferência pelas Escolas Bilíngues para Surdos, pois

[...] imaginam o benefício que poderiam usufruir de escolas nas quais a sua cultura e a sua língua natural fossem prioritariamente disponibilizadas, nas quais a língua de sinais fosse a língua de instrução, escolas nas quais todas as pessoas usassem a língua de sinais (ainda que fossem ouvintes) e os modelos perseguidos não fossem os “modelos ouvintes”, escolas que tivessem professores surdos e trabalhadores surdos de modo geral. (SÁ, 2011, p.21).

Para a aquisição de uma Educação Bilíngue, que valoriza a cultura e a cidadania surda, deve-se ter um ambiente linguístico “natural” em um espaço em que todas as pessoas sejam proficientes na língua. As Escolas de Surdos possibilitam esse ambiente, pois é um espaço comunitário de contatos duradouros, permeado pela cultura surda. “Um ambiente linguístico ‘natural’ [...] não se cria num espaço com hora marcada e com poucos indivíduos (ou nenhum) proficientes na língua que se precisa adquirir” (SÁ; SÁ; 2015, p. 31) – como é o caso da escola comum e do AEE.

É importante destacar que para Skliar (1998) uma Escola Bilíngue não se resume àquela que utiliza em seu cotidiano duas línguas, trata-se de uma abordagem filosófica bilíngue que aborda todos os aspectos relacionados a concepções de surdez, de escolarização das pessoas surdas, de língua, de currículo, de estratégias pedagógicas.

Amorim (2015) define ‘espaço bilíngue’, no tocante à educação de surdos, como aquele no qual se circula livremente a língua de sinais e a língua oral do país, que nesse espaço ainda sejam reconhecidos e valorizados aspectos históricos, culturais, filosóficos próprios da comunidade surda. Nesses espaços é necessário haver pessoas surdas e ouvintes falantes da língua de sinais, eventos culturais que valorizem o ser surdo, aspectos estruturais apropriados à comunicação com essas pessoas como: campanha com luz, painéis com avisos em língua de sinais, entre outros.

As Escolas Bilíngues também são importantes tendo em vista que os surdos são sujeitos que não nascem territorialmente próximos, necessitando de espaços que aproximem uns dos outros. As escolas e as associações de surdos são lugares onde tem ocorrido tal aproximação.

Essas escolas aparecem atravessadas por sentimentos de exaltação, de reconhecimento e de possibilidades de existência e de aproximação surda. Elas vêm funcionando como espaços em que a maioria dos surdos brasileiros consegue interagir com seus pares sem a intervenção proibitiva das famílias. A escola como espaço surdo está constituindo uma forma particular de ser surdo. (LOPES, 2007).

São nestes espaços que pessoas surdas comprometidas com sua comunidade, podem exercer o direito de preservar uma cultura, fortalecendo uma identidade que não se envergonha da diferença e, a partir desta, constrói imprescindíveis vínculos de solidariedade e resistência política a todas as formas de sabotagem daquilo que funciona em termos de bem-comum neste país. (AZEVEDO; REBOUÇAS, 2011, p.180).

Nesse sentido, uma Escola Bilíngue é considerada uma das melhores opções educacionais para os surdos, pois valoriza a língua de sinais, assumindo uma postura política e ideológica que os reconhece enquanto pertencentes a uma minoria linguística, com uma cultura própria. Há a necessidade de se romper com o medo de se criar “guetos” linguísticos ao proporcionar à população surda brasileira o seu direito à Educação Bilíngue em escola e/ou salas bilíngues.

Todavia, a criação de Escolas Bilíngues de Surdos tem sido apenas uma possibilidade, considerando que, na atualidade, não há apoio e subsídios financeiros por parte das políticas públicas educacionais para promovê-la. Muitas têm sido fechadas e “as Escolas de Surdos que ainda se sustentam estão debaixo de pressão, ao ponto de ter que ‘concordar’ em ir se extinguindo devagar, para que consigam uma sobrevivência”. (SÁ; SÁ, 2015, p. 33).

Para uma melhor compreensão sobre as Escolas de Surdos, os capítulos III, IV e V analisam a caracterização e o histórico das escolas pesquisadas durante o trabalho, sendo espaços de resistência nesse cenário atual.

CAPÍTULO III

AS ESCOLAS DE SURDOS PESQUISADAS EM MINAS GERAIS

O presente capítulo apresenta duas escolas pesquisadas no estado de Minas Gerais, a saber: Escola para Surdos Dulce de Oliveira (Uberaba-MG) e Instituto Santa Inês (Belo Horizonte-MG), ambas visitadas no ano de 2015. Anteriormente às visitas, contatou-se a equipe de direção e supervisão das escolas para informar os objetivos da pesquisa, as técnicas a serem utilizadas (observação não participante, entrevista, questionários e análise documental), assim como a aprovação da pesquisa pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da UFU.

A escola localizada em Uberaba, devido à sua proximidade com o município da pesquisadora, foi observada por um período maior de tempo – um semestre letivo –, para se conhecer melhor o cotidiano e as práticas pedagógicas de uma escola para surdos. A intenção era de se vivenciar esse espaço escolar por, pelo menos, um ano. Entretanto, no final do ano de 2015, a escola extinguiu suas turmas do 6º ao 9º ano.

A pesquisa realizada na escola localizada em Belo Horizonte ocorreu em um dia, nos turnos manhã e tarde. No turno da manhã realizou-se entrevista com a professora de Geografia e aplicação de questionários com os estudantes surdos. No período vespertino, a escola teve seus espaços observados e fotografados, conversou-se com a vice-diretora e o Projeto Político Pedagógico foi disponibilizado.

Em ambas as escolas foram observados os espaços escolares, os recursos didáticos e o cotidiano escolar dos estudantes, como os horários de entrada e saída e os momentos recreativos. Também foi possível a realização de diálogos com profissionais da escola, como diretoras, coordenadoras pedagógicas e professores, assim como a realização de entrevistas com os professores de Geografia e a aplicação de questionários para os estudantes surdos. O Projeto Político Pedagógico das escolas foi disponibilizado e analisado, sendo pesquisadas informações complementares nos *sites* institucionais das mesmas.

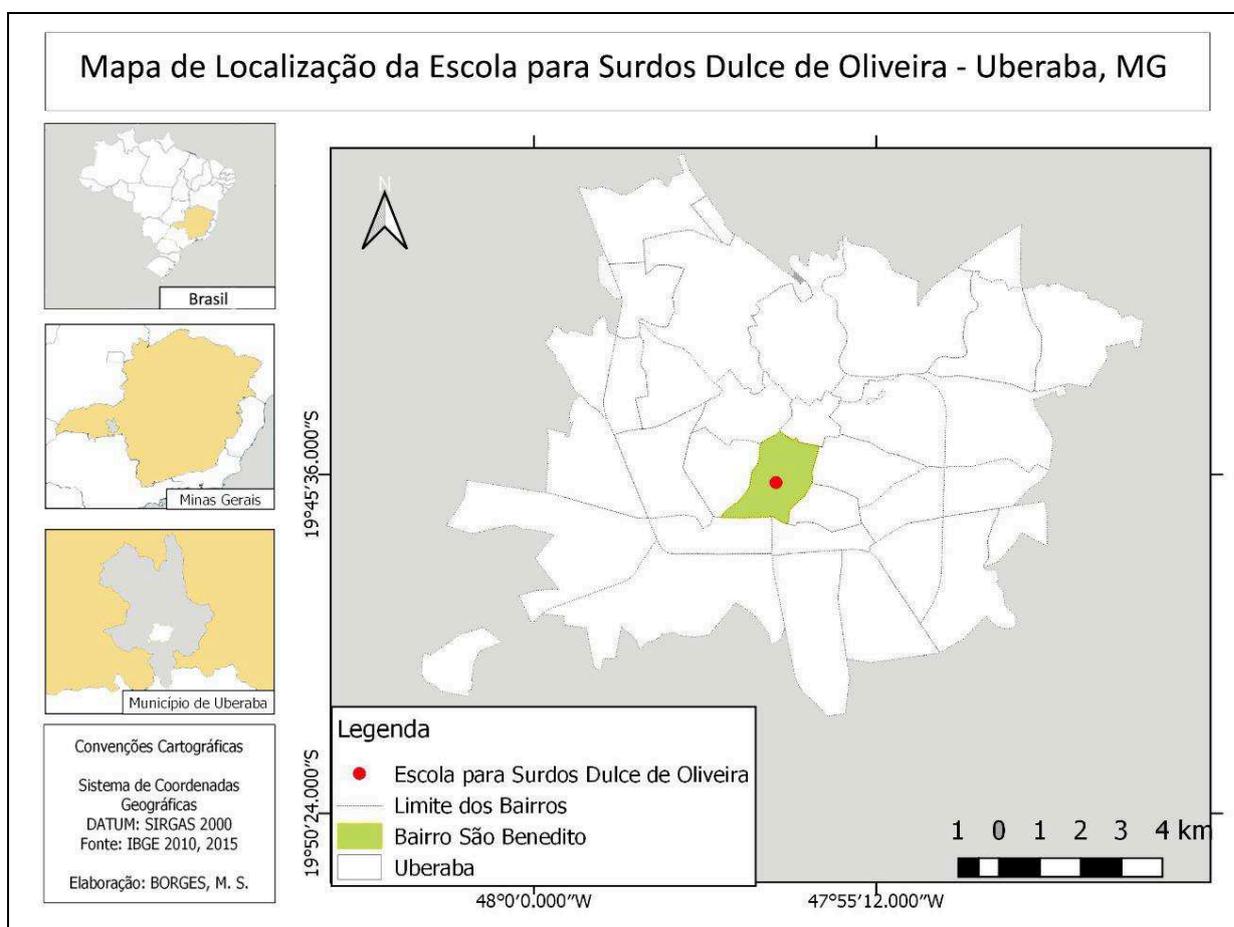
As próximas seções deste capítulo expõem a localização das escolas pesquisadas em Minas Gerais, informações sobre as suas histórias de construção e organização, as propostas político pedagógicas e a caracterização dos espaços escolares, dos seus profissionais e estudantes, apresentando-se fotografias, observações e análises da pesquisadora.

3.1 Escola para Surdos Dulce de Oliveira

A Escola para Surdos Dulce de Oliveira (mapa 2) localiza-se bairro São Benedito, no município de Uberaba, na mesorregião do Triângulo Mineiro, no estado de Minas Gerais. A população de Uberaba, em outubro de 2017, segundo a estimativa do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), era de 328.272 pessoas, sendo a oitava mais populosa do estado e a 82ª mais populosa do Brasil.

O Bairro São Benedito fica na área central, sendo um dos mais antigos da cidade, onde se localizam o Cine Teatro Municipal Vera Cruz, o Terminal Rodoviário de Uberaba, o Shopping Center Uberaba, além de diversos hotéis, bancos e comércios.

MAPA 2 – Localização da Escola para Surdos Dulce de Oliveira – Uberaba-MG



Fonte: IBGE, 2015. Org.: BORGES, M. S., 2017.

A Escola para Surdos Dulce de Oliveira matricula estudantes surdos desde o ano de 1956. É uma instituição de ensino sem fins lucrativos, tendo como mantenedora a Associação Dulce de Oliveira de Assistência aos Surdos de Uberaba, provedora de recursos financeiros

capitados através de sócios contribuintes, convênios e de fontes doadoras diversas. A Prefeitura do Município de Uberaba e o Governo do Estado de Minas Gerais contribuem cedendo profissionais para atuarem na Escola.

Na figura 1 observa-se a fotografia da entrada da escola, a qual é adaptada para estudantes surdos que possuam deficiência física. Na rua onde ela se localiza, é possível observar uma placa com o símbolo internacional da surdez, alertando os motoristas da presença desses sujeitos.

FIGURA 1 – Escola para Surdos Dulce de Oliveira - Uberaba, 2015



Autora: PENA, F, S., 2015. Fotografia da entrada da Escola para Surdos Dulce de Oliveira em Uberaba.

Em 2015, ano da pesquisa, a escola funcionava em dois turnos – matutino (7h às 11h30min) e vespertino (13h às 17h), sendo que os estudantes matriculados no período integral frequentavam suas atividades das 7h às 16h. A escola oferecia aos estudantes e funcionários o almoço e os lanches do intervalo recreativo.

No período matutino acontecia a escolarização dos estudantes, cujo currículo escolar era semelhante ao da escola comum, tendo como diferencial a Libras ministrada como disciplina desde a Educação Infantil. A língua de sinais era tida como primeira língua em todos os componentes curriculares, sem a necessidade do intérprete. A grade horária para as séries iniciais e finais era de 4h30min diárias. Do 6º ao 9º ano as aulas eram divididas em horários de 50 minutos.

No período vespertino, eram disponibilizadas ações diversificadas, como: o Atendimento Educacional Especializado (AEE); oficinas de teatro e expressão cênica; sarau literário sinalizado; grupos de alunos para estudos em áreas de interesse e potencialidades; espaço para o diálogo, almejando a ampliação do vocabulário em Libras e o contato com a língua de sinais por meio de pares mais experientes; execução de projetos interdisciplinares; oficinas para desenvolvimento da Libras e aprendizado da Língua Portuguesa; oficinas de artesanato para o desenvolvimento de habilidades manuais e futura fonte de renda. Também eram disponibilizados cursos de Libras para a comunidade, os familiares dos estudantes e profissionais da escola.

De acordo com o Projeto Político Pedagógico da Escola para Surdos Dulce de Oliveira, sua missão era:

Oferecer experiências educacionais bilíngues significativas, por meio da língua de sinais, que respeitem as singularidades do sujeito surdo, contribuindo para a formação de cidadãos conscientes de seus direitos e cumpridores de seus deveres. (DULCE DE OLIVEIRA, 2015, p.5).

As atividades propostas buscavam atingir os objetivos presentes no Projeto Político Pedagógico da escola, sendo eles: a) promover uma educação pautada nos direitos linguísticos, culturais e identitários dos surdos, enfocando a construção de conhecimentos, de valores e de cidadania; b) oportunizar o acesso às informações escolares e culturais, por meio da Língua de Sinais, ressignificando as práticas e os ambientes de aprendizagem; c) oportunizar o acesso à Libras às crianças de 0 a 3 anos, por meio da participação no Programa de Estimulação Essencial; d) assegurar o desenvolvimento socioemocional da criança surda e a construção de sua identidade/subjetividade, mediante a presença de pessoa surda adulta no ambiente escolar; e) permitir que a criança construa uma relação harmônica no ambiente familiar, a partir de ações que incluam a participação e a interação entre pais e filhos, tendo como foco o aprendizado da língua de sinais. (DULCE DE OLIVEIRA, 2015).

3.1.1 História, avanços e retrocessos da Escola para Surdos Dulce de Oliveira

A Escola para Surdos Dulce de Oliveira foi criada por sua idealizadora Dulce de Oliveira em 15 de janeiro de 1956, com a finalidade de promover o ensino e a educação das pessoas surdas.

De acordo com o PPP da escola (DULCE DE OLIVEIRA, 2015), as primeiras aulas aconteceram na casa da professora Dulce, situada no bairro São Benedito, onde começou a

ensinar aos seus três sobrinhos surdos, pois na escola eles não conseguiam aprender de forma satisfatória. Logo, surdos que residiam em Uberaba e regiões vizinhas souberam do trabalho diferenciado oferecido pela professora e vieram à sua procura. Como o número de surdos vindos de diversas localidades em busca dessa educação diferenciada era cada vez maior, Dulce sentiu a necessidade de mudar-se para um local maior que atendesse à nova demanda de alunos. Assim, a primeira escola para surdos de Uberaba teve como sede a União Estudantil Uberabense, pois a professora Dulce não dispunha de recursos financeiros para adquirir uma sede própria.

Com o passar do tempo, um grupo de rotarianos sensibilizados pela causa da professora Dulce doou o espaço físico situado também no bairro São Benedito, para que a escola passasse a ter uma sede própria – a qual recebeu o nome de sua fundadora – e pudesse atender ainda mais estudantes surdos. Surgiu, então, a Associação Dulce de Oliveira de Assistência aos Surdos de Uberaba, atual mantenedora da Escola para Surdos Dulce de Oliveira.

Em sua história, a escola sofreu influência de diferentes abordagens educacionais para surdos, de acordo com as ideias que estavam sendo defendidas e adotadas a nível nacional, principalmente no INES.

Segundo o PPP da escola, ao longo dos anos de funcionamento foi adotado o Oralismo, realizando-se sessões de oralização e terapia de fala como o centro do fazer pedagógico. Assim como em outras escolas brasileiras, acreditou-se que o desenvolvimento cognitivo dos estudantes surdos estaria condicionado aos conhecimentos que pudessem ter da língua oral.

O Oralismo, ainda dominante em muitas escolas e setores da sociedade, trouxe para as salas de aula um modelo de educação que visava a reabilitação da pessoa com deficiência, vista como incapaz, em detrimento da carga horária prevista para o desenvolvimento do currículo comum.

Seguindo a tendência nacional, o fracasso do Oralismo trouxe à tona, também na Escola para Surdos Dulce de Oliveira, a Comunicação Total. Pregava-se a utilização de todas as formas de comunicação (língua oral, língua sinalizada, língua escrita, gestos, mímica) para o aprendizado da pessoa surda. Essa teoria teve como premissa básica o uso dos sinais colocados na estrutura da Língua Portuguesa, gerando o português sinalizado, ou seja, uma forma de comunicação que desrespeitava a estrutura gramatical da língua de sinais.

O PPP da escola não apresentava a data na qual a Comunicação Total deixou de ser utilizada como abordagem educacional na Escola para Surdos Dulce de Oliveira. Afirmava

que, perante o cenário de fracasso escolar dos estudantes surdos, assim como da mistura de concepções educacionais, surgiu o Bilinguismo, o qual emergiu e rompeu com o paradigma clínico-terapêutico da surdez.

Pautada no Bilinguismo, a escola assumiu a língua de sinais como primeira língua e o aprendizado da Língua Portuguesa como segunda língua, abrindo espaço para enfoque social, cultural e político da surdez.

É no bilinguismo que a Escola Dulce de Oliveira se inspira para oferecer um aprendizado adequado à realidade do aluno surdo, que respeite suas singularidades linguísticas e sua maneira visual de compreender o mundo. (DULCE DE OLIVEIRA, p.7).

Apesar da luta concretizada pelos profissionais da escola, familiares e estudantes surdos, por meio de manifestações nas ruas da cidade e discussões na mídia local, no final do ano de 2015 a escola deixou de oferecer os anos finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano). Os estudantes que estavam matriculados nesses anos foram transferidos para escolas comuns, ocupando as classes mistas de estudantes surdos junto com ouvintes.

A escola tem atendido apenas os estudantes surdos matriculados nas turmas do 1º ao 5º ano, sob ameaça de também ter de encerrar essa oferta, em nome da inclusão escolar de todos os alunos no ensino comum.

3.1.2 Caracterizando os Espaços, os Profissionais e os Estudantes da Escola para Surdos Dulce de Oliveira

No ano de 2004 a escola passou por reformas de parte do espaço físico, acolhendo as necessidades da demanda crescente de estudantes surdos matriculados. Foi feita a cobertura do pátio conjugado ao espaço interno da escola, a construção de sala ambiente apropriada para crianças de 0 a 3 anos, participantes do Programa de Estimulação Essencial, a ampliação de sala para instalação do Laboratório de Informática, a construção da sala de coordenação pedagógica, assim como de banheiros masculinos e femininos.

A reforma seguiu o programa de acessibilidade, construindo espaços adaptados e incluindo sinais luminosos (em todas as salas e pátio) programados para atender aos horários de intervalo convencionais de uma escola, numa perspectiva visual. Na figura 2 observa-se a porta de uma sala de aula da escola, com placa de sinalização em Libras e na Língua Portuguesa, assim como o sinal luminoso.

FIGURA 2 – Sala de aula com sinal luminoso na Escola para Surdos Dulce de Oliveira



Autora: PENA, F. S., 2015. Fotografia de uma sala de aula da escola pesquisada, com sinal luminoso acima da porta e placa de identificação em Libras. Uberaba, 2015.

A figura 3 apresenta uma fotografia do pátio da escola, no qual os estudantes surdos e professores se reuniam e dialogavam no início e no término das aulas, além dos horários recreativos. Nesse espaço também se realizavam atividades extraclasse e eventos.

A escola dispunha de espaço arborizado com um pequeno jardim, horta e quadra esportiva. Possuía nove salas de aula, biblioteca, seis banheiros, área de refeição e serviços, sala de professores e setor administrativo.

A figura 4 apresenta os estudantes surdos em uma aula de Geografia. Nas salas de aula, eles se organizavam em forma de semicírculo, possibilitando a comunicação em Libras com todos os sujeitos. Os trabalhos, projetos e atividades desenvolvidos eram fixados nas paredes das salas, separadas pelo ano escolar.

FIGURA 3 – Pátio da Escola para Surdos Dulce de Oliveira



Autora: PENA, F. S., 2015. Fotografia do pátio da Escola para Surdos Dulce de Oliveira, o qual é amplo e apresenta diversos trabalhos e ações realizadas sobre a educação dos surdos. Possui sinal luminoso na parede, acima da porta de entrada e saída, mesas de convivência, bancos, livros e a entrada para as salas de aula e os banheiros. Uberaba, 2015.

FIGURA 4 – Sala de aula com estudantes surdos, durante aula de Geografia



Autora: PENA, F. S., 2015. Fotografia de sala de aula da Escola para Surdos Dulce de Oliveira com estudantes surdos, durante aula de Geografia. Os estudantes sentavam em formato de semicírculo, dialogando com os colegas e professores em Libras. Uberaba, 2015.

Com relação aos recursos, as salas de aula dos estudantes surdos possuíam apenas o quadro negro. Entretanto, cotidianamente os professores utilizavam os recursos disponibilizados pela escola, sendo eles: aparelho de televisão, aparelho de DVD, computadores, máquina fotográfica, retro-projetor, filmadora, *nootebooks*, aparelhos de projeção multimídia, telão para projeção, impressoras, máquinas de fotocópias e uma lousa digital. Os recursos possibilitavam a realização de práticas de ensino que consideravam a experiência visual dos surdos.

A figura 5 mostra livros, materiais e jogos diversos para a Educação Bilíngue, presentes na biblioteca.

FIGURA 5 – Materiais da Biblioteca da Escola para Surdos Dulce de Oliveira



Autora: PENA, F. S., 2015. Fotografia de jogos e materiais bilíngues da biblioteca da Escola para Surdos Dulce de Oliveira, a qual possuía mesas e cadeiras, além de livros e materiais didáticos para o ensino bilíngue. Uberaba, 2015.

Sobre a organização do tempo escolar, a escola utilizava-se da progressão seriada. A enturmação dos alunos nas séries específicas era feita considerando o nível de aprendizagem e desenvolvimento individual. A promoção de uma série para outra estabelecia o mínimo de 75% de frequência às aulas e de 60% de aproveitamento durante o ano letivo.

Para efeito de planejamento e avaliação, a escola adotava a divisão do ano letivo em três (1º: fevereiro, março e abril; 2º: maio, junho, julho e agosto; e 3º: setembro, outubro, novembro e dezembro), realizando avaliações em Libras e na Língua Portuguesa escrita.

Também previa recuperação paralela e final para alunos que precisavam de apoio para vencer as necessidades escolares.

A estrutura organizacional da escola era composta por direção escolar, coordenação pedagógica, corpo docente e projetos permanentes, sendo eles o “Programa de Estimulação Essencial” e o “Atendimento Educacional Especializado”, com apoio da secretaria escolar, biblioteca e laboratório de informática. A escola também oferecia cursos de Libras para a comunidade e funcionários.

Os profissionais que atuavam na Educação Básica da Escola, a partir da Educação Infantil, eram fluentes em Libras e conhecedores das especificidades que envolvem o aluno surdo. A escola orientava aos professores que participassem de programas de capacitação relacionados à área da surdez, assim como cursos de Libras para aprofundarem seus conhecimentos.

Todos os professores eram graduados em Pedagogia ou em licenciaturas específicas, sendo que muitos possuíam pós-graduação na área da surdez ou em Língua de Sinais e alguns apresentavam a certificação do Prolibras²¹. A escola contava com uma professora surda, a qual ministrava a disciplina de Libras, além de conteúdos sobre a cultura surda.

Com relação ao público atendido, a escola matriculava estudantes surdos oriundos de famílias de diferentes classes sociais, moradores da cidade de Uberaba e região, inclusive da zona rural, e do estado de São Paulo.

Eram, na maioria, filhos de pais ouvintes, tendo chegado à escola sem uma língua adquirida, com comunicação e expressão insatisfatórias. Cabia à escola viabilizar estratégias e programas que garantiam o acesso à língua de sinais mediante a interação social e cultural com pessoas surdas e ouvintes, fluentes em língua de sinais, além de fornecer orientações aos pais sobre a importância de uma língua compartilhada no ambiente familiar e proporcionar o aprendizado da Libras, por meio de cursos gratuitos ministrados pelos professores da escola.

A partir das observações e análises documentais realizadas pela pesquisadora, verificou-se que a escola propunha e realizava a Educação Bilíngue em seu espaço escolar. Contava com professores qualificados, os quais dominavam Libras e possuíam cursos na área da educação de surdos. Todos os funcionários se comunicavam com os estudantes e, durante os intervalos recreativos, discutiam sobre questões pertinentes a eles, procurando solucionar eventuais problemas ou aprimorar as práticas pedagógicas.

²¹ Programa Nacional para a Certificação de Proficiência no uso e Ensino da Libras e para a Certificação de Proficiência em Tradução e Interpretação da Libras/Língua Portuguesa.

Além das implicações linguísticas (Libras e Língua Portuguesa escrita), a escola considerava a cultura dos estudantes surdos e valorizava suas diferenças no processo de aprendizagem escolar. O fazer pedagógico percebia o estudante surdo como alguém que é diferente linguística e culturalmente, e não deficiente ou incapaz.

As aulas eram ministradas utilizando-se da visualidade dos estudantes, com metodologias voltadas para suas peculiaridades. Recursos como imagens, mapas e projetor multimídia eram frequentemente utilizados, além de textos curtos e muitos debates entre professor e alunos, por meio da Libras, os quais sentavam em formato de semicírculo durante as aulas.

O espaço físico da escola contemplava a todos os estudantes surdos, com adaptações, sinais em Libras e exposição de projetos e trabalhos que valorizavam a cultura surda. Era possível observar o contentamento dos estudantes em estudarem em uma Escola de Surdos, pois dialogavam com seus pares a todo o momento, com entusiasmo. Trocavam informações e experiências com os colegas e professores, em sua primeira língua.

A escola também era frequentada por pesquisadores de Universidades próximas, onde realizavam projetos diversos, trazendo contribuições para a educação de surdos e a formação de profissionais e pesquisadores.

A experiência de observação e vivência de um semestre letivo na escola foi enriquecedora para a formação pessoal e profissional da pesquisadora, contribuindo para a compreensão do funcionamento de uma Escola Bilíngue de surdos.

3.2 Instituto Santa Inês

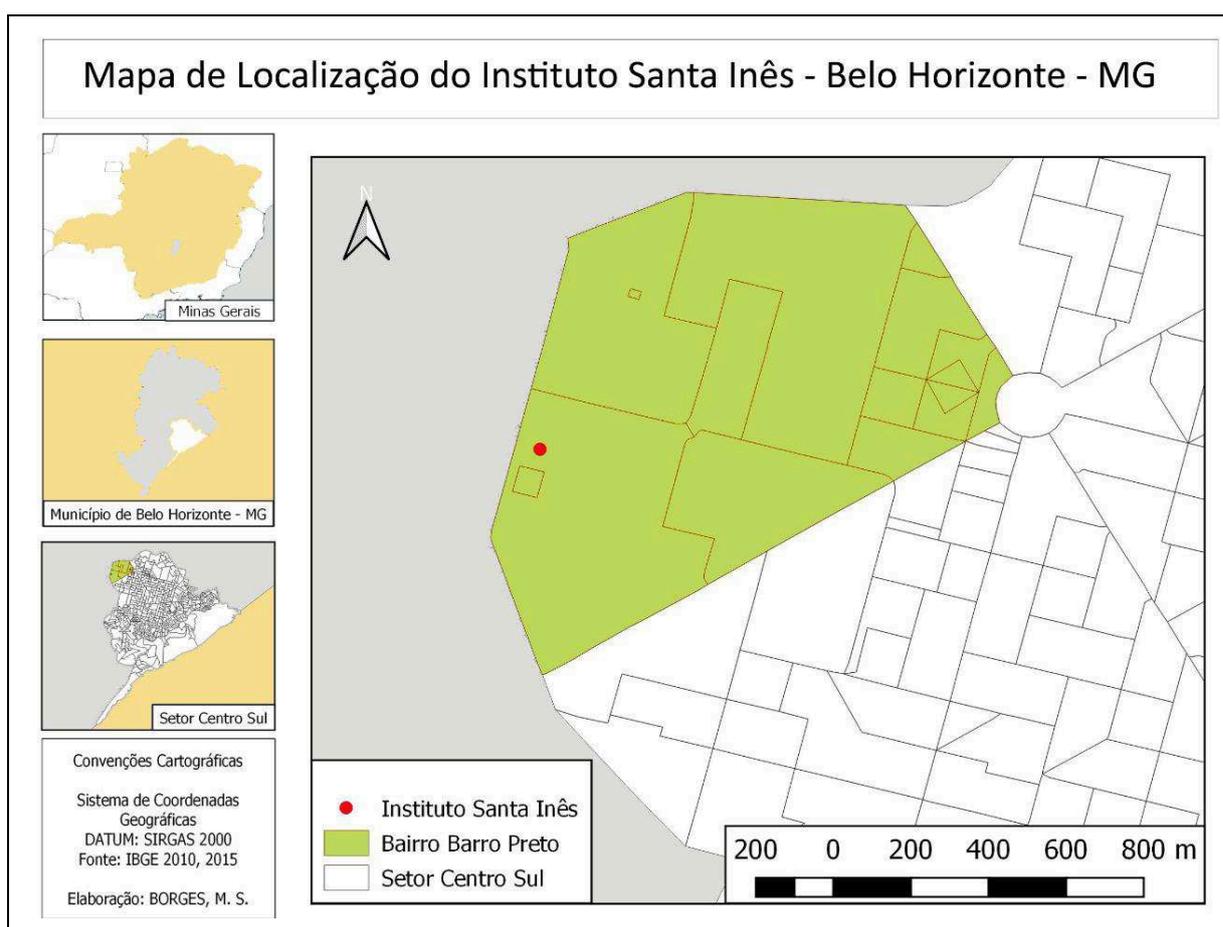
O Instituto Santa Inês (ISI) está localizado em Belo Horizonte, capital do estado de Minas Gerais. Com população estimada, em outubro de 2017, de 2.523.794 pessoas, Belo Horizonte é o município mais populoso do estado de Minas Gerais. (IBGE, 2017).

No mapa 3, observa-se a localização do Instituto Santa Inês, sediado no bairro Barro Preto, localizado na Zona Centro Sul de Belo Horizonte. Considerado um dos bairros mais tradicionais da capital, o Barro Preto foi colonizado por imigrantes italianos, no início do século XX. Oferece boa infraestrutura, sediando importantes corredores de tráfego que acessam outras regiões. Também se destacam no bairro as agências bancárias, supermercados, bares e restaurantes, além da sua proximidade com o Mercado Central, Mercado Novo, o shopping Diamond Mall, entre outros pontos importantes, como a igreja de São Sebastião,

construída em 1913, o 12º Batalhão de Infantaria do Exército, o Centro de Cultura Presidente Itamar Franco, hospitais, colégios e universidades.

O Instituto Santa Inês é uma escola especializada para surdos, em funcionamento desde 1947, com Educação Infantil e Ensino Fundamental completo (1º ao 9º ano). A entidade mantenedora do Instituto é a “Associação das Freiras Filhas de Nossa Senhora do Monte Calvário”, sendo uma instituição sem fins lucrativos, de natureza filantrópica. Alguns alunos carentes recebem bolsas, mas a maioria é mensalista.

MAPA 3 – Localização do Instituto Santa Inês – Belo Horizonte-MG



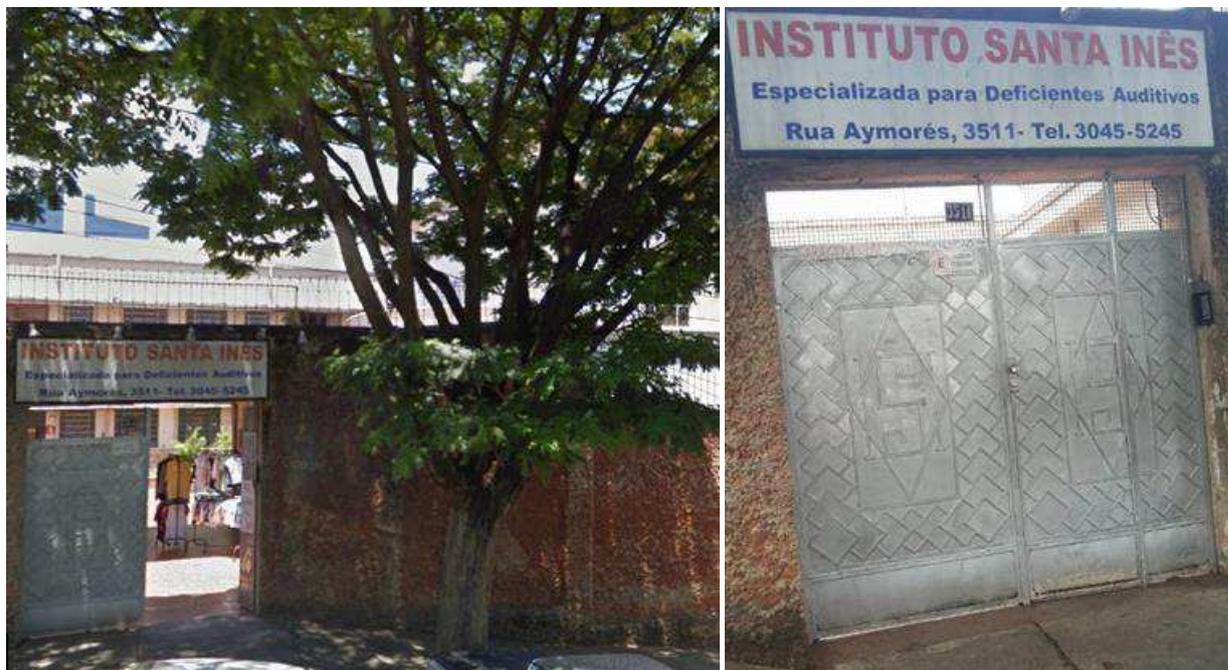
Fonte: IBGE, 2015. Org.: BORGES, M. S., 2017.

A figura 6 mostra a entrada do Instituto, com a placa onde se lê “Instituto Santa Inês - Especializada para Deficientes Auditivos”. De acordo com ela, o Instituto ainda apresentava traços de uma filosofia clínico-terapêutica dos surdos, pois sua nomenclatura possuía o termo “deficientes auditivos”. Essa terminologia também estava presente no PPP da escola, cuja missão era:

Oferecer à pessoa de deficiência auditiva escolaridade a partir da estimulação precoce maternal passando pela Educação Infantil, Ensino

Fundamental I e Fundamental II, com fonoaudiologia, psicologia e serviço social. (SANTA INÊS, 2015).

FIGURA 6 – Instituto Santa Inês – Belo Horizonte, 2015



Autora: PENA, F. S., 2015. Fotografia da entrada do Instituto Santa Inês. Belo Horizonte, 2015.

O principal objetivo do Instituto, de acordo com o PPP (SANTA INÊS, 2015), é propiciar ao seu jovem educando, através da ação pedagógica, ferramentas intelectuais, emocionais, sociais e éticas, que o habilitem ao exercício pleno da cidadania. Busca, também, dentro de uma visão humanística, estimular-lhe o amor, o conhecimento científico e as artes, desenvolvendo a razão e a sensibilidade, capacitando-o a agir com autonomia, solidariedade e responsabilidade ao realizar o seu projeto de vida.

O ISI possuía capacidade para atender 250 estudantes surdos. Além de oferecer a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, realizava estimulação precoce para fala e leitura labial e atendimentos nas áreas de pedagogia, fonoaudiologia, psicologia e serviço social.

Dentre os objetivos específicos do instituto, destacam-se: desenvolver as potencialidades do indivíduo “portador de deficiência auditiva”; formar cidadãos críticos, capazes de exercer o direito à cidadania; levar o “deficiente auditivo” a desenvolver uma linguagem afim de que possa aprender e fazer uso da Língua Portuguesa escrita; levar o aluno a desenvolver sua autonomia afim de que possa participar de atividades e convivência com pessoas ouvintes e a sociedade como um todo, com segurança e interação; orientar familiares

a lidar com o “portador de deficiência auditiva”; promover a interação do indivíduo “portador de deficiência auditiva” com a sociedade. (SANTA INÊS, 2015).

Observando os termos utilizados e os objetivos do Instituto, presentes no PPP, nota-se que a proposta pedagógica do mesmo não se adéqua àquelas da Educação Bilíngue, pois prevê maior ênfase na oralização e na Língua Portuguesa escrita, sem mencionar a importância da Libras para a formação dos seus estudantes. Outras considerações sobre a metodologia serão feitas em momento posterior, onde se analisarão as observações e vivências da pesquisadora.

3.2.1 História do Instituto Santa Inês²²

A “Associação das Freiras Filhas de Nossa Senhora do Monte Calvário”, a qual é a entidade mantenedora do Instituto Santa Inês, foi fundada em 1631 por Virginia Centurione Bracelli, nascida em Gênova, na Itália. Atualmente, a Associação é difundida pelo mundo em diversos continentes.

A história da Associação em Belo Horizonte-MG se iniciou por meio da oferta de educação para crianças e jovens surdos, com uma proposta evangélica de formá-los integralmente. O Instituto Santa Inês começou suas atividades em 15 de março de 1947, pelas Irmãs originárias da Itália, onde já existia o Instituto de Surdos.

O ISI sempre funcionou no mesmo endereço, mas atendia na forma de internato. Com o passar do tempo, virou semi-internato e foi expandindo suas turmas, para finalmente trabalhar em regime aberto e em turnos.

Teve seu funcionamento publicado em 16 de junho de 1971 pelo Decreto nº 406, além da Resolução nº 236, publicada em 05 de junho de 1973. De acordo com o PPP do Instituto, foi reconhecida como escola especial em 26 de junho de 1978, pela Portaria 187 de 18 de maio de 1980 e 272 de 16 de junho de 1980. No ano de 2009 foi reconhecida pela portaria da CEE/MG nº 54797.

A atual diretora do Instituto, Irmã Bernardina, nasceu na cidade de Santa Marinella, Civitavecchia (Roma - Itália), em 1935. Em 1962, concluiu o curso de Magistério, no Instituto Magistral Estadual em Maratea (Potenza - Itália). Especializou-se para trabalhar com surdos e foi professora por 12 anos no Instituto Estadual para Surdos em Roma. Após esse período foi transferida para Milão, onde permaneceu por cinco anos lecionando para crianças, adolescentes e jovens.

²² A história do Instituto Santa Inês foi conhecida por meio do Projeto Político Pedagógico e pela Página da Internet do Instituto.

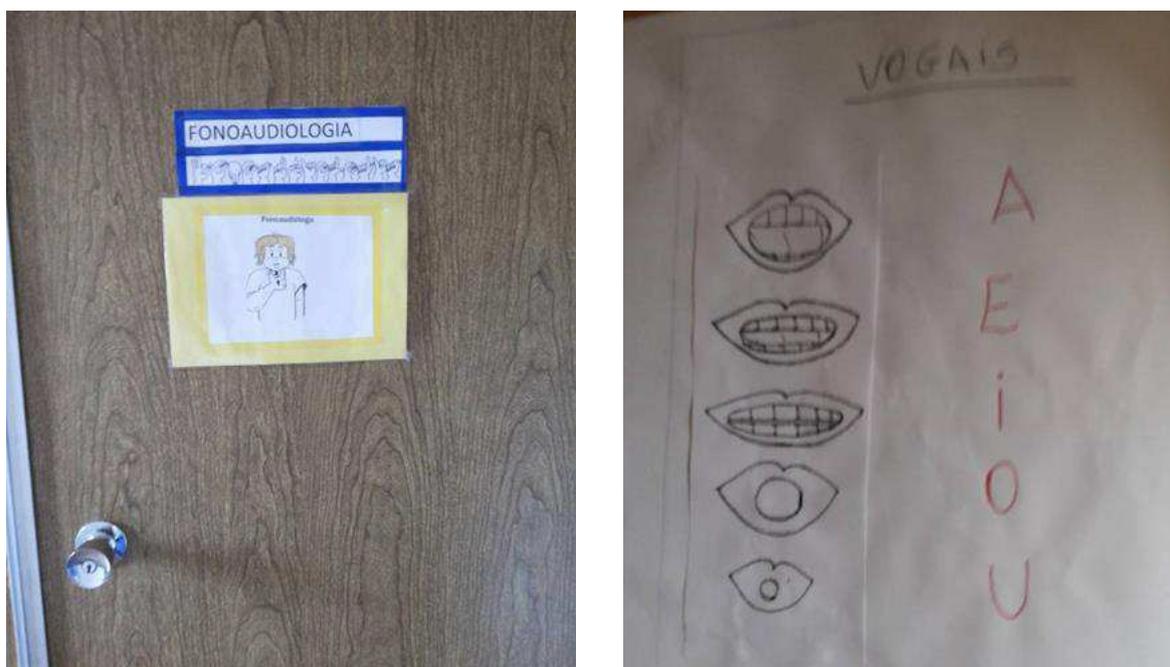
Formou-se em Fonoaudiologia na Escola de Método “*Tommaso Silvestri*” em Roma. Em setembro de 1979, foi designada para trabalhar no Instituto Santa Inês, no Brasil, exercendo a função de fonoaudióloga, atuando por seis anos. Em 1986, assumiu a direção do Instituto Santa Inês, onde trabalhava até o momento da pesquisa, em 2015. (SANTA INÊS, 2015).

3.2.2 Caracterizando os Espaços, os Profissionais e os Estudantes do Instituto Santa Inês

A infraestrutura do ISI contava com 12 salas de aula, sala de fonoaudiologia e terapia, sala de arte, sala de leitura, sala de vídeo, pátio e cozinha. Não havia aspectos estruturais apropriados à comunicação com os estudantes, como, por exemplo, o sinal luminoso.

Na figura 7, observa-se uma fotografia da porta da sala de Fonoaudiologia, onde eram treinadas a leitura labial e a oralização.

FIGURA 7 – Sala de Fonoaudiologia e exemplo de atividade para oralização no ISI



Autora: PENA, F, S., 2015. Fotografia da porta da sala de Fonoaudiologia do Instituto Santa Inês e de atividade realizada nesse espaço, pelos estudantes surdos. Belo Horizonte, 2015.

Do lado direito há um exemplo de atividade praticada pelos estudantes do ISI, sendo que todos eles realizavam o tratamento fonoaudiológico, na perspectiva de reabilitação da fala.

O Instituto se localizava ao lado do Colégio Monte Calvário, também vinculado à “Associação das Freiras Filhas de Nossa Senhora do Monte Calvário”, o qual atendia estudantes ouvintes. Seu espaço, mostrado na figura 8, também era utilizado pelos estudantes surdos do ISI, assim como também a piscina e a quadra esportiva.

FIGURA 8 – Vista da quadra e do prédio do Colégio Monte Calvário



Autora: PENA, F, S., 2015. Fotografia do Colégio Monte Calvário, cujo espaço também é utilizado pelos estudantes do Instituto Santa Inês, seu vizinho. Belo Horizonte, 2015.

A figura 9 mostra o pátio onde os estudantes ficavam durante o recreio, para brincar e lanchar, além de se comunicarem utilizando a Libras. O pátio também era utilizado para a realização de atividades beneficentes, como Festival de Sorvete, bazar, dentre outros. Não foi identificada a realização de eventos voltados para a comunidade surda.

O prédio do Instituto, apesar de ser amplo, possuía infraestrutura antiga e sem indícios de reformas recentes. As salas de aula eram identificadas por meio da Língua Portuguesa sinalizada, por exemplo, ao invés do sinal em Libras de “4º ano”, tem-se o sinal de 4 e a datilologia “A” “N” “O”, assim como observado na figura 10.

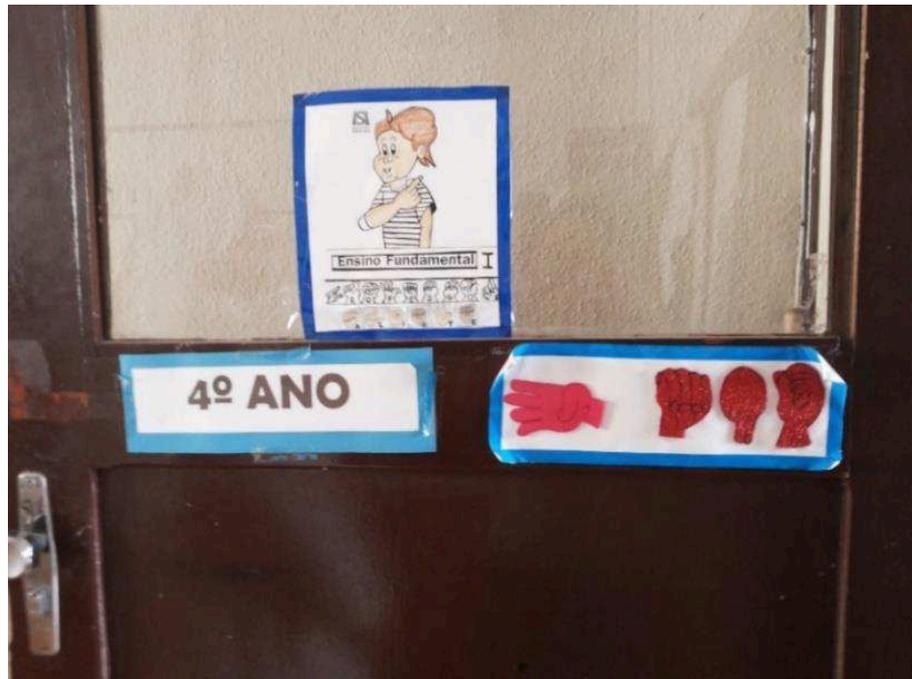
Na Figura 11, apresenta-se a sala de leitura e uma sala dos anos iniciais do Ensino Fundamental. A sala de informática estava desativada, sendo que a escola não possuía *internet* para os estudantes.

FIGURA 9 – Prédio com salas de aula e o pátio de recreação



Autora: PENA, F, S., 2015. Fotografias do prédio do Instituto Santa Inês, com área de recreação. Belo Horizonte, 2015.

FIGURA 10 – Identificação das salas do ISI com datilologia



Autora: PENA, F, S., 2015. Fotografia de uma porta da sala de aula do Instituto Santa Inês que, assim como as demais, é identificada com datilologia. Belo Horizonte, 2015.

FIGURA 11 – Sala de Leitura e Sala de Aula do Ensino Fundamental I do ISI



Autora: PENA, F. S., 2015. Fotografias da biblioteca e de uma sala de aula do Instituto Santa Inês. Belo Horizonte, 2015.

As salas de aula do Instituto possuíam as mesas dos estudantes enfileiradas, como observado na figura 12, o que não permitia que os estudantes tivessem boa visualização da comunicação em Libras.

FIGURA 12 – Sala de Aula do ISI



Autora: PENA, F. S., 2015. Fotografia da sala de aula com estudantes surdos enfileirados, no Instituto Santa Inês. Belo Horizonte, 2015.

As salas de aula não possuíam recursos tecnológicos, como TV e projetor multimídia fixo, mas a professora de Geografia levava o seu *notebook* pessoal para conectá-lo ao *datashow*, disponibilizado pela escola. Não foram observados mapas ou demais recursos didáticos de Geografia no seu espaço.

Sua equipe era composta por 19 professores (todos ouvintes), uma pedagoga, três fonoaudiólogas, três psicólogas e duas assistentes sociais, sendo que, de acordo com o PPP do Instituto, todos possuíam formação em Libras²³. (SANTA INÊS, 2015).

De acordo com o Regimento Interno, a administração geral do Instituto Santa Inês estava a cargo da Diretora. O cargo deveria ser exercido por uma religiosa, legalmente habilitada nos termos da legislação de ensino, sendo indicada pela entidade mantenedora. O cargo de vice-diretora também deveria ser ocupado nas mesmas condições, sendo indicado pela Diretora e pela entidade mantenedora.

A coordenação pedagógica orientava os professores durante os módulos e nas reuniões gerais e realizavam-se conselhos de classe onde se discutiam, além dos desempenhos dos alunos, trabalhos que poderiam ser realizados em equipe.

Após conversas com os funcionários, a análise do PPP e a observação do espaço da escola, ficou evidenciado que não eram adotadas no ISI as filosofias da Educação Bilíngue. A escola possuía métodos tradicionais de ensino, prevalecendo a cultura ouvinte em seu espaço. Não havia aulas de Libras ou professor surdo na escola. Também não foi possível visualizar indícios de que a cultura surda era abordada no espaço escolar, pois não havia eventos, cursos de Libras, projetos ou cartaz que abordassem os seus aspectos.

O atendimento fonoaudiológico oferecido aos estudantes proporcionava a oralização dos mesmos, uma forma de comunicação que pode ser adquirida pelos surdos que a desejarem. Entretanto, identifica-se que o atendimento estava sendo realizado na perspectiva clínica de “curar” a surdez, de fazer com que o surdo se tornasse o mais semelhante possível ao ouvinte.

De acordo com o observado, apesar da Libras ser utilizada pelos funcionários e estudantes como forma de comunicação, o Instituto adotava abordagens educacionais da Comunicação Total, com o uso simultâneo de códigos manuais com a língua oral, almejando o acesso à língua falada e escrita. Nessa realidade, não se tem a valorização da Libras, do sujeito surdo e de sua cultura.

²³ No Regimento Interno do Instituto não foi observado o domínio em Libras como pré-requisito para seus docentes.

A partir da pesquisa, observou-se que ainda existem Escolas de Surdos que trabalham na perspectiva da educação especial, considerando o sujeito surdo como uma “pessoa deficiente” que precisa ser trazida para a normalidade. Essas escolas estão pautadas no Ouvintismo, ou seja, no conjunto de representações dos ouvintes, a partir do qual o surdo está obrigado a olhar-se e narrar-se como se fosse ouvinte. (SKLIAR, 1998).

Mesmo trabalhando na perspectiva da Comunicação Total, a escola apresentava pontos relevantes para a educação dos estudantes surdos: possibilitava o encontro cotidiano entre os sujeitos surdos que, na maioria das vezes, eram filhos de ouvintes e não conviviam com seus pares; contava com professores que dominavam a Libras e planejavam suas aulas na perspectiva do grupo específico de estudantes surdos; possuía salas de aula com número reduzido de alunos e espaço físico amplo.

A partir das pesquisas realizadas nas duas Escolas de Surdos localizadas em Minas Gerais, constatou-se que cada uma realizava suas práticas a partir de concepções diferentes de surdez e de sujeitos surdos. A Escola para Surdos Dulce de Oliveira promovia uma educação pautada nas concepções sociais antropológicas de surdez, percebendo o surdo em uma perspectiva da diferença linguística e cultural. A Libras era valorizada como língua natural dos surdos e suas experiências visuais eram consideradas. Já no Instituto Santa Inês a educação efetivada se baseava na concepção clínico-terapêutica de surdez, sem o reconhecimento da Libras e da cultura surda, desconsiderando os pressupostos da Educação Bilíngue.

O Capítulo IV apresenta as Escolas de Surdos pesquisadas em Goiás e no Distrito Federal, refletindo-se sobre os mesmos parâmetros de análise considerados para a caracterização das escolas apresentadas neste capítulo, como: o histórico, os espaços físicos e adaptações arquitetônicas, a equipe pedagógica, os recursos didáticos, e a Educação Bilíngue.

CAPÍTULO IV

AS ESCOLAS DE SURDOS PESQUISADAS EM GOIÁS E NO DISTRITO FEDERAL

Neste capítulo é apresentada a Escola Bilíngue Libras e Português-Escrito, localizada em Taguatinga, região administrativa do Distrito Federal brasileiro, também conhecida como cidade satélite, e o Centro Especial Elycio Campos, escola localizada na Associação de Surdos de Goiânia, no estado de Goiás, ambas pesquisadas no ano de 2016.

A princípio, realizaram-se pesquisas nos *sites* institucionais das escolas, buscando-se informações sobre suas características gerais e localização. Foram agendadas as visitas, com a equipe de direção e supervisão das escolas, informando-se os objetivos e as técnicas de pesquisa (observação não participante, entrevista, questionário e análise documental), assim como a aprovação da pesquisa pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da UFU.

Foram observados os espaços escolares, os recursos disponibilizados, aulas de Geografia e o cotidiano escolar, como os horários de entrada e saída dos estudantes, os momentos recreativos e o almoço. Além dos registros escritos, foram feitos pela pesquisadora registros fotográficos.

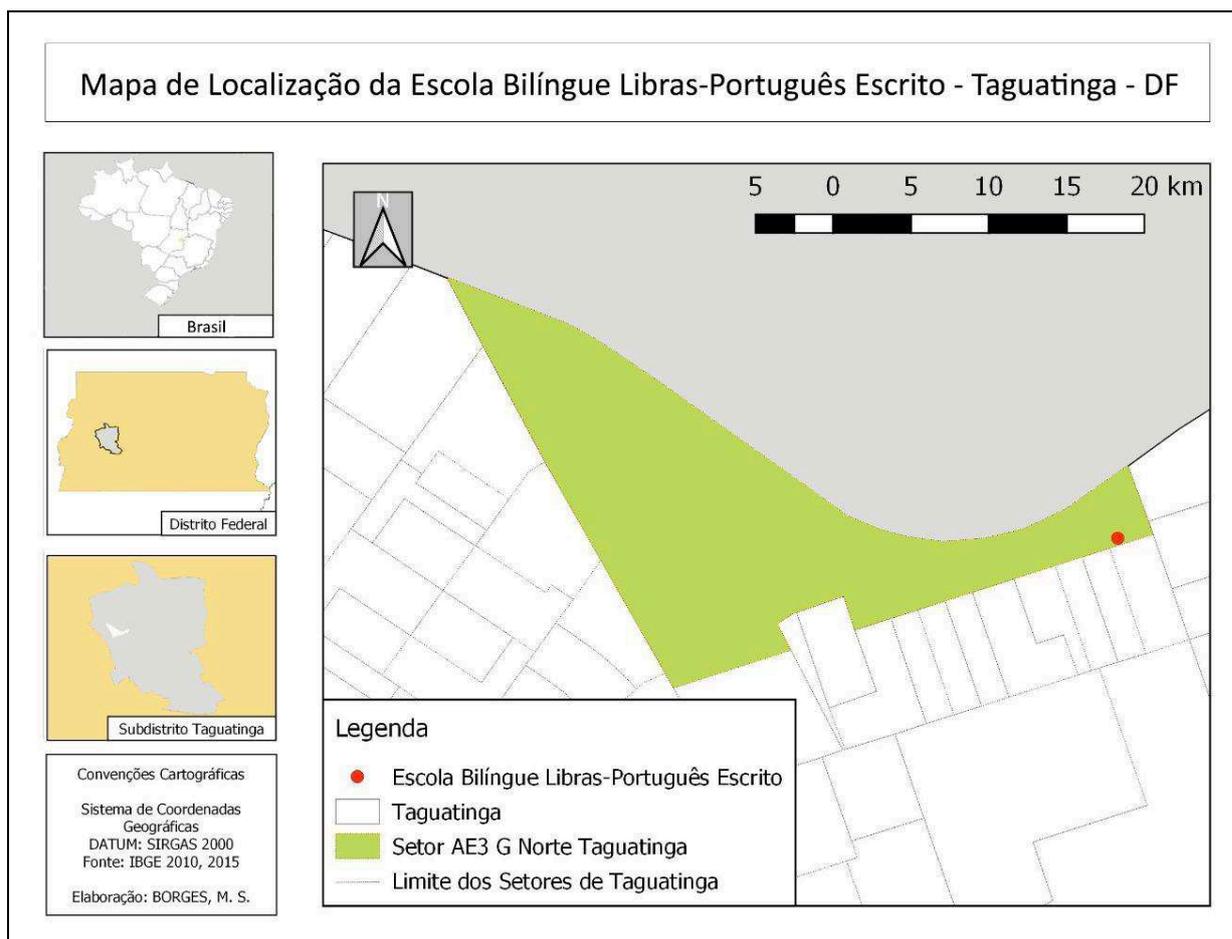
Dialogou-se com os profissionais da escola, diretoras, supervisoras pedagógicas e professores de Geografia, e foi permitido o acesso a documentos como o Projeto Político Pedagógico e Decretos municipais.

As próximas seções deste capítulo expõem a localização das escolas pesquisadas no estado de Goiás e no Distrito Federal, informações sobre os históricos institucionais, as propostas político pedagógicas e a caracterização dos espaços escolares, dos seus profissionais e estudantes, apresentando-se fotografias, observações e análises da pesquisadora.

4.1 Escola Bilíngue Libras e Português-Escrito

A Escola Bilíngue Libras e Português-Escrito está localizada no setor norte de Taguatinga, uma região administrativa do Distrito Federal brasileiro, conforme apresenta o mapa 4.

MAPA 4 – Localização da Escola Bilíngue Libras e Português-Escrito – Taguatinga-DF



Fonte: IBGE, 2015. Org.: BORGES, M. S., 2017.

Taguatinga, em 2010, possuía 221.909 habitantes, de acordo com o IBGE (2010), sendo considerada a capital econômica do Distrito Federal. Possui bibliotecas, teatro, escolas e universidades, além de muitas indústrias, comércios e serviços.

A Escola Bilíngue Libras e Português-Escrito é uma escola pública com atendimento integral, criada pela Portaria Nº 171, de 02 de julho de 2013, da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF), em cumprimento à Lei nº 5.016 de 11 de janeiro de 2013. (BRASÍLIA, 2013). Essa Lei estabelece diretrizes e parâmetros para o desenvolvimento de políticas públicas educacionais voltadas à Educação Bilíngue para Surdos, a serem implantadas no âmbito do Distrito Federal.

De acordo com a Lei nº 5.016/2013, em seu artigo 2º:

O desenvolvimento das políticas públicas educacionais de que trata o art. 1º deve ser realizado por meio de escola pública bilíngue de Libras e língua portuguesa escrita, em que devem ser ministradas todas as disciplinas curriculares, em todos os níveis da educação básica, e é assegurado de acordo com as seguintes diretrizes:

- I – garantir a criação da Escola Pública Integral Bilíngue Libras e Português Escrito no Distrito Federal;
- II – oferecer comunicação em Libras e ensino de Libras, como primeira língua, e comunicação em português escrito e ensino de português escrito, como segunda língua;
- III – oferecer o ensino que atenda, prioritariamente, aos alunos surdos, deficientes auditivos e filhos de pais surdos;
- IV – estabelecer, como línguas de comunicação e instrução para o ensino das disciplinas curriculares e demais atividades pedagógicas garantidas nesta Lei, a Língua Brasileira de Sinais, como primeira língua, e a língua portuguesa escrita, como segunda língua;
- V – preservar os mesmos componentes curriculares da Base Nacional Comum no currículo da Escola Pública Integral Bilíngue Libras e Português Escrito, permitidas a adequação, a complementação e a suplementação, conforme necessário, garantindo-se o componente curricular Libras em todos os níveis da educação básica;
- VI – incluir, no quadro de profissionais administrativos e pedagógicos, professores ou instrutores de Libras, prioritariamente surdos; professores bilíngues de Libras e português que atuem em cada área específica do conhecimento; tradutores e intérpretes de Libras e português; guias-intérpretes, quando for o caso; e profissionais bilíngues em Libras e português que atuem com a tecnologia de informação e de comunicação; (DISTRITO FEDERAL, 2013).

A Lei mencionada garante uma Educação Bilíngue que contempla as demandas linguísticas da comunidade surda, pois além de estipular a criação da Escola Bilíngue, estabelece que a Libras deve ser a primeira língua da instituição, incluindo-a como componente curricular em todos os níveis, assim como profissionais capacitados.

De acordo com a Lei nº 5.016/2013, a Escola Bilíngue Libras e Português-Escrito atende e promove a inclusão educacional e social dos surdos, por meio de uma educação cultural e bilíngue para estudantes que têm a língua de sinais como sua primeira língua e o português escrito como segunda língua. São essas as línguas de comunicação e de instrução das atividades escolares para o ensino de todas as disciplinas curriculares da Escola.

As aulas da Escola Bilíngue Libras e Português-Escrito de Taguatinga tiveram início no dia 5 de agosto de 2013, sendo a primeira Escola Bilíngue Libras e Português-Escrito do Distrito Federal.

Sua missão era:

Oferecer ensino de qualidade visando à formação do educando em seu desenvolvimento nos aspectos linguístico, físico, intelectual e social, proporcionando um espaço prazeroso para a aprendizagem e para organização sistemática do conhecimento, da autonomia, do pensamento crítico, a fim de garantir o exercício da cidadania. (ESCOLA BILÍNGUE LIBRAS E PORTUGUÊS-ESCRITO, 2016, p.48).

Na figura 13 é possível observar o muro da escola pesquisada, a qual ocupa o espaço de um quarteirão, com possibilidades de ampliação do seu espaço escolar.

FIGURA 13 – Escola Bilíngue Libras e Português-Escrito – Taguatinga, 2016



Autora: PENA, F. S., 2016. Fotografia do muro da Escola Bilíngue Libras e Português-Escrito. Taguatinga, 2016.

A escola funcionava nos turnos matutino, vespertino e noturno, ofertando a educação básica nas modalidades Educação Bilíngue, Regular, Específica/Especializada, em Tempo Integral e Educação Regular Convencional para as classes remanescentes da Escola Classe 21 (algumas turmas de educação infantil e dos anos iniciais com estudantes ouvintes).

No ano de 2016 oferecia a Educação Linguística Precoce (classes bilíngues), a Educação Infantil (classes bilíngues) - 1º período: 4 anos; 2º período: 5 anos; Ensino Fundamental – anos iniciais (classes comuns); Ensino Fundamental – anos iniciais e finais (classes bilíngues do 1º ao 9º ano); Ensino Médio (classes bilíngues); Educação de Jovens e Adultos (classes bilíngues).

4.1.1 História da Escola Bilíngue Libras e Português-Escrito

A Escola Bilíngue Libras e Português-Escrito foi criada em substituição à Escola Classe 21 de Taguatinga, Unidade de Ensino construída em 1968 e inaugurada pela extinta Fundação Educacional do Distrito Federal, em 13 de fevereiro de 1969, regulamentada pelo Decreto Nº 140.166 e autorizada pela portaria nº 17 de 07/07/1980.

Sua primeira nomenclatura foi Escola Classe nº 21, passando a chamar-se Escola Classe 21 de Taguatinga, uma das primeiras escolas integrantes da rede oficial de ensino do DF. A instituição matriculava, desde 1989, crianças surdas, assim como crianças com outros tipos de deficiências.

Em agosto de 2013 a Escola Classe 21 de Taguatinga foi transformada em Escola Bilíngue Libras e Português-Escrito pela Portaria nº 171/2013, da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF). A escola foi instituída com a sanção da Lei nº 5.016/2013, após a comunidade surda do DF, juntamente com professores da SEEDF, lutarem por aproximadamente doze anos para que a Escola Classe 21 de Taguatinga fosse transformada em Escola Bilíngue para surdos.

O objetivo era a aprendizagem tendo a Libras como primeira língua e o português escrito como segunda língua. A implantação da Escola Bilíngue ocorreu no início do segundo semestre de 2014, após estudos e discussões entre profissionais, governo e comunidade.

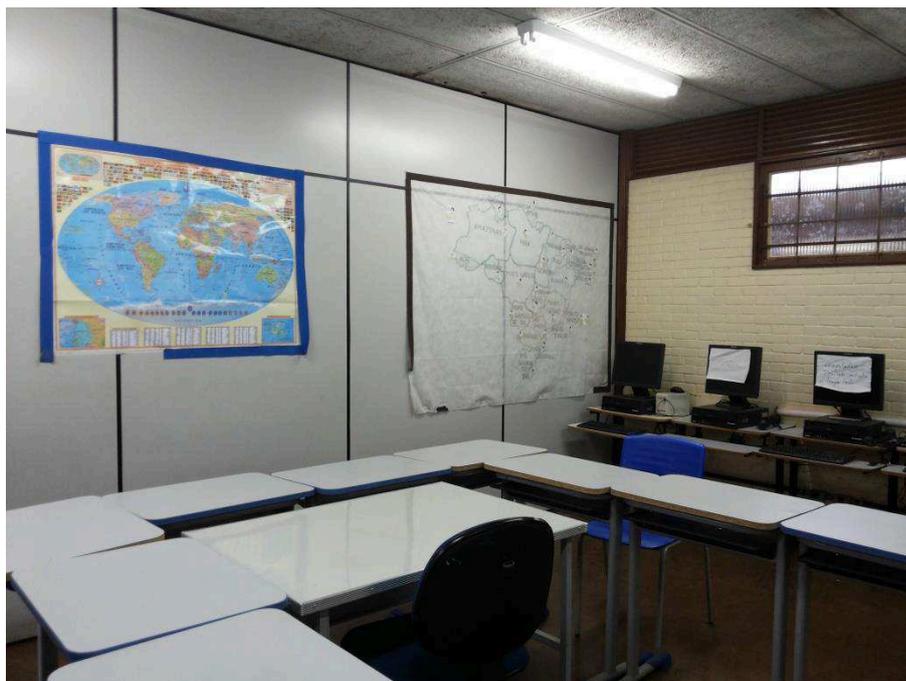
A escola contemplava os projetos sociais e pedagógicos da rede de ensino, de acordo com as etapas/modalidade que comportava, e obedecia as Diretrizes Pedagógicas do Distrito Federal, a LDB - Lei nº 9.394/96, além das Diretrizes de Avaliação do Processo de Ensino e Aprendizagem para a Educação Básica, o Estatuto da Criança e do Adolescente, o Regimento Interno da SEEDF e seguia o Currículo da Educação Básica, direcionado aos projetos específicos implementados pela rede e desenvolvidos pela instituição.

4.1.2 Caracterizando os Espaços, os Profissionais e os Estudantes da Escola Bilíngue Libras-Português Escrito

A Escola Bilíngue Libras Português-Escrito oferecia espaços variados para o atendimento aos estudantes surdos. Além das salas de aula, as quais possuíam as carteiras organizadas em semicírculo para que os estudantes pudessem visualizar a professora e os colegas quando se comunicavam em Libras, o espaço escolar contava com laboratório de apoio pedagógico visual bilíngue, sala de recursos generalista, sala de recursos bilíngue, sala de leitura, sala de educação linguística precoce, sala de vídeo e sala de informática.

A figura 14 apresenta uma sala de aula de Geografia da escola pesquisada. As figuras 15 e 16 mostram um dos pátios da escola e a cantina, onde os estudantes surdos poderiam lanchar e almoçar, além de participarem de atividades extraclasse. No momento em que a fotografia foi registrada, as professoras estavam expondo sobre a Cultura Surda, sendo uma das atividades realizadas em comemoração ao Setembro Azul.

FIGURA 14 – Sala de aula de Geografia da Escola Bilíngue Libras Português-Escrito



Autora: PENA, F. S., 2016. Fotografia da sala de aula de Geografia, com carteiras organizadas em semicírculo, mapas e computadores. Taguatinga, 2016.

FIGURA 15 – Pátio da Escola Bilíngue Libras Português-Escrito



Autora: PENA, F.S., 2016. Fotografia de um dos pátios da escola pesquisada, durante o horário de recreio. Taguatinga, 2016.

FIGURA 16 – Refeitório da Escola Bilíngue Libras Português-Escrito



Fonte: PENA, F.S., 2016. Fotografia do refeitório, onde os estudantes surdos lancham, ficam durante o período de almoço e participavam de atividades escolares diversas. Taguatinga, 2016.

No que diz respeito aos recursos didáticos, a escola possuía projetor multimídia, lousa digital, *notebook*, mapas históricos, geográficos e políticos, globo terrestre, revistas e jornais, livros didáticos, material de papelaria e artesanato, materiais recicláveis, materiais esportivos, jogos diversos, DVD, clássicos da literatura, literatura surda e laboratório de informática.

De acordo com o PPP da escola, procuravam-se levar em consideração as especificidades linguísticas, culturais e identitárias do estudante surdo, no espaço inclusivo da Escola Bilíngue.

A inclusão dos surdos na sociedade representa grandes oportunidades para o crescimento pessoal, acadêmico e profissional das pessoas e essa inclusão para os surdos começa na educação bilíngue, meio em que facilmente já se identifica o protagonismo surdo, representado por estudantes independentes, com grande autonomia, lutando por seus direitos e convicções; exercendo a cidadania em sua forma mais plena, a partir da educação. (ESCOLA BILÍNGUE LIBRAS E PORTUGUÊS-ESCRITO, 2016, p.10).

Durante a pesquisa, observou-se que a Libras estava presente em todos os espaços e momentos, valorizando a cultura e a identidade surdas. Eram diversos os cartazes, as exposições de trabalhos e os projetos realizados com os estudantes.

Dentre os projetos desenvolvidos na escola, foi observado o “Projeto Entrada Dirigida – Hora Cívica”, o qual acontecia às segundas-feiras, em um momento anterior ao início das aulas. A professora surda de Libras fica à frente dos estudantes, interpretando o Hino Nacional em Libras, ao lado da Bandeira Nacional, como observado na figura 17.

FIGURA 17 – Hino Nacional em Libras na Escola Bilíngue Libras e Português-Escrito



Autora: PENA, F. S., 2016. Fotografia dos estudantes e professora surda da Escola Bilíngue Libras e Português-Escrito, com o Hino Nacional sinalizado em Libras. Taguatinga, 2016.

Além do Hino Nacional, a professora do projeto organizava apresentações que estivessem ligadas às datas comemorativas ou aos temas transversais, desenvolvidos na escola.

No momento da pesquisa de campo, comemorava-se na escola o Setembro Azul, mês dedicado à valorização da cultura surda e da Libras como forma de comunicação. Presenciou-se a realização de um projeto literário (figura 18), em que os estudantes surdos do 9º ano tiveram acesso a obras literárias traduzidas para a cultura surda, como “Cinderela Surda”, “Rapunzel Surda” e “O Patinho Surdo”. Após orientações e ensaios realizados com a professora responsável, ocorreram dramatizações em Libras, para toda a escola.

FIGURA 18 – Teatro de Literatura Surda na Escola Bilíngue Libras e Português-Escrito



Autora: PENA, F, S., 2016. Fotografia de um dos teatros realizados pelos estudantes surdos, durante projeto de Literatura Surda, na Escola Bilíngue Libras e Português-Escrito. Taguatinga, 2016.

Regularmente, a escola também oferecia atendimentos complementares às aulas comuns, de acordo com o Projeto Político Pedagógico, sendo formados por: Núcleo de Libras e cultura surda (um professor surdo); Núcleo de Avaliação e Triagem (um psicólogo, um pedagogo, e um orientador educacional, todos bilíngues); Núcleo de Tecnologia e Produção de Material Didático (dois professores bilíngues, preferencialmente um surdo); Sala de Recursos Generalista Bilíngue (um professor surdo ou bilíngue de atividades e um professor bilíngue de Língua Portuguesa e um professor bilíngue de Matemática e/ou de Ciências da Natureza).

Entretanto, no ano de 2016 a SEEDF não autorizou a atuação de professores nas atividades da Educação Integral no contraturno e muitos projetos deixaram de acontecer. Apenas atuaram uma professora de Ensino de Libras e uma professora de Educação Física para as turmas dos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio.

O atendimento integral da Escola Bilíngue ainda funciona de forma bastante precária, visto que a escola não dispõe de número suficiente de funcionários, como também de espaço físico adequado para a realização das atividades. Em 2016 foram disponibilizados para a Escola Bilíngue dez vagas para Educadores Sociais Voluntários (ESV), dadas as especificidades da instituição e dos estudantes matriculados. (ESCOLA BILÍNGUE LIBRAS E PORTUGUÊS-ESCRITO, 2016, p.10).

Dentre os Educadores Sociais Voluntários (ESV), quatro acompanharam os estudantes específicos em sua turma no matutino e seis desenvolveram atividades no contraturno (artesanato, capoeira, Libras, letramento em Matemática, letramento em Língua Portuguesa). Para garantir a qualidade do atendimento, a coordenação pedagógica acompanhou, semanalmente, o planejamento das atividades junto aos ESV.

Com relação às avaliações, o PPP da Escola Bilíngue Libras e Português-Escrito afirmava que o aluno era avaliado em sua totalidade, tomando-se como ponto de partida a evolução, o desenvolvimento do aluno com relação a si mesmo. A avaliação era, então, global, privilegiando-se o desenvolvimento do agir e do pensar com autonomia, uma vez que as atividades desenvolvidas durante as aulas visavam ao desenvolvimento do raciocínio lógico, da memória visual, entre outras habilidades importantes ao desenvolvimento de um indivíduo crítico.

A avaliação do rendimento escolar era de competência primeira dos docentes em suas respectivas disciplinas e projetos, sendo realizada mediante a utilização de estratégias e instrumentos inseridos no Projeto Político Pedagógico da Escola. A elaboração de instrumentos avaliativos visuais era considerada de suma importância, sendo eles: avaliação diagnóstica, portfólios, avaliações impressas com imagens, avaliações em vídeo – produzidas diretamente em Libras ou traduzidas para Libras, provas objetivas e subjetivas – as quais deveriam conter textos bastante objetivos e ser elaboradas com pistas visuais que auxiliassem a compreensão da informação e da memória das atividades desenvolvidas em sala. A orientação era para que os comandos das provas fossem claros e curtos.

O PPP da escola afirmava ser necessário criar grupos de estudo para que testes diagnósticos pertinentes e acessíveis fossem elaborados para os estudantes surdos. Da mesma forma, tinha-se a expectativa de que os exames nacionais contemplassem também provas específicas para os surdos, de forma que eles pudessem participar desse processo com isonomia e equidade.

Sobre os materiais didáticos, o PPP da Escola Bilíngue apresentava que:

Dada a carência de material didático específico para o desenvolvimento de atividades bilíngues que envolvem as duas línguas oferecidas como meio de comunicação, instrução e ensino na instituição (Libras e Português-Escrito), grande parte do material didático utilizado pelos professores nas salas de aula da Escola Bilíngue é criada pelo próprio professor, com apoio da coordenação pedagógica e do “laboratório de apoio didático para criação de material didático visual e bilíngue”, de forma a se criar, aplicar, avaliar, reelaborar e reavaliar os materiais produzidos. Essa ação tem sido atualmente desenvolvida em parceria com professores e alunos da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília. (ESCOLA BILÍNGUE LIBRAS E PORTUGUÊS-ESCRITO, 2016, p.158).

Com relação ao grupo de profissionais da escola, o conhecimento de Libras era um critério determinante, devendo ser formado por funcionários surdos e por funcionários ouvintes fluentes em Libras.

Os profissionais atuantes na Escola Bilíngue Libras e Português-Escrito, incluindo a equipe docente, a equipe gestora, a equipe de apoio da unidade educacional e toda a comunidade escolar deveriam participar, anualmente, de cursos de formação continuada em Libras, Estudos Surdos e Culturais, oferecidos pela Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais de Educação – EAPE, pela própria Escola Bilíngue, ou outros previstos no Projeto Político Pedagógico. A escola acreditava ser importante ter professores que, além da habilidade e interesse em adquirir a língua de sinais, valorizassem e respeitassem os estudantes, buscando promover uma educação significativa.

A equipe de profissionais contava com: uma diretora, uma vice-diretora, dois supervisores, uma chefe de secretaria, treze apoios administrativos, um supervisor administrativo, um secretário escolar, seis vigilantes, um apoio disciplinar, dois orientadores educacionais e uma psicóloga educacional.

A Escola Bilíngue Libras e Português-Escrito oferecia matrícula, prioritariamente, aos estudantes surdos e filhos de pais surdos, que tivessem a Libras como primeira língua. Entretanto, a escola estava aberta a todos os estudantes que possuíssem interesse em estudar numa escola em que a língua de ensino e instrução oferecida fosse a Libras e o Português-Escrito.

Em 2016 atendia a 294 alunos, incluindo aqueles das turmas remanescentes da antiga Escola Classe 21, matriculados nos anos iniciais (2º ao 5º ano) do Ensino Fundamental.

Os estudantes surdos do Ensino fundamental II, Ensino Médio e EJA (Educação de Jovens e Adultos) atendidos na Escola Bilíngue provinham de diversas localidades de Brasília, como Samambaia, Estrutural, Recanto das Emas, Sobradinho, Ceilândia, São Sebastião, Riacho Fundo, Guará, Águas Claras, Cruzeiro, como também de Águas Lindas (GO). Poucos eram os alunos que residiam nas imediações da escola.

Sobre as turmas bilíngues dos anos finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano), estudadas por esta pesquisa, a escola propunha oferecer, no mínimo, uma turma para cada ano, formada de 1 até 6 estudantes. A partir do 7º estudante, poderia ser aberta a segunda turma. Cada turma deveria possuir um professor surdo ou bilíngue – proficiente em Libras – por componente curricular e um professor de Libras.

Em entrevista, foi relatado à pesquisadora a grande diversidade de características dos estudantes surdos. Alguns eram oralizados, uma minoria possuía implante coclear²⁴, outros possuíam surdez moderada. O domínio da Língua Portuguesa escrita e a proficiência na Libras também variava, de ruim a ótima. Geralmente, aqueles surdos que eram filhos de pais surdos ou que aprendiam a língua de sinais na infância, possuíam mais facilidade em se comunicar e aprender os conteúdos em Libras. Também se encontravam na escola os surdos com deficiência associada, intelectual e/ou física.

As atividades percebidas, assim como a análise dos documentos e dos diálogos com os profissionais, demonstraram o interesse e a dedicação dos servidores para que fosse oferecida, de fato, a Educação Bilíngue. Os profissionais possuíam domínio em Libras e cursos na área de educação dos surdos. Não se preocupavam apenas com a comunicação em Libras, mas também com a oferta de momentos culturais e linguísticos que envolvessem os estudantes surdos, exaltando a sua identidade.

4.2 Centro Especial Elysio Campos

O Centro Especial Elysio Campos (CEEC) oferecia escolarização para estudantes surdos no Ensino Fundamental e Médio, e estava sediado na Associação dos Surdos de Goiânia (ASG), uma instituição filantrópica, sem fins lucrativos, que se preocupava com a educação da pessoa surda.

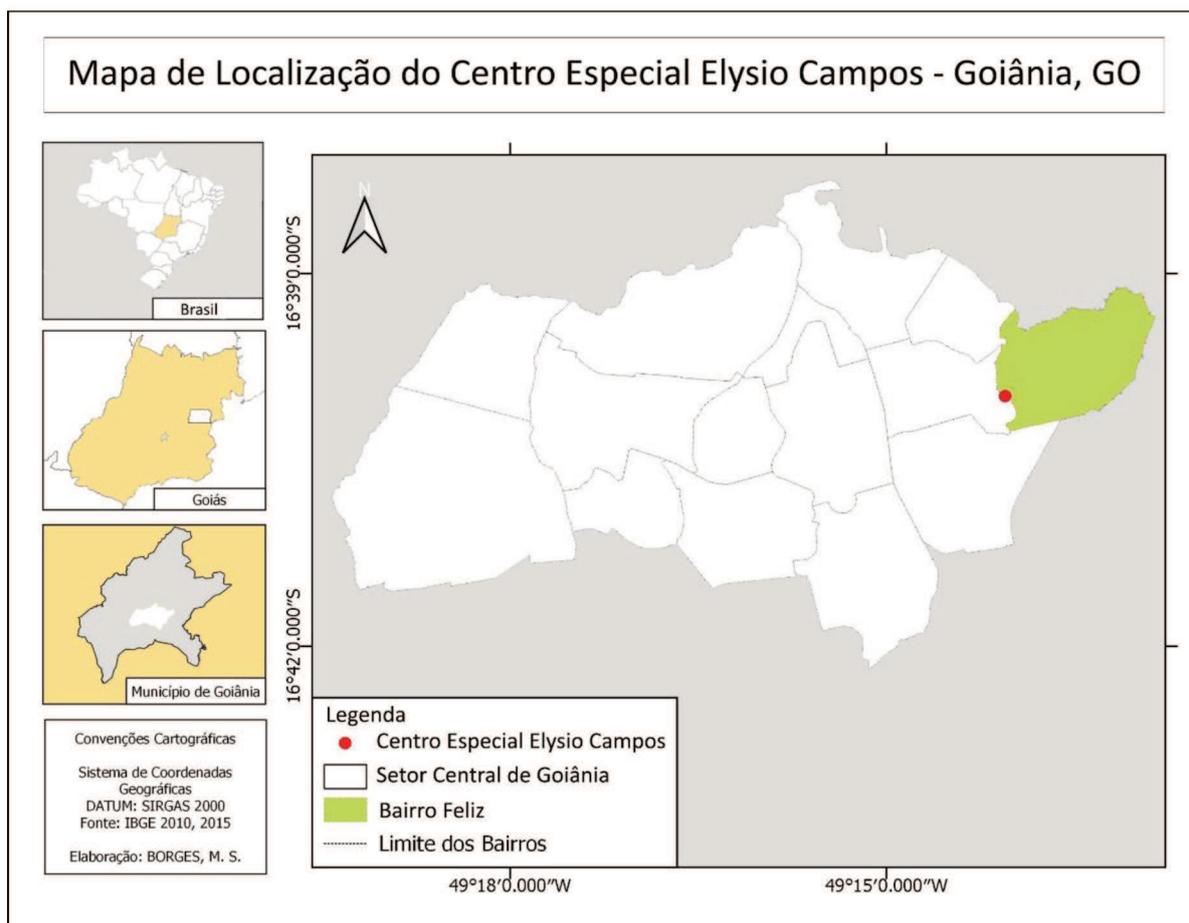
O projeto implantado pela Associação, em 1992, buscou construir um marco na educação de surdos no estado de Goiás, como sendo a primeira escola com uma proposta educacional especializada no atendimento às pessoas surdas, considerando sua língua, sua cultura, e a Educação Bilíngue (Libras e Língua Portuguesa escrita).

O CEEC era mantido pelos recursos da ASG e com a cedência de profissionais da Rede Estadual de Goiás, como era o caso dos professores efetivos desta rede, que atuavam na escola. Localizava-se no setor central da cidade de Goiânia, capital do estado de Goiás. O bairro Vila Osvaldo Rosa, era predominantemente residencial, destacando-se a Capela Sant'Ana e o Colégio Simetria.

No mapa 5, observa-se a localização do CEEC, e na figura 19, verifica-se a entrada da Associação, onde também se encontra a sede da escola.

²⁴ O implante coclear é um aparelho eletrônico colocado cirurgicamente dentro do ouvido que capta o som, com um microfone colocado atrás da orelha, e o transforma em impulsos elétricos diretamente sobre o nervo da audição.

MAPA 5 – Localização do Centro Especial Elyσιο Campos – Goiânia-GO



Fonte: IBGE, 2015. Org.: BORGES, M. S., 2017.

FIGURA 19 – Centro Especial Elyσιο Campos – Goiânia, 2016



Autora: PENA, F.S., 2016. Fotografia da entrada do Centro Especial Elyσιο Campos, sediado na Associação dos Surdos de Goiânia.

De acordo com o Projeto Político Pedagógico da escola:

É um espaço onde a comunidade surda se reúne a fim de preservar e incentivar a cultura do surdo, aprender a praticar a Língua de Sinais Brasileira (LIBRAS), desenvolver projetos de apoio profissional, realizar atividades esportivas, de lazer, etc. (ELYSIO CAMPOS, 2016).

Atendia, preferencialmente, estudantes surdos e com baixa audição que necessitavam do aprendizado da Libras como língua de instrução. A escola também estava aberta para receber ouvintes que queriam receber educação formal em Libras, especialmente filhos de pais/mães surdos e parentes de surdos.

No ano de 2016, atendeu no turno matutino: 16 estudantes surdos do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, 26 do 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental com, no máximo, sete alunos por turma, e 23 estudantes surdos do Ensino Médio. No turno vespertino, matriculou 68 estudantes do Atendimento Educacional Especializado²⁵ e no noturno, 49 estudantes surdos, matriculados na Educação de Jovens e Adultos e no Ensino Médio. Totalizaram-se, no ano de 2016, 189 matrículas.

Sua proposta educacional objetivava: “que o estudante surdo seja compreendido na sua totalidade como ser humano, que o conhecimento não seja fragmentado e que conduza a uma compreensão cada vez mais próxima de seu contexto linguístico”. (ELYSIO CAMPOS, 2016, p.6).

4.2.1 História e Conquistas da Associação de Surdos de Goiânia e do Centro Especial Elyσιο Campos

A Associação dos Surdos de Goiânia surgiu com a iniciativa de alguns surdos que, conhecedores de outras localidades onde funcionavam Associações de Surdos, resolveram fundar uma Associação em Goiânia, buscando orientações, em especial, da Associação dos Surdos do Rio de Janeiro.

Em 12 de julho de 1975, a ASG foi instalada definitivamente em uma sala no então "Centro de Apoio ao Deficiente", onde existiam salas especiais para estudantes surdos, com apoio pedagógico.

Dentro de seus objetivos, a Associação dos Surdos de Goiânia desejava ter um ambiente educacional que atendesse não só os seus associados, mas a toda comunidade surda de Goiânia e região metropolitana.

²⁵ O Atendimento Educacional Especializado era oferecido aos alunos que quisessem complementar e suplementar os estudos oferecidos na sala de aula comum, a partir de estratégias de ensino diferenciadas.

No ano de 1991, a senhora Maria Cristina Craveiro Campos realizou a doação de um lote, e sua única exigência foi que a Instituição a ser criada homenageasse seu pai, o senhor Elysio Campos.

A Associação dos Surdos de Goiânia, com auxílio do então Centro Brasileiro de Infância e Adolescência, construiu um pequeno galpão onde se instalou, primeiramente, um curso de corte e costura.

Em 1992, já com convênio firmado com a Secretaria do Estado de Educação e Cultura, iniciaram-se as aulas de alfabetização para pessoas surdas adultas, resultando na instalação da Escola Especial Elysio Campos que, a partir dos anos seguintes, foi ampliada e reformada com recursos do Ministério da Educação (MEC) e do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Seu regimento foi elaborado juntamente com a contratação do quadro de funcionários, com posterior autorização oficial de funcionamento concedida pelo Conselho Estadual de Educação.

Desde então, o CEEC conta com o apoio da Associação dos Surdos de Goiânia, a qual disponibiliza espaço e materiais ao trabalho desenvolvido, oferecendo também o curso de Libras para alunos, profissionais e comunidade, gratuitamente.

4.2.2 Caracterizando os espaços, os recursos e os profissionais do Centro Especial Elysio Campos

O Centro Especial Elysio Campos funcionava em prédio próprio, dispoñdo de 15 salas de aulas, sendo nove salas equipadas com TV 32", laboratório de informática com 10 computadores, auditório com TV 50", com capacidade para 50 pessoas, biblioteca com acervos bibliográficos, recepção, diretoria, secretaria, cozinha e refeitório.

O laboratório multimídia com computadores possibilitava aos alunos assistirem aos vídeos/traduições do material didático em Libras ou realizar outras atividades escolares, em horário diferente ao da aula.

O conjunto de recursos didáticos do colégio tinha por objetivo instrumentalizar professores e, conseqüentemente, proporcionar a melhoria da aprendizagem, considerando a especificidade viso-espacial dos estudantes surdos. Além das TV e computadores, disponibilizava DVD, vídeo em Libras, livros, jogos didáticos e histórias adaptadas disponíveis em arquivo para CD.

Na figura 20 é possível observar uma das salas de aula, com TV instalada.

FIGURA 20 – Sala de Aula equipada com TV no CEEC



Autora: PENA, F.S., 2016. Fotografia da sala de aula do Centro Especial Elysio Campos. Goiânia, 2016.

A Oficina de Língua Portuguesa era oferecida no turno vespertino, assim como o Atendimento Educacional Especializado, com horários agendados para cada estudante. Isso possibilitava ao professor pesquisar e orientar na resolução das dificuldades do alunado, por meio da Libras e da suplementação do conteúdo trabalhado nas aulas comuns.

Os espaços da escola eram sinalizados com a Língua Portuguesa escrita e a Escrita das Línguas de Sinais (ELiS), um sistema de escrita que considera os cinco parâmetros da Libras: configuração de mão, orientação, ponto de articulação, movimento e expressão facial. Esse sistema agrupa suas representações gráficas, denominadas visografemas, em quatro grupos visológicos: configuração de dedo, orientação da palma, ponto de articulação e movimento. A figura 21 apresenta uma porta da sala de aula, identificada pela ELiS.

Em seu espaço, observou-se também a realização de atividades que contemplavam a cultura surda, como o exemplo da exposição realizada pela professora de Artes, na figura 22. As atividades utilizavam símbolos da comunidade surda, como as mãos dos estudantes, que se comunicam por meio delas.

Além das salas de escolarização, a Associação de Surdos de Goiânia possuía em seu espaço uma Sala de Corte e Costura e uma Sala de Marcenaria, onde eram realizados cursos técnicos para surdos adultos que desejavam adquirir novos conhecimentos e uma possível profissão nas áreas. Essas atividades faziam parte do Projeto de Formação Inicial do Trabalhador.

FIGURA 21 – Porta da sala de aula do CEEC identificada com a ELiS



Autora: PENA, F.S., 2016. Fotografia da porta da sala de aula da Oficina de Língua Portuguesa, identificada pela Língua Portuguesa Escrita e pela Escrita das Línguas de Sinais (ELiS). Goiânia, 2016.

FIGURA 22 – Exposição de atividades no CEEC



Autora: PENA, F.S., 2016. Fotografia de atividades artísticas realizadas pelos estudantes do Centro Especial Elycio Campos. Goiânia, 2016.

Como o CEEC estava localizado no interior da Associação de Surdos de Goiânia, os estudantes poderiam utilizar a quadra poliesportiva coberta, apresentada na figura 23, além da sala de jogos e a sala de dança – equipada com caixa de som, TV, tablado e espelho.

Para as aulas de Educação Física tinham materiais e recursos disponíveis para jogos e atividades de diversas modalidades.

FIGURA 23 – Quadra Poliesportiva da Associação de Surdos de Goiânia



Autora: PENA, F.S., 2016. Fotografia da quadra poliesportiva da ASG, utilizada pelos estudantes surdos do Centro Especial Elysio Campos. Goiânia, 2016.

Os estudantes do Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano) contavam com professores de área com domínio em Libras, professor surdo e Intérpretes, os quais auxiliavam os professores em algumas situações, como na interpretação de vídeos ou de palestras.

Sobre a presença do professor surdo, o PPP do CEEC destacava:

A participação ativa de adultos surdos na educação da criança surda é fundamental. Quando o professor também é surdo, além da mesma comunicação, ambos possuem identidade surda, o que contribui para uma harmonia ainda melhor entre professor-aluno. Nesses casos, a sala de aula passa a ser um lugar de ricas trocas de conhecimentos entre ambos, as quais ocorrem de forma natural, além de o aluno encontrar na figura do professor um modelo de adulto surdo. (ELYSIO CAMPOS, 2016, p. 8).

O PPP do CEEC enfatizou a importância do convívio dos estudantes surdos com outros surdos mais velhos, que dominassem a língua de sinais, a fim de que fosse garantido um ambiente linguístico adequado, capaz de assegurar aos estudantes o acesso à comunicação, à informação e à educação.

O surdo adulto, no momento que estabelece contato com a criança surda, estará transmitindo a base linguística necessária para a aquisição de outras "línguas", identidade e cultura surda. A presença do professor surdo em sala de aula recebe ainda maior importância quando, muitas vezes, em suas casas, os alunos surdos não possuem uma boa comunicação com sua família devido à barreira da língua.

O CEEC, por estar inserido na Associação de Surdos de Goiânia, oportunizava um contato maior dos estudantes com a comunidade surda. Se preocupava com a identificação desses estudantes com a cultura surda e com o aprendizado da Libras, assim como defendido, em seu PPP:

Considerando a educação dos surdos no contexto atual, há que se pensar numa educação que atenda seus interesses e necessidades, como por exemplo, a aquisição da Língua Brasileira de Sinais e a identificação com a cultura surda. (ELYSIO CAMPOS, 2016, p. 7).

Considera-se o ambiente da Associação, onde a escola se localiza, um lugar propício para que a Libras seja aprendida, na interação com outros surdos, no conhecimento e na participação de sua cultura.

A partir das observações e análises documentais realizadas pela pesquisadora, verificou-se que o CEEC dispunha de profissionais qualificados, como professores com domínio em Libras, intérpretes e professor surdo. Adotava a Libras como primeira língua e a Língua Portuguesa escrita como segunda, por meio de aulas e atividades que contavam com recursos tecnológicos. Seu espaço físico era adaptado e proporcionava uma constante interação com a comunidade surda, por meio da Associação de Surdos de Goiânia, valorizando a cultura surda.

Constatou-se que as escolas pesquisadas no estado de Goiás e no Distrito Federal realizam uma educação pautada nos propósitos da Educação Bilíngue para surdos. Ambas apresentam práticas pedagógicas que valorizavam os surdos, sua história, língua, identidade e cultura, sendo espaços importantes de aproximação dos surdos e de resistência política.

O Capítulo V apresenta as Escolas de Surdos pesquisadas em São Paulo, considerando-se os mesmos parâmetros de análise realizados para a caracterização das escolas apresentadas neste capítulo, como: o histórico, os espaços físicos e adaptações arquitetônicas, a equipe pedagógica, os recursos didáticos, e a Educação Bilíngue.

CAPÍTULO V

AS ESCOLAS DE SURDOS PESQUISADAS EM SÃO PAULO

Este capítulo apresenta duas escolas pesquisadas no município de São Paulo, capital do estado de São Paulo, a saber: Escola Municipal de Educação Bilíngue para Surdos Helen Keller (EMEBS Helen Keller) e Colégio Seli, ambas visitadas no ano de 2017.

Inicialmente, foram realizadas pesquisas nos *sites* institucionais das escolas, buscando-se informações sobre suas características gerais e localização. Foram agendadas as visitas, com a equipe de direção e supervisão das escolas, informando os objetivos da pesquisa, as técnicas a serem utilizadas, assim como a aprovação da pesquisa pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da UFU.

Durante a visita, foram observados os espaços escolares, recursos didáticos, aulas de Geografia, e o cotidiano escolar dos estudantes, como os horários de entrada e saída e os momentos recreativos. Além dos registros escritos, a pesquisadora realizou registros fotográficos.

A EMEBS Helen Keller disponibilizou o Projeto Político Pedagógico (PPP) para pesquisa. A partir do histórico da escola, presente no PPP, a pesquisadora também buscou informações complementares sobre os seus avanços, em Decretos municipais e entrevistas com profissionais, disponibilizados na *Internet*.

Não foi possível a realização da entrevista com o professor de Geografia e a aplicação de questionários para os estudantes da EMEBS Helen Keller, pois a diretora alegou que deveria ter sido solicitada autorização para a aplicação desses instrumentos de pesquisa, perante a Secretaria Municipal de Educação de São Paulo. A visita foi agendada com a supervisora pedagógica, que não tinha conhecimento sobre a autorização externa, ocorrendo um erro de comunicação. Todavia, a ausência da entrevista e dos questionários não comprometeu a pesquisa, pois foram adquiridas informações suficientes para analisar os parâmetros estabelecidos pela pesquisa, por meio da visita e de documentos diversos, como o PPP e o *site* institucional.

Com relação ao Colégio Seli, além das aulas de Geografia observadas, foram aplicados questionários para os estudantes do 9º ano, assim como realizada entrevista com a professora, após o término das aulas.

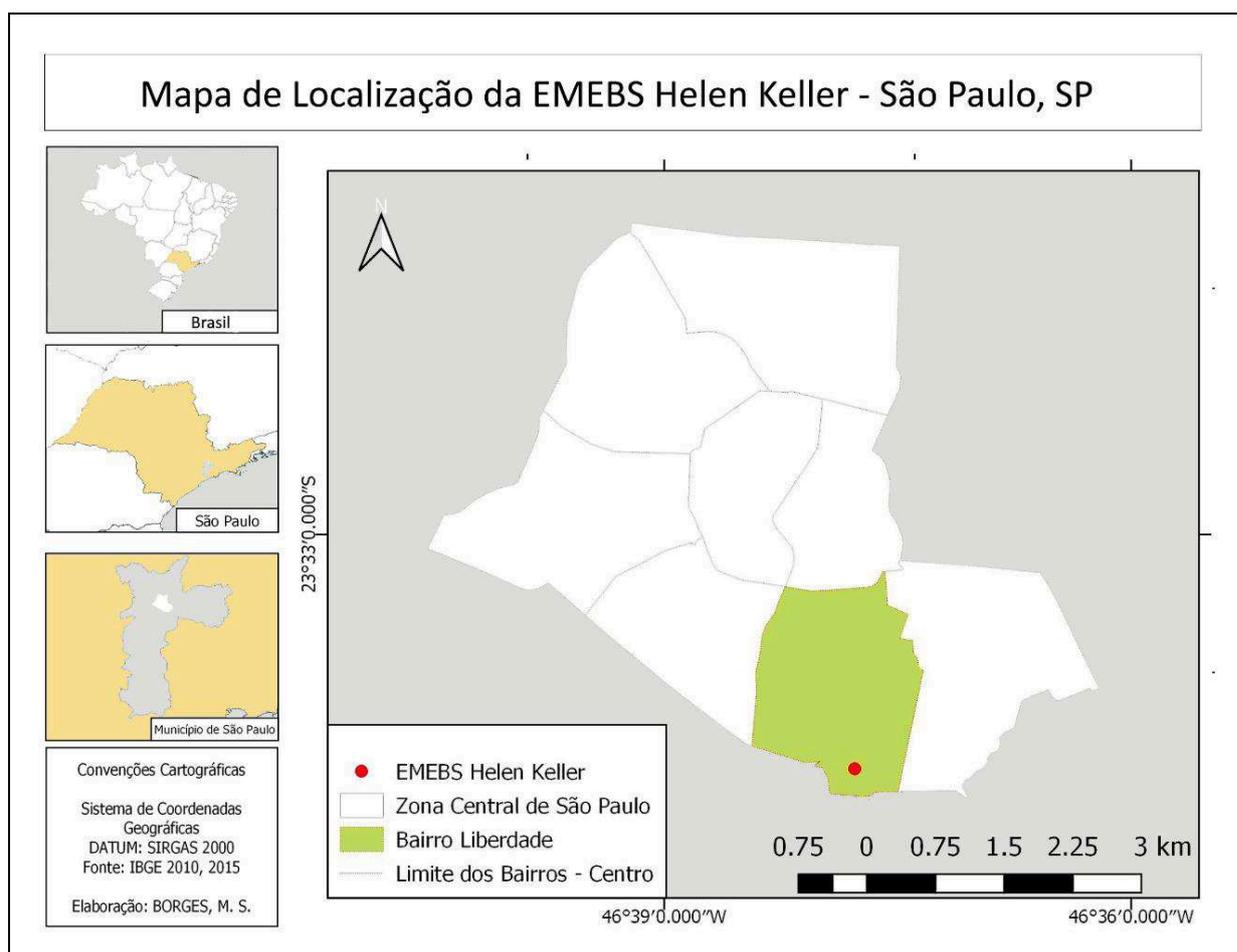
O diretor do Colégio Seli justificou que o PPP estava desatualizado, não sendo possível o acesso ao documento. As informações sobre o histórico e as políticas pedagógicas do Colégio foram adquiridas por meio de conversa com o diretor e funcionários, assim como no *site* institucional do mesmo.

As próximas seções deste capítulo expõem a localização das escolas pesquisadas em São Paulo, informações sobre os históricos institucionais, as propostas político-pedagógicas e a caracterização dos espaços escolares das duas escolas paulistas, dos seus profissionais e estudantes, apresentando-se fotografias, observações e análises da pesquisadora.

5.1 Escola Municipal de Educação Bilíngue para Surdos “Helen Keller”

A Escola Municipal de Educação Bilíngue para Surdos Helen Keller pertence à Rede Municipal de Ensino de São Paulo e submete-se à Diretoria Regional de Educação do Ipiranga. Localiza-se na Zona Central da área urbana de São Paulo, no bairro Aclimação, conforme observado no mapa 6.

MAPA 6 – Localização da EMEBS Helen Keller – São Paulo-SP



Fonte: IBGE, 2015. Org.: BORGES, M. S., 2017.

Aclimação é um bairro nobre localizado na região central da cidade de São Paulo, pertencente ao distrito Liberdade, administrado pela Subprefeitura da Sé. Possui empreendimentos imobiliários destinados à classe média alta, com elevada expansão imobiliária, verticalização crescente e instalação de bancos, escolas, casas de comércio e outras prestadoras de serviços. O Parque da Aclimação, também localizado no bairro, possui uma área de 112 mil metros quadrados, sendo uma área pública de lazer.

A figura 24 apresenta a entrada da EMEBS Helen Keller, localizada no entorno do Parque da Aclimação.

FIGURA 24 – Entrada principal da EMEBS Helen Keller – São Paulo, 2017



Autoria: PENA, F.S., 2017. Fotografia da EMEBS Helen Keller, localizada no entorno do Parque Aclimação, na região central da cidade de São Paulo.

Em um espaço amplo, construído para o atendimento aos estudantes surdos, a EMEBS Helen Keller oferecia a Educação Infantil Bilíngue/Estimulação Precoce (0 a 3 anos), Educação Infantil Bilíngue (a partir de 4 anos), Ensino Fundamental Regular (1º ao 9º ano), e Educação de Jovens e Adultos (1º ao 9º ano), realizando seus trabalhos nos turnos diurno, vespertino e noturno.

No ano de 2017, possuía 137 alunos matriculados, sendo três alunos surdocegos, dois alunos com laudo médico de Síndrome de Uscher (causadora de surdocegueira), mas com resíduo visual, e 33 alunos com deficiências múltiplas, ou seja, outras deficiências associadas

à surdez. Os surdos com outras deficiências ou comprometimentos associados eram atendidos conforme as suas potencialidades e formas de comunicação adequadas às suas necessidades.

De acordo com o PPP da EMEBS Helen Keller, a missão da escola era:

Promover os direitos de aprendizagem da criança, jovens e adultos com surdez, associada a outras deficiências, limitações, condições ou disfunções e surdocegueira, respeitando suas particularidades, com instrução em sua primeira língua, LIBRAS, com currículo que atenda e respeite as diferenças linguísticas e culturais dos alunos, num contexto natural, dando relevância para sua história e identidade, favorecendo seu máximo desenvolvimento acadêmico e social. (HELEN KELLER, 2017, p.2).

Em busca de suas metas, a escola estabeleceu princípios estruturadores para as práticas pedagógicas adotadas, sendo eles a visualidade, a Libras e as vivências dos estudantes surdos. Observa-se que a Libras possui características viso-espaciais e inscreve-se no âmbito da visualidade. Encontra na imagem uma grande aliada junto às propostas educacionais relacionadas à educação de sujeitos surdos, juntamente com suas vivências, ou seja, experiências de vida.

5.1.1 História e Conquistas da Escola Municipal de Educação Bilíngue para Surdos Helen Keller²⁶

Pai de três crianças surdas, o então capitão da Polícia Militar, Francisco Vieira Fonseca propôs à Secretaria de Educação de São Paulo a criação de um Núcleo de Recuperação que prestasse assistência à criança surda. Em 1951, instituiu-se o I Núcleo Educacional para Crianças Surdas, no bairro de Santana. Realizaram-se entrevistas e seleções de alunos, para dar início ao trabalho em 1952.

Em 1954, o Núcleo foi transferido para o bairro do Ipiranga. Em caráter experimental, as atividades se restringiam às aulas de recreação, iniciação à leitura labial, educação física, educação sanitária, atividades manuais, jogos sensoriais educativos, alfabetização, dentre outros.

As práticas eram restritas, principalmente, porque não havia profissionais qualificados em São Paulo, sendo necessária a luta por parte do capitão para a realização de curso preparatório para professores em São Paulo, capital. Apenas em 1969 o curso foi realizado.

No ano de 1956, o Núcleo foi novamente transferido, desta vez para o bairro da

²⁶ A história da constituição da EMEBS Helen Keller foi conhecida por meio de visita, quando se dialogou com a assistente de direção, funcionária da escola há mais de 20 anos, e pelo acesso ao Projeto Político Pedagógico da escola. (HELEN KELLER, 2017).

Aclimação, onde já funcionava uma biblioteca infantil. Nesse mesmo ano, o projeto de Lei nº 162 criou o Instituto Municipal de Surdos-Mudos, pela iniciativa de um vereador. Em agosto daquele ano criou-se também a Rede de Ensino Municipal de São Paulo.

Dois anos depois, o Instituto passou a ser denominado Escola Municipal de Crianças Surdas, pelo decreto nº 3827/1958, ficando subordinado à Secretaria de Educação e Cultura. No mesmo ano, iniciou-se a construção do prédio que sediará, definitivamente, a escola. Em setembro de 1960, por meio do decreto nº 4884, criou-se, então, o Instituto Municipal de Educação de Surdos (IMES). Também em 1960 ocorreu a primeira formatura de alunos que haviam ingressado no curso primário.

Em 1967, por meio da Lei nº 7037, o IMES passou a denominar-se Instituto de Educação de Crianças Excepcionais (IECE) e ficar subordinado ao departamento de Assistência escolar. Dois anos depois, seu nome foi mudado para Instituto de Educação de Crianças Excepcionais Helen Keller.

O Instituto passou por uma situação difícil, com abandono do prédio, por falta de reparos, a falta de uma política mais específica para a educação dos surdos, de profissionais e equipamentos. Além disso, havia profissionais que não eram ligados ao Instituto que começaram a usar o seu espaço, descaracterizando sua proposta original.

Procurando manter o propósito de educar e promover a inclusão do surdo na sociedade, a diretora Maria Regina Rodrigues da Silva, a partir de 1971, conseguiu uma equipe multidisciplinar composta por professores, fonoaudiólogos, psicólogos, médicos otorrinolaringologistas e assistentes sociais.

Na época, a escola possuía uma concepção Oralista, em que os surdos deveriam ser reabilitados para participar da sociedade ouvinte.

Em 1976, após ser criada uma lei que organizava a educação de “Deficientes Auditivos no Ensino Municipal”, a denominação Instituto de Educação de Crianças Excepcionais Helen Keller passou a ser “Escola Municipal de Educação Infantil e 1º Grau para Deficientes Auditivos Helen Keller”. A partir do ano de 1988, pela Lei nº10.567/88, foram criadas mais cinco Escolas Municipais de Educação para “Deficientes Auditivos” em São Paulo, capital, sendo elas: EMEDA “Anne Sullivan”, EMEDA “Neusa Basseto”, EMEDA “Madre Lucie Bray”, EMEDA “Vera Lúcia A. Ribeiro” e EMEDA “Mário Pereira Bicudo”. Começou, também, a ser oferecido o Ensino Fundamental (anos iniciais e anos finais), abrindo a matrícula de alunos surdos para o período noturno, pois muitos jovens e adultos trabalhadores não tinham sido escolarizados.

No ano de 1998, a escola passou a se chamar Escola Municipal de Educação Especial

Helen Keller.

Ao longo dos anos de história da escola, destacou-se a dificuldade de encontrar professores especializados para assumirem classes da escola. A Libras ainda era pouco difundida e os cursos de graduação não preparavam os futuros docentes para atuarem com os estudantes surdos. Acredita-se que esse desafio ainda esteja presente nas Escolas de Surdos.

Apenas no ano de 2011, após o Decreto 52.785/2011, que instituiu as Escolas Municipais de Educação Bilíngue para Surdos na Rede Municipal de Ensino, começou um investimento na formação em nível de pós-graduação em surdez, realizado pela Secretaria Municipal de Educação. Assim, os alunos puderam ter aulas com especialistas das diversas áreas do conhecimento.

Anterior a isso, no ano de 2007, o Ministério da Educação e Cultura-MEC criou uma equipe para discutir a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Dentre as deliberações, estava que as Escolas de Surdos deveriam transformar-se em Centro de Referência e Apoio, e os surdos deveriam estudar em escolas regulares. (BRASIL, 2008).

O professor surdo da EMEBS Helen Keller, Neivaldo Zovico, que também é Coordenador Nacional de Acessibilidade para Surdos da Feneis, afirmou no ano de 2014 que:

As famílias dos surdos, professores e povo surdo ficaram frustrados e revoltados pela imposição do Ministério da Educação e Cultura, pois não respeitaram a Cultura Surda e a Língua dos Surdos na tentativa de conduzir uma mudança para Educação Inclusiva. As instituições que representam a comunidade surda discordaram das propostas e fizeram uma grande passeata de protesto na Av. Paulista em São Paulo, para que não fechassem as escolas de surdos e respeitassem a Língua de Sinais e a Cultura Surda. Foram muitos anos de luta para garantir o direito a Educação dos Surdos. Realizavam muitas palestras, seminários, Conferência de Educação, até reuniões com o Ministério Público Federal de Direitos Humanos em todo o Brasil. (ZOVICO, 2014, p.67).

Após as exigências da comunidade surda, narradas pelo professor Neivaldo em entrevista à Revista Reação, o Secretário Municipal da Educação de São Paulo, Alexandre Schneider, recebeu a proposta da educação para surdos, visitou as Escolas de Surdos e reconheceu os direitos dos surdos de ter uma Educação por meio da Língua de Sinais como a primeira língua, além da cultura surda.

Em 2011, o então prefeito de São Paulo, Gilberto Kassab, e o Secretário de Educação assinaram o Decreto 52.785/2011, instituindo que as seis Escolas de Educação Especial para Surdos fossem transformadas em Escolas Municipais de Educação Bilíngue para Surdos (EMEBS) na capital de São Paulo.

O Decreto foi um grande avanço para a comunidade surda da capital paulista, pois instituiu que as escolas deveriam constituir espaços onde a primeira língua dos surdos fosse a Libras; oferecer aos alunos surdos o acesso a todo conteúdo por meio dessa língua, para que pudessem conviver plenamente a cultura surda, construindo e desenvolvendo a sua própria identidade; garantir a formação de profissionais para que fossem fluentes em Libras; e que tivessem instrutores de Libras e guia-intérprete.

Sobre a formação docente dos profissionais, o Decreto 52.785/2011 em seu Artigo 5º afirma:

§ 1º. Para atuar na regência das classes/aulas, o profissional de educação, além da habilitação na área de atuação, deverá apresentar habilitação específica na área de surdez, em nível de graduação ou especialização, na forma da pertinente legislação em vigor, e domínio de LIBRAS.

§ 2º. O professor a que se refere o § 1º deste artigo também poderá atuar com alunos surdo-cegos, desde que detenha certificação específica na área da surdo-cegueira. (SÃO PAULO, 2011, p.1).

O decreto incentiva, também, em seu Artigo 7º, que todos os profissionais das EMEBS sejam fluentes em Libras: "As EMEBS deverão prever, em seu Projeto Pedagógico, atividades de formação continuada em Libras, envolvendo a equipe docente, equipe gestora e equipe de apoio da unidade educacional"(SÃO PAULO, 2011, p.1), além de se preocupar com a família dos estudantes surdos, a partir de ações que ofereçam às famílias o conhecimento de Libras.

O professor Neivaldo, sujeito surdo que participou e participa ativamente das discussões e lutas por direitos para a comunidade surda, também fez considerações com relação às conquistas apresentadas no Decreto 52.785/2011:

Esperamos que as cidades do Brasil sigam a iniciativa das políticas públicas destinadas às Escolas Bilíngues para surdos da cidade de São Paulo, a fim de melhorar a Educação dos surdos Brasileiros. Caso não tenham escolas públicas Bilíngues, que as criem, e respeitando o direito à educação bilíngue dos alunos surdos. Consideramos que estas ações não são segregação, muito menos formadoras de guetos, tão pouco contra a Educação Inclusiva. A preocupação é em estimular as crianças surdas a construir conhecimento por meio de sua língua, é com a construção de sua própria identidade, podendo ir depois enfrentar uma Educação Inclusiva, por sua opção, com intérprete de LIBRAS para a mediação pedagógica. (ZOVICO, 2014, p.67).

Aponta, ainda, nova demanda para a Educação Bilíngue: que os professores surdos tenham formação em diversas áreas do conhecimento e possam ministrar aulas para os alunos surdos. Desse modo, desenvolver-se-ia a instrução por meio da Libras e a cultura surda nas diversas Escolas Bilíngues para Surdos.

Essa nova luta possui alguns desafios, pois, para que os professores surdos cheguem

até os espaços educacionais, eles precisam ingressar no Ensino Superior, nos diversos cursos que contemplem a grade curricular da Educação Fundamental. É necessário que tenham uma boa formação na Educação Básica, para estarem aptos ao ingresso nos cursos superiores. Os vestibulares também devem contemplar avaliações que considerem as diferenças linguísticas dos surdos, assim como os cursos precisam ter intérpretes de Libras e docentes capacitados.

No ano de 2016, a Secretaria Municipal de Educação de São Paulo se mostrou novamente empenhada com a Educação Bilíngue para os surdos, quando criou a Portaria nº 8.764, de 23 de dezembro de 2016, a qual regulamentou o Decreto nº 57.379/2016, instituindo no Sistema Municipal de Ensino a Política Paulistana de Educação Especial, na Perspectiva da Educação Inclusiva.

Dedica seu Capítulo IV à Educação Bilíngue, orientando as Escolas Municipais de Educação Bilíngue para surdos, as Unidades Pólo de Educação Bilíngue e as Escolas Comuns, garantindo profissionais e atendimentos qualificados para as crianças da Educação Infantil, até o término do Ensino Fundamental.

5.1.2 Caracterizando os Espaços, os Profissionais e os Estudantes da Escola Municipal de Educação Bilíngue para Surdos “Helen Keller”

A EMEBS Helen Keller estava localizada na região central da cidade de São Paulo, no bairro da Aclimação. A área foi adquirida em 1892 por Carlos Botelho, médico natural de Piracicaba e formado em Paris, para a criação de um jardim, semelhante ao *Jardin d'Acclimatation* da capital francesa. Daí originou-se o atual Parque Aclimação e todo o bairro.

A escola foi construída ao lado do Parque, em uma área cedida que antes pertencia ao mesmo. A localização privilegiada da EMEBS Helen Keller favorecia o desenvolvimento de práticas pedagógicas que explorassem o cotidiano e o espaço dos estudantes surdos. Os conteúdos de Geografia poderiam ser mais bem estudados, para além da sala de aula. Dentro mesmo da escola havia uma vasta área verde, bosque e quatro portões de acesso em ruas diferentes.

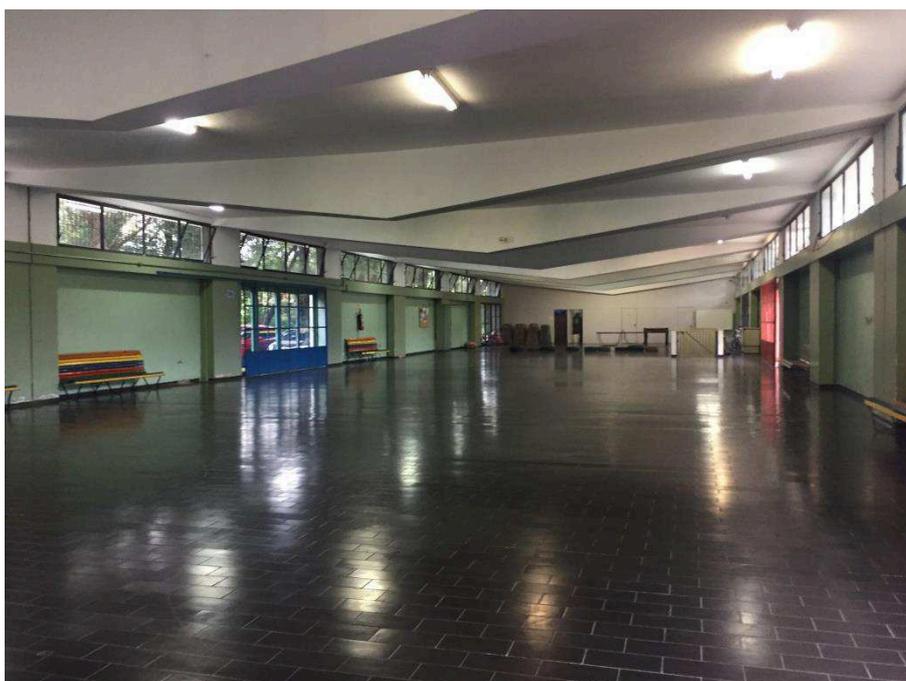
Na proximidade localizava-se ainda a Escola Municipal de Ensino Fundamental Brigadeiro Faria Lima, com a qual a EMEBS Helen Keller compartilhava experiências e vivências, como palestras, interação entre alunos, contato social e linguístico cultural, e a Unidade Básica de Saúde do Cambuci, na qual realizava o Projeto Programa Saúde na Escola (PSE).

Em seu espaço físico, a escola possuía salas de aula, salas ambiente de todos os

componentes curriculares, sala de Atendimento Educacional Especializado, laboratório de ciências, laboratório de informática, biblioteca com sala de leitura, salas amplas de educação infantil, brinquedoteca, sala de artes e anfiteatro com capacidade para 120 pessoas.

Na figura 25 observa-se o pátio da escola, onde era possível a realização de eventos e atividades extraclasse. A escola possuía espaços amplos, adequados para a realização de atividades em grupo, além de proporcionar o acolhimento de eventos com a participação da comunidade.

FIGURA 25 – Pátio da EMEBS Helen Keller



Autora: PENA, F. S., 2017. Fotografia do pátio localizado na entrada da EMEBS Helen Keller, onde ocorriam atividades e momentos recreativos. São Paulo, 2017.

Nos corredores da escola se observou a realização de projetos, como o projeto intitulado “Sinais de informática em Libras”, desenvolvido pelo professor de Geografia. Nele, os estudantes surdos foram fotografados fazendo sinais em Libras, juntamente com a imagem e o nome do aplicativo ou recurso (*Facebook, download, Instagram*, dentre outros), trabalhando-se os sinais utilizados cotidianamente pelos estudantes.

Também se observou que em algumas portas existiam pequenos objetos, para que os estudantes surdo-cegos pudessem localizar os ambientes, por meio do tato. Na figura 26 visualiza-se que na porta da sala de aula de Geografia foi colocado um objeto semelhante ao globo terrestre. Também havia placas que sinalizavam os espaços escolares, por meio da Língua Portuguesa escrita, de uma imagem e do sinal na língua de sinais.

FIGURA 26 – Placa sinalizadora da Sala Ambiente de Geografia na EMEBS Helen Keller



Autoria: PENA, F. S., 2017. Fotografia exemplificando as placas sinalizadoras presentes em todos os espaços da escola, utilizando imagem, sinal em Libras e Língua Portuguesa escrita. São Paulo, 2017.

As salas ambientes da EMEBS Helen Keller privilegiavam o ensino para os estudantes surdos, pois foi observado que os professores de cada conteúdo organizavam as salas de aula de maneira bilíngue, com imagens, Língua Portuguesa escrita e sinais em Libras, fazendo com que os conteúdos específicos fossem mais bem desenvolvidos.

Na sala ambiente de Geografia (figura 27) puderam-se encontrar diversos materiais didáticos, como cartazes, mapas e bandeiras, elaborados para o ensino bilíngue de Geografia. Esses materiais eram promissores para o ensino e aprendizagem dos estudantes surdos, pois possibilitavam a exploração da visualidade, aliada à explicação dos conceitos em Libras.

Assim como em todas as salas, ao lado do relógio estava presente uma adequação do sinal sonoro das escolas: utilizavam-se lâmpadas verdes para os intervalos. A disposição das carteiras também era ideal para os estudantes, pois como a Libras não é uma língua auditiva-oral, os surdos não conseguem se comunicar sem que o professor e os colegas de classe estejam sendo vistos.

FIGURA 27 – Sala de aula ambiente de Geografia na EMEBS Helen Keller



Autoria: PENA, F. S., 2017. Fotografia da sala de aula utilizada especificamente pelos professores de Geografia, equipada com recursos didáticos, na escola EMEBS Helen Keller. São Paulo, 2017.

Com relação aos recursos tecnológicos, a escola possibilitava a utilização de Projetores Multimídias, Lousa Digital e computadores com acesso à *Internet*, filmadoras e máquinas fotográficas digitais.

No interior da escola existia, ainda, o Memorial Helen Keller, onde eram expostos materiais, apostilas e fotografias que representavam a história da escola. Por ter sido a primeira Escola de Surdos de São Paulo, a instituição percorreu em seus mais de 60 anos os caminhos das três filosofias educacionais para a escolarização dos surdos: o Oralismo, a Comunicação Total e o Bilinguismo, apresentadas nas imagens da figura 28.

O memorial possuía um rico material para estudo e análise de técnicas e crenças presentes no Oralismo, na Comunicação Total e no Bilinguismo, pois eram expostos livros, relatórios, materiais e fotografias sobre as abordagens que eram adotadas na escola.

A figura 29 mostra a fotografia de um dos espaços externos da escola, com quadra poliesportiva e parquinho. Ao seu lado, também localizava-se uma vasta área verde, com árvores de espécies diferentes.

FIGURA 28 – Acervo sobre o Oralismo na EMEBS Helen Keller



Autora: PENA, F.S., 2017. Fotografia de documentos, materiais e recursos do Memorial da EMEBS Helen Keller, os quais apresentam a abordagem oralista, adotada pela escola em um momento da história. São Paulo, 2017.

FIGURA 29 – Parque e quadra poliesportiva coberta da EMEBS Helen Keller



Autora: PENA, F. S., 2017. Fotografia de espaço externo da escola, com parque de brinquedos e quadra poliesportiva ao fundo, onde eram realizadas as aulas de Educação Física. São Paulo, 2017.

Na parte externa da escola, também se observou o projeto de horta que era desenvolvido com a participação dos estudantes, professores e voluntários. A horta era organizada e identificada por placas que apresentavam o alimento cultivado: possuía a fotografia de um estudante realizando o sinal em Libras, bem como um desenho ou fotografia do alimento, seguido do seu nome em português.

Sobre os profissionais da escola, em 2017, a equipe gestora contava com uma diretora (não fluente em Libras), duas assistentes de direção e dois coordenadores pedagógicos (fluentes em Libras). A diretora havia sido designada recentemente, pela Secretaria Municipal de Educação de São Paulo.

A equipe docente era composta por 20 professores da Educação Infantil e Ensino Fundamental I e 15 Professores do Ensino Fundamental II, os quais utilizavam a Língua de Sinais para a instrução e a comunicação com os alunos surdos. Também atuavam na escola uma instrutora surda de Libras da Educação Infantil e Ensino Fundamental I e um instrutor surdo de Libras do Ensino Fundamental II.

Os professores surdos eram importantes para os estudantes, pois contribuíam para a formação da identidade e da cultura surda. Observou-se essa preocupação na sala de aula onde atendiam os estudantes, como exposto na figura 30.

FIGURA 30 – Desenhos sobre a Cultura Surda na EMEBS Helen Keller



Autora: PENA, F. S., 2017. Fotografia de atividades realizadas pelos estudantes surdos da EMEBS Helen Keller, durante aulas com instrutores surdos. São Paulo, 2017.

Na fotografia percebe-se que a cultura surda era valorizada pelos estudantes em seus desenhos, onde apareciam pessoas dialogando em Libras, a representação da Escola de Surdos e dos recursos tecnológicos presentes no seu cotidiano.

No ano de 2017 a escola possuía 137 alunos matriculados. De acordo com a assistente de direção, a escola já teve matriculados, aproximadamente, 500 estudantes surdos em um ano. Com as políticas de inclusão na escola comum, os surdos estavam sendo direcionados pela Secretaria Municipal de Educação para essas escolas ou para as demais EMEBS que se localizavam mais próximas de suas residências.

A maioria dos estudantes surdos matriculados na escola (99%) provinha de famílias ouvintes que não utilizavam a Libras como forma de comunicação no ambiente familiar. Isso significa que chegavam à escola com atraso linguístico acentuado, ou sem uma língua constituída, demandando atenção especial dos profissionais da Escola Bilíngue, tendo em vista que a ausência de linguagem pode ter como consequência limitações cognitivas e afetivas. (HELEN KELLER, 2017).

A escola era o principal ambiente social para a maioria dos estudantes surdos, sendo que em seu espaço o aluno era exposto à Libras, aprendendo junto com seus pares de forma mais rápida e significativa. Enfatiza-se que é por meio dela que o surdo será inserido no processo dialógico de sua comunidade, trocando ideias, sentimentos e compreendendo o que se passa em seu meio. Além disso, a linguagem apresenta grande importância na formação da consciência, promovendo a ampliação da concepção de mundo, assegurando o processo de abstração e de generalização, sendo o elo de transmissão de informação e cultura entre a criança e o mundo (DIZEU; CAPORALI, 2005), construindo novas formas de concepção de mundo.

A partir das observações, dos diálogos e das análises documentais, acredita-se que a EMEBS Helen Keller desenvolvia suas atividades na perspectiva da Educação Bilíngue. A valorização da Libras e da cultura surda estava presente em seus espaços, os quais apresentavam imagens, sinais em Libras e atividades bilíngues. A cultura surda também era valorizada, com a contratação de professores surdos e o domínio da Libras pelos professores, os quais utilizavam metodologias de ensino baseadas na experiência visual dos surdos.

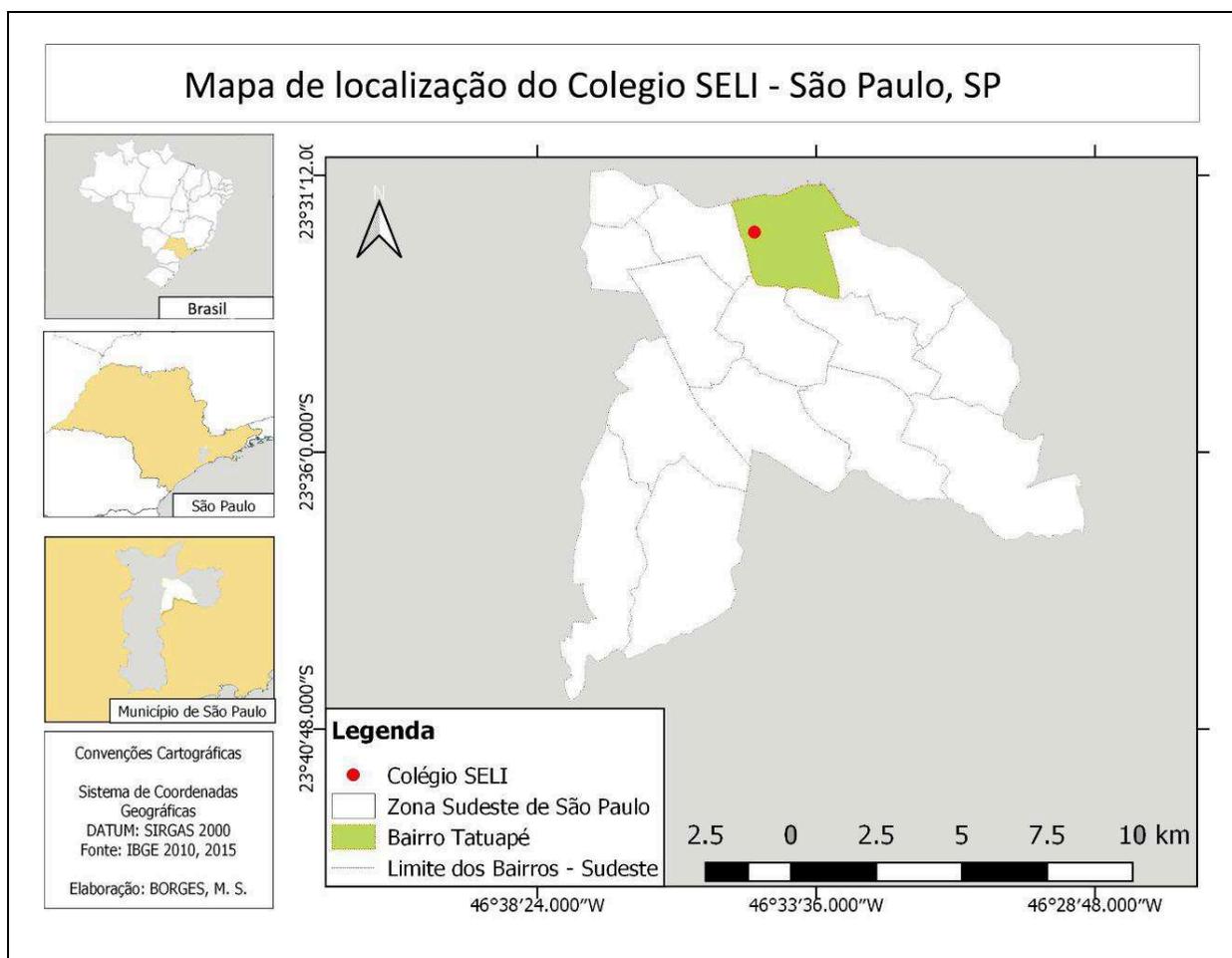
O ensino de Geografia dessa escola estava sendo realizado baseado nos pressupostos da Educação Bilíngue. Eram dadas condições físicas e materiais para que o professor, capacitado, buscasse e elaborasse recursos didático-pedagógicos de Geografia baseados na visualidade, o que será analisado no Capítulo VI.

5.2 Colégio Seli

O Instituto Seli é uma escola particular especializada em educação para surdos, a qual ofertava serviços diversificados, como: o Colégio Seli (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio), Cursos de Libras, Cursos de Extensão, Capacitação e Pós-Graduação.

Localizava-se no município de São Paulo, capital do estado de São Paulo, no Setor Sudeste, conforme mostra o mapa 7. Estava sediado no bairro do Tatuapé, o qual possui terrenos valorizados e comércio de alto padrão, com intensa verticalização e adensamento urbano. O bairro conta com quatro bibliotecas municipais, escolas e universidades, construções históricas e museus, além de hipermercado, *shopping* e bancos.

MAPA 7 – Localização do Colégio Seli – São Paulo-SP



Fonte: IBGE, 2015. Org.: BORGES, M. S., 2017.

No ano de 2017, o Colégio Seli possuía turmas de 5º ano (com oito estudantes), 6º ano (sete estudantes), 7º ano (dezoito estudantes), 9º ano (dezenove estudantes), sendo uma turma para cada ano. Devido ao número reduzido de estudantes, a turma de 8º ano não foi oferecida.

O Colégio também atendia estudantes do Ensino Médio, com quatro turmas de 1º ano, sendo uma de estudantes surdos que possuíam outras deficiências, duas turmas de 2º ano e uma turma de 3º ano.

O Colégio Seli tinha como missão: "Formar e educar cidadãos surdos com consciência e capacidade crítica para atuarem na sociedade em geral e na comunidade de surdos permitindo, ao mesmo tempo, a livre expressão de suas individualidades". (SELI, 2017).

Na figura 31, observa-se a entrada do prédio de três andares do Instituto Seli, onde os serviços oferecidos e o Colégio Seli se localizavam.

FIGURA 31 – Prédio do Instituto Seli – São Paulo, 2017



Autora: PENA, F. S., 2017. Fotografia do prédio do Instituto Seli, onde se localizava o Colégio Seli. São Paulo, 2017.

Sendo um instituto particular, desenvolvia programa de bolsas de estudo (parciais), em que eram beneficiadas algumas famílias de alunos em situação de vulnerabilidade social comprovada, após entrevista para avaliação pedagógica e financeira.

Também realizava parcerias com empresas que se voluntariavam a apadrinhar, parcialmente, os estudantes surdos, oferecendo-lhes aporte financeiro para as mensalidades.

5.2.1 História do Colégio Seli²⁷

O Colégio Seli foi criado em 2002, com o atendimento aos surdos na Educação Infantil e no Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano), utilizando a Língua Brasileira de Sinais como primeira Língua e a Língua Portuguesa, em suas modalidades oral e escrita, como segunda Língua.

No ano de 2006, começou a ofertar, também, a escolarização do Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano) e do Ensino Médio, disponibilizando uma sala para alunos com deficiência múltipla, associada à surdez.

Nesse mesmo ano, iniciaram-se os cursos de Libras (Básico, Intermediário e Avançado), voltados para a comunidade, para os estudantes e para os seus familiares. “O Instituto, atento à importância da interação família-escola, oferece aos pais dos seus estudantes a oportunidade de participar dos cursos de Libras sem pagamento das parcelas”. (SELI, 2017).

Em 2010, além da escolarização na Educação Básica, o instituto se preocupava com a empregabilidade dos estudantes, o que levou a iniciarem-se parcerias com empresas privadas para a inserção de alunos do Ensino Médio – maiores de 16 anos, no mercado de trabalho (em horários complementares ao período de aulas).

A nossa meta é oferecer recursos para que estes alunos possam trabalhar em horários alternados ao colégio, e possam arcar com as despesas dos estudos. Estamos sempre atentos para não permitir que alunos e familiares se acomodem com esse auxílio, mas sim, busquem, juntos a nós, um crescimento pessoal e profissional, atingindo sua independência financeira e cidadania plena. (SELI, 2017).

Na figura 32 é possível observar a evolução dos serviços prestados pelo Instituto Seli.

Em parceria com a Faculdade XV de Agosto, começaram a ser ofertados cursos de Pós-Graduação. No ano da pesquisa, foi oferecido o curso “Pós-Libras: Tradução e Interpretação”; o “Pós-Libras: Educação para Surdos”; o “Diversidade e Inclusão: recursos humanos e outros segmentos”, nas modalidades presencial e semi-presencial, além do curso de extensão pedagógica “Libras e como ensinar o Aluno Surdo”.

²⁷ As informações sobre o Instituto foram adquiridas por meio do site oficial do mesmo, assim como entrevista com o diretor. O PPP do Colégio não foi disponibilizado para a pesquisadora, com a justificativa de que estava sendo reestruturado.

FIGURA 32 – Instituto Seli e os serviços oferecidos – 2002 a 2016



Fonte: Site do Instituto Seli. São Paulo, 2017.

De acordo com o site institucional, em 2015 o Instituto Seli elaborou o seu material didático próprio, criando uma editora. As publicações foram realizadas por profissionais de educação – surdos e ouvintes, que se dedicavam ao trabalho de inclusão. Foram editadas apostilas pedagógicas, apostilas do curso de Libras em seis níveis, incluindo um CD, e apostila de sinais religiosos.

5.2.2 Caracterizando os Espaços, os Profissionais e os Estudantes do Colégio Seli

Com relação ao espaço físico, o Colégio Seli possuía salas de aula com lousa de vidro, TV digital e computador com *Internet* para o professor, sendo três salas de aula adaptadas para cadeirantes. Também havia laboratório de informática, lanchonete, auditório, quadra poliesportiva, secretaria, sala do diretor, sala dos professores, coordenação pedagógica e cozinha. O Colégio não possuía biblioteca.

Os espaços eram identificados por placas, com o nome em Língua Portuguesa escrita e o sinal em Libras, assim como observado na figura 33. Não havia sinais luminosos para identificar o término das aulas.

FIGURA 33 – Placas sinalizadoras dos espaços no Colégio Seli



Autora: PENA, F.S., 2017. Fotografia do corredor do Colégio Seli com a sala de aula identificada com placa em Libras e Língua Portuguesa escrita. São Paulo, 2017.

Todas as salas de aula eram equipadas com TV digital, sendo utilizadas pelos professores com o *notebook* ligado pelo cabo HDMI. Era possível a visualização de *slides*, imagens, mapas, vídeos e pesquisas na *Internet*, simultaneamente à aula, o que despertava o interesse dos estudantes surdos.

A figura 34 apresenta um momento da aula de Geografia, onde é possível verificar alguns dos recursos mencionados.

As carteiras ficavam dispostas em formato de semicírculo, possibilitando a comunicação em Libras entre todos os estudantes e a professora. Durante as aulas, além do recurso tecnológico, a professora de Geografia utilizava folhas de atividades com imagens coloridas, mapas e aula expositiva dialogada em Libras.

FIGURA 34 – Aula de Geografia na sala de aula do Colégio Seli



Autora: PENA, F.S., 2017. Fotografia da sala de aula do Colégio Seli com professora de Geografia e estudantes surdos. São Paulo, 2017.

A lanchonete era o local onde os estudantes se reuniam antes e depois das aulas, assim como no recreio. A figura 35 apresenta, à esquerda, o espaço da lanchonete com as mesas e cadeiras. No auditório, observado à direita, eram realizadas peças teatrais, palestras e demais atividades escolares que necessitassem de um espaço maior.

FIGURA 35 – Lanchonete e Auditório do Colégio Seli



Autora: PENA, F.S., 2017. Fotografias da lanchonete e do auditório do Colégio Seli. São Paulo, 2017.

Os conteúdos programáticos do Ensino Fundamental II eram realizados conforme os Parâmetros Curriculares Nacionais, com acréscimo da oferta da disciplina de Libras por um professor surdo. No contraturno eram oferecidos cursos de Língua Portuguesa escrita e de Matemática.

O Colégio possuía um grupo de profissionais especializados, formado por professores surdos e ouvintes fluentes em Libras, com cursos de Pós-Graduação na área de Educação de Surdos. Também possuía parcerias com fonoaudióloga e psicóloga, fluentes em Libras, para os estudantes surdos que buscassem pelos serviços, com atendimentos fora do Colégio.

O Instituto indicava cursos de aperfeiçoamento para seus estudantes – a partir de 14 anos de idade – junto a empresas parceiras. Para alunos do Ensino Médio, além da grade curricular normal, o Instituto se dizia preocupar em treiná-los para uma entrevista e para fazer redação, para uma colocação no trabalho. Também para o Ensino Médio, fazia simulados preparatórios para os vestibulares.

Durante a pesquisa estava sendo organizada a Feira Cultural de 2017, cujo tema era “Surdez: historicidade, cultura e linguagem”. Cada turma de estudantes, com orientação dos professores, iria apresentar oficinas sobre: “Arte Surda”; “Contaçõ de Histórias em Libras”; “Qualidade de vida: análise e reflexão sob a perspectiva do sujeito surdo”; “A empregabilidade é possível?”; “Surdos brasileiros: quantos são?”; “Libras: que língua é essa?”; “Surdos: tempo e a história”; “Os surdos na sociedade atual: acessibilidade”; “Surdos: quem são? quais são as suas identidades?”; “Representatividade e estereótipos da surdez”.

O evento estava sendo importante para os estudantes surdos do Colégio e também para os visitantes, pois seriam pesquisados e apresentados temas fundamentais para a compreensão e valorização do ser surdo.

Os estudantes surdos matriculados no Colégio Seli, assim como observado nas demais escolas, possuíam domínios diferentes da Libras e da comunicação oral. Alguns eram oralizados e faziam leitura labial, além de se comunicarem em Libras. Outros não eram oralizados e se comunicavam em Libras, com domínios diferentes da mesma.

A partir das observações e análises documentais realizadas pela pesquisadora, verificou-se que o Colégio Seli realizava suas atividades procurando seguir a perspectiva da Educação Bilíngue. Contava com profissionais qualificados, os quais dominavam Libras, possuíam e realizavam cursos na área da educação de surdos, oferecidos pelo Instituto Seli.

Além de adotar a Libras como primeira língua e a Língua Portuguesa escrita como segunda, o colégio propunha atividades que valorizavam os estudantes surdos e suas diferenças de aprendizagem. As aulas eram ministradas utilizando-se recursos como imagens,

mapas e TV conectada ao *notebook*, além de atividades com textos curtos e debates em Libras entre professor e alunos, os quais sentavam em formato de semicírculo durante as aulas.

O Colégio também se preocupava com a inclusão do surdo na sociedade, realizando atividades complementares para o ingresso nas Universidades e no mercado de trabalho.

O espaço físico da escola possuía placas com sinais em Libras e adaptações arquitetônicas para estudantes com deficiência física. Na sala de aula e no espaço da lanchonete, os estudantes surdos se comunicavam constantemente, demonstrando gostar da escola e do contato constante com os colegas surdos e professores fluentes em Libras.

5.3 Análises sobre as escolas pesquisadas: avanços e carências

Durante a pesquisa nas escolas, foram estabelecidos parâmetros a serem analisados a partir das visitas e da leitura dos Projetos Político Pedagógicos. Preocupou-se em conhecer o histórico das instituições, seus fundamentos e objetivos educacionais, os espaços arquitetônicos, a equipe pedagógica, os recursos utilizados e os estudantes surdos. As análises foram fundamentadas pelas teorias sobre a educação de surdos, discutidas nesta tese, considerando-se os pressupostos da Educação Bilíngue como indicadores para a interpretação final.

O quadro 1 explicita as categorias de análise criadas, permitindo uma interpretação geral das informações. Observa-se que, na maioria das Escolas de Surdos pesquisadas (83%), os documentos como PPP, decretos municipais e *blogs* escolares contemplavam os fundamentos da Educação Bilíngue. Apesar de terem sido influenciados pelas abordagens educacionais do Oralismo, ao longo de suas histórias, os objetivos pedagógicos atuais de cinco escolas buscavam a educação pautada nos direitos linguísticos, culturais e identitários dos surdos.

Com exceção do Instituto Santa Inês, além da Libras ser adotada como primeira língua e a Língua Portuguesa escrita como segunda língua, os documentos escolares abordavam aspectos relacionados às concepções de surdez sociais antropológicas, de escolarização das pessoas surdas, de currículo e de estratégias pedagógicas bilíngues. O discurso expresso nos documentos escolares também aparecia nas práticas pedagógicas, pois as cinco escolas pautadas na Educação Bilíngue procuravam implementar, no vivido, os seus fundamentos.

QUADRO 1 – Características das escolas pesquisadas na perspectiva da Educação Bilíngue

Características	Escolas de Surdos					
	E. Surdos Dulce de Oliveira	Instituto Santa Inês	E.B. Libras Port. Escrito	Centro Especial Elysio Campos	EMEBS Helen Keller	Colégio Seli
Professores Bilíngues						
Estudantes Surdos Bilíngues						
Documentos com Ed. Bilíngue						
Valorização da Cultura Surda						
Professor Surdo						
Disciplina de Libras						
Avaliações em L1 e L2						
AEE						
Salas de Aula adequadas						
Placas Sinalizadoras Bilíngues						
Intérpretes de Libras						
Sinais Luminosos						

Fonte: Pesquisa de campo realizada em Escolas de Surdos, entre os anos de 2015 a 2017. Org.: PENA, F.S., 2018.

Nas cinco escolas cujos documentos eram fundamentados na Educação Bilíngue, existia a valorização da Cultura Surda, por meio de atividades intra e extraclasse, observadas em cartazes, nas exposições de trabalhos e no desenvolvimento de Projetos e eventos realizados com os estudantes. Eram reconhecidos e valorizados os aspectos históricos, culturais, políticos e filosóficos, próprios da comunidade surda.

A presença do professor surdo, constatada nas cinco Escolas Bilíngues, era fundamental. Além de possuir a Libras como primeira língua, igualmente aos estudantes surdos, esse professor contribuía com a formação da identidade e da cultura surda. Ocorriam importantes trocas de conhecimento, tendo em vista que o estudante encontrava na figura do professor um modelo de adulto surdo, na maioria das vezes inexistente em seu meio familiar.

Os professores surdos ministravam a disciplina de Libras, como conteúdo curricular, considerada primordial para o aprendizado e aprimoramento dessa língua por parte dos estudantes. A maioria dos alunos provinha de famílias ouvintes que não utilizavam a Libras como forma de comunicação no ambiente familiar. Muitos chegaram às escolas com atraso linguístico acentuado, ou sem uma língua constituída, sendo comum, em todas as escolas

pesquisadas, alunos com diferentes níveis de fluência em Libras, assim como diferentes domínios da Língua Portuguesa.

Uma demanda escolar percebida com relação ao professor surdo foi a necessidade de sua formação nas diversas áreas do conhecimento. As Escolas de Surdos carecem de professores surdos que ministrem aulas especializadas, além da disciplina de Libras.

Outra necessidade observada foi a de capacitarem todos os profissionais que atuavam nas Escolas de Surdos para se comunicarem em Libras, pois alguns diretores e funcionários ouvintes não possuíam o domínio dela. De acordo com os documentos das cinco escolas que trabalhavam na perspectiva bilíngue, havia o incentivo à participação dos funcionários escolares nos cursos de formação continuada na área da surdez, oferecidos, muitas vezes, em seus espaços. Os familiares também eram estimulados a participarem dos cursos de Libras para adquirirem a língua natural dos surdos.

Com relação aos professores, em todas as escolas pesquisadas eles eram fluentes em Libras e português, para ministrarem os conteúdos de forma acessível aos alunos surdos. Desse modo, a Libras era colocada no centro das atividades de ensino e procurava-se ensinar com ela. De acordo com Lacerda (2015, p.15), “a efetividade do ensino passa pelo acesso ao conteúdo em uma língua que faça sentido para o aluno, na relação com professores e demais profissionais da educação fluentes em Libras”. Todas as escolas pesquisadas possuíam professores bilíngues, mesmo que com diferentes domínios dessa língua.

Sobre a presença dos Intérpretes de Libras nas Escolas de Surdos, a princípio pode parecer desnecessária, pois as aulas são ministradas pelos professores bilíngues que dominam essa língua. Entretanto, os intérpretes podem auxiliar na apresentação de vídeos e na mediação de situações em que estejam presentes alunos e professores surdos e pessoas ouvintes que não dominem a Libras, como em trabalhos de campo e palestras, exercendo uma função importante na Escola Bilíngue de Surdos. Dentre as seis escolas pesquisadas, apenas duas contavam com esse profissional.

Com relação às avaliações de conteúdo escolar, considerou-se que na Educação Bilíngue devem ser realizadas de duas maneiras: em Libras (L1) e na Língua Portuguesa escrita (L2). Desse modo, valorizam-se os conhecimentos dos estudantes surdos na sua primeira língua, tendo em vista que eles podem dominar os conceitos, mas não as palavras em português. Também são importantes as avaliações na Língua Portuguesa, a qual também faz parte do mundo surdo, sendo indispensável para a sua escolarização, para a defesa dos seus direitos e da sua cidadania.

O Atendimento Educacional Especializado era oferecido pelas cinco Escolas Bilíngues de Surdos, no contra-turno, atendendo estudantes que queriam complementar o aprendizado da Língua Portuguesa escrita e dos conteúdos curriculares. Priorizavam-se os estudantes que possuíam deficiências associadas, como a intelectual, a visual, a física, dentre outras.

Com relação às salas de aula, foram consideradas adequadas aquelas que possibilitavam a utilização das novas tecnologias de informação e comunicação (TIC), como televisão, *notebook* e projetor multimídia, tendo em vista que são importantes aliadas para o ensino de Geografia para surdos. Por meio delas, podem ser utilizadas metodologias pedagógicas baseadas na visualização e no uso constante da Libras, como a apresentação de imagens, vídeos, *slides* e conceitos em português e na Libras.

A disposição das carteiras em formato de semicírculo também foi um critério para se considerarem as salas de aula adequadas, pois a Libras é uma língua gestual-visual, sendo fundamental que o professor e os colegas de classe fossem vistos por todos da sala, a todo momento, na intenção de haver uma comunicação e aprendizagem efetivas. As cinco escolas consideradas bilíngues também possuíam salas com essas características.

Como adequações arquitetônicas, observaram-se nas escolas os sinais luminosos, os quais substituem o sinal sonoro das escolas comuns, e as placas sinalizadoras bilíngues, constituídas por Libras e português escrito. Dentre as seis escolas pesquisadas, apenas duas contemplavam os dois recursos, sendo necessária a realização dos investimentos pelas demais escolas.

Ao contrário das cinco escolas consideradas bilíngues, o Instituto Santa Inês não contemplava em seu PPP os fundamentos da Educação Bilíngue, o que era refletido nas características educacionais do seu espaço. A surdez era narrada pelo discurso clínico-terapêutico, concebendo os surdos como pessoas "deficientes" que precisavam combater a surdez, levando-as a uma tentativa de anulação da diferença.

Observou-se que os fundamentos do ISI se aproximavam da Comunicação Total, pois se priorizava a língua oral, por meio dos tratamentos fonoaudiológicos realizados, além de utilizarem diferentes códigos manuais, simultaneamente: a língua de sinais, a datilologia e o português sinalizado, descaracterizando a estrutura da Libras.

Defende-se que as Escolas de Surdos precisam assegurar o direito linguístico desses sujeitos, adotando a Libras como língua de comunicação, de expressão e de trabalho na sala de aula, tanto nas relações estabelecidas como na construção de conhecimentos. É errôneo reduzir essa língua a um instrumento de acessibilidade ao conhecimento registrado em português.

Apesar de se terem professores e estudantes surdos bilíngues, não foi observada no Instituto Santa Inês a valorização da cultura surda. Além disso, todos os seus professores eram ouvintes, não era oferecida a Libras como conteúdo curricular e as avaliações eram apenas na Língua Portuguesa escrita. Também não existiam adaptações arquitetônicas, como o sinal luminoso e as placas sinalizadoras bilíngues, e não havia materiais didáticos bilíngues, com imagens e conceitos em Libras e no português escrito.

Constatou-se que nem todas as Escolas de Surdos estão trabalhando na perspectiva da Educação Bilíngue. Contudo, até mesmo as escolas que não realizam esse trabalho continuam sendo o principal ambiente social para a maioria dos seus estudantes. O fortalecimento da comunidade e da identidade surdas tem como requisito o encontro entre surdos no mesmo espaço, sendo as Escolas de Surdos lugares que os aproximam. Era notável o contentamento dos estudantes em estarem em um lugar onde trocavam ideias, experiências e sentimentos com os colegas e professores, em sua primeira língua, aprimorando-a.

Espera-se que conquistas e demandas das Escolas Bilíngues apresentadas sejam inspiração para as novas políticas e práticas de ensino voltadas para os surdos. Essas escolas são espaços de resistência que almejam a melhoria da educação dos surdos brasileiros, considerando a construção do conhecimento por meio da sua primeira língua, da experiência visual e da valorização da cultura surda.

A segunda parte desta tese abordará o ensino de Geografia bilíngue, considerando uma revisão teórica sobre os estudos acadêmicos da área, assim como os resultados das entrevistas, questionários e observações realizados durante esta pesquisa.

PARTE II

ENSINO DE GEOGRAFIA BILÍNGUE: metodologias e práticas de ensino na educação de surdos

CAPÍTULO VI

PESQUISAS E PRÁTICAS DE GEOGRAFIA PARA SURDOS:

experiências de professores pesquisadores em diferentes contextos educacionais

A proposta bilíngue de ensino para surdos requer a elaboração de um currículo em que cada disciplina seja planejada e ministrada de acordo com as peculiaridades desse grupo de estudantes. Nos processos de ensino e aprendizagem de Geografia, além de se considerar a Libras como primeira língua e a Língua Portuguesa escrita como segunda língua, devem-se utilizar metodologias e materiais didáticos apropriados, de acordo com as experiências visuais e vivências dos estudantes surdos.

Para se conhecer as pesquisas acadêmicas e práticas pedagógicas relacionadas ao tema, analisaram-se monografias de conclusão de curso, artigos científicos e dissertações de mestrado.

Dentre as monografias de conclusão de curso, destacou-se a intitulada “Dicionário *Libranês*²⁸ de Cartografia” (MACHADO, 2007), por ter sido o único estudo realizado por um pesquisador surdo, na área de ensino de Geografia.

Rodrigo Nogueira Machado²⁹ a concluiu no ano de 2007 para a obtenção do título de bacharel em Geografia, na Universidade Luterana do Brasil (ULBRA), em Canoas-RS. A pesquisa teve como objetivo esclarecer e registrar conceitos geográficos específicos da Cartografia na Libras, com a intenção de se elaborar um dicionário registrado em *SignWriting*³⁰ e em filmagens gravadas em CD.

A escolha pelo tema foi justificada pelo autor, apresentando-se uma realidade ainda presente no ensino de Geografia atual:

A escolha pelo tema deste trabalho se justifica porque a comunidade surda tem uma intensa carência nos sinais de Geografia, pois já ocorreram vários casos de professores, intérpretes, alunos surdos de qualquer faixa etária

²⁸ A palavra “*Libranês*” foi criada pelo pesquisador surdo, na intenção de se dar uma estrutura mais adequada ao nome do dicionário. Ele enfatiza que a mesma ainda não foi utilizada pela comunidade surda e nem por pesquisadores da área da surdez, considerando-se o primeiro a empregá-la.

²⁹ O autor também realizou graduação em Letras Libras pela Universidade Federal de Santa Catarina (2010), especialização em Libras pela Universidade Cidade de São Paulo (2013) e mestrado em Linguística pela Universidade Federal de Santa Catarina (2016). Em 2017, estava como professor assistente da Universidade Federal do Ceará e colaborador de pesquisa da Universidade Federal de Santa Catarina, não seguindo a docência e a pesquisa na área de Geografia.

³⁰ O *SignWriting* é um sistema de escrita para escrever línguas de sinais. Essa escrita expressa as configurações de mãos, os movimentos, as expressões faciais e os pontos de articulação das línguas de sinais.

terem seu conhecimento de Geografia prejudicado pela sua incompreensão do significado de conceitos geográficos pela falta de sinalário geográfico em Libras, prejudicado pela comunicação restrita, além de não existirem recursos didáticos que possibilitem ajudar o esclarecimento destes. (MACHADO, 2007, p. 16).

Diante do exposto, o autor enfatiza a necessidade dos próprios surdos, principalmente aqueles que atuam profissionalmente com a Geografia, pesquisarem e divulgarem os sinais geográficos nas Escolas de Surdos.

Para o desenvolvimento do estudo, Machado (2007) realizou os seguintes procedimentos: a) selecionou em um livro didático de 5ª série (atual 6º ano) os conceitos mais importantes da Cartografia, que poderiam ser utilizados nas demais séries e no nível superior; b) pesquisou dicionários de Libras; c) elaborou um mapa conceitual com os conceitos principais da Cartografia; d) entrevistou professores de Geografia de uma Escola de Surdos, para se conhecerem os sinais usados nas aulas (os quais não estavam registrados nos dicionários) e analisou os mesmos para verificar se enquadravam nos respectivos conceitos; e) entrevistou um intérprete de Libras e uma aluna de nível superior; f) filmou os sinais já existentes e os usados pelos professores, com explicações dos conceitos selecionados; g) registrou os sinais filmados em forma de escrita de sinais pelo sistema *SignWriting*; h) organizou os dados obtidos, em forma de dicionário, em mídia de CD.

O trabalho realizado foi um passo importante para o ensino de Geografia para surdos, tendo em vista que, ao perceber a falta de sinais específicos para esse conteúdo escolar, o autor pesquisou e elaborou sinais impressos, utilizando o *SignWriting*, e sinais manuais, por meio de filmagens em um CD³¹. Para além do material, o autor sugeriu que fossem realizados novos estudos, com a criação e divulgação de sinais das demais áreas da Geografia.

Com relação aos artigos científicos estudados para esta tese, destacaram aqueles dos seguintes autores: Morais (2008), Pena; Sampaio (2008), Mazzarollo; Calegari; Lindino (2011), Feitosa; Silva (2012), Fonseca; Torres (2013), Gonçalves; Marquez; Sampaio; Sampaio (2014), Almeida; Rocha; Peixoto (2013), Almeida; Vieira (2014), Fonseca; Torres (2014), Durães; Sampaio (2012), Galdino; Costa; Ferreira (2016) e Darsie; Weber; Schroeder; Silva (2016).

³¹ Apesar da importância da pesquisa e do material desenvolvido pelo pesquisador surdo, infelizmente a Universidade não disponibilizou o material em formato digital pela *Internet*. Teve-se acesso ao Trabalho de Conclusão de Curso por meio de solicitação ao *e-mail* pessoal do autor, sendo que o CD não foi adquirido. Recomenda-se que, para os novos trabalhos, sejam criados *websites* que facilitem o acesso de todos os interessados aos materiais.

Os artigos abordam o ensino e a aprendizagem de Geografia na perspectiva dos surdos, discutindo sobre a inclusão dos mesmos em classes comuns, as metodologias de ensino, os materiais didáticos, a formação docente e as adaptações necessárias para o ensino adequado. Como os resultados dos artigos se aproximam das pesquisas realizadas nos programas de pós-graduação, sendo mais resumidos e/ou superficiais, optou-se por discutir no presente capítulo dissertações de mestrado, listadas no quadro 1.

Foram encontradas e analisadas oito dissertações, todas desenvolvidas por professores de Geografia ouvintes. Os trabalhos foram publicados entre os anos de 2003 e 2017, sendo quatro em Universidades localizadas na Região Sul do Brasil e quatro na Região Sudeste.

QUADRO 2 – Dissertações sobre o ensino de Geografia para surdos

Título	Autor(a)	Ano	Univ.
Cenário armado, objetos situados: o ensino de Geografia na Educação de Surdos	Claudionir Borges da Silva	2003	URGS
Respeitando as diferenças no trânsito: alunos surdos em ação e movimento	Cármem Cristina P. da Silva	2008	URGS
Praticando Geografia com alunos surdos e ouvintes: uma contribuição para o ensino de Geografia	Ricardo Lopes Fonseca	2012	UEL
O trabalho de campo em Geografia: múltiplas dimensões espaciais e a escolarização de pessoas surdas	Adriano R. de S. de La Fuente	2012	UFU
Ensino de Geografia para estudantes surdos: concepções e práticas pedagógicas	Fernanda Santos Pena	2012	UFU
A educação geográfica de estudantes surdos em uma escola polo da grande Florianópolis	Sarah Andrade	2013	UFSC
Material didático de Geografia para surdos em uma perspectiva bilíngue	Guilherme Barros Arruda	2015	UFRJ
Ensino de Geografia em escola para alunos surdos: desafios e perspectivas para a aprendizagem	Célia Ferreira dos Reis	2017	UFU

Além dos trabalhos apresentados no quadro 1, verificaram-se uma dissertação e uma tese que foram desenvolvidas em programas de pós-graduação em Geografia, com temas importantes sobre os sujeitos surdos, a saber: “O espaço geográfico, os surdos e o(s) processo(s) de inclusão/exclusão social na cidade de Santa Maria/RS” (2008), dissertação da autora Adriana Tonello dos Santos e “Corredores do silêncio: territórios e territorialidades de resistência da cultura surda” (2014), tese do autor Claudionir Borges da Silva. As mesmas não foram contempladas por este capítulo por não abordarem sobre o ensino de Geografia, tema aqui estudado.

6.1 A educação de surdos e o ensino de Geografia de acordo com pesquisas de Mestrado

A primeira dissertação desenvolvida na área de Geografia e estudantes surdos foi a do pesquisador Claudionir Borges da Silva, cujo título é “Cenário armado, objetos situados: o ensino de Geografia na Educação de Surdos”, no ano de 2003. O trabalho teve por objetivo apresentar sugestões didáticas para o ensino de Geografia na educação de Surdos, como ponto de partida para refletir sobre a necessidade da construção de uma proposta pedagógica que parte do Bilinguismo.

O autor defendeu a utilização da língua de sinais e da língua escrita como principais instrumentos metodológicos para o desenvolvimento dos processos de ensino e aprendizagem do surdo. Além disso, enfatizou a utilização dos recursos visuais, assim como apresentou na afirmação:

Levando em consideração de que a metodologia de ensino deve partir das potencialidades do aluno, há a necessidade de investigação de metodologias de ensino que explorem os recursos visuais como instrumento de ensino e também a espacialidade da língua de sinais enquanto referência de interação do surdo com o mundo. (SILVA, 2003, p.217).

Sobre as atividades didáticas sugeridas, ele afirmou que a teoria sociointeracionista coloca-se como a referência teórico-metodológica mais apropriada para os processos de ensino e aprendizagem. Destacou dessa abordagem o caráter social do conhecimento, a partir de uma perspectiva dialógica que se estabelece entre o aluno e seus pares, na qual o professor deve exercer a função de mediador.

Silva (2003) enfatizou, também, a especificidade dos surdos como expressão cultural, a qual deve ser respeitada e valorizada.

Para a elaboração de uma proposta pedagógica na perspectiva do Bilinguismo, o autor afirmou que cabe à disciplina de Geografia a reflexão teórico-metodológica referente ao espaço como objeto de estudo. Para ele, a contribuição da Geografia requer a investigação da percepção e utilização do espaço pelos surdos, a possibilidade de utilização da percepção espacial para o ensino da língua escrita e a elaboração teórico-metodológica para o ensino do espaço. (SILVA, 2003).

Os conceitos estruturadores utilizados pelo autor foram: o espaço, o tempo e o ser social. Dentre as sugestões de atividades individuais, o autor solicitou aos estudantes que observassem, comparassem e descrevessem imagens e mapas. Sobre o mesmo tema que estava sendo estudado, ofereceu aos alunos textos curtos e charges – os quais foram traduzidos para a Libras, com posterior realização de resumos, elaboração de respostas às questões problematizadoras, confecção de cartaz em grupo e/ou, até mesmo, dramatização – o que permite explorar a capacidade de comunicação espaço-visual e a utilização do corpo.

As atividades elencadas anteriormente foram desenvolvidas na sala de aula e na Oficina Pedagógica de uma escola comum, na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, no município de Canoas-RS. Em seu trabalho, o autor descreveu a forma como foram realizadas e como os estudantes surdos participaram das mesmas.

Durante as atividades, Silva (2003) destacou a importância de se discutir com os alunos, em Libras, o que entenderam do texto e das observações das gravuras, relacionando os debates com a realidade local. Enfatizou, ainda, que a exploração de gravuras permite aos alunos surdos a construção de conceitos diversos, como, por exemplo, agricultura, comércio e indústria.

Em relação à avaliação dos textos escritos, o autor afirmou que se deve partir da sugestão de Vygotsky, direcionando o trabalho pedagógico para a construção de significados e não para o signo em si.

É claro que a proposta pedagógica deve servir como referência teórica em que as atividades didáticas contribuam para que o aluno aproprie-se, cada vez mais, da estrutura da língua escrita, mas sempre se deve ter presente que se trata de línguas e culturas diferentes e nestas circunstâncias a prioridade é o significado da comunicação estabelecida. (SILVA, 2003, p.209).

Neste sentido, o autor destacou a necessidade de se abordar as palavras como signos, cujas sentenças devem ser entendidas como construções e não como erros. Sempre que possível, pode-se indicar ao aluno uma alternativa de construção comunicativa de acordo com a estrutura da língua escrita.

Para o autor, deve-se ter o objetivo de “proporcionar o contato com a língua escrita para que o aluno surdo consiga interagir com a mesma no sentido de conseguir ler, interpretar e produzir textos da maneira que ele melhor conseguir” (p.210). Dessa forma, valoriza-se tanto a Libras como a Língua Portuguesa escrita, em uma perspectiva Bilíngue.

Apesar de o trabalho ter sido resultado de uma experiência de inclusão de alunos surdos na escola comum, Silva (2003) concluiu com a sua pesquisa que a inclusão desses alunos no ensino regular é inviável. Em primeiro lugar, justificou sua opinião destacando o caráter ideológico de imposição da cultura majoritária em detrimento da cultura surda, cuja especificidade constitui-se como diferença. Afirmou que a inclusão de surdos no ensino regular não garante a inserção da cultura surda, dificultando a possibilidade do aluno construir sua identidade, tendo como referência o surdo adulto, assim como a participação da comunidade surda na elaboração da proposta pedagógica.

Outro fator considerado foi que, na escola comum, as oportunidades de desenvolvimento cognitivo dos surdos ficam prejudicadas em função de que o ensino processa-se em uma segunda língua e não em sua língua natural.

Por fim, afirmou que a leitura e o conhecimento de mundo dos surdos se dão pela sua capacidade viso-espacial, sendo que a proposta de ensino deve valer-se dessa capacidade. Desse modo, uma política de inclusão de surdos no ensino regular, para o autor, torna-se inviável, pois a escola comum tem a sua estruturação curricular por base na modalidade oral-auditiva.

Já no ano de 2008, a professora de Geografia e intérprete de Libras, Cármen Cristina Pereira da Silva desenvolveu a dissertação “Respeitando as diferenças no trânsito: alunos surdos em ação e movimento”. O trabalho realizou reflexões sobre experiências pedagógicas em uma Escola de Surdos, também do município de Canoas-RS, articulando à experiência do dia-a-dia um olhar mais elaborado, mediado pelas categorias geográficas e pela Língua de Sinais.

Ao se apresentar, a autora relatou em sua dissertação que foi professora de Geografia e intérprete de Libras em uma escola comum, onde surdos estudavam juntos com ouvintes, inclusive sendo colega do pesquisador Claudionir Silva (2003). Sobre a inclusão dos surdos na escola comum e a posterior escolha por serem transferidos para a nova Escola de Surdos, onde se realizou a pesquisa, a autora afirmou que:

Os ritmos diferenciados de surdos e ouvintes, a necessidade dos recursos visuais, a especificidade linguística, a falta de comunicação, a necessidade de contato com seus pares, muitos foram os motivos que levaram os surdos a

optar por uma escola específica para eles. As múltiplas espacialidades em trânsito nestes espaços de inclusão foram determinantes para a percepção de que apesar da afetividade instalada a aprendizagem não correspondia às expectativas do grupo. (SILVA, 2008, p. 33).

Além dos desafios apresentados, a autora acrescentou que os professores não estavam preparados para atender as especificidades do grupo de surdos que havia sido agregado às turmas. Apenas a boa vontade dos professores era o aspecto positivo ressaltado pela mesma, além da receptividade dos demais alunos, pois, em termos de espaço, número de alunos, material didático e visual, alegou que havia muita carência.

Quando a Escola de Surdos foi inaugurada, apesar de embates políticos buscarem a permanência dos surdos na EJA da escola comum, os alunos surdos foram unânimes em escolher uma educação direcionada a eles, relatando suas dificuldades para acompanhar os processos de ensino e aprendizagem pautados numa base ouvinte. (SILVA, 2008).

Silva (2003) e Silva (2008) abordaram as Escolas de Surdos como “espaços de resistência”, em que se territorializar significa criar as condições espaciais para que o grupo consiga exercer poder e ter o controle sobre o espaço vivido. Para os autores, a territorialidade de resistência presente no contexto linguístico da Libras está mediando esse empoderamento, esse controle, à medida que alimenta e é alimentada pelos processos de comunicação realizados nestes espaços conquistados e constituídos pelos surdos.

Em sua pesquisa, Silva (2008) elencou conceitos da Geografia como territorialidade, lugar e ambiências à dinâmica das relações do vivido, como possibilidade de tornar o aprendizado para os alunos em geral, mas especialmente para os alunos surdos, mais coerente com as suas necessidades. Ampliou as discussões ao trazer questões práticas envolvendo alunos surdos e suas vivências diárias no contexto da cidade, assim como o processo de apropriação do espaço vivido, presente em trânsito.

A autora abordou a ideia de lugar como uma categoria de análise presente nos eventos cotidianos da vida dos surdos, assim compreendidos desde as ações individuais mais banais, através de seu deslocamento pelas ruas, pelo bairro, e mesmo os acontecimentos políticos e sociais onde os surdos se fazem presentes.

Na convivência com os seus pares surdos, em associações ou na escola de surdos, através das trocas interativas, de experiências de vida, instala-se o contato visual e, através dele, a semente da construção do sentimento de pertencimento, de forma a levar os surdos a constituírem e modelarem um lugar de enunciação e representações diversas. (SILVA, 2008, p.64).

Ao abordar a geração de ambiências³², destacou a percepção das questões mais relevantes da comunidade como alavanca para a realização de experiências significativas de vida no contexto dado pela escola, ressaltando a perspectiva do indivíduo ou grupo. A ambiência móvel foi enfatizada por trazer à tona experiências já vivenciadas, a maioria delas em grupo, o que permitia uma interação maior com o meio entre e o meio em torno.

A autora utilizou os conceitos de territorialidade, lugar e ambiências para fundamentar o tema da pesquisa – o trânsito, como uma via de possibilidades pedagógicas – e relatou experiências, destacando-se algumas atividades nas quais os alunos surdos estiveram mais envolvidos. As atividades realizadas fizeram os alunos surdos se movimentarem em vários pontos da cidade, sempre com objetivos previamente definidos (divulgação da cultura surda, semana do meio ambiente, teatro, hospital, igreja, atividades sobre o trânsito, apresentação em feira municipal, dentre outros).

Silva (2008) acreditava na apropriação diferenciada do surdo em relação ao espaço, demonstrando a forma como os surdos ressignificam a falta da audição por uma leitura visual do mundo e por uma apreensão espacializada da realidade. “Nessa situação de processamento visual de informações e conhecimento é que o surdo se organiza e se movimenta no mundo, condicionando as práticas sociais ao efetivo uso de sua língua visual”. (SILVA, 2008, p.16).

Devido ao fato de o surdo não encontrar nos espaços cotidianos de sua existência, salvo algumas exceções, um espaço onde possa se comunicar de forma plena em Língua de Sinais, permeado por dúvidas e informações parciais, Cármem Silva (2008) enfatizou a importância da Geografia:

Um trabalho coletivo de análise de situações práticas do dia-a-dia pode contribuir para motivar a compreensão do em torno do aluno surdo, considerando a fragilidade de suas interações com o que está à sua volta; o que ocorre pela falta de diálogo e comunicação, que acaba por definir, na maioria das vezes, uma relação igualmente precária com o meio em torno e com o meio entre. (SILVA, 2008, p.67).

Mais do que componente curricular, se observa a importância de se vincular a educação formal às temáticas que se aproximem das necessidades cotidianas dos surdos, o que equivale a contribuir para a sua formação como cidadãos e sujeitos de sua aprendizagem.

A autora concluiu que as ações e os movimentos que a escola pode promover no sentido de reverter essa realidade, mesmo que em parte, se transformam em pontes de

³² Geração de ambiências, neste caso, significa elencar as questões e os problemas do meio em torno como suporte ou veículo para o meio entre (na sala de aula, por exemplo). Isso significa uma valorização dos temas e da cultura do mundo mais proximamente vivido. (REGO, 2006 apud SILVA, 2008).

passagem para o aluno: de uma condição de observador pouco atuante, para uma condição de agente. Sendo o em torno melhor compreendido, o estudante pode sentir-se protagonista de outras leituras de mundo.

No ano de 2012, o professor de Geografia Ricardo Lopes Fonseca publicou sua dissertação intitulada “Praticando Geografia com alunos surdos e ouvintes: uma contribuição para o ensino de Geografia” pelo Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Estadual de Londrina, no estado do Paraná. O estudo discutiu as principais características e a situação do modelo de inclusão de alunos surdos nas escolas públicas do Brasil, onde esses alunos estudavam junto com os alunos ouvintes. As reflexões foram direcionadas para a variedade de implicações sobre o ensino de Geografia para os alunos surdos.

Para a realização da pesquisa, foram escolhidas escolas distribuídas entre dois Núcleos Regionais de Educação do Norte do Paraná, sendo Maringá (3) e Londrina (3), e mais duas cidades do entorno: no caso de Maringá foram escolhidas Marialva (1) e Mandaguari (1), e Cambé (1) e Rolândia (1) para o entorno de Londrina. Consideraram-se colégios que possuíam alunos surdos matriculados conjuntamente com alunos ouvintes, em todas as séries, desde o ensino fundamental até o ensino médio.

Foram realizadas entrevistas, por meio de questionários sobre inclusão escolar e metodologias de ensino de Geografia, com diretores, pedagogos, professores, alunos surdos e alunos ouvintes. Também foram elaboradas metodologias para o ensino de Geografia em salas de aulas com alunos surdos e ouvintes. A partir das metodologias, aplicaram-se instrumentos de ensino, reproduzidos por três vezes em escolas distintas, com o objetivo de averiguar a validade de cada uma das possibilidades pedagógicas aplicadas, ou seja, se era possível seu aproveitamento em sala de aula com os dois grupos de alunos. A expectativa foi de verificar, por meio dessas metodologias desenvolvidas para os dois grupos, se todos os alunos tinham a mesma compreensão do conteúdo ensinado. (FONSECA, 2012).

Com as entrevistas, o autor constatou que:

Em uma sala de aula composta por alunos ouvintes e surdos, existe o problema de ajuste da prática pedagógica, que muitas vezes não atinge os objetivos dos dois grupos (surdos e ouvintes), com tendência a priorizar um dos lados (surdo ou ouvinte), e como os ouvintes são maioria a tendência será de eles serem mais bem assistidos. (FONSECA, 2012, p.103).

Diante da realidade apresentada, na tentativa de sugerir possíveis melhorias para a inclusão dos surdos, o autor afirmou que é essencial para o desenvolvimento intelectual dos alunos que o professor pesquise formas alternativas de ensinar um mesmo conteúdo, já que

numa sala de aula haverá sempre um aluno com dificuldade para compreender determinado assunto através de uma metodologia específica. Para isso, considerou importante o professor usar um “plano b” e administrar satisfatoriamente suas aulas.

Com relação ao desenvolvimento das atividades, inicialmente o autor percebeu que “quando o professor utiliza recursos diferenciados como instrumentos de ensino, os alunos manifestam, espontaneamente, o interesse por esse tipo de aula e a aceitação e participação acontecem de maneira totalmente satisfatória”. (FONSECA, 2012, p.108).

Para cada sugestão de metodologia, o autor realizou análises sobre a aplicação dos instrumentos de ensino, sobre os questionários aplicados aos professores de Geografia e alunos, assim como sugeriu dicas para melhor utilização de cada uma.

As atividades avaliadas como excelentes e boas foram: brincadeiras e jogos; charges, tiras e quadrinhos; filmes e vídeos; imagens e fotos; literatura; mapas e atlas; maquetes; pinturas e saída de campo. Como bom e regular, observaram-se: desenhos; globo terrestre; gráficos, quadros e tabelas; *Internet* e computadores; jornais e revistas; músicas; seminário. Como ruim ou péssima não foi citada nenhuma atividade.

Deve-se levar em consideração que os pesquisados avaliaram não apenas os instrumentos de ensino, mas a forma como foram utilizados. As opiniões sobre as atividades propostas apontaram que alguns aspectos precisam ser averiguados para que haja o aperfeiçoamento das técnicas realizadas, com a finalidade de melhor ensinar os educandos envolvidos. Ainda de acordo com Fonseca (2012), compete aos educadores estarem mais atentos aos detalhes que podem fazer os estudantes se dedicarem e se interessarem mais ou menos pela Geografia. Deve o educador, ainda, procurar em cada conteúdo aprofundar o conhecimento crítico e os aspectos cognitivos, que envolvam suas aulas, em cada aluno.

O autor constatou que, com referência às linguagens didáticas, elas devem ser visuais e, conseqüentemente, devem chamar a atenção dos alunos. Acreditava que seria possível ensinar um conteúdo para alunos surdos e ouvintes, por meio de uma mesma metodologia de ensino, desde que fosse desenvolvida sem afetar o rendimento de um e/ou ambos os grupos de alunos.

Em suma, Fonseca (2012) afirmou que a escassez de recursos metodológicos para o ensino de Geografia é evidente: “em diversas escolas falta retroprojeter, globo terrestre, atlas, mapas, enfim, recursos básicos para o bom andamento do ensino geográfico, que com certeza auxiliariam de maneira significativa o aprendizado do aluno surdo” (Ibid., p.174). Destacou que esse fato aumenta as falhas do sistema de ensino, já que a falta de instrumentos didáticos

dificulta a aprendizagem de todos os alunos, em especial do aluno surdo, pois necessita de recursos visuais.

Além desse entrave, afirmou que os professores de Geografia não estavam preparados para incluírem em suas aulas alunos surdos, tendo em vista que os mesmos não possuíam qualificação necessária para atender as necessidades desse grupo de alunos. O autor acreditava que era necessária a inclusão, porém, que essa ocorresse de maneira coerente, oportunizando ao aluno surdo uma escolarização adequada e uma aprendizagem para a vida social.

No ano de 2012, o professor de Geografia Adriano Rodrigues de Souza de La Fuente realizou sua dissertação “O trabalho de campo em Geografia: múltiplas dimensões espaciais e a escolarização de pessoas surdas” com o objetivo geral de refletir sobre o Trabalho de Campo no processo de ensino e de aprendizagem em Geografia para o estudante surdo, no Ensino Médio, em Escola Pública Estadual de Uberlândia/MG. Partiu da perspectiva da escola para todos, com enfoque na inclusão do surdo na escola comum.

Na investigação, foram consideradas as concepções de professores de Geografia, intérpretes de Libras e de alunos surdos do ensino médio sobre: o modelo de inclusão, a escola atual frente às diferenças culturais e as metodologias utilizadas na construção do saber em Geografia.

Sobre as metodologias de ensino, o autor destacou:

Evidenciou-se que a utilização do Trabalho de Campo como metodologia de ensino contribui veementemente para aproximar os alunos da sua escolarização, propiciando construção teórica e espacial e, por conseguinte, servindo como instrumento fundamental na compreensão de si e da realidade em que estão inseridos. (DE LA FUENTE, 2012, p. 144).

Nesse aspecto, o autor sugeriu o “*Abecedário do Trabalho de Campo*” com o passo a passo para se organizar esse tipo de atividade, assim como sugestões de lugares que poderão ser utilizados por professores de Geografia, e de outras disciplinas, no desenvolvimento do Trabalho de Campo. A partir das orientações, afirmou que se devem considerar as potencialidades pedagógicas dos lugares, as especificidades dos alunos envolvidos e os diferentes objetivos dos proponentes em questão.

Os professores que não realizavam esse tipo de atividade relataram diversos empecilhos para a sua concretização, destacando-se: a carga horária de trabalho excessiva e a responsabilidade em sair com os alunos para lugares que não fossem o espaço escolar.

Além do Trabalho de Campo, os professores apontaram outros recursos didáticos como ferramenta no ensino de Geografia para alunos surdos. Dentre eles, foram destacados os mapas, os filmes e imagens, sendo necessário pensar nas suas utilizações de forma que atendam o ensino de Geografia significativo para estudantes surdos.

A análise dos dados referentes ao modelo de inclusão apontou para um sistema deficitário, em que vários problemas foram evidenciados pelos pesquisados. Dentre eles, o autor destacou: a ausência de formação continuada para professores e equipe pedagógica, recursos pedagógicos insuficientes e inflexibilidade no currículo.

Os professores e intérpretes demonstraram-se favoráveis ao processo de inclusão dos estudantes surdos na escola comum; todavia, consideraram-se profissionalmente despreparados para o trabalho com esse grupo de alunos e, também, com os demais alunos com deficiências. Os estudantes surdos pesquisados compreendiam a importância da Libras e do intérprete nos processos de ensino e de aprendizagem, mas achavam necessário que os professores também buscassem aprender essa língua, para que pudessem compreender as entrelinhas das explicações.

O autor concluiu que “pelo que se pode constatar, a escola (in)conscientemente tem buscado que os alunos surdos se adaptem à sua realidade; é possível sugerir, porém, que a escola é que precisaria estar adaptada às diferenças individuais dos alunos”. (LA FUENTE, 2012, p.143).

No ano de 2012, a responsável por esta tese, professora de Geografia e do AEE, Fernanda Santos Pena, publicou a dissertação “Ensino de Geografia para estudantes surdos: concepções e práticas pedagógicas”, pela Universidade Federal de Uberlândia.

A dissertação teve como objetivo analisar o ensino de Geografia para estudantes surdos do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano) em escolas comuns no município de Uberlândia/MG. Conheceu-se o processo de inclusão desses estudantes e identificaram-se as concepções e as práticas pedagógicas de professores de Geografia, de professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e de intérpretes de Libras.

Foi utilizada a pesquisa qualitativa, por meio de dois tipos de coleta de dados: a entrevista semiestruturada e a observação realizada em duas turmas com estudantes surdos, durante aulas de Geografia. Buscou-se conhecer, em especial, a formação dos profissionais que atuavam com os estudantes surdos, as metodologias e os materiais didáticos de Geografia utilizados, a eficiência dos recursos visuais, os apoios oferecidos para a melhoria da prática pedagógica dos professores de Geografia, assim como as demandas para que os estudantes surdos tivessem maior sucesso escolar.

Observou-se que o ensino de Geografia deve ser recorrente às práticas pedagógicas baseadas na visualidade, tendo em vista que os recursos visuais facilitam o aprendizado dos alunos surdos e podem fazer a ponte entre os conhecimentos cotidianos e científicos. Os artefatos tecnológicos, a *Internet*, os mapas conceituais, o uso de imagens, de mapas e maquetes, assim como a realização de Trabalho de Campo foram considerados promissores.

Entretanto, analisou-se que apenas a utilização dos recursos visuais não é suficiente, uma vez que:

Para que os recursos visuais sejam utilizados de maneira significativa, a formação docente é primordial, pois a capacitação profissional irá direcionar o professor de Geografia mediante sua prática pedagógica. O processo de formação é um processo contínuo, tendo como princípio a articulação ensino-pesquisa e ação-reflexão. Os professores de Geografia precisam ser críticos e reflexivos, capazes de elaborar sua própria prática e propor mudanças. (PENA, 2012, p.167).

A pesquisa concluiu que a maioria dos professores de Geografia não é capacitada para lecionar para estudantes surdos. Os professores não faziam uso da Libras, com dependência integral do intérprete, além de desconhecerem as peculiaridades e demandas de ensino para estudantes surdos.

A autora considerou que “os cursos de Libras e de metodologias de ensino para estudantes surdos precisam ser oferecidos em horários flexíveis, de preferência, durante os módulos escolares, no âmbito escolar.” (PENA, 2012, p.166).

A relação dos professores de Geografia com os professores do AEE foi tida como deficitária. Observou-se a necessidade da criação de momentos em que esses profissionais pudessem dialogar e, juntos, construir as alternativas para a melhoria do ensino dos estudantes surdos.

Considerou-se que os entraves apresentados dificultam a realização de práticas pedagógicas significativas ao processo de escolarização de estudantes surdos e, também, acabam por restringir a participação deles na sociedade.

A autora constatou que as demandas atuais mais urgentes para a inclusão escolar dos estudantes surdos na escola comum são: a capacitação dos professores, incluindo o aprendizado da Libras; a aproximação entre o AEE e os professores da sala de aula comum; a presença constante do intérprete de Libras, bem habilitado, na sala de aula; e a pesquisa e a utilização de metodologias e materiais didáticos de Geografia significativos para esses estudantes.

Sobre a inclusão de estudantes surdos em escolas comuns, Pena (2012) concluiu que a realidade investigada em Uberlândia ilustra um paradoxo. A escola tem a intenção de incluir o estudante surdo e valorizar o uso da Libras; entretanto, no momento em que ela o insere na sala de aula comum, composta de alunos surdos e alunos ouvintes que não sabem a Libras, com o professorado sem formação e sem um apoio pedagógico adequado, há, de fato, uma integração. Nesse modelo, são os estudantes surdos quem devem se adaptar às práticas pedagógicas realizadas na escola comum, e não o contrário.

“Caso essa realidade não seja transformada, os estudantes surdos continuarão sendo vítimas de uma cultura ouvintista, a qual privilegia as metodologias direcionadas para os estudantes ouvintes” (PENA, 2012, p.170). Diante do exposto, a autora enfatizou que a comunidade surda defende, cada vez mais, a educação ofertada nas Escolas Bilíngues de Surdos, sendo, também, defensora dessa causa.

Em 2013, Sarah Andrade publicou pela Universidade Federal de Santa Catarina a dissertação intitulada “A educação geográfica de estudantes surdos em uma escola polo da grande Florianópolis”. O objetivo do trabalho foi investigar como ocorria a inclusão de estudantes surdos na disciplina de Geografia, em uma Escola de Educação Básica localizada em São José-SC, a qual possuía 36 estudantes surdos.

A autora analisou na escola duas possibilidades de educação de estudantes surdos no ensino comum: a) educandos surdos inseridos com todos os alunos em diferentes séries/turmas; b) uma turma formada apenas por estudantes surdos³³. Na primeira, a língua de comunicação e ensino era o português, tendo um intérprete de Libras. No segundo caso, a Libras era a primeira língua e o português era aprendido ou utilizado em situações necessárias, constituindo o que se designa de turma bilíngue.

O processo educativo dos alunos surdos foi pesquisado, inicialmente, por meio da análise de documentos escolares, como o Projeto Político Pedagógico da escola e os planejamentos dos professores de Geografia. Posteriormente, foram observadas aulas de diferentes disciplinas e, especialmente, as aulas de Geografia. Por fim, realizaram-se entrevistas com a comunidade escolar (professores da Sala de Recursos, intérpretes de Libras e professores de Geografia) e com alunos surdos.

³³ De acordo com a autora, a sala de aula bilíngue da escola foi formada em 2005, na 2ª série do ensino fundamental, através de um projeto elaborado pela direção e coordenação da escola. Entretanto, a Secretaria do Estado da Educação não permitiu a abertura de novas turmas bilíngues nas escolas estaduais, já que a política educacional predominante no Brasil é de tentar incluir alunos surdos com alunos ouvintes. Esse caso é a primeira turma Bilíngue de Santa Catarina.

Os resultados da pesquisa revelaram que a maior barreira enfrentada na educação de surdos é a diferença linguística na escola e a falta de preparo escolar perante o processo de inclusão, o qual se fez por exigência da legislação.

Andrade (2013) também observou que:

[...] os alunos surdos inseridos com alunos ouvintes formam “ilhas”, separando-se dos alunos ouvintes, ou seja, os alunos surdos agrupam-se juntamente com o intérprete e desenvolvem as atividades solicitadas pelo professor titular. Não há uma interação de alunos surdos com alunos ouvintes, o ritmo das aulas é muito rápido, dificultando o trabalho do intérprete e, além disso, não conseguem interagir diretamente com o professor. (ANDRADE, 2013, p.53).

As avaliações eram realizadas na Língua Portuguesa escrita, sendo as mesmas dos alunos ouvintes. Um aluno surdo, participante da pesquisa, relatou que gostaria que os textos fossem resumidos e tivessem muitas imagens. A autora enfatizou que é necessário associar os textos com as imagens, não utilizar o livro didático como ferramenta principal, escrever no quadro somente palavras-chave e valorizar a escrita a partir da Libras, trazendo para o português seu “jeito surdo” de escrever.

Sobre o ensino de Geografia, Andrade (2013) verificou que na sala dita inclusiva não há como esse estudante compreender o que é Geografia e sua utilidade para a vida, pois, de acordo com a pesquisa realizada, ele não consegue acompanhar as aulas da maneira como são ministradas.

No contexto pesquisado, quem lecionava era o intérprete, pois o professor titular dizia precisar direcionar suas aulas aos ouvintes, e não se consideravam estratégias especiais, como o uso de imagens. As avaliações não eram adaptadas e o ritmo das aulas era rápido, prejudicando a interpretação/tradução do intérprete.

Sobre a sala bilíngue, apenas composta por estudantes surdos, a autora observou que naquela turma:

[...] há uma colaboração entre seus membros, os alunos estão sempre sentados em uma roda para manter contato visual e o intérprete trabalha em parceria com o professor titular, apenas traduzindo o que os professores e alunos indagam. No intervalo e no início das aulas estabelecem comunicação com outros colegas surdos da escola e professores que dominam Libras. (ANDRADE, 2013, p.55).

Nessa sala, as avaliações eram realizadas de acordo com as especificidades da turma, através do uso de imagens e da valorização da Libras. Nas aulas de Geografia, por exemplo, a

professora solicitava trabalhos com o uso de imagens e os alunos precisavam explicá-las em Libras.

Em defesa da sala de aula bilíngue, a autora afirmou que nela valorizava-se a língua dos surdos, a professora de Geografia utilizava imagens, realizava um trabalho planejado com o intérprete, valorizava as experiências trazidas pelos educandos e utilizava poucos textos nas aulas. Os alunos sentiam-se à vontade nas trocas com seus pares e o professor avaliava-os por meio da Libras.

Sobre o ensino de Geografia, a autora enfatizou a importância do uso de imagens, mapas e materiais concretos, justificando que esses podem retratar várias situações em diferentes momentos que ocorrem no espaço geográfico. Concluiu que a maneira como o ensino de Geografia ocorre na sala de aula de surdos torna-os capazes de aprender de forma significativa.

No ano de 2015, o professor de Geografia, Guilherme Barros Arruda, publicou a dissertação “Material didático de Geografia para surdos em uma perspectiva bilíngue”, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro.

Em 2010, o autor ingressou como professor de Geografia do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), o que o fez aprender Libras e rever suas práticas pedagógicas. Durante sua atuação na sala de aula, foram levantadas questões como: a relação entre professor e aluno se constituindo a partir de uma conflituosa relação linguística; a importância da visualidade no ensino de Geografia para surdos; o uso das novas tecnologias de informação e comunicação em auxílio ao planejamento das aulas, às metodologias de ensino e formas de avaliação.

Com a dissertação, o autor buscou ideias para uma proposta de material didático bilíngue de Geografia, específico para o estudante surdo do ensino básico. Justificou a importância da pesquisa devido ao fato de que quase todo o material didático disponível na rede pública, através da distribuição feita pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), se encontrava em Língua Portuguesa, a segunda língua (L2) da comunidade surda. De acordo com Arruda (2015), o fato dificultava o acesso aos textos escritos do livro didático, pouco contribuindo para a formação escolar do estudante surdo, tendo em vista que a maioria dos estudantes não domina a leitura e a escrita.

A pesquisa realizada na dissertação considerou as experiências obtidas pelo autor nas salas de aula do INES, com os materiais didáticos utilizados por quatro anos. Também se realizaram entrevistas com professores surdos da Educação Básica para saber como

percebiam a introdução de uma semiologia imagética na construção de material didático em Geografia.

Com relação aos desafios encontrados durante sua prática, a falta de sinais em Libras para termos e expressões utilizadas nas aulas de Geografia exigiu uma constante contextualização dos fatos e assuntos trabalhados. Quando o conteúdo era mais abstrato ou complexo, o autor considerava ser mais difícil trabalhá-lo em sala, por meio de aspectos visuais.

Outro entrave para o ensino, levantado pelo autor, foi a dificuldade para os alunos reverem as informações das aulas sem ser pelo caderno e folhas de apoio, uma vez que ainda não se dispõe de materiais didáticos de Geografia em língua de sinais para o aluno estudar em casa. O INES disponibilizou *tablets*³⁴ para os estudantes, o que ampliou as possibilidades de estudo.

Como estratégia de ensino, durante suas aulas, o professor utilizou desenhos no quadro e folhas de apoio com desenhos feitos à mão ou imagens e fotografias, juntamente com palavras-chave e frases, explorando a memória visual dos estudantes. Dava significação aos tópicos e frases copiadas e contextualizava as questões em Libras.

No processo de avaliação, ao se observar que muitas vezes o aluno surdo poderia dominar o conceito geográfico, mas não as palavras em português, o autor começou a utilizar, além da Língua Portuguesa, a Libras. A avaliação era organizada em apresentação de *slides*, com questões relacionadas às imagens utilizadas nas aulas e pequenos vídeos.

O autor buscou, nas estratégias pedagógicas para um material didático bilíngue, caminhos que facilitariam a compreensão dos conteúdos de Geografia através da visualidade e as possibilidades de uso das novas tecnologias em auxílio aos processos de ensino e aprendizagem. Segundo o autor, “a perspectiva bilíngue pode garantir não só o acesso ao currículo de Geografia, mas também, favorecer o aprendizado do português escrito pelos alunos”. (ARRUDA, 2015, p.14).

Foi observado que as novas tecnologias de informação e comunicação assumiram um papel importante no processo pedagógico, auxiliando com apoio visual e estético necessário não apenas na constante elaboração de materiais didáticos, mas para o planejamento das aulas, para as formas de avaliação e possibilidades metodológicas. Os recursos mais utilizados pelo professor foram TV e *notebook*, com apresentações em *Power Point* utilizando muitas imagens e frases curtas (tópicos), assim como pequenos vídeos do *Youtube*.

³⁴ *Tablet* é um tipo de computador portátil, de tamanho pequeno, fina espessura e com tela sensível ao toque (*touchscreen*).

Enfatizou que, da mesma forma que em uma aula para ouvintes não basta saber falar português para um bom ensino de Geografia, para os surdos também não basta saber Libras. A singularidade visuoespacial do sujeito surdo deve referenciar de forma construtiva as estratégias pedagógicas.

A singularidade visuo-espacial dos alunos surdos é, assim, uma condição para a produção de material didático específico, principalmente no caso da Geografia. Grande parte dos conteúdos que trabalham os conceitos de espaço, paisagem, território e região, são extremamente visuais, permitindo exemplificações por meio de mapas, ilustrações, fotografias e vídeos. O aprendizado da Geografia só tem a se beneficiar desta relação entre imagens, Libras e Português, tornando os conteúdos mais acessíveis aos alunos e, talvez, proporcionando novas possibilidades de ensino. (ARRUDA, 2015, p.50).

Afirmou ser imprescindível que as escolas contem com salas de vídeo, onde seja possível apresentar seleção de imagens e vídeos que acompanhem e complementem as aulas. Um livro didático de Geografia em Libras também permitiria ao professor superar algumas limitações. No INES, as salas de aula possuíam TV LCD de 46”, quadro interativo, e estudantes com *tablets*, com os quais podiam ampliar as possibilidades do aprendizado na sala de aula e em casa.

Sobre a possibilidade de educação de surdos em dois modelos de ensino, na escola comum e na Escola de Surdos, o autor se disse cada vez mais convicto, ao lado do movimento surdo, na defesa da existência das Escolas Bilíngues para Surdos como espaços importantes para o aprendizado e constituição linguística e cultural dessa comunidade.

O autor destacou a importância das Escolas Bilíngues para Surdos, tendo em vista não apenas os aspectos pedagógicos, mas também sua centralidade territorial, política e cultural para a comunidade surda. Considerava que esse espaço de ensino “é o lugar ideal para o desenvolvimento da Libras, para o surgimento de novos sinais, termos e conceituações para as diferentes disciplinas, uma questão importante para a construção do conhecimento”. (ARRUDA, 2015, p.90).

Também acreditava que as escolas comuns devem ser capazes de atender dignamente aos surdos, respeitando e valorizando sua língua, sua cultura e suas potencialidades. Além do intérprete em sala, disse ser fundamental um material didático bilíngue, adaptado às necessidades visuais do surdo, favorecendo a acessibilidade aos conteúdos e ao conhecimento e, não apenas, o compartilhamento do espaço escolar com os ouvintes.

Diante das questões apresentadas, assim como da escassez de trabalhos científicos e de debates que abordam o ensino de Geografia para surdos, vinculados à falta de material

didático e de sinais de Libras específicos, o autor propôs a criação de um Grupo de Trabalho no INES. O grupo deveria ter a participação de professores surdos de Libras, dando continuidade aos estudos e à elaboração de materiais didáticos, considerando as possibilidades de interação das imagens com a Libras e desta com o português escrito. A criação de sinais específicos para os conteúdos geográficos também seria imprescindível.

Por fim, a dissertação mais recente a esta pesquisa é da professora de Geografia Célia Ferreira dos Reis, a qual defendeu no ano de 2017 a obra “Ensino de Geografia em Escola para Alunos Surdos: desafios e perspectivas para a aprendizagem”. Célia possui perda auditiva e realizava leitura labial para se comunicar, até que em meados de 2012 adquiriu próteses auditivas. Se identifica com a Comunidade Surda e domina a Libras, mas não a utiliza como forma de expressão e comunicação em sua vida cotidiana, não se considerando uma pessoa surda.

Em sua dissertação, Reis (2017) refletiu sobre o ensino de Geografia nos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental, em uma Escola Bilíngue de Uberaba-MG. Para isso, analisou os conteúdos de Geografia em que os alunos surdos apresentavam facilidades ou dificuldades em aprender; identificou os principais recursos utilizados pelos professores; e buscou compreender a relação dos alunos surdos com o ambiente escolar, como, por exemplo, se havia um sentimento de pertencimento, estabelecendo a identidade surda e suas questões culturais.

Para a coleta de dados foram realizados procedimentos técnicos como a entrevista com uma sobrinha da fundadora da escola, para se conhecer melhor a trajetória histórica da instituição pesquisada, observações diretas das salas de aula e a aplicação de questionários para professores bilíngues e estudantes surdos.

A autora iniciou a discussão salientando a importância da Geografia como componente curricular para a formação social dos sujeitos surdos, tendo em vista que ela possibilita meios de se estabelecer pontes entre os conhecimentos cotidianos e escolares dos alunos. Reis (2017) também apresentou desafios para esse ensino:

Pensar a Geografia em uma perspectiva bilíngue é ainda mais desafiador, pois o planejamento além de atender a matriz curricular, também precisa levar em consideração as especificidades linguísticas dos alunos surdos, tornando claro o importante papel desta disciplina na aprendizagem. Ela os leva a refletir e a ler o espaço geográfico que compõe as cidades, os estados, o país e suas relações intrínsecas, elevando essa compreensão para as esferas mais amplas. (REIS, 2017, p.45).

De acordo com as observações realizadas pela autora, os alunos da escola pesquisada não só aprendiam os conceitos básicos da Matriz Curricular adotada (UBERABA, 2014), como também conheciam novos sinais em Libras e se informavam dos acontecimentos que haviam ocorrido a níveis local, regional e global. As professoras bilíngues utilizavam atividades, recursos visuais e a Libras para explicar e discutir os conteúdos geográficos, criando uma relação desses com o espaço de vivência dos alunos, e atribuindo significados ao aprendizado.

A autora analisou que as dificuldades apresentadas por alguns alunos pesquisados não estavam necessariamente ligadas à questão da surdez ou dos conceitos geográficos, mas à falta de aquisição da Libras em tempo hábil. “À medida que a criança surda domina a Libras, ocorre uma ampliação na interação e no vocabulário, bem como no aprendizado cultural da criança, valorizando sempre suas características linguísticas”. (REIS, 2017).

A falta de sinais específicos para a Geografia também foi citada pelos professores pesquisados como uma dificuldade para o ensino, sendo necessária a utilização de imagens, mímica ou da datilologia durante as explicações nas aulas.

Para os alunos, a presença do professor fluente em Libras se tornou de grande importância na mediação do aprendizado, considerando afirmativa a relevância desse profissional. A autora enfatiza que é o professor bilíngue quem irá criar situação de aprendizagem, adaptando os conteúdos de acordo com a aprendizagem espaço-visual do aluno surdo.

A pesquisa evidenciou, ainda, que o professor bilíngue tem papel fundamental na mediação do ensino, quando desenvolve estratégias didáticas que instigam o aluno surdo a ir além de suas potencialidades de aprendizagem.

Sobre os recursos didáticos, Reis (2017) afirmou que as novas tecnologias de informação e comunicação foram consideradas grandes aliadas das professoras, por serem recursos visuais que auxiliam e estimulam o aprendizado dos alunos. Citou como exemplos de recursos a apresentação de *slides*, filmes e vídeos, além das atividades xerocadas com imagens e mapas, desenhos, jogos e brincadeiras, cartazes, recortes e maquetes. Observou que o uso do livro didático se restringia à realização de algumas atividades de leitura de mapas, gráficos e tabelas, sendo a aula expositiva/dialogada a principal metodologia utilizada pelas professoras bilíngues.

Os professores participantes da pesquisa também elaboravam materiais em Libras e adequavam os conteúdos de forma que o aluno desenvolvia seu conhecimento de maneira natural e espontânea. As atividades elaboradas levavam os alunos surdos a pensarem em

possíveis soluções para as situações problemas que envolviam: o raciocínio, a cooperação mútua, a leitura e interpretação de textos, esclarecendo questionamentos que surgiam a partir de reflexões, possibilitando o diálogo direto entre o professor e o aluno.

A autora concluiu que o professor bilíngue promove melhor interação entre os conteúdos trabalhados e o aluno surdo, pois além de se comunicar de maneira direta com eles, pode criar possibilidades de ensino e aprendizagem de Geografia voltadas para surdos.

Sobre a Escola de Surdos pesquisada, a autora afirma que ela se tornou o lugar de aprendizado, de saberes e de encontro de suas pertencas, sendo o lugar da amizade, do diálogo e das manifestações singulares das crianças surdas, expressas na alegria de estarem imersas em uma cultura e uma identidade construídas por um modo de ser surdo. (REIS, 2017).

Por fim, a autora afirmou que o bilinguismo tornou-se a possibilidade de as culturas estarem juntas em um mesmo espaço escolar, em uma nova forma de pensar a educação de surdos para além dos muros da sala de aula, desafiando educadores, pais e os alunos nessa caminhada. “O ambiente cultural é importante para que a criança possa se sentir parte deste lugar, construindo sua identidade a partir de traços familiares, conhecendo a história, cultura, língua e comportamentos que definem os surdos.”

Entende-se que o ensino bilíngue cria, então, as possibilidades de aprendizagem desses conhecimentos, estimulando a criança surda a partir de seu ambiente cultural. O docente, ao ensinar por meio da Libras, do português escrito e de recursos pedagógicos visuais, estimula o aluno à participação ativa no decorrer das aulas.

6.2 Reflexões sobre as dissertações acadêmicas

A partir da leitura e análise das pesquisas acadêmicas, observa-se que as reflexões realizadas convergem para pontos semelhantes. A importância da Geografia para os estudantes surdos se tornou evidente, tendo em vista que essa pode contribuir para sua formação como cidadãos e sujeitos de sua aprendizagem, principalmente quando pensada no contexto de vida dos estudantes.

O fato dos surdos, geralmente, não encontrarem nos seus espaços cotidianos uma comunicação plena em Língua de Sinais, faz com que tenham muitas dúvidas e informações parciais sobre o mundo à sua volta. Diante dessa limitação social, a Geografia e os seus conceitos se tornam instrumentos para os estudantes surdos compreenderem a realidade em que estão inseridos e participarem ativamente da sociedade. As necessidades cotidianas desses

sujeitos podem ser aliadas aos conhecimentos geográficos, propiciando construções teóricas e espaciais.

Com relação ao ensino de Geografia, algumas considerações foram recorrentes na maioria dos trabalhos, como, por exemplo, a necessidade da utilização de metodologias de ensino que explorem os recursos visuais como instrumento de ensino, aliados à valorização da Libras e sua utilização como primeira língua – como forma de comunicação e expressão, durante as aulas e nas avaliações.

A centralidade da questão visual foi recorrente nas dissertações, enfatizando-se que ela seja aliada à contextualização dos conceitos em Libras e às vivências dos estudantes. Para isso, destacou-se a importância da utilização das novas tecnologias de informação e comunicação, como: *notebook*, projetor multimídia, TV, *Internet*, *Tablets*, dentre outros, tendo em vista que esses recursos possibilitam a apresentação de *slides*, vídeos, filmes, imagens, fotografias, palavras, frases e textos curtos, os quais exploram a visualidade e despertam o interesse e o aprendizado dos estudantes surdos.

Os autores também destacaram como práticas pedagógicas promissoras para o ensino de Geografia para surdos: o trabalho de campo e o estudo do meio; o uso de mapas, atlas e maquetes; os mapas conceituais; os desenhos e pinturas; as brincadeiras e jogos; as charges, tiras e quadrinhos; as dramatizações; a literatura, os jornais e revistas; os gráficos, quadros e tabelas; e os cartazes.

Observou-se que a Geografia é um conteúdo escolar capaz de empregar recursos variados no estudo dos diferentes conceitos apresentados, como: espaço, territorialidade, lugar, paisagem, ambiência, tempo e ser social. Entretanto, notou-se ser necessária a utilização desses recursos aliada à mediação significativa do professor de Geografia bilíngue capacitado, o qual deve atender as demandas linguísticas, pedagógicas e culturais dos estudantes surdos.

Sobre a realidade das escolas, dentre as nove dissertações analisadas, foram cinco as que abordaram o ensino de Geografia para surdos matriculados na escola comum, incluindo a pesquisa realizada em uma classe bilíngue de surdos. Os demais trabalhos foram desenvolvidos pesquisando-se profissionais e/ou práticas pedagógicas em Escolas de Surdos.

Os cinco autores que realizaram suas pesquisas em escolas comuns concluíram que a maneira como o ensino de Geografia vem ocorrendo na sala de aula não está conduzindo os surdos à educação geográfica. Concluiu-se que a inclusão escolar de surdos nesse espaço escolar, apesar de atender à maioria dos surdos brasileiros, não tem sido realizada de maneira satisfatória.

Dentre os problemas elencados estão os ritmos diferenciados de surdos e ouvintes para aprender, a ausência de recursos visuais e materiais, a especificidade linguística dos surdos, a falta de comunicação entre alunos e professores, a necessidade de contato com seus pares, o grande número de alunos por turmas, a falta de metodologias de ensino e de recursos adequados, assim como a realização dos processos de ensino e aprendizagem pautados numa base ouvinte.

Deve-se considerar que os alunos ouvintes, desde a sua infância, trocam conhecimentos e informações com a sociedade em sua primeira língua. Já os estudantes surdos, geralmente, possuem pouco contato com o meio social por meio da Libras, o que pode demandar mais tempo para a compreensão dos conteúdos escolares.

A escassez de recursos metodológicos para o ensino de Geografia é evidente, dificultando a aprendizagem de todos os alunos e em especial, do aluno surdo, pois necessitam de recursos visuais. Além disso, os livros didáticos e demais materiais utilizados privilegiam, em geral, a Língua Portuguesa, apesar da maioria dos estudantes surdos não dominarem suficientemente sua leitura e escrita. Faltam materiais bilíngues, em que a Libras também esteja presente.

Outro ponto relevante verificado nas escolas comuns é o despreparo dos profissionais, os quais estão realizando práticas pedagógicas de acordo com o modelo ouvinte, não valorizando a Libras nem a cultura e as identidades surdas. Os estudantes ouvintes também não dominam a Libras, o que impossibilita uma interação apropriada com os surdos.

Alguns autores sugeriram mudanças, na tentativa de melhorar a oferta da educação para esse grupo de estudantes, sendo elas: formação docente, aquisição de recursos tecnológicos e didáticos, utilização de metodologias baseadas na visualização, criação de sinais específicos da Geografia, dentre outros.

Entende-se que deve ser favorecido o acesso aos conteúdos e conhecimentos escolares e, não apenas, a vivência do espaço escolar com os ouvintes. São escolas que, na tentativa de incluírem os alunos surdos, os isolam cultural e linguisticamente.

Cabe ressaltar que, dentre os cinco autores que abordaram a escola comum, sendo eles Silva (2003), Fonseca (2012), De La Fuente (2012), Pena (2012) e Andrade (2013), três se manifestaram como apoiadores da Escola Bilíngue de Surdos, a partir das conclusões obtidas com as dissertações.

As pesquisas realizadas nas Escolas de Surdos também elencaram demandas para a melhoria do ensino de Geografia, como a necessidade de criação e divulgação de sinais

específicos desse conteúdo escolar e a elaboração de materiais didáticos bilíngues, os quais contemplem a Libras, a Língua Portuguesa escrita e as imagens.

Apesar das carências apresentadas pelas Escolas de Surdos, as pesquisas apontaram para a importância desses espaços para a escolarização e formação cidadã desse público. Sabendo-se que os surdos ressignificam a falta da audição por uma leitura visual do mundo e por uma apreensão espacializada da realidade, a Escola de Surdos considera a especificidade dos estudantes como expressão política e cultural. Valoriza-se a Libras em todos os momentos da escolarização, assim como as potencialidades e vivências dos estudantes e as práticas pedagógicas baseadas na percepção visuoespacial.

As ideias discutidas neste capítulo mostraram que as Escolas de Surdos são espaços que, além de possuírem aspectos pedagógicos importantes para os estudantes, também favorecem as condições para que esses sujeitos consigam exercer poder e controle sobre o espaço vivido, principalmente por meio dos processos de comunicação com o uso da Libras. A territorialidade de resistência dessas escolas permite o fortalecimento da política, da história, da identidade e da cultura surda, além de possibilitar o ensino de Geografia com reais significados.

O próximo capítulo complementa a discussão até então realizada, ao apresentar e discutir as entrevistas com os professores de Geografia das Escolas de Surdos pesquisadas. As ideias, concepções e práticas pedagógicas desses professores foram analisadas na perspectiva dos indicadores sobre o ensino de Geografia bilíngue para surdos, estabelecidos pelos autores das oito dissertações, e também pelas teorias discutidas nos capítulos anteriores.

CAPÍTULO VII

PROFESSORES DE GEOGRAFIA: práticas, olhares e vivências nas Escolas de Surdos

Nas escolas comuns, onde estudantes surdos estudam com estudantes ouvintes, pesquisas³⁵ apontaram que os professores de Geografia não estão ministrando aulas que consigam atender as demandas educativas dos dois grupos de alunos. Dentre as dificuldades para a inclusão dos surdos, constatou-se a falta de formação docente – inicial e continuada –, a ausência de recursos visuais e materiais, a falta de comunicação entre alunos e professores, a necessidade de contato com seus pares, o grande número de alunos por turmas, a falta de metodologias de ensino e de recursos adequados, assim como a realização dos processos de ensino e aprendizagem pautados numa base ouvinte.

Já nas Escolas de Surdos, autores como Arruda (2015) defendem que as possibilidades dos estudantes aprenderem Geografia são maiores, tendo em vista que as aulas são direcionadas para eles, utilizando-se, principalmente, recursos visuais e a Libras como primeira língua.

Para se conhecer melhor a forma como o ensino de Geografia está sendo desenvolvido nas Escolas de Surdos, este capítulo propõe apresentar e discutir a formação docente, as concepções, e as práticas pedagógicas dos professores de Geografia das escolas pesquisadas. Para isso, realizaram-se entrevistas com cinco professores das seguintes escolas: Instituto Seli (SP); Escola para Surdos Dulce de Oliveira (MG); Instituto Santa Inês (MG); Escola Bilíngue Libras e Português-Escrito (DF); Centro Especial Elycio Campos (GO).

Na seleção dos sujeitos da pesquisa, seguiu-se o critério do professor estar ministrando aulas de Geografia nas Escolas de Surdos, para os anos finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano). As entrevistas foram realizadas pela doutoranda, no âmbito das escolas pesquisadas, entre os anos de 2015 a 2017, seguindo um roteiro de entrevista semiestruturado (Apêndice A). As entrevistas tiveram seus áudios gravados e, posteriormente, foram transcritas e analisadas.

Para a apresentação das informações e suas análises, este capítulo foi dividido de acordo com as categorias temáticas criadas, a saber: **a)** a formação docente dos professores entrevistados; **b)** suas concepções com relação à Escola de Surdos; **c)** os materiais didáticos e

³⁵ As pesquisas foram desenvolvidas por professores de Geografia, como Silva (2003), Fonseca (2012), Pena (2012) e Andrade (2013).

as metodologias de ensino de Geografia utilizados; **d)** como os estudantes surdos são avaliados; **e)** o trabalho interdisciplinar e a equipe pedagógica; **f)** a importância da Geografia para os surdos, seus desafios e possibilidades.

Durante esse trabalho, os professores não foram associados às escolas nas quais atuavam e os seus nomes não foram identificados. Na intenção de resguardar suas identidades, utilizaram-se as siglas P1, P2, P3, P4 e P5, para indicar cada professor entrevistado.

O quadro 3 apresenta os professores de Geografia, seguido por informações complementares.

QUADRO 3 – Características gerais dos professores de Geografia das Escolas de Surdos

Professor(a)	Sexo	Idade	Surdo	Situação Funcional	Tempo na escola	Disciplinas Ministradas
P1	Masculino	39 anos	Não	Efetivo	5 anos	Geografia e História
P2	Feminino	40 anos	Não	Contratada	7 meses	Geografia e História
P3	Feminino	38 anos	Não	Contratada	20 anos	Geografia e História
P4	Feminino	52 anos	Não	Contratada	7 anos	Geografia e História
P5	Feminino	38 anos	Não	Contratada	5 anos	Geografia e História

Fonte: Pesquisa de campo realizada em Escolas de Surdos, de 2015 a 2017. Org: PENA, F.S., 2017.

Os professores possuíam idade entre 38 e 52 anos, sendo apenas um do sexo masculino. Esse professor era o único funcionário efetivo, vinculado a uma Rede Estadual de ensino, mas cedido para a Escola de Surdos.

A situação da maioria dos professores é de contrato, o que pode dificultar o vínculo com a instituição e com os estudantes. A falta de estabilidade gera perdas para ambos os lados, pois o professor que é capacitado e/ou está se capacitando na educação de surdos, na intenção de se estabilizar financeiramente, pode optar por concursos para outras escolas.

O professor de Geografia P1 tinha 39 anos e atuava há cinco anos no Ensino Fundamental e Médio. Ministrava 28 aulas semanais, de Geografia e História, na Escola de Surdos pesquisada.

A professora P2 estava atuando nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, há sete meses. Com 40 anos de idade, era contratada e trabalhava por 37 horas/aula semanais na Escola pesquisada.

A professora P3 era contratada há 20 anos pela Escola de Surdos na qual atuava e ministrava, semanalmente, oito aulas de Geografia e oito aulas de História para as turmas de 6º, 7º, 8º e 9º anos do Ensino Fundamental. No turno vespertino, trabalhava em uma escola pública estadual, ministrando aulas de Língua Portuguesa.

A professora de Geografia P4 tinha 52 anos de idade, sendo contratada para ministrar 20 aulas semanais de Geografia e História, no Ensino Fundamental (6º ao 9º) e em uma turma de Educação de Jovens e Adultos. Estava atuando nos anos finais do Ensino Fundamental – modalidade de ensino bilíngue – há sete anos.

A professora de Geografia P5 tinha 38 anos e era contratada. Ministrava os conteúdos de Geografia e História para o 6º, 7º, e 9º ano do Ensino Fundamental, desde o ano de 2012. Também era professora de uma turma do 1º ano do Ensino Médio cuja sala era voltada para estudantes surdos com outras deficiências associadas. No período vespertino, atuava como professora da Sala de Recursos em uma escola pública estadual.

Com relação aos conteúdos escolares, todos os professores ministravam aulas de Geografia e História. Acredita-se que esse fato ocorra devido ao número reduzido de turmas de surdos, em comparação com a escola comum, sendo necessária mais de uma disciplina para completar o cargo docente. Também se observa a falta de docentes capacitados para a atuação na educação de surdos, tanto na Geografia como na História. A formação dos professores será discutida na próxima seção.

Outro fato importante verificado é que todos os professores eram ouvintes. Um dos motivos relacionados à falta de professores surdos dos conteúdos específicos está vinculado à pouca inclusão dos surdos no ensino superior, e o fato destes terem optado por se formar e trabalhar como professores de Libras, tanto nas escolas de ensino básico, como nos cursos superiores.

O pesquisador citado no Capítulo VI, Rodrigo Machado (2007), é um dos poucos surdos brasileiros que se formou no curso de Geografia. Entretanto, o mesmo também se formou no curso de Letras Libras e optou por atuar nessa área.

A falta de professores de Geografia surdos pode trazer perdas para o ensino e a aprendizagem, pois as aulas são ministradas em Libras, ou seja, na segunda língua dos professores ouvintes, os quais não possuem experiências próprias de ser surdo. Na próxima seção analisa-se a formação docente dos professores entrevistados com relação ao ensino de Geografia e à educação de surdos, enfatizando-se a importância da Libras.

7.1 Formação docente para a Educação Bilíngue de surdos

A formação docente é primordial para que a Educação Bilíngue de surdos ocorra de forma adequada. As formações inicial e continuada devem contemplar não apenas os aspectos didáticos e metodológicos dos conteúdos escolares, como também as singularidades de aprendizagem dos estudantes surdos.

Para se conhecer a formação dos professores de Geografia que estão atuando nas Escolas de Surdos, o quadro 4 apresenta um compilado das informações obtidas, por meio das entrevistas, as quais serão analisadas em seguida.

QUADRO 4 – Cursos de formação dos professores entrevistados

Professor(a)	Graduação	Pós-Graduação	Cursos de Libras
P1	História	- Especialização em Educação de Surdos	Sim
P2	Estudos Sociais	- Especialização em Libras (cursando)	Sim
P3	Letras, História e Geografia	- Especialização em Educação Especial - Especialização em Metodologia de Ensino de História	Sim
P4	Geografia	- Especialização em Libras (cursando) - Especialização em Geografia	Sim
P5	Estudos Sociais e Geografia	- Especialização em Libras - Especialização em Deficiência Intelectual	Sim

Fonte: Pesquisa de campo realizada em Escolas de Surdos, de 2015 a 2017. Org: PENA, F.S., 2017.

Ao informarem sobre a formação inicial, apenas três professores cursaram licenciatura em Geografia, tendo um deles realizado o curso na modalidade à distância, após ter se formado em Letras e História.

A ausência de professores de Geografia que dominam Libras, devido à complexidade para se aprender esta língua, assim como qualquer outra, fizeram com que as escolas contratassem professores do curso de História e Estudos Sociais para ministrarem os conteúdos de Geografia.

Sobre a escassez de profissionais capacitados, a professora P5 afirmou que:

Para mim é uma surpresa conhecer você, uma professora de Geografia que também domina Libras. Se vê hoje muitos professores de História que ensinam Geografia para Surdos, devido à falta de professores capacitados. (P5).

Esse fato pode comprometer o ensino dos conhecimentos geográficos, uma vez que o curso de licenciatura em Geografia possibilita o domínio sobre o conteúdo curricular, que abrange tanto as competências e habilidades docentes, como os conceitos que perpassam os conteúdos programáticos.

Também, segundo a professora P5, a falta de profissionais que saibam Libras é um problema para a educação dos surdos. A mesma teve facilidade em atuar nesta área, meramente por ter aprendido a língua.

Eu não planejei trabalhar em uma Escola Bilíngue. As coisas foram acontecendo, por eu ter o domínio da Libras. São poucos os professores dos conteúdos específicos que dominam a Libras. (P5).

Deve-se considerar que o fato de saber Libras não significa que o professor consiga ministrar aulas significativas para os estudantes surdos, do mesmo modo que não basta saber a Língua Portuguesa para ministrar boas aulas para os estudantes ouvintes. São necessários conhecimentos sobre a cultura surda, as metodologias de ensino e os recursos didáticos que podem contribuir para aulas inclusivas com surdos.

Também sobre a formação inicial, os professores foram questionados se, durante o curso de licenciatura em Geografia, foram formados para ministrar aulas para estudantes surdos. Duas professoras afirmaram que foram parcialmente formadas, sendo que a professora P3 cursou uma disciplina de Libras, e a professora P5 disse que foi convidada a estagiar na Prefeitura Municipal, em um programa de inclusão de alunos com deficiência e com surdos, durante o segundo ano da Graduação. “*Neste estágio aprendi Libras com os próprios surdos*” (P5).

Os demais professores disseram que não foram formados, durante a graduação, para a educação de surdos. Entretanto, com relação aos cursos de formação continuada, na área da surdez, todos os professores participaram de cursos de Libras – básico, intermediário e avançado, oferecidos por Associações de Surdos, Igrejas, escolas e institutos. Duas professoras estavam cursando, também, Especialização em Libras, e outra já havia concluído. O professor P1 havia cursado Especialização em Educação Especial.

Três professores relataram que, anteriormente aos cursos, haviam tido contato com pessoas surdas e se interessaram em aprofundar o aprendizado da Libras. A professora P3

afirmou que o seu interesse pela área de educação de surdos iniciou devido ao convívio com um irmão mais novo, o qual é surdo. Entretanto, de acordo com ela “*conhecer uma pessoa surda não significa que você sabe Libras. Eu comecei a me comunicar, de fato, em Libras, após os cursos*” (P3).

Apesar dos professores não terem sido contemplados com uma formação inicial adequada para os estudantes surdos, observou-se que todos buscaram cursos complementares para atender as peculiaridades desse grupo de estudantes.

Sobre a importância de o professor dominar a Libras na educação dos surdos, todos os professores entrevistados afirmaram ser fundamental, justificando que:

Não existe contato efetivo entre o aluno surdo e o professor, se não for por meio da Libras. (P1).

Com certeza é importante, pois o aprendizado do aluno pode ficar comprometido caso não haja a comunicação efetiva em sua primeira língua. (P2).

Você vai encontrar surdos bem oralizados, que entendem bem a fala, mas existem surdos que não falam nada. E tem surdos que não falam e que não sabem Libras. Então, você utiliza todos os recursos: Libras, oralização e mímica. Na aula o mais importante é se comunicar. Vai depender do que o aluno sabe. (P3).

É fundamental, porque em Libras podemos construir os conteúdos para os alunos Surdos, os quais têm um melhor esclarecimento da Geografia. (P4).

É muito importante o professor saber Libras, porque a comunicação com os alunos acontece, principalmente, por meio dela. (P5).

A Libras, sendo a língua utilizada pela comunidade surda brasileira, é primordial para a comunicação e a construção dos conhecimentos, junto aos estudantes surdos, sendo valorizada pelos professores entrevistados.

Assim como afirmou a professora P3, há também uma grande diversidade linguística do alunado, em uma mesma turma: alunos com distintos níveis de fluência em Libras, sendo que alguns também são oralizados. O estágio cognitivo também pode variar, pois alguns alunos possuem maiores conhecimentos prévios e outros adquiriram uma língua tardiamente. Essas diferenças exigem do professor uma dedicação extra, na intenção de atender todas as demandas linguísticas e cognitivas dos estudantes.

Sobre o domínio da Libras, duas professoras de Geografia afirmaram que possuem domínio avançado, mas que não utilizam muitos sinais próprios da Geografia. Três professores, além do domínio avançado, utilizam sinais na área de Geografia.

As duas professoras que disseram não dominar muitos sinais na área de Geografia justificaram que não há padronização ou sistematização dos sinais geográficos, assim como ocorre em outras áreas escolares. São utilizados classificadores³⁶ e combinam-se sinais com os estudantes.

As pesquisas estudadas no Capítulo VI, em especial aquelas dos autores Machado (2007) e Arruda (2015), enfatizam essa questão. Elas afirmam a necessidade de se compilar, criar e divulgar os sinais específicos de Geografia, para que haja um ensino mais significativo.

Ao se analisar o perfil dos professores de Geografia das Escolas de Surdos, percebe-se que, apesar de não terem sido formados para a educação desses estudantes durante a graduação, buscaram se capacitar e especializar para atender as demandas desse grupo de alunos. Se identificam e acreditam na proposta da Educação Bilíngue, reconhecendo a importância da Libras.

Entretanto, deve-se questionar o fato de professores de outras áreas estarem ministrando Geografia, e vice-versa. Espera-se que a inserção da disciplina de Libras nos cursos de licenciatura incentive os novos professores a se envolverem com a comunidade surda e aperfeiçoarem suas competências para a educação de surdos.

7.2 Escola de Surdos: espaço de inclusão e desenvolvimento

Com relação à Escola de Surdos, inicialmente os professores entrevistados foram questionados sobre como conheceram e começaram a trabalhar nesse espaço escolar. O professor P1 optou por trabalhar em uma Escola de Surdos por já ter o domínio da Libras, gostar da língua de sinais e da cultura Surda. Era professor de História da rede estadual de ensino e foi cedido para a escola, para ministrar aulas de Geografia e História.

A professora P2 optou por trabalhar na escola pela identificação pessoal. A proposta de trabalho também foi considerada, por ser inovadora e considerada adequada para os surdos.

A professora P3 começou a trabalhar na escola onde atuava porque levava o seu irmão surdo para estudar e decidiu realizar o estágio nela, no terceiro ano do Magistério. Com a aposentadoria de uma professora, surgiu uma vaga para docente e a mesma foi chamada.

A professora P4 escolheu por trabalhar no ensino bilíngue devido a uma proposta feita pela Prefeitura Municipal. Complementou que: *“com o passar dos anos, eu apaixonei pelos alunos Surdos. Amo trabalhar com eles”* (P4).

³⁶ Os classificadores referidos pela professora são sinais que não existem na Libras e que são icônicos, ou seja, lembram de alguma forma o termo sinalizado.

A professora P5 afirmou que no segundo ano do curso de Geografia foi convidada para um programa de estágio da Prefeitura Municipal, o qual envolvia a Inclusão. *“Pude conviver com pessoas com deficiência e me apaixonei pela área”* (P5). Aprendeu Libras com os surdos, durante o Programa, sendo que a escola também oferecia cursos de capacitação para os funcionários. Para aperfeiçoar a Libras, realizou no lugar onde atua os cursos Básico, Intermediário e Avançado, além da pós-graduação. Durante a participação em um dos cursos, a diretora disse que precisava de professor de Geografia. *“Fui contratada imediatamente”*, afirmou a professora.

Durante as entrevistas, constatou-se que todos os professores possuem uma ligação afetiva com a Escola de Surdos. A Libras e os surdos foram os principais motivadores para iniciarem a atuação na escola, sendo que os professores acreditavam na proposta de ensino e procuravam se especializar na área.

Os professores entrevistados também foram questionados sobre o desenvolvimento dos estudantes surdos nessa escola.

O professor P1 informou que eles se desenvolvem mais na Escola de Surdos, comparada com a escola comum. Justificou que nesse espaço *“eles estão imersos em sua cultura, tendo a Língua Portuguesa ensinada como L2”*.

A professora P2 acreditava que os surdos se desenvolvem mais na Escola de Surdos, porque há uma metodologia voltada para o ensino de cada disciplina de forma específica, além da importância de que todo professor ministre suas aulas em Libras.

A professora P3, primeiramente, afirmou que o trabalho com esses estudantes no ensino comum é muito difícil, pois a questão não é só a Libras. *“A língua de sinais ajuda na comunicação, mas há uma metodologia, o tempo de aprendizado é diferente”*. Também informou que as professoras da escola comum, onde trabalhava no turno da tarde, reclamavam sobre as dificuldades de incluir surdos junto com ouvintes. Com relação à presença do intérprete de Libras, disse que *“é diferente você com o seu aluno e você terceirizar a comunicação”*.

A professora também acreditava que a maioria dos estudantes surdos se desenvolve melhor na Escola de Surdos, principalmente, quando possui a surdez associada a uma deficiência. Justificou dizendo que a Escola de Surdos oferece uma metodologia mais específica para o atendimento dos estudantes.

O que eu vejo na escola regular é que a primeira preocupação, quando se tem um aluno surdo, é a Libras. Pensam: eu tenho que aprender Libras. Mas nem

sempre esse aluno sabe Libras. E as outras tantas coisas que ele precisa? Aqui na escola eles têm um atendimento mais especializado. (P3).

A professora P4 informou que os estudantes surdos estão se desenvolvendo satisfatoriamente na Escola de Surdos, principalmente, porque os conteúdos podem ser explicados em Libras e associados à visualidade. Com relação ao ensino de Geografia, percebia que eles compreendiam os conteúdos e conseguiam relacioná-los com a realidade.

De acordo com a mesma, as avaliações em Libras mostravam que os conhecimentos geográficos, construídos na sala de aula, foram compreendidos pelos estudantes. Afirmou que *“nesta escola o aluno adquire mais conhecimentos, por meio de aulas diretas em sua primeira língua”* (P4).

Não diferente dos demais professores entrevistados, a professora P5 acreditava que os surdos se desenvolvem mais na Escola Bilíngue, porque o ensino é voltado para eles. Já na escola comum disse que eles são deixados de lado, tanto pela diferença da Língua como pela indiferença dos professores.

Durante sua fala, a professora citou uma situação vivenciada:

Quando estávamos aplicando os questionários para os estudantes hoje, um aluno me disse que o professor simplesmente ia dando a nota, quando estudava na escola comum. Ele disse que era oco, não sabia nada, e ganhava as notas. (P5).

A professora observou que os próprios estudantes reconhecem que o desenvolvimento é mais satisfatório na Escola de Surdos, quando comparado com a escola comum.

Todos os professores de Geografia entrevistados acreditavam que a inclusão dos estudantes surdos nas escolas próprias para eles possibilitam um desenvolvimento maior de suas capacidades. Além da Libras ser utilizada como primeira língua, as atividades são realizadas de acordo com as suas potencialidades visuais, de uma forma bilíngue, ou seja, juntamente com o português escrito.

A professora P4 deixou sua opinião sobre a Educação Bilíngue de surdos:

Os alunos surdos necessitam de mais atenção de nossos governantes para estudarem em escolas bilíngues. Desde os primeiros anos escolares o aluno surdo precisa aprender sua língua, a Libras, e ter conhecimento do mundo e de sua cultura. Por isso, no ambiente bilíngue ele vai adquirir mais conhecimento. (P4).

Sobre o ensino de Geografia na Escola Bilíngue, a professora P3 afirmou:

Acredito que a proposta Bilíngue seja satisfatória, no entanto, não tenho dados concretos para afirmar, visto que é um trabalho recente. É necessário citar ainda que o surdo precisa dispor de uma temporalidade específica. (P3).

De fato, são escassos os estudos que fazem a avaliação e comparação do que é aprendido pelos estudantes surdos na proposta de inclusão em escolas comuns e na proposta da Escola Bilíngue para surdos. Tem-se conhecimento apenas da pesquisa de Andrade (2013), que analisou na escola duas possibilidades de educação de alunos surdos no ensino comum: a) educandos surdos inseridos com todos os alunos em diferentes séries/turmas; b) uma turma formada apenas por estudantes surdos, conforme apresentado no capítulo VI.

Quando questionados sobre a divulgação dos trabalhos realizados nas escolas pesquisadas, todos os professores afirmaram que os mesmos são pouco divulgados. Dois professores disseram que há divulgação pelas redes sociais, como *Facebook* e *Blog*, entretanto, ao se buscar essas informações, as mesmas não foram encontradas.

Percebe-se a necessidade de se compartilharem as atividades desenvolvidas e os seus resultados, relacionados à aprendizagem dos estudantes surdos, pois os professores de Geografia estão trabalhando de forma isolada. Eles não conheciam os demais professores de Geografia de Escolas de Surdos, não discutindo com os colegas de área suas experiências e sucessos educacionais.

Sobre a temporalidade específica, citada pela professora P3, de fato o aprendizado dos estudantes Surdos não pode ser comparado ao aprendizado dos estudantes ouvintes. Eles possuem formas diferentes de interação com o mundo. As informações são obtidas pelos estudantes ouvintes desde a infância e a todo o momento, por meio da Língua majoritária da comunidade ouvinte. Em contraponto, os surdos possuem certa limitação para terem acesso às informações, pois são poucos os ambientes e os meios de comunicação que os oferecem a comunicação em Libras.

Sabendo-se que o conhecimento de Geografia perpassa pelos eventos locais e mundiais, aos quais os surdos têm acesso restrito, cabe ao professor de Geografia informar e discutir sobre os acontecimentos cotidianos importantes, muitas vezes televisionados e disponibilizados na *Internet*, pois são fundamentais para o entendimento de mundo e a prática da cidadania. Na Escola de Surdos, os professores encontram maiores possibilidades de realizarem essas ações, uma vez que a maioria dos estudantes surdos carece de informações complementares às aulas.

O apoio da equipe pedagógica também é fundamental para a realização dos trabalhos com os estudantes surdos. É em conjunto que se discutem as demandas para as melhorias do

ensino, com a possibilidade de elaboração e realização de projetos interdisciplinares. Desse modo, o desenvolvimento de Projetos e ações interdisciplinares também foram pesquisados, assim como o apoio oferecido pela equipe pedagógica das Escolas de Surdos, composta por direção, supervisão, coordenação e demais professores.

Na escola do professor P1, os alunos eram liberados um dia por mês para a realização de reunião pedagógica, onde eram discutidas e aperfeiçoadas as práticas realizadas pelos professores.

Os professores da escola tinham a possibilidade de realizar trabalhos interdisciplinares, com teatro, seminários e palestras. Ocorria com frequência a realização de Projetos, como o “Museu na sala de aula”, e a exibição de materiais iconográficos com legenda, para utilização na sala de aula.

A professora P2 afirmou que a equipe pedagógica – supervisão, coordenação e direção – oferecia acompanhamento e incentivo aos professores, por exemplo, para participarem de cursos de formação. Realizavam-se trabalhos interdisciplinares, planejados nas coordenações coletivas, observando as adequações à metodologia visual e bilíngue.

Os projetos eram elaborados dentro das reuniões coletivas, onde havia discussões. No ano da pesquisa foi realizado um Projeto sobre a história do município, envolvendo todos os segmentos da Escola. Também ocorreu a participação dos estudantes no V Circuito de Ciências, cujo tema proposto foi “Libras: a alcance da Ciência e da Tecnologia, uma luz para a liberdade”. Nesse projeto, houve uma intensa participação dos estudantes, com realização de teatro, decoração de estande, dentre outros.

Durante a visita à escola da professora P2 a pesquisadora também observou a realização de teatros, comemorações ao Dia dos Surdos e diversos cartazes de Geografia, elaborados pelos estudantes e anexados nos corredores da escola.

A professora P3 informou que as reuniões pedagógicas ocorriam mensalmente, com discussões e orientações da direção. Os professores procuravam trabalhar de forma interdisciplinar, tendo como exemplo o trabalho que estava sendo desenvolvido sobre a África. A professora de Geografia utilizou mapas, vídeos e textos curtos durante as aulas, e a professora de Artes desenvolveu, com os estudantes, pinturas e quadros.

A professora P4 disse que a equipe pedagógica da escola era participativa e disposta a trocar materiais e experiências da sala de aula. As reuniões aconteciam quinzenalmente.

Os trabalhos interdisciplinares ocorriam com temas atuais, explicando-se em diferentes perspectivas os acontecimentos do mundo. Também eram celebradas as datas comemorativas, com atividades diferenciadas. Sobre projetos, a professora desenvolveu um

que contemplou o “Dia do Surdo”. O resultado, de acordo com a mesma, foi ótimo, justificando que foram trabalhadas a identidade e a cultura surda.

A equipe pedagógica da escola da professora P5 realizava reuniões mensais, onde os professores e a direção conversavam sobre os estudantes. A professora entrevistada também afirmou que eram realizados trabalhos interdisciplinares pelos professores. No ano de 2016, trabalharam com os estudantes sobre as drogas e as doenças sexualmente transmissíveis. No ano de 2017, estava sendo realizado um projeto de contação de histórias, com temas diversos.

Nota-se que todas as Escolas de Surdos pesquisadas desenvolvem encontros e projetos em que são contempladas as necessidades educacionais dos estudantes surdos. São realizadas discussões e parcerias entre os professores, os quais buscam trabalhar conceitos e temas de forma interdisciplinar.

7.3 Materiais Didáticos, Metodologias de Ensino e Avaliações de Geografia

Durante as entrevistas, buscou-se conhecer como as aulas de Geografia estavam sendo ministradas para os estudantes surdos. Foram realizados questionamentos sobre os materiais didáticos, as metodologias de ensino e as avaliações que os auxiliavam nos processos de ensino e de aprendizagem, assim como seus resultados obtidos.

Os materiais didáticos utilizados pelo professor P1 no ensino de Geografia eram mapas, gráficos, vídeos, *Internet*, jogos, dentre outros. O mesmo acreditava que *“todo o conteúdo teórico precisa de materiais visuais. São com eles que os estudantes surdos conseguirão entender os conceitos”*.

Na escola onde o professor P1 atuava, os materiais didáticos eram criados pelos próprios professores de cada área. O professor entrevistado destacou a demanda por um estúdio para gravar conteúdos em Libras, o que não ocorria devido à falta de recursos econômicos.

Durante as aulas de Geografia, o professor P1 realizava aula expositiva e dialogada em Libras, com utilização da TV e do *notebook*, conectado à mesma pelo cabo HDMI. Procurava acessar a *Internet* e pesquisar imagens, mapas e gráficos, juntamente com os estudantes.

O professor também levava os estudantes para o Laboratório de Informática, onde poderiam acessar os computadores com *Internet*. De acordo com o professor, os estudantes surdos se interessavam e aprendiam mais por meio dos recursos tecnológicos, os quais ofereciam o aprendizado de diferentes conceitos e temas geográficos.

Com relação a trabalhos de campo, o professor afirmou ter realizado a atividade em um Museu de Arte Moderna e na Praça Cívica, obtendo resultados satisfatórios. Os estudantes mostraram grande interesse pela atividade e maior apreensão dos conteúdos ministrados na sala de aula, relacionados à atividade.

A professora P2, durante as aulas, utilizava principalmente os recursos visuais, como projetor multimídia (para uso de vídeos e filmes), a sala de informática para pesquisas, e trabalho com recortes e colagens. De acordo com a mesma, os materiais utilizados eram eficazes para os alunos surdos, justificando que *“toda a apreensão do aluno surdo é via visual, de maneira que as imagens tornam a compreensão do ensino mais clara”*.

As aulas da professora P2 geralmente eram expositivas dialogadas e ministradas em Libras, com interação e debates com a turma. A professora procurava ensinar de forma lúdica e visual, por meio de jogos e imagens, além de realizar apresentações de trabalhos em Libras, pelos próprios alunos. A sala de aula possuía mapas e computadores, sendo que alguns estavam inutilizados pela falta de manutenção.

A professora acreditava que, a partir dessas aulas, o estudante surdo poderia apropriar-se, de fato, do que lhe foi ensinado e o professor tinha uma visão de como o ensino chegava para o aluno surdo.

Sobre a criação de materiais didáticos próprios, a escola possuía um estúdio que propiciava, a cada um dos professores, gravarem suas aulas em Libras, contando também com imagens selecionadas de acordo com cada componente curricular. Essas aulas gravadas eram disponibilizadas em um acervo virtual da própria escola, para uso exclusivo de alunos e professores.

Uma metodologia que a professora P2 não utilizou, mas ainda pretendia, era o teatro para área da Geografia Humana.

A professora P3, durante suas aulas, procurava usar materiais concretos e visuais, como figuras, mapas e maquetes. De acordo com a mesma, os surdos possuem mais dificuldade de abstrair os conteúdos, necessitando de recursos diferenciados.

A professora também informou que utilizava caderno de mapas e textos resumidos, escritos de uma forma que eles conseguiam ler sozinhos. As aulas eram ministradas em Libras e a mesma costumava utilizar vídeos, assim como desenvolver trabalhos na sala de aula, pelos próprios alunos. Também era solicitado aos estudantes que fizessem pesquisas em casa, utilizando a *Internet*. A professora trabalhava com o material pesquisado, no sentido de resumir e ilustrá-los.

A escola não disponibilizava acesso à *Internet* para os alunos, mas a professora P3 levava o *notebook* pessoal e usava o projetor multimídia.

Com relação ao trabalho de campo, afirmou: “*é uma metodologia que eu gostaria de fazer sempre, mas faltam recursos, pois muitos alunos são de famílias de baixa renda e a escola não tem condições de arcar com as despesas*” (P3).

O tempo também foi um complicador citado para a não realização do trabalho de campo, pois a professora trabalhava em outra escola no turno da tarde e, geralmente, a atividade demorava mais do que um turno para ser realizada.

Apesar das dificuldades, a professora já havia realizado trabalhos de campo em três museus localizados no município da Escola, em praças, assim como em municípios históricos no entorno. De acordo com a mesma, as experiências foram ótimas, justificando que os alunos tiveram a oportunidade de conhecer e estudar sobre o que estavam observando.

A professora P4 utilizava em suas aulas: CD em Libras, Atlas Bilíngue (INES, 2008), mapas e livros com os sinais em Libras. Procurava explorar os trabalhos de pesquisas na *Internet*, as atualidades, os jogos e os recursos tecnológicos, como *notebook* e projetor multimídia.

A escola tinha a preocupação de comprar e criar materiais didáticos adequados, juntamente com os alunos surdos e também durante os cursos de Libras oferecidos pela mesma. Entretanto, por falta de verba, muitos materiais deixavam de ser adquiridos.

A professora P4 afirmou que as aulas extraclasse poderiam ser utilizadas para enriquecer o ensino de Geografia, aprofundando sobre as atualidades e os conteúdos geográficos. Complementou que, muitas vezes, os estudantes surdos ficavam sem conhecimento do que estava acontecendo no mundo, por falta da comunicação em Libras com familiares, pessoas da sociedade e meios de comunicação. Durante suas aulas, acreditava ser essencial a relação dos conteúdos geográficos com as atualidades.

A professora também havia realizado trabalhos de campo na Exposição Agropecuária da cidade, na Biblioteca Municipal, e no Centro Operacional de Desenvolvimento e Saneamento. De acordo com ela, o resultado foi ótimo, pois os alunos surdos aprenderam mais com o real.

A professora P5 realizava aulas expositivas em Libras, trabalhos em grupo, vídeos, filmes, atividades impressas com muitas imagens, aulas práticas com confecção de materiais pelos estudantes (maquetes, cartazes, dentre outros). Durante todos os conteúdos ministrados, informou que procurava trabalhar com o cotidiano dos estudantes surdos.

Foi observado que a escola não disponibilizava material em Libras, sendo a própria professora quem elaborava e criava materiais com imagens e materiais concretos.

Com relação aos materiais didáticos, a professora P5 utilizava, no ensino de Geografia: folha A4 com impressões coloridas, mapas, maquetes, sua coleção particular de rochas, e materiais de reciclagem. Utilizava sua impressora pessoal para fazer os materiais, por considerar um pouco burocrático solicitar as impressões na escola.

De acordo com a mesma, “*eu vejo a Geografia em várias situações e adapto o ensino em vários materiais*”. (P5).

Um exemplo dado sobre a adequação de material foi a elaboração, pela professora e pelos alunos, de um mapa com bolinhas de papel crepom coloridas e os sinais em Libras.

A professora acreditava que esses materiais didáticos eram eficazes para os alunos surdos, principalmente quando contextualizados com a realidade dos estudantes.

Além de dominar a Libras, a professora P5 afirmou que era fundamental o professor de estudantes surdos ter conhecimento do conteúdo a ensinar e das metodologias a serem utilizadas.

A metodologia de ensino hoje é muito arcaica, pois os professores trabalham com texto e giz. Com isso não se faz o aprendizado. Todos os alunos precisam de imagem. Trabalhar apenas com textos pode não significar nada para os estudantes surdos, pois eles desconhecem o significado das palavras. (P5).

O trabalho de campo era realizado pela professora que já havia visitado com os estudantes uma Serra na região e um Edifício histórico, para ver a estrutura urbana do município onde atuava. Disse que pretendia realizar outros trabalhos, pois, como para qualquer outro aluno, considerava ser uma atividade muito rica.

A professora justificou sua opinião sobre trabalho de campo, afirmando que: *É uma observação feita com um orientador, não é um passeio. Nós fazemos um roteiro e elaboramos um manual para os alunos preencherem. Eles podem ter outra visão dos lugares.* (P5).

Em síntese, podem-se verificar as metodologias de ensino e os materiais didáticos mais utilizados pelos professores de Geografia, nas escolas pesquisadas, no quadro 5. Por se tratar de uma entrevista semiestruturada, os professores ficaram livres para falarem quais materiais didáticos e metodologias de ensino utilizavam.

O livro didático, um dos recursos mais utilizados na escola comum, não foi citado por nenhum professor. Apenas a professora P3 citou o mesmo, informando que: *Eu não adoto*

livro didático, pois o aluno não consegue, por exemplo, estudar o livro sozinho, fazer a leitura do capítulo. Uso uma coisa ou outra. Vou tirando xerox e trago para a escola. (P3).

O professor pesquisador Arruda (2015), assim como discutido no Capítulo VI, aborda a necessidade da criação de livros didáticos bilíngues, com textos traduzidos em Libras, por meio de CD, juntamente com os conceitos e imagens.

QUADRO 5 – Metodologias de ensino e materiais didáticos citados pelos professores

Metodologias e Materiais	P1	P2	P3	P4	P5
Aula expositiva dialogada em Libras					
Imagens					
Mapas					
Computador / <i>Notebook</i>					
<i>Internet</i>					
Vídeos					
Trabalho de Campo					
Cartaz					
Sala de Informática					
Projektor Multimídia					
TV					
Jogos					
Maquete					
Recortes de Jornais e Revistas					
Impressões Coloridas					
Apresentações de trabalhos em Libras					
Estúdio de vídeos em Libras					

Fonte: Pesquisa de campo realizada em Escolas de Surdos, de 2015 a 2017. Org: PENA, F.S., 2017.

Ao se analisarem as falas dos professores, as metodologias de ensino e os materiais didáticos de Geografia utilizados, percebe-se que os mesmos estão de acordo com os indicadores das pesquisas realizadas na área. Todos os professores procuram utilizar em suas aulas os recursos visuais, juntamente com a Libras e os textos curtos.

O trabalho de campo foi realizado com frequência, sendo que a única professora que não havia desenvolvido essa atividade estava na escola há apenas sete meses e não era formada em Geografia.

As escolas, apesar de apresentarem dificuldades para financiar trabalhos de campo e adquirirem novos materiais, disponibilizavam diferentes recursos tecnológicos, como *notebook*, computadores, projetor multimídia e TV nas salas de aula. Tais recursos são essenciais para a educação dos surdos, uma vez que permitem a utilização de imagens, vídeos e informações diversas para os estudantes.

Uma demanda observada foi a criação de estúdios de Libras nas escolas, pois ele possibilita a gravação de materiais em Libras, como a videoaula e a tradução de textos, os quais podem ser utilizados tanto na sala de aula, como em casa, pelos estudantes surdos. Apenas na escola da professora P2 há a utilização desse estúdio.

Também se analisou a necessidade da criação e disponibilização de materiais de Geografia bilíngues, em Libras e português escrito, sendo identificado que os professores elaboravam seus próprios materiais, associando imagem, palavras e Libras.

No Capítulo IX será aprofundada a discussão sobre os recursos didáticos utilizados nas Escolas de Surdos, a partir das observações realizadas nas pesquisas de campo.

Com relação à forma como os professores avaliavam o desenvolvimento dos estudantes surdos, de acordo com os conhecimentos geográficos adquiridos, o professor P1 afirmou que realizava avaliações por meio de prova bimestral, seminários e atividades continuadas. Ele procurava imprimir as atividades com imagens, mapas coloridos e textos curtos, para que os estudantes Surdos tivessem melhor compreensão do que estava sendo solicitado.

A professora P2 afirmou que os estudantes eram avaliados de forma escrita e, principalmente, em Libras, pois considerava que por meio de sua língua natural o surdo teria maior facilidade em expressar o que aprendeu.

A professora P3 informou que a escola exigia uma prova na Língua Portuguesa escrita. Os demais pontos eram os professores que organizavam, em trabalhos em sala de aula, participação e atividades da sala e de casa, em uma avaliação continuada.

No que diz respeito ao aprendizado dos estudantes, na Escola de Surdos, a professora afirmou:

Como eu trabalho do 6º ao 9º a gente vê um salto muito grande de quando começa. Eu falo que no 9º ano é quando eles estão no ápice, e vão embora. É uma diferença muito grande que a gente percebe de aprendizagem,

maturidade e formas de trabalhar. No 9º ano você consegue fazer debates, pois eles formam ideias e emitem opiniões. (P3).

A professora P4 disse que os surdos eram avaliados pela Libras, pela Língua Portuguesa escrita, por trabalhos e atividades, assim como pela participação em sala de aula.

A figura 36 apresenta um momento em que os estudantes estavam realizando uma prova de Geografia na Língua Portuguesa, sendo auxiliados pela professora com a interpretação de algumas palavras desconhecidas (tanto na leitura como na escrita).

FIGURA 36 – Realização de prova de Geografia na Língua Portuguesa escrita



Autora: PENA, F.S., 2015. Fotografia de momento em que a prova em Língua Portuguesa escrita estava sendo aplicada pela professora P4.

Durante as avaliações em Língua Portuguesa, os alunos eram auxiliados pela professora P4 com a interpretação de algumas palavras desconhecidas (tanto na leitura como na escrita), pois ela tinha a intenção maior de avaliar os conhecimentos adquiridos, e não a proficiência no português.

Os estudantes também eram avaliados em Libras, por meio de avaliações trimestrais. Os desempenhos obtidos nas provas eram registrados pela professora P4 em uma ficha individual, na qual o estudante tinha o seu desempenho avaliado com relação ao conteúdo, à fluência da Libras, ao entendimento das questões e se respondeu adequadamente às mesmas.

Nas provas em Libras, a professora pedia para todos os alunos da turma esperarem no pátio da escola. Chamava-os, individualmente, para dentro da sala de aula, onde fazia a

avaliação. Com auxílio do projetor multimídia, a professora projetava os *slides* com imagens e questões sobre os temas estudados (figura 37). Era solicitado que o aluno explicasse, em Libras, características e questões pré-definidas sobre as imagens.

Observou-se que os alunos se sentiam confortáveis durante as avaliações em sua primeira língua, pois utilizavam muitos sinais e classificadores em Libras para apresentarem os seus conhecimentos geográficos. Conseguiram discorrer mais amplamente sobre as questões solicitadas, do que nas provas em português, por seu domínio limitado dessa Língua.

FIGURA 37 – Prova de Geografia em Libras



Autora: PENA, F.S., 2015. Fotografia da realização de prova em Libras, utilizando-se *slides*, projetados no quadro negro.

Com relação às avaliações de Geografia, a escola da professora P5 exigia duas: a primeira do bimestre em Língua Portuguesa escrita e a segunda em Libras, gravada em vídeo. As demais eram feitas pela professora, observando os trabalhos, atividades e provas. Para as atividades eram utilizadas folhas com imagens coloridas, preenchidas na Língua Portuguesa escrita.

Entretanto, a professora afirmou que não avaliava todos pela Língua Portuguesa escrita, justificando que:

Quando o aluno tem dificuldade com o Português, ele me responde em Libras e eu anoto. Na Geografia o aluno surdo não precisa escrever e interpretar textos. Eu espero que ele saiba descrever o relevo que está vendo, analisar e descrever as mudanças que ocorrem nas paisagens, em Libras. Se

ele souber explicar os conteúdos de Geografia em Libras, ele será avaliado. (P5).

A opinião da professora P5 está de acordo com o que propôs Arruda (2015), quando o mesmo afirma que as avaliações em Língua Portuguesa escrita privilegiam os estudantes surdos que dominam mais essa língua, e não necessariamente aqueles que compreenderam melhor os conhecimentos geográficos.

Observou-se que os professores de Geografia entrevistados, durante as suas avaliações, procuravam avaliar os estudantes surdos não apenas por meio da Língua Portuguesa escrita, como ocorre na maioria das escolas comuns. Eles valorizavam os conhecimentos que os estudantes surdos construíram, por meio de avaliações em Libras.

Quando as avaliações eram escritas, os professores utilizavam imagens e textos curtos, fazendo com que o estudante compreendesse, sozinho, o que era lhe solicitado. A forma singular dos estudantes surdos escreverem, similar à estrutura da Libras, não era considerada como um erro.

7.4 Os desafios e a importância de ensinar Geografia para os estudantes surdos

Assim como para os estudantes ouvintes, o ensino de Geografia para os estudantes surdos precisa ser pensado e construído de maneira crítica, pois há desafios encontrados pelos professores, durante a sua prática, para a construção dos conceitos geográficos.

O professor P1 afirmou que o seu maior desafio era realizar a aula em Libras, justificando que ela não é a primeira língua do professor ouvinte. Outra questão levantada foi o pouco domínio que os estudantes possuem com relação à Língua Portuguesa escrita.

Para a professora P2, o maior desafio é adquirir a terminologia da Geografia em Libras, por ser pouco divulgada e escassa. Ela disse ser necessária a utilização de classificadores ou sinais criados e combinados com os estudantes, para tentar ensinar de maneira mais clara.

Na visão da professora P3 o maior desafio ao ensinar Geografia para os estudantes surdos é o vocabulário, explicando que muitas palavras são desconhecidas e não fazem parte do cotidiano deles. *“No geral, a dificuldade que a gente tem de trabalhar é introduzir o vocabulário, para fazer com que os estudantes surdos entendam os seus conceitos”*. (P3).

Segundo a professora P4, os desafios estavam na falta de conhecimento prévio de alguns estudantes, assim como no domínio insuficiente da Língua Portuguesa. Uma das alternativas apresentadas pela professora, para driblar essas dificuldades, era explorar, de

todas as maneiras, os conceitos geográficos, assim como fazer uma ligação com a realidade dos estudantes surdos.

Assim como a professora P2, a professora P5 acreditava que o maior desafio era a falta de sinais de Libras específicos da Geografia. *“Para não ficar soletrando as palavras, crio e combino sinais com os alunos. Explico para eles que aquele sinal não existe, mas que podemos combinar para utilizar nas aulas”*. (P5). A professora complementou que os maiores desafios do ensino de Geografia para os estudantes surdos são encontrados na escola comum.

As pesquisas da área, discutidas no Capítulo VI, confirmam o que a professora P5 afirmou. São muitos os desafios na escola comum, para o ensino de Geografia para surdos. Além da falta de sinais de Libras específicos da Geografia, os professores não são formados para atender esse grupo de alunos, não possuem recursos didáticos e atendem a um número grande de alunos por turma, sendo eles, na maioria, ouvintes.

Para além dos desafios, todos os professores também discorreram sobre a importância do ensino de Geografia para os estudantes surdos.

O professor P1 informou que:

As informações não são amplamente divulgadas entre os surdos, especialmente entre os que não sabem a Língua Portuguesa. O professor de Geografia é importante por apresentar os problemas do mundo, a política, as questões econômicas e sociais. (P1).

A professora P2 afirmou que a Geografia é de grande importância para os estudantes surdos, por possibilitar a ampliação da sua visão de mundo, nas mais diversas esferas, fazendo com que estabeleçam conexão com as demais áreas do conhecimento.

As professoras P3 e P4 também enfatizaram que a importância da Geografia para os estudantes surdos é a ampliação do conhecimento do mundo, o qual expande a compreensão da realidade na qual estão inseridos.

A professora P5 afirmou:

Geografia é vida! Eu a vejo em todos os lugares. Eu não consigo olhar as coisas sem relacionar com a Geografia: estar parada no trânsito, ver a chuva. A vida está em torno da Geografia e tudo se entrelaça. Sou apaixonada pela Geografia e acredito que ela é fundamental para os estudantes surdos. (P5).

Por fim, os professores deixaram um recado para os professores de Geografia da escola comum, os quais estão recebendo em suas salas de aula os estudantes surdos. Considerou-se importante essa abordagem pelo fato da maioria dos estudantes surdos brasileiros estar matriculada nessa escola.

O professor P1 pediu que aprendessem a Libras, pois considerava que a língua de sinais é fundamental para o ensino e a aprendizagem dos estudantes surdos.

A professora P2 afirmou:

Espero que os professores olhem o aluno surdo procurando conhecê-lo melhor, na sua integralidade; quais as suas necessidades, principalmente no campo da linguagem. Que procurem fazer cursos de Libras e saber as melhores metodologias para o ensino. Enfim, que se envolvam de verdade. (P2).

A professora P2 também acreditava que o ensino de Geografia para alunos surdos, bem como das demais disciplinas, precisa aprofundar mais na questão das adaptações e das terminologias. Outro ponto que via com preocupação era o ensino da Língua Portuguesa escrita, concomitantemente ao ensino da Libras, pois delas dependem todos os outros componentes curriculares. *“É indispensável o domínio de ambas as línguas para a eficácia do ensino, pois os alunos precisam desenvolver-se na leitura e na produção de textos, assim como na aquisição de conhecimentos pela Libras”* (P2).

A professora P3 também deixou uma mensagem para os professores de Geografia da escola comum:

Acredito que um professor do ensino comum pode ter anos de experiência, mas se chegar um aluno surdo, posso dizer que ele não vai conseguir muita coisa. É um trabalho bem diferente. Ele deve buscar não apenas aprender Libras, mas conhecer a cultura do surdo e como ele aprende. (P3).

A professora P4 afirmou:

Primeiramente, deve-se exigir o intérprete de Libras na sala de aula. Também é necessário conhecer a cultura surda e ter um mínimo de conhecimento da língua de sinais, sendo que esta é a primeira língua do surdo. (P4).

A professora P5 alegou:

Não vou falar para eles adaptarem o currículo, o que a maioria tem falado. É preciso adaptar a metodologia de ensino. O professor deve ser capaz de trazer para a escola novas formas de ensinar. Às vezes ele tem em casa caixinhas de leite, pedrinhas do quintal, e muitas outras coisas que podem fazer uma aula diferente. Quando ele adapta sua forma de ensinar Geografia, ele não precisa saber Libras. Ele consegue ensinar qualquer aluno – Surdo, ouvinte, aluno com deficiência intelectual – porque ele vai utilizar outros tipos de recursos para chegar naquele aluno. (P5).

Quatro professores entrevistados enfatizaram a necessidade do professor da sala de aula comum aprender a Libras para se comunicar com o estudante surdo. Duas professoras

destacaram as metodologias de ensino diferenciadas para o ensino de Geografia para surdos; e duas apontaram a necessidade do professor conhecer a cultura surda e as peculiaridades do ser surdo.

Todas essas sugestões devem ser contempladas – de forma que uma não anule a outra, para que o ensino de Geografia seja devidamente concretizado. Não basta o professor dominar Libras, nem apenas conhecer metodologias de ensino. Assim como afirmou a professora P2, os professores precisam se envolver verdadeiramente, conhecendo a cultura surda, sua língua e as metodologias de ensino mais adequadas para a educação de surdos.

Certamente, apenas a formação docente não garante um ensino de Geografia adequado para esse grupo de estudantes, mas a mesma pode possibilitar novas lutas e ações para a real inclusão escolar dos surdos.

A partir das análises realizadas neste capítulo, referentes à formação docente, ideias, concepções e práticas pedagógicas dos professores de Geografia das escolas pesquisadas, verificou-se que a formação inicial dos mesmos não contemplou a educação de surdos. Todavia, eles buscaram se capacitar para atender os estudantes na perspectiva da Educação Bilíngue, principalmente a partir do aprendizado da Libras.

Acreditavam no trabalho desenvolvido nas escolas onde atuavam, embora enfrentassem desafios para o ensino de Geografia bilíngue, como a falta de sinais de Libras específicos da área e de recursos didáticos. Eram os professores quem elaboravam seus próprios materiais, sendo necessária também a utilização de classificadores ou sinais criados e combinados com os estudantes. Realizavam aulas expositivas dialogadas em Libras, com o uso de imagens, mapas, recursos tecnológicos como TV, projetor multimídia, computadores e *Internet*, dentre outros, associados ao português escrito e à Libras.

O próximo capítulo, “A Geografia Escolar na perspectiva dos estudantes surdos” apresenta e analisa questões sobre o ensino e a aprendizagem de Geografia na perspectiva dos próprios estudantes, considerando-se as práticas realizadas na escola comum e na Escola de Surdos.

CAPÍTULO VIII

A GEOGRAFIA ESCOLAR NA PERSPECTIVA DOS ESTUDANTES SURDOS

Cada vez mais, a Geografia escolar vem se colocando como uma área de conhecimento envolvida socialmente com a produção da condição humana e com a produção consciente dos espaços, sejam eles naturais, sociais, culturais ou políticos. A aprendizagem de Geografia na educação básica contribui para a formação de uma consciência espacial, desde suas dimensões locais às mais globais, assim como de cidadania, sendo comprometida com a realidade socioespacial.

Essa ciência é um instrumento curricular que possibilita aos estudantes surdos conhecer, analisar, interpretar e agir na realidade espacial construída e materializada como produto e processo das relações socioespaciais. Para que ocorra um melhor ensino e aprendizado dos conhecimentos geográficos, é preciso verificar como esse grupo de estudantes percebe a Geografia e compreende melhor os seus conceitos.

O presente capítulo considera que a opinião e os sentimentos dos estudantes precisam ser conhecidos e analisados. No que tange ao ensino e à aprendizagem de Geografia, foram aplicados questionários em cinco Escolas de Surdos, apresentadas nos Capítulos III, IV e V, durante as pesquisas de campo realizadas pela pesquisadora. Participaram os alunos do 9º ano do Ensino Fundamental, por entender-se que eles possuem mais experiências e vivências, quando comparados aos alunos dos anos anteriores.

Os questionários foram aplicados pela pesquisadora, no espaço escolar, durante as aulas de Geografia. Optou-se por pesquisar os estudantes surdos por meio de questionários na Língua Portuguesa escrita, devido à variação da Libras que ocorre nos estados brasileiros e às demandas de maior tempo e de autorizações para se fazerem as filmagens. Respeitando-se a língua natural dos surdos, as questões foram interpretadas em Libras e os estudantes foram auxiliados durante o seu preenchimento. Muitas vezes, quando desconheciam a palavra que queriam expressar, respondiam em Libras para que a pesquisadora ou os professores pudessem transcrever para a Língua Portuguesa, sem comprometer o conteúdo das respostas.

As ideias dos estudantes foram transcritas neste capítulo de acordo com a norma gramatical da Língua Portuguesa, para melhor entendimento das respostas, pois a escrita dos surdos apresenta particularidades relacionadas à língua de sinais, as quais podem incidir na estrutura sintática da Língua Portuguesa.

A quantidade de estudantes surdos participantes variou para cada escola, conforme observado no quadro 6, uma vez que foi considerado na pesquisa o número total de alunos frequentes no 9º ano.

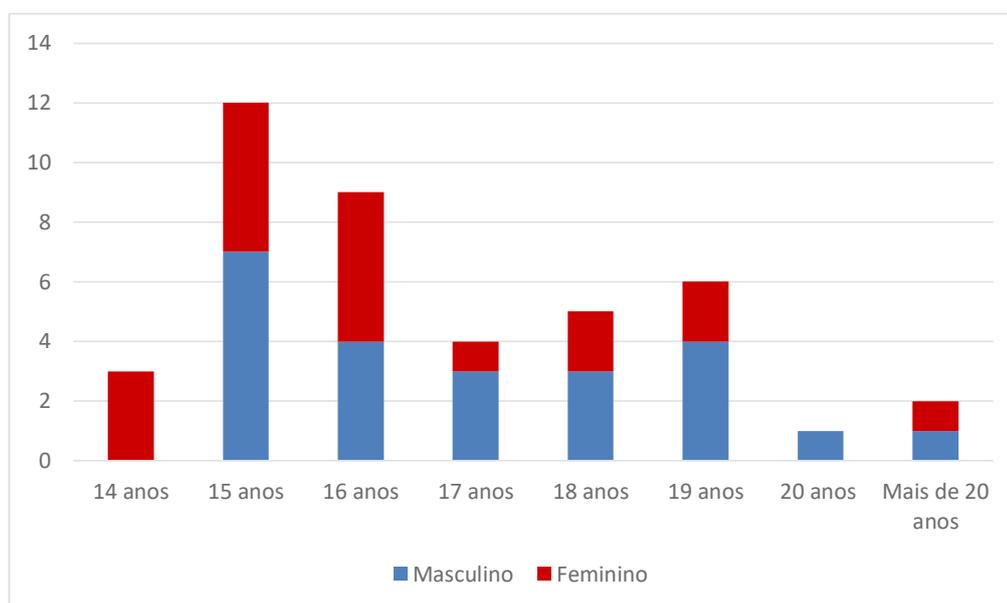
QUADRO 6 – Estudantes surdos participantes da pesquisa

Escola / Instituto	Quantidade de estudantes
Escola para Surdos Dulce de Oliveira	8
Instituto Santa Inês	5
Escola Bilíngue Libras e Português-Escrito	6
Centro Especial Elysio Campos	7
Instituto SELI	16
Total	42

Fonte: Pesquisa de campo realizada em cinco Escolas de Surdos, de 2015 a 2017.
Org. PENA, F. S., 2017.

Participaram da pesquisa 42 estudantes surdos, sendo que 23 eram do sexo masculino e 19 do sexo feminino. A idade variou entre 14 e 26 anos, sendo que a maioria dos estudantes possuía entre 15 (29%) e 16 anos (21%), assim como apresenta o gráfico 1.

GRÁFICO 1 – Faixa etária e sexo dos estudantes surdos participantes da pesquisa



Fonte: Pesquisa de campo realizada em cinco Escolas de Surdos, de 2015 a 2017.
Org. PENA, F. S., 2017.

Observa-se que as turmas de estudantes surdos do 9º ano possuíam uma grande diversidade de alunos. Além da diferença de idade, foi notável durante a pesquisa a variação da cidade de origem, da classe social e as diferenças no domínio da Libras e da Língua Portuguesa escrita. Apesar de serem turmas constituídas apenas por estudantes surdos, deve-se considerar que cada estudante é único e precisa ser percebido e acolhido em suas individualidades.

As próximas seções deste capítulo analisam as informações obtidas com base nos questionários, enfatizando-se, inicialmente, as concepções dos estudantes surdos sobre a escola comum e sobre a Escola de Surdos. Também são abordadas questões sobre as práticas pedagógicas e o ensino de Geografia, considerando o trabalho docente dos professores, os recursos didáticos, as metodologias de ensino utilizadas, e as avaliações.

Considerando que a escola comum é onde a maioria dos estudantes surdos brasileiros está matriculada, durante a pesquisa foram analisadas não apenas as concepções dos pesquisados com relação à Escola de Surdos, mas também da escola que o MEC, atualmente, considera como ideal para a inclusão escolar dos surdos. Buscou-se comparar as opiniões sobre as duas escolas, na perspectiva de analisar melhor os sentimentos dos estudantes e as práticas de Geografia realizadas.

Na pesquisa, os estudantes foram identificados pelas siglas E1, E2, E3, e, assim, sucessivamente, na intenção de preservar suas identidades e as escolas onde estudam.

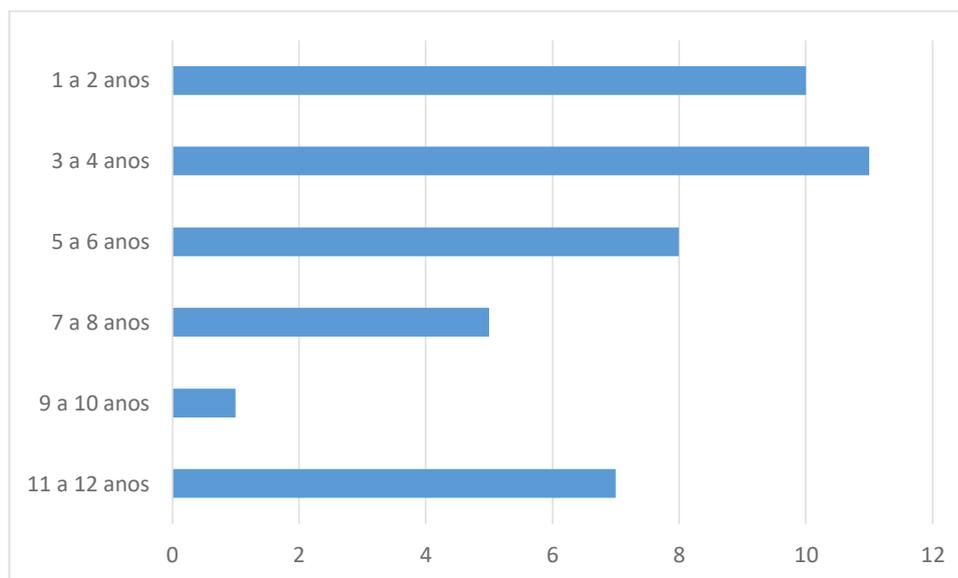
8.1 Escola comum e Escola de Surdos: comunicação, sentimentos e pertencimento

Dentre os estudantes participantes da pesquisa, 28 (67%) já haviam estudado em escola comum, sendo que 17 frequentaram a Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano) e 11 cursaram, também, os anos do Ensino Fundamental II (6º e/ou 7º ano). Para esses estudantes, foram realizadas perguntas adicionais, com relação aos sentimentos, professores de Geografia e avaliações, características da escola comum.

Com relação à Escola de Surdos, o gráfico 2 apresenta a quantidade de estudantes entrevistados, de acordo com o tempo em que estavam matriculados.

A metade dos estudantes frequentava a modalidade de Educação de Surdos há, no máximo, quatro anos, sendo que 24% era de um a dois anos e 26% de três a quatro anos. Dos demais, 19% frequentava de cinco a seis anos, 12% de sete a oito anos, 2% de nove a 10 anos e 17% de 11 a 12 anos.

GRÁFICO 2 – Tempo de matrícula dos estudantes surdos na Escola de Surdos



Fonte: Pesquisa de campo realizada em cinco Escolas de Surdos, de 2015 a 2017.
Org. PENA, F. S., 2017.

A maioria dos estudantes entrevistados conheceu a Escola de Surdos por meio de seus familiares, quando os pais tiveram conhecimento das escolas e os matricularam. Também conheceram a escola quando amigos surdos foram transferidos para a mesma, sugerindo a transferência dos colegas.

Eu não sabia que tinha uma escola para surdos. Minha melhor amiga se transferiu para cá e minha mãe decidiu me matricular. (E14).

O motivo principal que levou a estudar nessa escola, de acordo com os estudantes, foi o fato da Libras ser a língua de instrução e de comunicação com os colegas e os professores. Observam-se algumas opiniões, nas quais enfatizam tais motivos:

Porque todos os professores usam Libras. A comunicação é melhor e eu gosto muito. (E15).

Eu entendo e aprendo quando a professora ensina por meio da Libras. (E9).

Porque é mais fácil aprender quando a professora usa Libras para ensinar. (E13).

Porque gosto de estudar com os surdos. Posso me comunicar. (E37).

Aqui conversamos em Libras. Antes eu sofria, chorava. (E22).

Porque a escola é muito boa. Converso com os surdos, tem professores que sabem Libras. Posso brincar, passear, etc. (E11).

Assim como defendido pelos pressupostos da Educação Bilíngue, o fato da Libras ser a primeira língua da escola confere legitimidade e prestígio a ela como língua curricular e constituidora da pessoa surda. É uma língua visual que atende as necessidades dos estudantes surdos, possibilitando relações de pensamento, comunicação e aprendizagem. Além disso, o encontro de usuários de uma língua comum, como ocorre nas Escolas de Surdos, possibilita o seu fortalecimento e a ampliação da fluência dos estudantes.

Além de apresentarem a importância da Libras ser a L1, os estudantes demonstraram o sentimento de pertencimento à escola. Nesse espaço, eles tinham a oportunidade de conviver e estudar com seus pares, em um ambiente pensado e planejado para eles.

As opiniões dos estudantes destacam o sentimento apresentado:

Gosto da educação no mundo dos surdos. (E4).

Bem legal, tem muito surdo. (E1).

Porque têm surdos. O contato é muito bom. (E40).

Porque é mais fácil para eu aprender junto com surdos. (E18).

Porque essa escola é dos surdos e é minha também. Sou surda! (E33).

Ao serem questionados sobre o que gostavam na Escola de Surdos, a maioria enfatizou que gostava muito da escola e da Libras, dos amigos surdos, dos professores, da comunicação, de brincar e de aprender. Apresentam-se algumas ideias:

Gosto muito de conversar com os amigos surdos e também com todos os professores. Eles sabem Libras e contam piadas! (E11).

Eu gosto aqui da escola. É bom e importante aprender em Libras. (E1).

Na escola eles ensinam, ajudam, e eu aprendo a escrever. Tudo em Libras. (E2).

Gosto dos amigos surdos, de conversar e brincar em Libras. Gosto dos professores ensinarem em Libras. (E23).

Amo os professores, pois respeitam a Libras. (E7).

Gosto muito. Consigo fazer as provas e tenho muitos amigos surdos. (E8).

Com o professor surdo e os ouvintes tenho um bom ensino em Libras. (E20).

Gosto de tudo, porque todos os amigos são surdos e usam Libras. (E16).

Gosto da Libras, de conversar com amigos e professores. Tem teatro, jogos, olimpíadas e outras coisas. (E15).

Gosto das amizades, das aulas em Libras, é tudo o que eu queria. (E14).

Gosto de conversar, estudar e brincar em Libras. Gosto muito dos surdos. (E30).

Estudar as matérias de ciência, história, matemática e também de educação física. (E35).

Eu adoro. Gosto muito e fico feliz, alegre. (E6).

De acordo com os estudantes, a comunicação com os amigos surdos e com os professores por meio da Libras era fundamental no ambiente escolar. A partir desse contato, a relação entre os sujeitos da escola se tornava mais próxima, contribuindo para o desenvolvimento integral dos estudantes surdos, ou seja, o desenvolvimento emocional, social e cultural, além de intelectual e físico.

Sobre a escola comum, dos 17 estudantes que a frequentaram, sete não responderam à questão, justificando, em Libras, que *não gostavam de nada*. Dois estudantes escreveram que “*não gostavam*”, e uma aluna respondeu que:

Eu não gostava porque era difícil entender a aula. Também atrapalhava ter intérprete. (E2).

Os outros sete estudantes citaram que gostavam dos amigos surdos, de brincar, do professor, dos colegas ouvintes e do recreio.

Questionados sobre o que **não** gostava na Escola de Surdos, a maioria (62%) informou que “*nada*” ou que “*gosta de tudo*”. Destaca-se a fala da aluna E42: “*Nada, eu gosto muito de estudar na Escola Bilíngue*”.

Dez alunos (14%) citaram que não gostam nas Escolas de Surdos de brigas e bagunça, e outros consideraram alguns conteúdos escolares. Também foi citado, uma vez: fofoca, castigo, uma colega em específico, Matemática e Português.

Às vezes os alunos brigam. Eu não gosto de bagunça. (E7).

Às vezes acontecem as brigas, inveja, essas coisas bem ridículas. (E14).

Não gosto de Português e Redação, mas preciso aprender. (E34).

Não gosto de Matemática. É difícil. (E31).

As opiniões dos estudantes com relação ao que não gostam na Escola de Surdos mostram que nenhum aspecto específico dessa instituição foi considerado ruim. Eles citaram questões pertinentes a todos os estudantes em idade escolar, como as discussões, conversas e, até mesmo, conteúdos escolares com os quais possuem menos afinidade.

Sobre o que **não** gostavam na **escola comum**, apareceram alguns problemas semelhantes. Alguns pesquisados discorreram sobre “bagunça”, “brigas” e “confusões”. Também falaram sobre *bullying*³⁷, devido à diferença de comunicação dos surdos:

O professor não entendia Libras e ignorava os alunos surdos. Os ouvintes ficavam rindo e implicando. (E20).

Dentre as ideias apresentadas destacaram, principalmente, questões sobre a falta de comunicação com os colegas e professores ouvintes, por não dominarem a Libras ou pela ausência do intérprete.

Eu ficava calada. Não tinha amigos para conversar. (E13).

As pessoas me ignoravam, não me ajudavam. (E2).

A professora sabia pouco de Libras. O ensino era simples. (E30).

Os professores falavam rápido e não explicavam de novo. (E7).

Era só oralizado, não tinha intérprete. (E30).

Não gosto de ouvinte junto. (E37).

Outra questão levantada foi o fato da Língua Portuguesa ser a língua de instrução da escola comum. Nessa escola, os aspectos educacionais de ensino propostos aos alunos surdos têm sido elaborados a partir de uma perspectiva dos professores ouvintes, tendo-se a língua oral como principal forma de comunicação.

Os conteúdos desenvolvidos pelos educadores ouvintes, em sua maioria, são elaborados desconsiderando as necessidades dos alunos surdos. A Língua Portuguesa escrita é ensinada para eles utilizando-se metodologias direcionadas para os ouvintes. Com isso, a maioria dos surdos não consegue interpretar textos ou escrever, até mesmo, palavras do cotidiano. Foram expostas algumas dificuldades enfrentadas:

Tinha poucos amigos para conversar. Não gostava, pois era o único surdo e tentava ler, mas não entendia. (E18).

³⁷ Entende-se como *bullying* os atos de violência física ou psicológica, intencionais e repetidos, realizados em uma relação desigual de poder, no caso, pela maioria ouvinte com a minoria surda.

Quando estudava Português com muitos alunos eu não aprendia. (E8).

O fato de ser “o único surdo” na escola também é preocupante. Os surdos precisam dos seus pares para fortalecer a sua identidade, a Libras e a aquisição de conhecimentos. Quando ficam sozinhos, em meio a uma escola completamente ouvinte, se sentem excluídos e inferiorizados, pois são os únicos com uma comunicação diferente.

Outra ideia apresentada, a qual merece atenção, foi:

Me achavam coitadinha. Pensavam que eu não era capaz de aprender. (E22).

Na escola comum têm sido corriqueiras as concepções de que o surdo não é capaz e não vai aprender, devido à falta de audição. Alguns estudantes, durante a aplicação dos questionários, informaram que os professores da escola comum, muitas vezes, mostravam as respostas e distribuía notas, sem que eles estivessem aprendendo.

Quando os professores observam que os estudantes surdos não estão obtendo sucesso escolar é necessário refletir sobre as práticas pedagógicas, as quais, em sua maioria, são inadequadas para esse grupo de alunos, na busca por transformá-las.

As respostas expressas pelos estudantes surdos causam desconforto e angústia, pois são diversos os problemas que encontram na escola comum. Os sentimentos de muitos podem ser resumidos na fala da aluna E4:

Eu sofria. Era difícil estudar. (E4).

A partir das opiniões apresentadas, verificou-se que os estudantes surdos gostam e se sentem pertencentes à Escola que os respeita e os valoriza na sua diferença. A presença da Libras durante as aulas e na comunicação com os professores, assim como o número grande de estudantes surdos em um mesmo espaço escolar, possibilitam um maior acolhimento desse grupo de estudantes. Em contrapartida, a escola comum foi considerada como um lugar de exclusão, onde professores e estudantes ouvintes ignoram os surdos, e desacreditam de seu potencial de aprendizagem.

8.2 Práticas de Geografia na escola comum

Com relação aos professores de Geografia, onze estudantes tiveram aulas com professores de conteúdo específico na escola comum, pois estudaram nos anos finais do

Ensino Fundamental. Dentre eles, nove informaram que o professor não sabia Libras e dois que o professor sabia alguns sinais.

A estudante E15 considerou que:

Tinha intérprete, mas eu aprendia pouco, não entendia. (E15).

Sobre os relacionamentos dos professores de Geografia com os estudantes surdos, a maioria também informou que não existia ou que era “ruim”. Apenas dois falaram que era “bom”, justificando com o esforço do professor para que aprendessem. Um exemplo expressivo foi a seguinte ideia:

Não conseguia aprender. O professor só oralizava e passava textos. (E8).

Quando questionados sobre as práticas de ensino dos professores de Geografia, citaram: “livro”, “intérprete”, “quadro”, “caderno”, “desenho”. Uma aluna afirmou que a professora:

Ensinava igual aos ouvintes, como se eu fosse ouvinte também. (E16).

Sobre a forma como eram avaliados na escola comum, apenas dois estudantes disseram que eram avaliados utilizando a Libras. Um estudante afirmou que:

Eu explicava em Libras e depois respondia em Português. (E20).

Muitos estudantes falaram sobre a dificuldade com as atividades avaliativas, assim como observado nas opiniões:

Bem, os professores avaliavam a minha escrita, o que eu respondia nas atividades, provas, etc. (E14).

Não conhecia as palavras em Português, era difícil. Matemática era fácil. (E21).

Eu estudava muito em casa, memorizando. (E30).

Difícil. (E18).

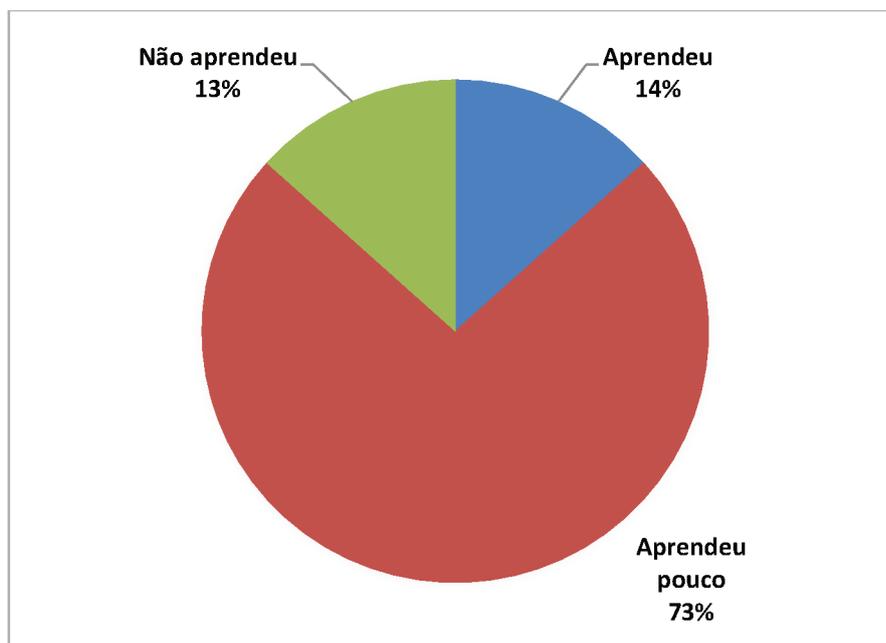
Não usava Libras. Eu tinha nota ruim. (E16).

Não tinha Libras. Minhas notas eram baixas. (E27).

A prova era escrita, eu tentava fazer um pouco. (E8).

Com relação aos conhecimentos de Geografia aprendidos na escola comum, 15 estudantes responderam à questão. O gráfico 3 apresenta o resultado.

GRÁFICO 3 – Aprendizagem dos conhecimentos geográficos na Escola Comum



Fonte: Pesquisa de campo realizada em cinco Escolas de Surdos, de 2015 a 2017. Org. PENA, F. S., 2017.

Dentre os estudantes surdos, 73% responderam que aprenderam pouco os conhecimentos de Geografia na escola comum, 14% que aprenderam e 13% que não aprenderam. Ao justificarem, destacaram-se as ideias:

Aprendia pouco, só copiava do quadro. (E3).

Não muito, porque o professor explicava muito rápido, mas entendia um pouco. (E14).

Muito não, porque só copiava os textos. Eu decorava os países, climas, etc. (E12).

De modo geral, observa-se que o ensino de Geografia na escola comum vem ocorrendo insatisfatoriamente. A própria inserção do surdo no ambiente escolar, junto com ouvintes, tendo a Língua Portuguesa como língua de instrução, faz com que os surdos se sintam sozinhos e abandonados. Geralmente, não estabelecem relacionamento com os professores e estudantes ouvintes, por não dominarem a Libras.

Na escola comum, as práticas pedagógicas realizadas pelos professores de Geografia são direcionadas para os estudantes ouvintes. As avaliações, por exemplo, são elaboradas e

aplicadas na Língua Portuguesa escrita, o que não propicia aos estudantes surdos demonstrarem os seus conhecimentos geográficos aprendidos. Diante do insucesso escolar, com as notas baixas, muitos professores permitem que os estudantes surdos copiem as respostas, ou, até mesmo, distribuem nota sem a devida avaliação dos seus conhecimentos, assim como exposto pela estudante surda.

A professora me deixava copiar a prova dos amigos do lado. (E34).

Esse tipo de atitude assistencialista tira o direito dos surdos de aprender, pois eles não recebem uma educação adequada para as suas diferenças linguísticas e culturais, não aprendem e, mesmo assim, são avaliados como aptos para ingressarem no próximo ano escolar. Igualmente como mostrou o gráfico 3, a maioria dos estudantes acredita ter aprendido pouco os conhecimentos geográficos, ensinados na escola comum. Eles memorizavam alguns nomes, sem compreender de forma crítica os conceitos que estavam sendo ensinados.

8.3 Ensino e aprendizagem de Geografia na Escola de Surdos

Inicialmente, os estudantes pesquisados responderam sobre o domínio da Libras, o relacionamento com os alunos e as práticas de ensino dos professores de Geografia das Escolas de Surdos.

Dentre os estudantes surdos, 67% responderam que os professores de Geografia possuem o domínio da Libras. Os outros 33% afirmaram que dominam mais ou menos. Deve-se considerar que todos os professores eram ouvintes, sendo a Libras a L2 para eles.

O relacionamento desses professores com os alunos, de maneira geral, era próspero. A maioria dos estudantes qualificou os professores como “amigos”. Também houve destaque para “ajuda”, “legal”, “conversa” e “ótimo”. Em menor frequência, apareceu: “tira dúvidas”, “ensina bem” e “melhorando”. Uma aluna informou que: *“bom, a gente ajuda a professora para melhorar a comunicação em Libras”* (E14).

Sobre as práticas de ensino de Geografia realizadas pelos professores, foram citadas a utilização de vídeo, mapas, computador, jornais, livros, revistas, filme, *Internet*, projetor multimídia, desenho, quadro, caderno, e Libras. O aluno E11 afirmou que *“a professora fala e ensina em Libras. Os alunos entendem muito bem”*. Também se destacaram as ideias:

Ensina sobre tudo de Geografia. (E12).

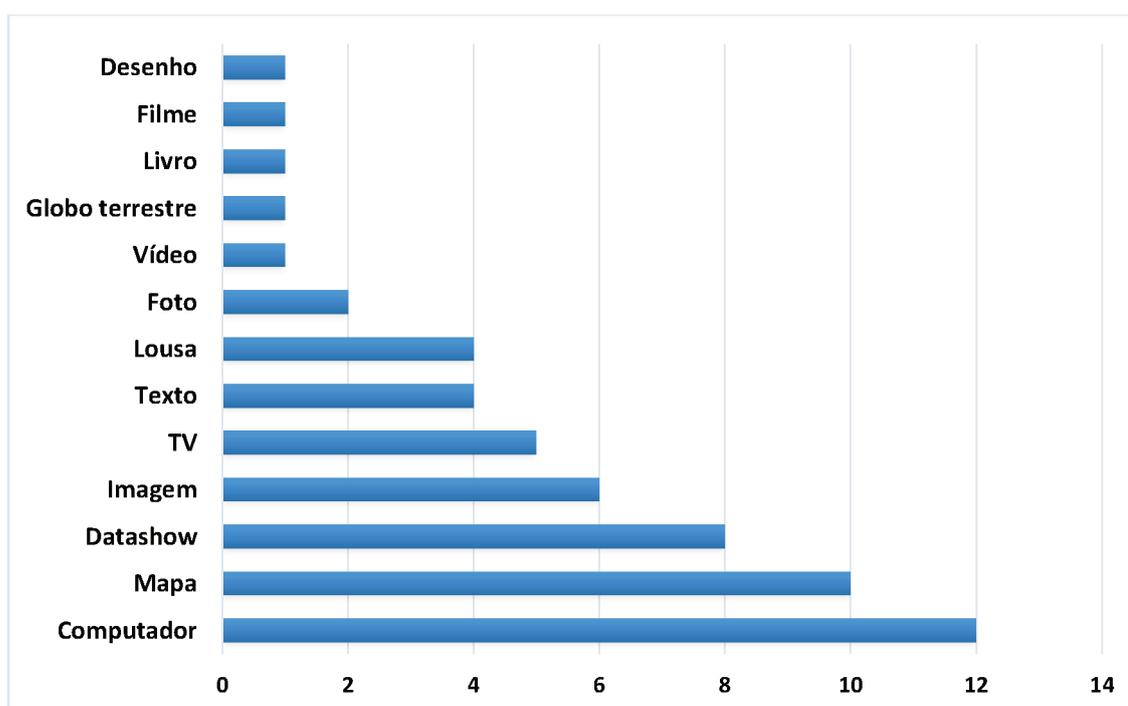
Precisa ensinar mais palavras. (E23).

Bom, ela explica bem as palavras de Geografia que não conhecemos. (E17).

Ótimo. A professora explica tudo e eu aprendo tudo. (E15).

Os estudantes pesquisados mencionaram materiais didáticos de Geografia que possibilitavam uma melhor aprendizagem. O gráfico 4 apresenta a quantidade que cada um foi citado.

GRÁFICO 4 – Materiais e recursos didáticos para o ensino de Geografia, de acordo com os estudantes pesquisados



Fonte: Pesquisa de campo realizada em cinco Escolas de Surdos, de 2015 a 2017.
Org. PENA, F. S., 2017.

O computador foi o recurso mais citado pelos estudantes, aparecendo doze vezes nos questionários. O mapa foi relatado por dez estudantes. Também houve destaque para o projetor multimídia, para as imagens e para a TV. Texto e lousa foram citados por quatro estudantes, cada um, seguido pela foto, vídeo, globo terrestre, livro, filme e desenho.

Todos os materiais e recursos apresentados pelos estudantes surdos podem explorar a visualidade. O resultado da questão afirmou o que muitos pesquisadores de educação para surdos têm defendido: a importância em se utilizar recursos visuais para a aprendizagem dos diversos conhecimentos. Observa-se que os recursos apresentados podem ser utilizados na Escola de Surdos e na escola comum, pois são de interesse de todos os alunos.

Também é importante pensar que a visualidade, por si só, não garante a

aprendizagem. Supõe-se práticas imagéticas mediadas, uma vez que o professor precisa contextualizar e criar significados para o que é apresentado, em Libras. A aluna E22 destacou:

Deve usar paisagem e foto, como na realidade. (E22).

Os estudantes foram questionados sobre como deveria ser a aula de Geografia para que eles pudessem aprender melhor. A maioria citou a necessidade do professor realizar aulas em Libras. A aluna E15 destacou:

Usando Libras eu acho que não preciso de mais coisas, porque já é suficiente, aprendo muito mais. (E15).

Também foram citados os estudos de continentes, países, estados, espaços geográficos e atualidades.

Gosto de estudar o Mundo, o Brasil, e os estados. (E4).

É importante Geografia do Brasil, própria para conhecer os lugares. (E23).

Nota-se que os conteúdos geográficos despertam interesse nos estudantes surdos, facilitando a sua aprendizagem. Cabe ao professor planejar e ministrar aulas que utilizem recursos didático-pedagógicos baseados na visualidade, juntamente com a Libras e a realidade dos seus estudantes.

Com relação às avaliações de Geografia, os estudantes pesquisados afirmaram que os seus conhecimentos são mais bem mensurados por meio das provas em Libras, na Língua Portuguesa escrita com imagem, nos trabalhos e atividades.

Observa-se que os estudantes consideram a importância das avaliações em Libras sem, contudo, desconsiderar a necessária aprendizagem escolar do português. Na perspectiva bilíngue, é fundamental a participação das duas línguas na escola, em todo o processo de escolarização.

Os estudantes surdos também foram questionados se aprendem bem os conhecimentos de Geografia na Escola de Surdos. Em três escolas foi unânime a resposta de que “sim”, aprendem muito. Em uma escola um estudante respondeu que “médio” e, em outra, dois disseram que “médio” e um que “pouco”.

Observam-se as seguintes ideias:

Aprendo palavras, sinais e mais conhecimento. (E34).

Aqui é melhor, aprendo rápido, pois entendo a Libras que a professora fala. (E13).

Sim, porque não precisamos copiar tanto, a professora explica bem com as imagens. (E17).

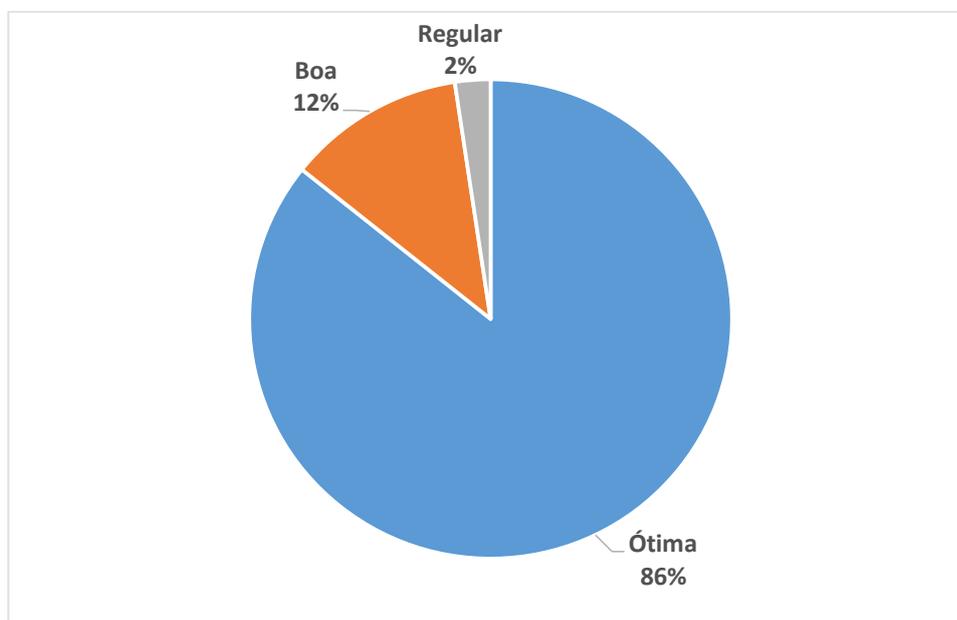
É fácil com Libras. (E1).

Aprendo porque a professora explica bem. Quando eu não entendo, eu pergunto a ela. (E36).

Sim, minha nota é boa. (E19).

No gráfico 5 é possível verificar a porcentagem de estudantes, sobre a aprendizagem dos conhecimentos geográficos. Assim como observado, a maioria dos estudantes surdos (86%) afirmou que aprende muito os conhecimentos geográficos na Escola de Surdos.

GRÁFICO 5 – Aprendizagem dos conhecimentos geográficos nas Escolas de Surdos, segundo os estudantes pesquisados



Fonte: Pesquisa de campo realizada em cinco Escolas de Surdos, de 2015 a 2017.
Org. PENA, F. S., 2017.

Os estudantes justificaram suas respostas informando que a Libras possibilita um aprendizado melhor para eles, tendo em vista que os professores de Geografia explicam e esclarecem dúvidas do conteúdo por meio dela, sem a necessidade de uma terceira pessoa – o intérprete. Além de aprenderem os conhecimentos geográficos, eles aprendem novos sinais da Libras e palavras da Língua Portuguesa, próprias da área geográfica e do cotidiano.

Outra questão a ser analisada é a de que “*não precisamos copiar tanto*”. Na escola comum, geralmente, os professores solicitam aos seus alunos muitas cópias do quadro negro, de textos, nas atividades e trabalhos.

Para os estudantes surdos, as cópias não têm significado e sentido, pois a maioria não interpreta os textos extensos, quando se está lendo ou escrevendo, sendo necessária a tradução para a Libras.

Na Escola de Surdos, os professores possuem a tendência de trabalhar com imagens e textos menores. As palavras-chave e conceitos podem ser explicados em Libras, para que o estudante faça a associação. Desse modo, eles não irão apenas copiá-los, mas compreendê-los.

Um estudante que afirmou aprender “médio” justificou que:

Sei poucas palavras, aprendo mais ou menos. (E14).

A afirmação representa o pouco domínio da Língua Portuguesa escrita e a associação de que apenas pode aprender por meio dela, desconsiderando os conhecimentos adquiridos em Libras. Assim como a maioria dos educadores ouvintes, ele avalia seus próprios conhecimentos por meio do domínio da leitura e da escrita em português somente.

O estudante que afirmou aprender “pouco” não justificou o porquê. Cabe ressaltar que o mesmo apresentava deficiência intelectual e dificuldade motora, o que demandava maior tempo para o aprendizado.

Sobre a importância de aprender Geografia, as respostas variaram em alguns aspectos: a importância de conhecer os estados e países; de conhecer as diferenças percebidas pelo mundo; de conhecer novas palavras e significados; e de estudar para ter um futuro melhor, seja por meio da faculdade e/ou de emprego. Nenhum estudante disse não serem importantes os conhecimentos geográficos.

Destacaram-se as seguintes opiniões:

É importante estudar. Aprofundar assuntos sobre estados e países. (E7).

Para conhecer os estados, países, capitais, todos tipos de Geografia. (E17).

Sim, aprendo palavras novas, leio textos, conheço países. (E14).

Para aprender a estudar o mundo, os países. (E23).

Para conhecer os lugares do mundo. (E12).

Aprender diferentes coisas do mundo todo. (E22).

Geografia é importante, porque aprendi sobre mapas, textos, e a professora explicou muito. (E9).

Para ver o que o mundo é, o que acontece com os climas de cada país. O mundo é diferente. (E15).

Às vezes tem palavra difícil, mas é bom aprender, é importante. (E24).

Aprendi sobre São Paulo e Brasil. (E33).

Os estudantes surdos, assim como os estudantes ouvintes, possuem curiosidade para conhecer lugares novos, por seus diferentes aspectos naturais, sociais e econômicos. Durante o Ensino Fundamental, a Geografia possibilita o estudo da cidade, do campo, dos estados brasileiros, dos países e continentes, do Planeta Terra, dentre outros, em suas diferentes características. Também permite aos estudantes conhecerem melhor o lugar onde vivem, podendo despertar o senso de pertencimento e de cidadãos participativos. Conhecer o mundo, por meio de imagens, mapas, vídeos, textos e demais recursos didático-pedagógicos é fundamental para todos os estudantes.

A partir das informações obtidas, verificou-se que os estudantes surdos se sentem pertencentes às Escolas de Surdos, gostam dos professores bilíngues, dos amigos surdos e, principalmente, de vivenciarem o aprendizado por meio da Libras. A maioria afirmou que aprende bem os conhecimentos geográficos estudados nessa escola e que consideram esses conhecimentos significativos. Enfatizaram a importância de se conhecer o mundo e as diversidades dos países, estados, cidades e seus diferentes lugares. Os recursos didáticos visuais foram eleitos como os mais promissores, sendo que os mapas foram um dos recursos mais citados por eles, assim como as imagens e as tecnologias de informação e comunicação.

O Capítulo IX apresenta os recursos didáticos de Geografia que foram observados nas escolas pesquisadas, buscando-se contribuir para o ensino dos conhecimentos geográficos para surdos. Durante sua escrita são utilizadas fotografias e análises, realizadas na perspectiva da Educação Bilíngue.

CAPÍTULO IX

RECURSOS DIDÁTICOS NO ENSINO DE GEOGRAFIA BILÍNGUE

O presente capítulo analisa as observações realizadas durante as visitas às seis Escolas de Surdos, com relação ao ensino de Geografia para os estudantes. Além do acompanhamento de aulas de Geografia por parte da pesquisadora, os professores puderam informar e mostrar os recursos didáticos que utilizavam durante as práticas de ensino.

Para as análises das observações, consideraram-se os indicadores apresentados nas pesquisas do Capítulo VI, sobre as experiências de professores pesquisadores de Geografia com estudantes surdos, e os questionários aplicados aos estudantes das escolas pesquisadas, nos quais relataram suas preferências para o ensino de Geografia. Também se consideraram estudos de diferentes especialistas na área de Geografia escolar e os Parâmetros Curriculares Nacionais para os anos finais do Ensino Fundamental (BRASIL, 1998) – os quais apresentam orientações e referências curriculares – sendo enfatizado o espaço geográfico.

Como indicadores de um ensino de Geografia satisfatório para surdos, foram considerados os pressupostos do bilinguismo, em que a Libras deve ser utilizada como primeira língua e o português escrito como segunda língua. Avaliaram-se as adequações realizadas com relação à visualidade, importante aliada na educação de surdos. Foi considerada a utilização de recursos didáticos visuais (imagens, maquetes, mapas, globo terrestre, dentre outros) e das novas tecnologias de informação e comunicação, como televisão, computadores, projetor multimídia e *internet*.

Inicialmente, o capítulo apresenta a importância do ensino de Geografia para os estudantes surdos, assim como da utilização dos recursos didáticos para o enriquecimento dos processos de ensino e aprendizagem. Enfatiza-se a Cartografia Escolar, pois ela permite a representação gráfica da superfície terrestre, sendo uma grande aliada para os estudantes se situarem no espaço, além de conhecê-lo, vivenciá-lo e analisá-lo. Em sequência, têm-se as observações e análises realizadas em cada escola pesquisada para, por fim, ser apresentada a análise geral dos resultados.

9.1 O ensino de Geografia e a importância do uso de recursos didáticos

A Geografia é uma área de conhecimento comprometida em tornar o mundo compreensível, explicável e passível de transformações. Como conteúdo curricular, ela cumpre a importante função de analisar e discutir a sociedade da qual o estudante faz parte, instigando-o a conhecer e sentir-se como membro participante e ativo.

Segundo Cavalcanti (2005), a Geografia escolar tem a finalidade de construir modos de pensar geográficos por parte dos estudantes. Ela busca levá-los a uma consciência da espacialidade das coisas, dos fenômenos que eles vivenciam, diretamente ou não, como parte da história social. Para isso, estuda o movimento dialético entre as pessoas em geral e entre elas e os espaços.

Para Callai (1998), a Geografia é a ciência que estuda, analisa e tenta explicar o espaço produzido pelo homem, permitindo que o aluno se perceba como participante do espaço que estuda, onde os fenômenos que ali ocorrem são resultados da vida e do trabalho dos homens e estão inseridos num processo de desenvolvimento.

O objeto do estudo geográfico na escola é, então, o espaço geográfico, entendido como um espaço social, concreto, em movimento. Esse estudo requer uma análise da sociedade e da natureza, e da dinâmica resultante da relação entre ambas, nas diversas escalas. É importante discutir questões voltadas ao cotidiano, à leitura e compreensão do espaço geográfico. Desse modo, os alunos podem compreender e analisar as diferentes relações que são estabelecidas na construção desse espaço, no qual se encontram inseridos.

Para tanto, é preciso que os estudantes adquiram conhecimentos, dominem categorias, conceitos e procedimentos básicos com os quais esse campo do conhecimento opera e constitui suas teorias e explicações, de modo a poder não apenas compreender as relações socioculturais e o funcionamento da natureza às quais historicamente pertencem, mas também conhecer e saber utilizar uma forma singular de pensar sobre a realidade: o conhecimento geográfico. (BRASIL, 1998).

Para a melhoria dos processos de ensino e de aprendizagem de Geografia, os recursos didáticos se constituem como importantes ferramentas, pois contribuem para a ação de mediação entre o professor, o aluno e os conhecimentos geográficos. Eles podem ser amplamente utilizados, de modo que enriqueçam as discussões teóricas e sirvam como suporte para as práticas pedagógicas. Além de permitirem que as experiências cotidianas dos estudantes ganhem sentido, facilitam sua compreensão sobre os conteúdos pertinentes ao espaço geográfico.

Na escolarização, podem-se utilizar recursos didáticos diversos, como desenhos, fotografias, maquetes, jornais, revistas, livro didático, Atlas Geográfico Escolar, filmes, documentários, trabalho de campo e, em especial, as novas tecnologias de informação e comunicação. São utilizados computadores, televisão, projetor multimídia, e *Internet*, possibilitando a exploração de diferentes linguagens midiáticas para acesso e construção dos conhecimentos geográficos. Todos os recursos citados atendem a experiência visual do sujeito surdo, contribuindo para o seu aprendizado.

Destaca-se, também, a área da Cartografia escolar, por ser uma linguagem peculiar da Geografia, uma forma de representar análises e sínteses do espaço geográfico, por meio de mapas, maquetes, globo terrestre, bússola, croquis, plantas, dentre outros. Ela ajuda a abordar os temas geográficos, localizando os fenômenos, fatos e acontecimentos estudados e a fazer correlações entre eles, sendo referências para o raciocínio geográfico.

Sobre o trabalho com a Cartografia, Simielli (1999) recomenda atividades que visem desenvolver nos alunos as habilidades de mapear a realidade e de ler mapas. Para além de um processo de alfabetização cartográfica, o estudante precisa construir conhecimentos de orientação, de localização, de representação cartográfica e de leitura de mapas, perpassando todos os outros conteúdos.

Desse modo, é importante o uso do mapa no cotidiano das aulas de Geografia para auxiliar análises e para desenvolver habilidades de observação, manuseio, reprodução, interpretação, correção e construção de mapas, considerando-se a participação efetiva dos estudantes durante esse processo.

A partir da pesquisa realizada com os estudantes surdos, observou-se que eles têm um interesse acentuado por mapas. Essa constatação leva a um investimento maior em se buscar formas de melhor aproveitamento do trabalho com esse recurso em sala de aula. Deve-se adotar a Cartografia escolar bilíngue, em que a Libras seja associada aos recursos cartográficos, os quais precisam ser vistos como uma possibilidade admirável de comunicação.

Também é necessário que o professor considere as práticas sociais cotidianas dos estudantes surdos. Assim, partindo da prática diária, dos conhecimentos, experiências e representações desses estudantes, é possível construir e ampliar os conceitos geográficos, tornando-os significativos. (CALLAI, 2003).

9.2 Os recursos didáticos nas Escolas de Surdos pesquisadas

Durante a pesquisa na Escola para Surdos Dulce de Oliveira, observaram-se diferentes aulas de Geografia, devido à pesquisa ter sido realizada por um período maior de tempo. Em todas as aulas, a professora utilizou a Libras para construir os conhecimentos, juntamente com o português escrito. Ela dialogava com os estudantes surdos, os quais comunicavam entre eles e com a professora, por meio da Libras.

Frequentemente, foram realizadas aulas expositivas-dialogadas em Libras, com auxílio do quadro negro e de folhas impressas com imagens, textos e atividades em português. Também foi comum o uso do projetor multimídia conectado ao *notebook*.

A figura 38 registra uma aula sobre impactos ambientais, em que foi discutido o rompimento da barragem da mineradora Samarco, localizada no subdistrito de Bento Rodrigues, a 35 km da cidade de Mariana, Minas Gerais. A professora ministrou a aula utilizando *slides*, buscando contextualizar os conhecimentos geográficos com notícias da mídia, de forma crítica.

FIGURA 38 – Aula de Geografia sobre Atualidades



Autora: PENA, F.S., 2015. Fotografia de aula de Geografia em que a professora apresentou um evento ocorrido em município do estado de Minas Gerais, relacionando conteúdos de Geografia como economia, cultura, impactos ambientais e localização. Uberaba, 2015.

Além de serem projetadas imagens e fotografias para elucidar o tema debatido, juntamente com textos curtos em português, o acidente teve sua localização representada. Os estudantes puderam observar mapas e fotografias de satélite, localizando espacialmente onde os fatos ocorreram, além de dialogarem em Libras com a professora e os colegas de turma. Entenderam o que foi o acidente da barragem, assim como suas consequências ambientais e sociais para a sociedade.

Durante uma aula sobre as Regiões Geográficas do Brasil, para que os estudantes surdos pudessem compreender a localização dos estados, assim como seus nomes e sinais, a professora disponibilizou TNT amarelo – um tipo de material classificado como não tecido – em que foram desenhados os limites políticos dos estados brasileiros e fixados os nomes dos estados, na Língua Portuguesa escrita, e seus sinais, em Libras.

A fotografia na figura 39 mostra o momento em que as alunas procuravam no Livro Ilustrado de Língua Brasileira de Sinais o nome do estado brasileiro e o seu respectivo sinal, enquanto outros estudantes estavam fixando no mapa os nomes e os sinais impressos.

FIGURA 39 – Mapa do Brasil bilíngue sendo elaborado pelos estudantes surdos



Autora: PENA, F.S., 2015. Fotografia de aula de Geografia em que os estudantes confeccionaram um mapa do Brasil, localizando os seus estados com recortes de nomes na Língua Portuguesa escrita e na Libras. Uberaba, 2015.

Na perspectiva de auxiliar os estudantes a localizarem os estados corretamente, a professora de Geografia também disponibilizou, durante a aula, um mapa político do Brasil, fixado no quadro negro, assim como observado na figura 40.

FIGURA 40 – Mapa do Brasil bilíngue e Mapa Político do Brasil

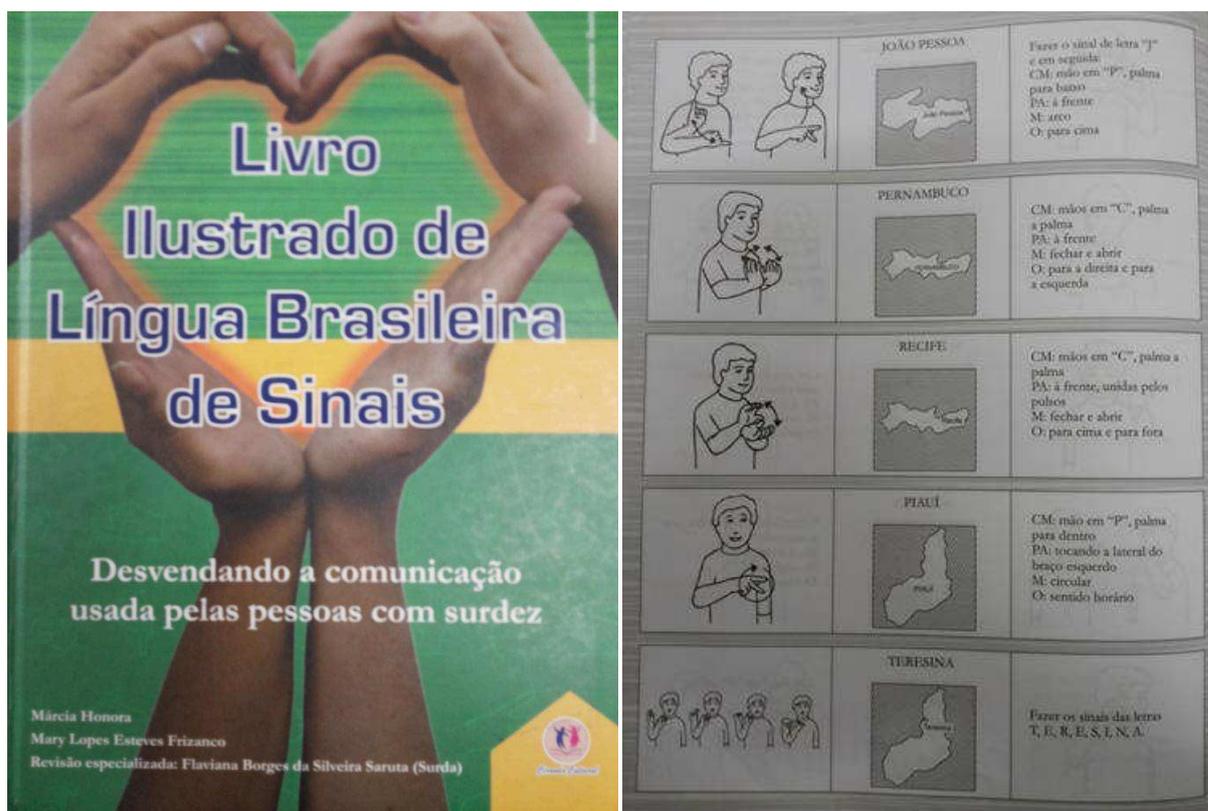


Autora: PENA, F.S., 2015. Fotografia de estudantes surdos observando o Mapa Político do Brasil, para localizar no mapa construído as suas localidades. Uberaba, 2015.

Os estudantes trabalhavam durante a aula de maneira colaborativa, aprendendo os sinais em Libras e os seus nomes na Língua Portuguesa escrita, além de localizarem no mapa do Brasil os estados. O livro utilizado pelos estudantes surdos, assim como pela professora, está identificado na figura 41. O material possui sinais diversos para o ensino de Geografia, como: localidades, estados, capitais, continentes, dentre outros.

A professora procurou trabalhar de forma interativa com os estudantes surdos durante a construção do mapa bilíngue. Entretanto, notou-se que alguns elementos do mapa não foram contemplados pela atividade, como o título, a escala, e a legenda. É importante considerar que a ausência das normatizações que as técnicas cartográficas sugerem pode contribuir para a apreensão incorreta das representações do espaço geográfico pelos estudantes. A linguagem cartográfica deve ser utilizada de forma correta e orientada pelos professores.

FIGURA 41 – Livro Ilustrado de Língua Brasileira de Sinais



Autora: PENA, F.S., 2015. Fotografia do Livro Ilustrado de Língua Brasileira de Sinais, com a capa apresentada do lado esquerdo e, do lado direito, o exemplo de uma folha com sinais dos estados brasileiros. O livro apresenta o sinal em Libras, o nome do estado com um desenho dos seus limites, assim como uma descrição do sinal, identificando a configuração de mãos (CM), o ponto de articulação (PA), o movimento (M), e a orientação (O) de cada sinal. Uberaba, 2015.

De acordo com a professora, a Cartografia era um recurso utilizado constantemente nas aulas de Geografia. Esse fato pôde ser verificado durante as atividades avaliativas em Libras e na Língua Portuguesa escrita, ilustradas nas próximas figuras. São momentos em que estudantes de anos diferentes mostraram os seus conhecimentos, utilizando mapas de continentes, assim como de regiões e municípios brasileiros.

A figura 42 representa um estudante do 9º ano do Ensino Fundamental, durante avaliação de Geografia em Libras, fazendo o sinal de Continente Americano. O estudante sinalizou suas divisões e escreveu no quadro negro, na Língua Portuguesa escrita, os seus respectivos nomes. Também foram feitas perguntas sobre aspectos econômicos, sociais e naturais do Continente Americano, em Libras.

Na figura 43, observa-se que a professora também utilizava mapas históricos, relacionados à história do município onde a escola estava localizada. Os estudantes do 6º ano responderam questões sobre aspectos sociais, culturais, naturais e econômicos da região municipal e do estado de Minas Gerais.

FIGURA 42 – Avaliação em Libras sobre o Continente Americano



Autora: PENA, F.S., 2015. Fotografia de um momento de avaliação de Geografia em Libras para alunos do 9º ano do Ensino Fundamental, na Escola para Surdos Dulce de Oliveira. Utilizando o projetor multimídia, a professora projetou o mapa no quadro negro, em que os estudantes deveriam responder às perguntas solicitadas, em Libras. Uberaba, 2015.

FIGURA 43 – Avaliação em Libras sobre o município de Uberaba



Autora: PENA, F.S., 2015. Fotografia da avaliação de Geografia em Libras para alunos do 6º ano do Ensino Fundamental, na Escola para Surdos Dulce de Oliveira. Uberaba, 2015.

Outro recurso frequentemente utilizado pela professora de Geografia foi o Atlas Geográfico Interativo Bilíngue, produzido e disponibilizado em formato CD-ROM pelo INES. Esse material apresenta mapas, conceitos e explicações diversas sobre os países, continentes e lugares do Mundo, utilizando imagens, legenda em português e vídeo com interpretação em Libras.

A figura 44 apresenta uma das aulas disponíveis no Atlas Geográfico Interativo Bilíngue, cujo tema era o surgimento dos Continentes. Observa-se a Terra, mostrada em movimento, assim como a legenda em português e sua tradução em Libras.

FIGURA 44 – Atlas Geográfico Interativo Bilíngue produzido pelo INES



Fonte: INES, 2008. Material didático bilíngue, produzido pelo INES e disponibilizado em CD-ROM, o qual apresenta o Atlas interativo com diferentes informações em Libras e português escrito.

O recurso didático contempla conhecimentos geográficos em uma perspectiva bilíngue, sendo adequado para os processos de ensino e aprendizagem na educação de surdos. Entretanto, dentre as escolas pesquisadas, apenas na Escola para Surdos Dulce de Oliveira o Atlas estava presente.

Durante a visita, a professora disponibilizou um artigo científico, o qual ela foi uma das co-autoras. Observou-se que a professora realizou atividades diferenciadas para o ensino de Geografia, envolvendo representações do espaço geográfico. Na figura 45, apresentam-se

“Globinhos” construídos pelos estudantes, a partir de isopor e cópias do Mapa Mundi. (GONÇALVES, et. al., 2014).

FIGURA 45 – Estudantes com Globos Terrestres produzidos em aula de Geografia



Fonte: Gonçalves, D.A.C (et. al.), 2014.

No mesmo trabalho científico, apresentou-se um quebra-cabeça com nomes dos continentes, zonas climáticas, rosa dos ventos, os principais paralelos e o meridiano do Planeta Terra.

O “Quebra-cabeça Geográfico” (figura 46) era disponibilizado aos estudantes surdos para que pudessem identificar e colorir os continentes e oceanos, assim como colar os nomes de cada elemento, na Língua Portuguesa. Os sinais referentes a cada palavra também foram estudados.

Observa-se que as atividades foram realizadas de forma construtiva com os estudantes surdos, utilizando recursos didáticos diferentes para a representação do espaço geográfico. Os elementos do mapa foram identificados corretamente, contribuindo para a construção da linguagem cartográfica.

FIGURA 46 – Quebra-cabeça geográfico



Fonte: Gonçalves, D.A.C (et. al.), 2014.

De acordo com as observações realizadas na Escola para Surdos Dulce de Oliveira, concluiu-se que a professora de Geografia procurava utilizar os recursos didáticos uma perspectiva bilíngue. A Libras e o português escrito eram constantes nas aulas e a professora buscava explorar a visualidade, para que os estudantes surdos pudessem aprender os conhecimentos geográficos.

A Cartografia foi observada em diversos momentos, na intenção de compreender o espaço geográfico e para representar espacialmente os conceitos e acontecimentos estudados. Os estudantes participavam de forma interativa, acumulando experiências com a construção de noções espaciais que permitirão a existência de um cidadão usuário de mapas mais eficientes.

Durante a pesquisa no Instituto Santa Inês não foi possível a pesquisadora observar as aulas de Geografia. Segundo a supervisora escolar, a professora preferia apenas conceder a entrevista, após as aulas. De todo modo, as salas de aulas e os demais espaços escolares foram visitados, dialogou-se com os estudantes surdos, foram aplicados os questionários e realizada a entrevista com a professora, o que não comprometeu as análises da pesquisa.

Nos corredores da escola verificou-se uma atividade desenvolvida com a realização de um Projeto sobre as Regiões do Brasil. A turma de 7º ano, dias anteriores à pesquisa, realizou

a confecção de mapas com sinais em Libras, pesquisas sobre a região Sudeste, exposição de trabalhos e levaram para a escola comidas típicas.

Na figura 47, observa-se um mapa do Brasil, com os nomes dos estados identificados na Língua Portuguesa. Ao lado, estão sinais de regiões do Brasil e de alguns estados. O mapa poderia ser mais bem elaborado, utilizando-se cores e outros elementos cartográficos, como o título, a rosa dos ventos, legenda e escala. Também se notou que os sinais em Libras não identificaram todos os estados brasileiros do mapa.

FIGURA 47 – Mapa do Brasil feito em Projeto no Instituto Santa Inês



Autora: PENA, F.S., 2015. Fotografia de um mapa do Brasil, com a localização dos estados brasileiros, e de sinais referentes às Regiões do Brasil, no Instituto Santa Inês. Belo Horizonte, 2015.

Na sala de aula do Instituto Santa Inês não foi verificado nenhum recurso didático visual para o ensino de Geografia, apenas o quadro negro. A professora relatou, durante a entrevista, que os mapas e imagens eram expostos no projetor multimídia e também impressos nas atividades e textos de estudos.

Também foi relatado que, ao serem realizados trabalhos de campo, utilizavam-se mapas e croquis para que os estudantes surdos pudessem se localizar espacialmente.

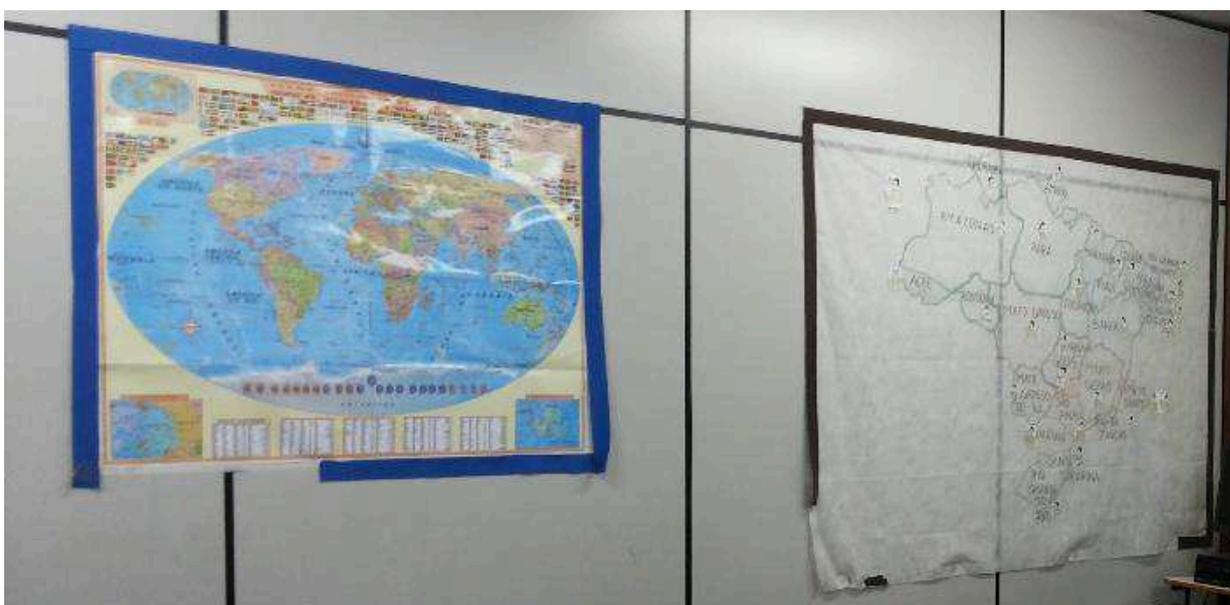
Com a visita ao Instituto Santa Inês, verificou-se que não havia na escola materiais didáticos de Geografia, bilíngues ou não. Também não foi possível constatar se, de fato, a professora utilizava durante as suas aulas a Libras para se comunicar com os estudantes

surdos, ou os recursos visuais. Havia uma restrição de recursos oferecidos pelo Instituto e as práticas pedagógicas eram pautadas nos pressupostos da Comunicação Total.

Com relação à Escola Bilíngue Libras e Português-Escrito, na semana em que a pesquisa foi realizada não foram ministradas aulas de Geografia, devido à escola estar comemorando o Setembro Azul com atividades culturais, como teatros e palestras.

Na sala de aula de Geografia da Escola Bilíngue Libras e Português-Escrito foram observados dois mapas. Conforme ilustra a figura 48, do lado esquerdo da parede encontra-se o Mapa-múndi impresso e, do lado direito, um mapa do Brasil confeccionado, com os nomes dos estados e seus respectivos sinais, em Libras.

FIGURA 48 – Mapas na sala de aula da Escola Bilíngue Libras e Português-Escrito



Autora: PENA, F.S., 2016. Fotografia de mapas fixados na sala de aula de Geografia da Escola Bilíngue Libras e Português-Escrito. Taguatinga, 2016.

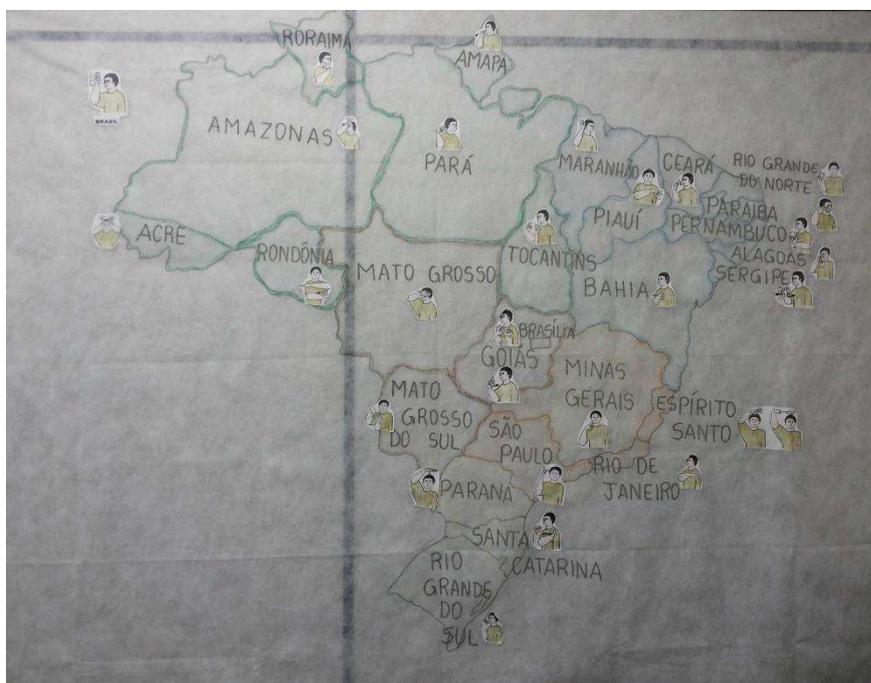
No mapa do Brasil, apresentado na figura 49, observa-se que os estados foram identificados por seus nomes e sinais impressos em Libras. Entretanto, ausentam-se os elementos do mapa como o título, a escala, a orientação, dentre outros.

De acordo com a professora, utilizavam-se como recursos didáticos as folhas impressas com imagens e textos curtos, projetor multimídia e computadores da escola, em que eram realizadas pesquisas com os estudantes surdos e demonstradas as localizações geográficas dos lugares que estavam sendo estudados.

Nos corredores da Escola Bilíngue Libras e Português-Escrito estavam expostos mapas temáticos coloridos sobre as regiões do Brasil, realizados durante um Projeto

desenvolvido pela professora de Geografia, com estudantes surdos do 7º ano do Ensino Fundamental. A figura 50 apresenta uma fotografia da exposição, a qual destacava características culturais de cada região brasileira, por meio de folhas coloridas impressas.

FIGURA 49 – Mapa do Brasil adaptado com sinais em Libras



Autora: PENA, F.S., 2016. Fotografia do mapa do Brasil com sinais em Libras, elaborado pela professora de Geografia e pelos estudantes surdos da Escola Bilíngue Libras e Português-Escrito. Taguatinga, 2016.

FIGURA 50 – Exposição de atividade geográfica na parede da escola



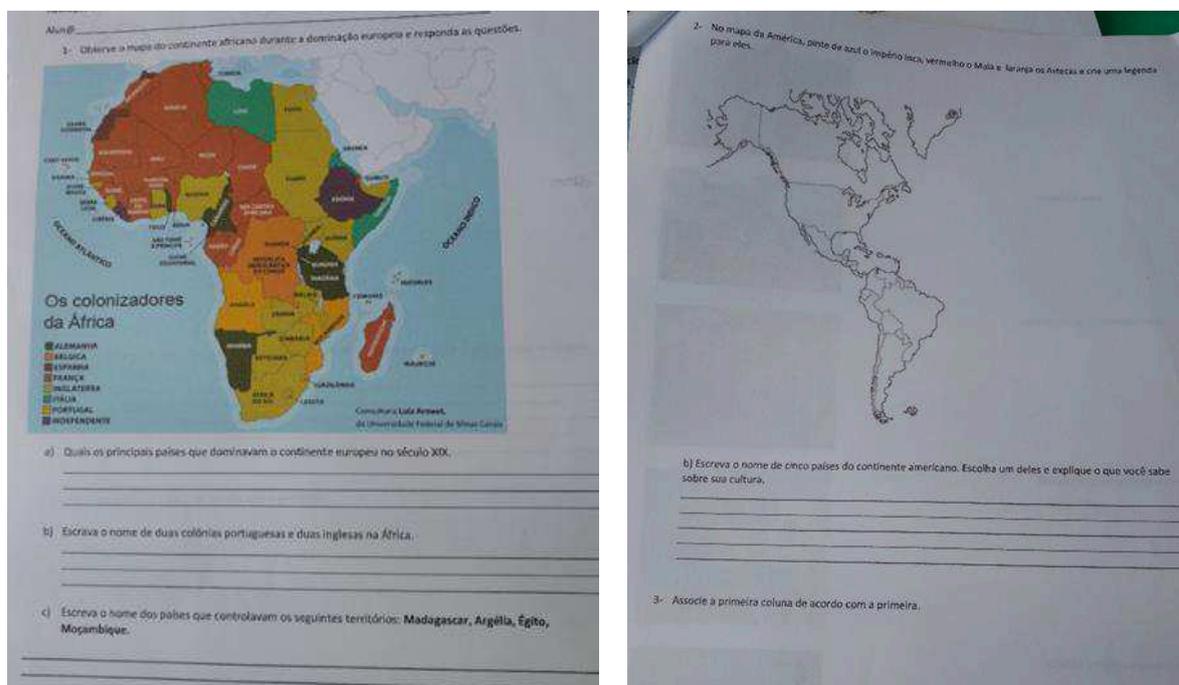
Autora: PENA, F.S., 2016. Fotografia de trabalho realizado sobre as regiões do Brasil, cujas folhas impressas foram fixadas na parede da Escola Bilíngue Libras e Português-Escrito. Taguatinga, 2016.

A partir das observações, verificou-se que a professora de Geografia da Escola Bilíngue Libras e Português-Escrito buscava utilizar recursos visuais durante suas aulas. Porém, no momento da pesquisa, a escola não possuía recursos didáticos bilíngues para o ensino de Geografia. O fato da professora não ser formada em Geografia pode ter contribuído para que não fossem construídos e adquiridos esses materiais.

No Colégio Especial Elysio Campos foram observadas duas aulas de Geografia. Na primeira, os estudantes do 9º ano responderam a uma folha de atividade impressa (figura 51), com mapas coloridos e questões em português, com relação ao Continente Africano e ao Continente Americano. O professor e os estudantes dialogaram e discutiram sobre as questões propostas, em Libras.

Utilizou-se impressão colorida para destacar os colonizadores do Continente Africano, assim como perguntas no português escrito. Sobre o Continente Americano, solicitou que preenchessem os nomes dos países e escolhesse um deles para comentar sobre a sua cultura.

FIGURA 51 – Atividades de Geografia do 9º ano do Ensino Fundamental



Autora: PENA, F.S., 2016. Fotografia de atividades com mapas realizadas por estudantes surdos do 9º ano do Ensino Fundamental, no Centro Especial Elysio Campos. Goiânia, 2016.

As salas de aula dos estudantes surdos, apesar de não serem exclusivas para o ensino de Geografia, possuíam mapas anexados em seus murais. A figura 52 mostra uma sala de aula do 7º ano do Ensino Fundamental, onde se visualizam quatro mapas de regiões brasileiras do IBGE.

FIGURA 52 – Aula de Geografia no Colégio Especial Elyσιο Campos



Autora: PENA, F.S., 2016. Fotografia de estudantes surdos do 7º ano do Ensino Fundamental, na sala de aula do Centro Especial Elyσιο Campos, em aula de Geografia. Goiânia, 2016.

FIGURA 53 – Aula de Geografia no Laboratório de Informática



Autora: PENA, F.S., 2016. Fotografia de estudantes surdos do 8º ano do Ensino Fundamental, utilizando os computadores do Laboratório de Informática, no Centro Especial Elyσιο Campos, em trabalho com Cartografia escolar. Goiânia, 2016.

De acordo com o professor de Geografia da escola, os mapas eram frequentemente utilizados durante as aulas de Geografia. Além dos mapas impressos, o professor realizava apresentação de *slides*, por meio de *notebook* conectado à televisão, presente em todas as salas de aula, os quais contemplavam imagens, gráficos, textos curtos, palavras-chave e mapas dos lugares estudados.

Os computadores localizados no Laboratório de Informática também eram bastante utilizados nas aulas de Geografia. Na fotografia da figura 53, os estudantes surdos do 8º ano estavam utilizando os computadores conectados à internet para localizar países e capitais, no programa Google Maps.

Os mapas digitais e interativos permitem aos estudantes novas possibilidades de aprendizagem, com maior interação. Eles se sentem parte integrante do conteúdo, despertando sua curiosidade para os novos conhecimentos, com a mediação do professor. São mapas que o professor pode implementar nas suas práticas pedagógicas, envolvendo o uso das TIC, como o computador.

Durante a aula, verificou-se que os estudantes surdos se interessavam pela atividade, utilizando a Língua Portuguesa escrita para manusear o computador e localizar os lugares solicitados, assim como a Libras, para se ajudarem com a atividade e para dialogarem com o professor de Geografia.

A partir da pesquisa realizada, concluiu-se que o professor de Geografia do Centro Especial Elysio Campos, apesar de não possuir recursos geográficos bilíngues, procurava utilizar mapas coloridos, imagens e recursos tecnológicos, como televisão e computadores, durante a sua prática pedagógica. As aulas eram ministradas em Libras, na perspectiva do bilinguismo.

Durante a pesquisa na Escola Municipal de Educação Bilíngue para Surdos, foram observadas aulas de Geografia realizadas para o 7º e o 9º ano do Ensino Fundamental. Na figura 54 verifica-se uma das aulas sendo ministrada nos corredores da escola, os quais eram espaçosos e possibilitavam, além da boa circulação de pessoas, a realização de atividades pedagógicas.

À frente da fotografia, no canto direito, se observa no corredor da escola um sinal universal das línguas de sinais, considerado um símbolo da comunidade surda, o qual expressa “eu te amo”. A presença da Libras e sua cultura pôde ser percebida em todos os espaços da escola, seja pelas placas que sinalizavam seus espaços, os trabalhos desenvolvidos pelos professores ou até mesmo pela comunicação entre os sujeitos que ocupam esse espaço.

FIGURA 54 – Aula de Geografia nos corredores da EMEBS Helen Keller



Autora: PENA, F.S., 2017. Fotografia do corredor da escola EMEBS Helen Keller, onde estava sendo realizada uma aula de Geografia com estudantes do 7º ano do Ensino Fundamental. São Paulo, 2017.

FIGURA 55 – Aula de Geografia com estudantes surdos completando o mapa do Brasil



Autora: PENA, F.S., 2017. Fotografia de atividade de Geografia desenvolvida na EMEBS Helen Keller, utilizando recursos cartográficos. São Paulo, 2017.

Ao fundo da figura 54 estava o grupo de estudantes surdos, juntamente com o professor de Geografia e o professor surdo, o qual auxiliava a atividade mostrando os sinais de cada lugar geográfico indicado no mapa.

Na figura 55 são observados os estudantes do 7º ano localizando e fixando os sinais em Libras no mapa regional brasileiro, anteriormente desenhado e pintado por eles sob orientação do professor de Geografia. O mapa foi colado na parede do corredor da escola, para que pudessem completá-lo e estudá-lo em outra perspectiva.

Em aula anterior, juntamente com o professor surdo, os alunos fizeram os sinais dos estados e regiões e foram fotografados. Após o desenho e a pintura do mapa, os estudantes continuaram contribuindo para a sua construção, colando os sinais dos estados brasileiros e localizando suas capitais.

A fotografia da figura 56 mostra o mapa que estava sendo construído. O mesmo apresentava elementos cartográficos, como: título, legenda, escala, fonte e orientação. Também é possível verificar os sinais em Libras, realizados pelos estudantes, os quais identificaram os oceanos, os estados, o título e as regiões do Brasil. Com uma “bolinha” preta, marcaram as capitais dos estados e, durante as aulas posteriores, seriam inseridos os nomes dos estados e de suas capitais brasileiras, em português.

FIGURA 56 – Mapa das Regiões Brasileiras do IBGE em Libras



Autora: PENA, F.S., 2017. Fotografia de Mapa do Brasil, elaborado por professores e estudantes surdos da EMEBS Helen Keller. São Paulo, 2017.

Na figura 57, apresenta-se um Planisfério dos continentes, também em grande dimensão, o qual estava sendo elaborado pelos professores e estudantes surdos do 9º ano do Ensino Fundamental.

FIGURA 57 – Planisfério dos Continentes com sinais em Libras



Autora: PENA, F.S., 2017. Fotografia de Planisfério elaborado por professores e estudantes surdos da EMEBS Helen Keller. São Paulo, 2017.

Ambos os mapas trabalhados possibilitavam, além da representação espacial do espaço geográfico, o estudo dos diversos elementos cartográficos. Também foi propícia a ampliação do aprendizado da Libras e da Língua Portuguesa escrita.

As aulas que os estudantes surdos participaram, a partir da confecção e do estudo dos mapas apresentados, foi significativa. O professor teria a possibilidade de explorá-los ao longo do ano, localizando os lugares e eventos estudados em seu conteúdo, de forma interativa.

Na sala de aula ambiente de Geografia (figura 58), localizada na EMEBS Helen Keller, também foi possível observar diferentes materiais didáticos adaptados para o ensino bilíngue – Libras e Língua Portuguesa escrita. Ela possuía diversos elementos que caracterizam a Cartografia escolar. Os mapas ficavam dispostos no canto da sala, sendo fácil o seu uso pelo professor e estudantes. No teto estava fixada uma rosa dos ventos, orientado a localização dos pontos cardeais. Nas mesas dos estudantes surdos, verificaram-se bandeiras de

países com os seus sinais em Libras, sendo que, periodicamente, o tema geográfico era alterado.

FIGURA 58 – Sala Ambiente de Geografia para surdos na EMEBS Helen Keller



Autora: PENA, F.S., 2017. Fotografias da sala de aula ambiente de Geografia, localizada na EMEBS Helen Keller. São Paulo, 2017.

FIGURA 59 – O Sistema Solar adaptado em Libras



Autora: PENA, F.S., 2017. Fotografia de materiais adaptados para o ensino de Geografia na EMEBS Helen Keller. São Paulo, 2017.

No mural da sala ambiente de Geografia, também apresentavam-se outros mapas, como o Mapa da Estrada Real, o mapa do litoral paulista e uma ilustração do Sistema Solar,

com sinais em Libras, impressos e colados. A figura 59 apresenta uma imagem do Sistema Solar, adaptada com os sinais dos planetas em Libras e fixada na parede esquerda da sala, assim como uma maquete, localizada acima do quadro negro.

Na figura 60, observa-se um Planisfério produzido pelos estudantes surdos do 9º ano e pelo professor de Geografia, utilizando bolinhas de papel crepom colorido, papelão, letras e fotografias dos estudantes surdos, fazendo os sinais dos continentes, em Libras.

FIGURA 60 – Planisfério dos Continentes construído pelos estudantes surdos



Autora: PENA, F.S., 2017. Fotografia de Planisfério produzido por estudantes e professor, fixado sala de aula ambiente de Geografia, localizada na EMEBS Helen Keller.

Na sala ambiente puderam-se encontrar diversos materiais didáticos bilíngues de Geografia, como cartazes adaptados com os sinais em Libras e as maquetes. Também estavam presentes mapas temáticos, globo terrestre, maquete do interior da Terra, e material bilíngue de Geografia industrializado, como o observado na Figura 61.

O material bilíngue “Conhecendo as Regiões do Brasil” foi um dos poucos materiais de Geografia encontrados nas Escolas de Surdos que não foi produzido pelos professores. Há uma escassez de materiais bilíngues de Geografia, disponíveis para compra, assim como são escassas as verbas destinadas para a aquisição de materiais, pelas escolas.

FIGURA 61 – Material didático bilíngue das Regiões do Brasil



Autora: PENA, F.S., 2017. Fotografia do mural presente na sala de aula ambiente de Geografia, localizada na EMEBS Helen Keller. São Paulo, 2017.

Verificou-se que os professores de Geografia da escola, por possuírem uma sala própria para o ensino desse conteúdo, mantinham os materiais expostos e acessíveis para todas as aulas. Em outras escolas, nas quais as salas de aula eram separadas pelo ano que a turma estava matriculada, os materiais eram guardados ou descartados após a conclusão do conteúdo estudado.

A partir da pesquisa realizada na EMEBS Helen Keller, concluiu-se que o professor de Geografia se mostrou empenhado na elaboração de estratégias de ensino bilíngue, utilizando a Libras, o português escrito e diversos recursos didáticos visuais para a construção e o estudo do espaço geográfico. A Cartografia escolar foi utilizada constantemente no ensino de Geografia, de forma interativa com os estudantes surdos, respeitando-se as normas cartográficas.

No Colégio Seli, foram observadas duas aulas de Geografia, sendo uma no 7º ano e uma no 6º ano. A professora de Geografia enfatizou à pesquisadora a importância de se trabalhar com as vivências dos estudantes surdos, para a construção dos conceitos geográficos.

Na figura 62, observa-se uma atividade realizada pela professora e estudantes surdos do 7º ano do Ensino Fundamental, durante a pesquisa.

FIGURA 62 – Mapa do município de São Paulo colorido pelos estudantes surdos



Autora: PENA, F.S., 2017. Fotografia do mapa do município de São Paulo, separado pelas subprefeituras e distritos, o qual foi estudado e colorido pelos estudantes surdos do 7º ano do Ensino Fundamental. São Paulo, 2017.

A professora imprimiu um mapa da capital paulista em grande dimensão e colocou-o no chão, no centro da sala de aula. Solicitou aos estudantes surdos que colorissem cada bairro, localizando-os na legenda.

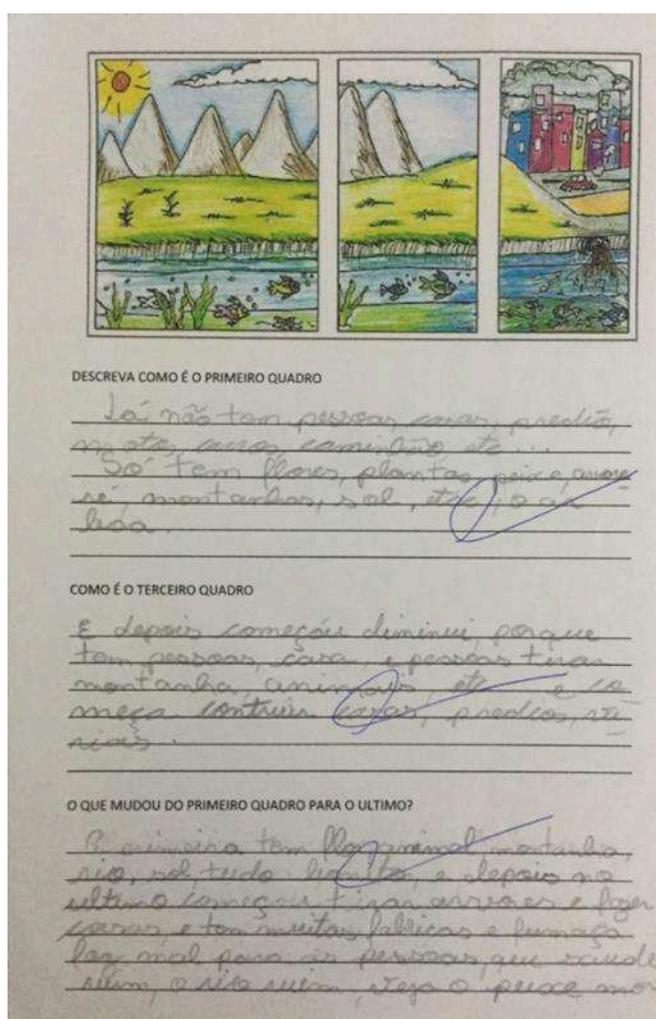
Os alunos ficaram empolgados por conseguirem localizar onde moravam. Eles começaram a relacionar os lugares que vivenciavam no seu cotidiano, como o bairro onde viviam, o bairro da escola e o trajeto do metrô percorrido, a partir da representação do mapa. A atividade despertou o interesse dos estudantes surdos com a Cartografia, possibilitando o entendimento da representação de outros lugares, ainda desconhecidos por eles.

Observaram os elementos do mapa, como título, orientação, escala, legenda e fonte, além de aprenderem os nomes dos bairros em português e os seus respectivos sinais em Libras.

A professora afirmou que, frequentemente, trabalhava com a Cartografia escolar, por meio da televisão disponível na sala de aula e confeccionando mapas e maquetes com os estudantes surdos. Utilizava material reciclado e bolinhas de papel crepom, além de folhas com mapas impressos. Porém, como o colégio possuía um espaço pouco amplo e salas compartilhadas por professores das outras áreas de ensino, os materiais produzidos eram levados para a casa da professora ou descartados, após a conclusão das aulas.

Em uma aula de 6º ano, a professora Colégio Seli corrigiu com os estudantes uma atividade disponibilizada em folha impressa com desenhos (figura 63).

FIGURA 63 – Atividade de Geografia com tirinha



Autora: PENA, F.S., 2017. Fonte: A autora. Fotografia de atividade de Geografia realizada no Colégio Seli. São Paulo, 2017.

Observa-se na atividade uma sequência de paisagens com elementos naturais e elementos culturais, para os alunos refletirem sobre os impactos ambientais causados pela urbanização.

Durante a aula, a professora dialogou com os estudantes surdos, em Libras, sobre o que estava ocorrendo nas paisagens apresentadas. Os alunos observavam as imagens, dialogavam sobre as mesmas, em Libras, com a professora e os colegas, para depois transcreverem suas reflexões em português.

Os estudantes analisaram a sequência de paisagens e os seus elementos, relacionando-os com os problemas ambientais encontrados no município de São Paulo. Utilizaram os seus conhecimentos prévios e vivências, dialogando com a turma de forma crítica.

Em outro momento, a professora de Geografia também disponibilizou à pesquisadora fotografias de maquetes que haviam sido produzidas pelos estudantes surdos do 9º ano do Ensino Fundamental, representando a estrutura do Globo Terrestre (figura 64).

Os estudantes utilizaram isopor e tinta guache para representarem a estrutura da Terra, identificando os nomes das camadas com papéis na Língua Portuguesa escrita. A atividade propiciou uma representação visual e tátil da estrutura do Globo Terrestre, o que possibilita uma aprendizagem expressiva para os estudantes surdos. Todavia, o material contemplou apenas os nomes das estruturas terrestres no português escrito, sem serem indicados os sinais em Libras.

FIGURA 64 – Exposição de maquetes sobre a estrutura da Crosta Terrestre



Fonte: Arquivo pessoal da professora de Geografia do Colégio Seli. São Paulo, 2017.

A partir da pesquisa realizada no Colégio Seli, verificou-se o entusiasmo que a professora de Geografia possuía em ensinar os conhecimentos geográficos. As aulas eram realizadas de maneira bilíngue, por meio da Libras e do português escrito, contextualizadas com o cotidiano e as experiências dos estudantes. Na perspectiva de atender a importância dos

aspectos visuais na educação dos surdos, a professora utilizava recursos visuais variados ao se trabalhar o espaço geográfico. Porém, não foram verificados materiais didáticos adquiridos ou adaptados com os sinais em Libras.

9.3 Análises sobre os recursos didáticos de Geografia nas Escolas de Surdos

Durante a pesquisa nas Escolas de Surdos, buscou-se conhecer como o ensino de Geografia estava sendo ministrado. Dentre as seis escolas pesquisadas foi possível a observação de aulas de Geografia em quatro delas. Em todas as aulas observadas, os professores utilizaram a Libras e a Língua Portuguesa escrita nas práticas pedagógicas, de acordo com o proposto pela Educação Bilíngue para surdos.

Os recursos didáticos para o ensino de Geografia são apresentados no quadro 7.

QUADRO 7 – Recursos didáticos para o ensino de Geografia nas Escolas de Surdos

Recursos Didáticos	Escolas de Surdos					
	E. Surdos Dulce de Oliveira	Instituto Santa Inês	E.B. Libras Port. Escrito	Centro Especial Elysio Campos	EMEBS Helen Keller	Colégio Seli
TIC						
Atividades impressas com imagens						
Mapas interativos						
Mapas bilíngues						
Maquetes						
Globo terrestre						
Material didático bilíngue						

Fonte: Pesquisa de campo realizada em Escolas de Surdos, de 2015 a 2017. Org.: PENA, F.S., 2018.

Com relação às práticas com as novas tecnologias de informação e comunicação (TIC), como televisão, computador, *Internet*, e projetor multimídia, elas são importantes aliadas do professor, pois propiciam um ensino mais dinâmico, interativo e próximo das expectativas dos estudantes. Além disso, possibilitam o uso de diferentes tipos de visualidades, como imagens, vídeos em Libras, vídeos de lugares e paisagens, assim como de recursos cartográficos, considerando a experiência visual dos surdos. Durante as observações nas escolas pesquisadas, apenas em três escolas os recursos foram notados.

No CEEC e no Colégio Seli havia TV fixada na sala de aula, facilitando sua utilização pelos professores. No CEEC também foi observado um laboratório de informática com computadores conectados à *Internet*, os quais eram utilizados pelos estudantes. O projetor multimídia foi observado na Escola para Surdos Dulce de Oliveira, sendo montado pela professora nas salas de aula e guardado após o término do horário.

É importante que as escolas possam oferecer aos professores e estudantes os recursos tecnológicos, de forma acessível. O ideal seriam todas as salas de aula serem equipadas com projetor multimídia e TV, além dos professores e estudantes terem acesso à computadores com *Internet*.

Sobre as atividades impressas com imagens, o seu uso foi considerado constante pelos professores nas entrevistas. Elas foram observadas em três escolas durante as visitas, sendo que a sua utilização é importante, pois permite a interação das imagens com a Libras e seus classificadores, e desta com a Língua Portuguesa escrita. Deve-se considerar que não é a quantidade de imagens que irá desempenhar um ensino satisfatório, pois a visualidade, por si só, não garante a aprendizagem. Supõem-se práticas imagéticas mediadas, uma vez que o professor precisa contextualizar e criar significados para o que é apresentado, em Libras.

A Cartografia escolar foi observada em todas as escolas, com representações do espaço geográfico visíveis nos corredores, murais e salas de aula. A partir das entrevistas com os professores de Geografia e dos questionários respondidos pelos estudantes surdos também se verificou a importância do uso constante da linguagem cartográfica durante as aulas nas Escolas de Surdos, especialmente dos mapas.

Deve-se destacar que a Cartografia escolar contribui não apenas para que os estudantes compreendam os mapas e demais recursos cartográficos, mas também para o desenvolvimento de capacidades relativas à representação do espaço. Eles precisam ser preparados para a construção de conhecimentos sobre a linguagem cartográfica, como cidadãos que representam e codificam o espaço.

Foram observadas atividades cartográficas interessantes e criativas, das quais os estudantes surdos participaram ativamente, inclusive identificando os seus lugares de vivência. Aliaram-se mapas, elementos cartográficos, Língua Portuguesa escrita e sinais em Libras, possibilitando uma aprendizagem significativa. Acredita-se que essas atividades podem ser reproduzidas nas diferentes aulas de Geografia, de acordo com a realidade de cada escola.

Todavia, nem sempre os mapas foram construídos pelos professores pesquisados de forma adequada, desconsiderando-se as normas cartográficas ou a utilização dos sinais em

Libras. Segundo Simielli (1986), é importante a criação de uma linguagem cartográfica que seja eficiente, ou seja, que apresente a informação adequadamente, e que respeite as regras da comunicação. Assim, para se obter uma leitura eficaz do mapa é preciso que ele tenha uma boa qualidade e adequação informacional ao nível do leitor. Nesse sentido, deve-se considerar para os estudantes surdos, além dos elementos fundamentais de um mapa – título, escala, legenda, orientação e projeção – os sinais em Libras.

De acordo com as autoras Almeida; Passini (2004) a representação do espaço através de mapas permite ao aluno atingir uma nova organização estrutural de sua atividade prática e concepção do espaço. É importante que o aluno elabore mapas, acompanhando metodologicamente cada passo do processo: reduzir proporcionalmente, estabelecer um sistema de signos ordenados, obedecer a um sistema de projeções para que haja coordenação de pontos de vista e para se familiarizar com a linguagem cartográfica.

Em cinco escolas pesquisadas verificaram-se mapas interativos, em que os estudantes surdos participaram da sua construção ou complementação. Deve-se enfatizar que, antes de o estudante ser um leitor de mapas, precisa fazer/desenhar mapas e passar por todas as suas fases de preparação e organização. São as experiências com a construção de noções espaciais que permitirão a existência de um cidadão-usuário de mapas mais eficientes. (SAMPAIO; SAMPAIO; MENEZES, 2011).

Os mapas bilíngues, com identificações em português e em Libras, estavam presentes em quatro escolas. Para conhecer os sinais específicos de cada lugar, alguns professores recorreram à internet, outros aos professores surdos e, ainda, a dicionários de Libras e livros ilustrados. Esses mapas são importantes para que os estudantes possam se sentir contemplados pela linguagem cartográfica, pois também possuem sua primeira língua.

As maquetes foram encontradas em três escolas pesquisadas. Elas são recursos didáticos importantes por permitirem noções de representação tridimensional do espaço, do concreto ao abstrato. Sua elaboração como representação reduzida do espaço auxilia os estudantes surdos a compreenderem os conhecimentos geográficos.

O globo terrestre foi encontrado em apenas duas escolas pesquisadas. Esse recurso tem grande importância para o ensino de Geografia, pois com ele há a visualização de uma forma mais real do planeta Terra, a possibilidade de mostrar os elementos físico-geográficos, as divisões políticas dos países, a rede de coordenadas geográficas sem distorções e a simulação dos movimentos da Terra, além de suscitar indagações e despertar curiosidade àqueles que a manuseia. (SCHÄFFER et al, 2005). As escolas deveriam adquirir diversos exemplares de globos terrestres, permitindo aos estudantes surdos sua aproximação, visualização e manuseio.

Foram verificados poucos materiais bilíngues de Geografia, em apenas duas Escolas de Surdos, tendo sido adquiridos, ou seja, produzidos e comercializados e/ou distribuídos gratuitamente. Verificaram-se o Atlas Geográfico Bilíngue, produzido pelo INES e disponibilizado em CD-ROM, e o Livro Ilustrado de Língua Brasileira de Sinais, o qual apresenta diversos sinais de Geografia, ambos adquiridos pela Escola de Surdos Dulce de Oliveira. Na EMEBS Helen Keller foi adquirido o material bilíngue “Conhecendo as Regiões do Brasil”, com mapas interativos e suas identificações em português e Libras.

Foi notável a necessidade de serem produzidos e disponibilizados recursos bilíngues de Geografia para surdos, como mapas, jogos, dicionários de Geografia, livro didático, dentre outros. A escassez desses recursos demanda dos professores criatividade e entusiasmo para a confecção e adequação de materiais significativos. Além de dominar os conhecimentos geográficos a serem ensinados, o professor deve considerar as vivências e experiências visuais dos estudantes surdos e a Libras como primeira língua.

Observou-se que os professores de Geografia estão realizando ações isoladas, sem terem conhecimento de como os colegas de profissão têm ministrado suas aulas para surdos. Existe pouca divulgação dos trabalhos de ensino de Geografia bilíngue desenvolvidos nas Escolas de Surdos, tendo sido observado apenas um trabalho científico, apresentado em evento, pela professora da Escola para Surdos Dulce de Oliveira.

Acredita-se que a partir da criação e divulgação de materiais bilíngues de Geografia, assim como da maior disponibilização de recursos tecnológicos, os professores de Geografia das Escolas de Surdos poderão desenvolver processos de ensino e aprendizagem mais satisfatórios.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta tese surgiu como consequência da preocupação da pesquisadora perante a realidade da educação dos surdos na escola comum. Após pesquisas e vivências com resultados insatisfatórios, buscou-se conhecer práticas pedagógicas diferentes daquelas vivenciadas até então. As Escolas de Surdos, desejadas pela comunidade surda, foram escolhidas como espaços de pesquisa, a partir da hipótese de que nelas a Educação Bilíngue é realizada, garantindo um ensino de Geografia mais adequado.

Inicialmente, buscou-se compreender a educação de surdos, analisando-se as abordagens educacionais destinadas a esses estudantes. Foi verificado que as concepções e significados existentes sobre o sujeito surdo precisam partir dos discursos antropológicos, adotados pela comunidade surda, os quais percebem o surdo em uma perspectiva da diferença linguística e cultural. Suas identidades perpassam a experiência visual, representada pela língua de sinais, pelo modo diferente de ser, de expressar, de viver e conhecer o mundo, o que origina a cultura surda.

A abordagem educacional avaliada como mais satisfatória foi a Educação Bilíngue, pois possibilita que as diferenças linguística e cultural dos surdos sejam reconhecidas e valorizadas, tendo a Libras como língua curricular e constituidora da pessoa surda, além de considerar a aprendizagem escolar da Língua Portuguesa. A Educação Bilíngue também pode ser entendida como uma oposição aos discursos e às práticas clínicas hegemônicas e como um reconhecimento político da surdez como diferença.

Nos discursos produzidos pelo MEC é proposta a escolarização dos surdos nas escolas comuns, sem orientar devidamente para a Educação Bilíngue no espaço escolar. Nessas escolas o ensino apresenta o ouvinte como modelo, prevalecendo a supremacia da Língua Portuguesa em relação à Libras. Os professores não possuem formação específica e não consideram as diferenças metodológicas no ensino da Língua Portuguesa e dos conteúdos curriculares, o que torna as experiências auditivas predominantes.

No que se refere às Escolas de Surdos, constatou-se que dentre as seis escolas pesquisadas, cinco foram consideradas como Escolas Bilíngues – que contemplam a Educação Bilíngue – sendo elas: a Escola para Surdos Dulce de Oliveira, a Escola Bilíngue Libras e Português-Escrito, o Centro Especial Elysio Campos, a EMEBS Helen Keller e o Colégio Seli. Essas escolas propunham em seus documentos e buscavam efetivar durante suas

práticas pedagógicas a Educação Bilíngue, pois além de se preocuparem com a comunicação em Libras, também realizavam práticas em que eram reconhecidos e valorizados os aspectos históricos, culturais, políticos e filosóficos, próprios da comunidade surda.

As Escolas Bilíngues pesquisadas possuíam professores bilíngues, mesmo que com diferentes domínios dessa língua, realizavam avaliações em Libras e no português escrito, ofertavam o Atendimento Educacional Especializado, além da utilização das novas tecnologias de informação e comunicação, aliadas à língua de sinais. Quatro escolas bilíngues possuíam placas sinalizadoras em Libras, sendo que duas dessas também possuíam sinais luminosos.

Nas Escolas Bilíngues atuavam professores surdos, os quais ministravam a disciplina de Libras como conteúdo curricular. Eram profissionais importantes para a formação dos estudantes surdos, pois ensinavam conteúdos sobre a cultura surda, além de serem um modelo de surdo adulto para os estudantes.

Ao contrário do que se esperava, também foi constatado que ainda existem Escolas de Surdos que trabalham na perspectiva da educação especial, pautadas no Ouvintismo, ao considerarem que o sujeito surdo é uma “pessoa deficiente” que precisa ser trazida para a normalidade.

No Instituto Santa Inês, escola avaliada como não adepta à Educação Bilíngue, a surdez era narrada pelo discurso clínico-terapêutico, concebendo os surdos como pessoas “deficientes” que precisavam combater a surdez, levando-as a uma tentativa de anulação da diferença. Eram oferecidos tratamentos fonoaudiológicos, na perspectiva clínica de curar a surdez.

Apesar de estarem presentes professores e estudantes surdos bilíngues, não foi observada a valorização da cultura surda e da Libras. Essa língua era utilizada apenas como meio para se alcançar a leitura e a escrita do português, e para se ter acesso aos conhecimentos escolares. Utilizavam-se datilologia e o uso simultâneo da língua de sinais com a língua oral, trabalhando na perspectiva da Comunicação Total.

Além disso, todos os seus professores eram ouvintes, não era oferecida a Libras como conteúdo curricular e as avaliações eram apenas na Língua Portuguesa escrita. Também não existiam adaptações arquitetônicas, como o sinal luminoso e as placas sinalizadoras bilíngues, e as salas de aula eram organizadas com carteiras enfileiradas.

Apesar do Instituto não atuar de acordo com os pressupostos da Educação Bilíngue, observou-se que o pertencimento ao grupo apresentado pelos seus estudantes surdos se configurou como um avanço em termos de aprendizado e vivência. Na escola era

possibilitado o encontro cotidiano entre os sujeitos surdos que, em sua maioria, eram filhos de ouvintes e não conviviam com seus pares, havia salas de aula com número reduzido de alunos e espaço físico amplo, os professores dominavam a Libras e planejavam suas aulas na perspectiva do grupo específico de estudantes.

Para se conhecer os indicadores relacionados ao ensino bilíngue de Geografia, considerado adequado para os estudantes surdos, a tese também propôs discutir sobre as pesquisas já concretizadas. Analisaram-se oito dissertações de mestrado, referentes ao tema pesquisado.

A importância da Geografia se tornou mais evidente, pois os autores das dissertações enfatizaram a contribuição desse conteúdo curricular para a formação dos estudantes surdos como cidadãos e sujeitos de sua aprendizagem, principalmente ao ser pensada no contexto de vida dos estudantes. Quando o surdo não encontra nos espaços cotidianos de sua vivência a comunicação de forma plena em Libras, os conhecimentos geográficos podem propiciar construções teóricas e espaciais, a partir da prática pedagógica bilíngue do professor.

Nos processos de ensino e aprendizagem de Geografia para surdos as pesquisas indicam a necessidade de informar e discutir sobre os acontecimentos cotidianos importantes, contextualizando com as experiências vivenciadas pelos estudantes e os conteúdos geográficos.

Também foi destacada a utilização de recursos didáticos que explorem a visualidade, como as novas tecnologias de informação e comunicação, a realização do trabalho de campo e do estudo do meio, o uso de mapas, atlas e maquetes, de mapas conceituais, de desenhos e pinturas, de brincadeiras e jogos, de charges, tiras e quadrinhos, de dramatizações, da literatura, jornais e revistas, de gráficos, quadros e tabelas, e dos cartazes.

Verificou-se que tais recursos precisam ser mediados por um professor de Geografia bilíngue, formado para atender as demandas linguísticas, pedagógicas e culturais dos surdos, valorizando a Libras como primeira língua e a Língua Portuguesa escrita como segunda língua.

Para se identificar e analisar a forma como o ensino de Geografia estava sendo desenvolvido nas Escolas de Surdos, foram realizadas pesquisas de campo, com entrevistas, aplicação de questionários, observações e análises documentais.

Ao se analisar o perfil dos professores de Geografia das Escolas de Surdos, percebe-se que, apesar de não terem sido formados para a educação desses estudantes durante a graduação, buscaram se capacitar e especializar para atender as demandas desse grupo de

alunos. Eles se identificam e acreditam na proposta da Educação Bilíngue, reconhecendo a importância da Libras no processo educacional.

Com relação à formação docente inicial dos professores de Geografia das Escolas de Surdos, foi questionado o fato de professores de outras áreas estarem ministrando Geografia, e vice-versa. Dois professores de Geografia não possuíam licenciatura plena na área desse conteúdo curricular, o que pode comprometer o processo de ensino e aprendizagem, tendo em vista que os professores necessitam dos saberes pedagógicos, dos saberes da experiência e dos saberes do conhecimento – referidos aos da formação específica.

Verificou-se que há um número reduzido de professores de Geografia capacitados para a educação de surdos, tendo em vista que a Libras é uma língua complexa que demanda muito estudo e prática para se alcançar o seu domínio. Espera-se que a inserção da disciplina de Libras nos cursos de licenciatura incentive os novos professores a se envolverem com a comunidade surda e aperfeiçoarem suas competências para a educação de surdos. Desse modo, estará capacitado um maior número de profissionais para atender as demandas linguísticas desse grupo.

Com a análise das entrevistas, pôde-se perceber que todos os professores, apesar de serem ouvintes, possuíam uma ligação afetiva com a Escola de Surdos, acreditavam na proposta de ensino e procuravam se especializar na área. Consideravam que a inclusão dos estudantes surdos nas escolas próprias para eles possibilitava um desenvolvimento maior de suas capacidades.

Todos os professores procuravam utilizar em suas aulas os recursos visuais, juntamente com a aula expositiva dialogada em Libras e os textos curtos. O trabalho de campo foi realizado com frequência por eles, com exceção de uma professora que não tinha formação em Geografia e estava na escola pesquisada há menos de um ano.

Nas entrevistas, os professores afirmaram que as aulas eram ministradas utilizando-se da visualidade dos estudantes, com metodologias voltadas para suas peculiaridades. Em todas as escolas foram citados recursos como: imagens, mapas, computador, *notebook*, *internet* e vídeos. O cartaz e a sala de informática foram mencionados por quatro professores, cada um. O projetor multimídia, a TV, os jogos, as maquetes e os recortes de jornais e revistas foram apontados por três professores, cada. As impressões coloridas e as apresentações de trabalhos em Libras foram citados por dois professores. O estúdio de vídeos em Libras estava presente apenas em uma escola.

Ao se analisarem as metodologias de ensino e os materiais didáticos de Geografia utilizados, percebe-se que os mesmos estão de acordo com os indicadores das pesquisas

realizadas na área. Todos os professores procuravam utilizar em suas aulas os recursos visuais, juntamente com as explicações e diálogos em Libras.

Outro episódio observado foi o número reduzido de estudantes em cada sala de aula. Em média, estavam presentes de 5 a 10 alunos por turma, nas escolas pesquisadas. Apenas o Instituto Seli possuía uma turma com um número maior de estudantes matriculados, sendo 16. Com exceção do Instituto Santa Inês, os estudantes sentavam em formato de semicírculo, durante as aulas, garantindo uma boa comunicação com todos.

O fato das salas de aula possuírem um número pequeno de estudantes surdos possibilitava ao professor atender de forma melhor a diversidade de seu alunado. Os estudantes tinham domínios diferentes da Libras e da Língua Portuguesa escrita, sendo necessárias práticas pedagógicas diferentes para o atendimento de suas necessidades individuais.

Sobre as avaliações, os professores de Geografia entrevistados procuravam avaliar os estudantes não apenas por meio da Língua Portuguesa escrita, como ocorre na maioria das escolas comuns. Eles valorizavam os conhecimentos que os estudantes surdos iam construindo, por meio de avaliações em Libras.

Nas avaliações escritas, os professores utilizavam imagens e textos curtos, fazendo com que o estudante compreendesse, sozinho, o que lhe era solicitado. A forma singular dos estudantes surdos escreverem, similar à estrutura da Libras, não era considerada como um erro.

Com relação à opinião e aos sentimentos dos estudantes surdos matriculados nas escolas pesquisadas, foram respondidos e analisados 42 questionários. Verificou-se que eles se sentem pertencentes às Escolas de Surdos, gostam dos professores bilíngues, dos amigos surdos e, principalmente, de vivenciarem o aprendizado por meio da Libras.

A maioria dos estudantes afirmou que aprende bem os conhecimentos geográficos estudados na Escola de Surdos, considerando-os significativos para a sua formação. Enfatizaram a importância de se conhecer o mundo e as diversidades dos países, estados, cidades e seus diferentes lugares.

Destacaram que os professores de Geografia explicam e esclarecem dúvidas dos conteúdos por meio da Libras, sem a necessidade do intérprete como intermediário. Além de aprenderem os conhecimentos geográficos, os estudantes conhecem novos sinais dessa língua e os seus conceitos na Língua Portuguesa escrita.

Os recursos didáticos visuais foram eleitos pelos estudantes surdos como os mais promissores, sendo que os mapas foram alguns dos recursos mais citados por eles, assim como as imagens e as tecnologias de informação e comunicação.

Durante as observações realizadas nas seis Escolas de Surdos pesquisadas, foram analisados os recursos didáticos que estavam sendo utilizados para o ensino de Geografia. Como apenas duas escolas possuíam a sala ambiente de Geografia, foi possível uma observação parcial dos recursos materiais utilizados, tendo em vista que eram descartados ou guardados nas residências dos professores, após o seu uso.

Na Escola para Surdos Dulce de Oliveira a professora de Geografia procurava utilizar os recursos didáticos em uma perspectiva bilíngue. A Libras e o português escrito eram constantes nas aulas e a professora explorava a visualidade dos recursos. A Cartografia estava presente em diversos momentos, na intenção de compreender o espaço geográfico e para representar espacialmente os conceitos e acontecimentos estudados. Os estudantes participavam de forma interativa, utilizando a Libras em sua construção. Como materiais bilíngues adquiridos, foram encontrados o Livro Ilustrado de Língua Brasileira de Sinais e o Atlas Geográfico Interativo Bilíngue.

Com a visita ao Instituto Santa Inês, verificou-se que não havia na escola materiais didáticos de Geografia, bilíngues ou não. Também não foi possível constatar se, de fato, a professora utilizava durante as suas aulas a Libras para se comunicar com os estudantes surdos, ou os recursos visuais. Havia uma restrição de recursos oferecidos pelo Instituto e as práticas pedagógicas eram pautadas nos pressupostos da Comunicação Total.

Na Escola Bilíngue Libras e Português-Escrito, a partir das observações, verificou-se que a professora de Geografia buscava utilizar recursos visuais durante suas aulas. Todavia, no momento da pesquisa de campo, a escola não possuía recursos didáticos bilíngues para o ensino de Geografia, o que provavelmente se deve ao fato da professora não ter a licenciatura desse componente curricular, o que pode prejudicar a construção e aquisição de recursos geográficos.

O Centro Especial Elysio Campos também não possuía recursos geográficos bilíngues, contudo, o professor de Geografia recorria ao uso de mapas interativos, mapas coloridos, imagens e recursos tecnológicos, como televisão e computadores, durante a sua prática pedagógica. As aulas eram ministradas em Libras, na perspectiva do bilinguismo.

A partir da observação realizada na EMEBS Helen Keller, verificou-se que os professores de Geografia da escola, por possuírem uma sala própria para o ensino desse conteúdo, mantinham os materiais expostos e acessíveis para todas as aulas. O professor de

Geografia se mostrou empenhado na elaboração de estratégias de ensino bilíngue, utilizando a Libras, o português escrito e diversos recursos didáticos visuais para a construção e o estudo do espaço geográfico. A Cartografia escolar foi utilizada constantemente no ensino de Geografia, de forma interativa com os estudantes surdos, respeitando-se as normas cartográficas. Também notou-se a aquisição de um mapa bilíngue interativo, com identificações em Libras e no português.

No Colégio Seli, destacou-se o entusiasmo que a professora de Geografia possuía ao ensinar os conhecimentos geográficos. As aulas eram realizadas de maneira bilíngue, por meio da Libras e do português escrito, contextualizadas com o cotidiano e as experiências dos estudantes. Na perspectiva de atender a importância dos aspectos visuais na educação dos surdos, a professora utilizava recursos visuais variados ao se trabalhar o espaço geográfico, como TV, fixada na sala de aula, *internet*, atividades impressas com imagens coloridas, mapas e maquetes. Todavia, não foram verificados materiais didáticos de Geografia adquiridos ou adaptados com os sinais em Libras.

Com base nas observações realizadas nas Escolas de Surdos, constatou-se que estão sendo realizadas ações importantes para o ensino de Geografia, como as aulas expositivas dialogadas em Libras, a utilização das novas tecnologias de informação e comunicação, o uso de atividades com imagens, a presença da Cartografia escolar bilíngue, a realização de trabalhos de campo, dentre outros.

Entretanto, também foram notadas demandas para a melhoria dos processos de ensino e de aprendizagem. As escolas precisam disponibilizar o acesso mais fácil aos recursos tecnológicos para os professores e estudantes nas salas de aula, como é o caso do Colégio Seli e do Centro Especial Elysio Campos, os quais possuem TV fixa, com *internet*. Os laboratórios de informática também são importantes, do mesmo modo que a criação de estúdio de Libras, para possibilitar a gravação de materiais bilíngues, como a videoaula e a tradução de textos.

A sala ambiente de Geografia é outro espaço recomendado, pois permite que os professores e estudantes criem e utilizem os recursos didáticos do conteúdo com mais facilidade, assim como ocorre na EMEBS Helen Keller.

Todas as escolas necessitam, também, de aspectos estruturais apropriados à comunicação com essas pessoas como: campainha com luz, painéis com avisos em língua de sinais, entre outros. Dentre as seis escolas pesquisadas, apenas a Escola para Surdos Dulce de Oliveira e a EMEBS Helen Keller dispunham dos dois recursos.

Para a formação bilíngue de todos os participantes das escolas, os cursos de Libras precisam ser iniciados ou continuados, sendo oferecidos a todos os funcionários da escola,

pois ainda são observados diretores, secretários administrativos, dentre outros, que não dominam a língua de sinais.

Tendo em vista o melhor aprendizado dos conhecimentos geográficos, o Estado precisa incentivar a elaboração de livros didáticos bilíngues, com imagens, conceitos e textos traduzidos em Libras, por meio de CD-ROM, assim como a criação e disponibilização de materiais didáticos diversos de Geografia, com imagens, português escrito e Libras. Outra demanda para o ensino bilíngue de Geografia é a sistematização, criação e divulgação de sinais geográficos na língua de sinais, pelos professores surdos.

Também foi verificada a necessidade de se compartilharem as atividades desenvolvidas nas Escolas de Surdos e os seus resultados, relacionados à aprendizagem dos seus estudantes, pois os professores de Geografia estão trabalhando de forma isolada. Eles não conheciam os demais professores de Geografia das Escolas de Surdos, impossibilitando a discussão de suas experiências e sucessos educacionais.

Após as análises dos resultados obtidos pela pesquisa, concluiu-se que o ensino de Geografia está sendo realizado de forma adequada nas Escolas Bilíngues de Surdos. Elas se baseavam nos pressupostos da Educação Bilíngue, possuíam professores bilíngues de Geografia, além de utilizarem recursos didáticos de Geografia que exploravam a visualidade dos estudantes surdos.

Infelizmente, os anos finais do Ensino Fundamental não estão mais sendo oferecidos pela Escola para Surdos Dulce de Oliveira, desde o ano de 2016, devido às imposições do MEC a favor da suposta Educação para Todos. As escolas bilíngues de surdos estão sendo sucateadas ou fechadas, sem que se considerem os seus resultados e os desejos da comunidade surda.

Verifica-se que as demandas apresentadas pelas Escolas de Surdos são menores àquelas encontradas nas escolas comuns, o que inviabiliza a matrícula dos estudantes surdos nesses espaços escolares. Dentre os problemas das escolas comuns, constatados pela pesquisa, estão: os ritmos diferenciados de surdos e ouvintes para aprender, a ausência de recursos visuais e materiais, a especificidade linguística dos surdos, a falta de comunicação entre alunos e professores, a necessidade de contato com seus pares, o grande número de alunos por turmas, a falta de metodologias de ensino e de recursos adequados, assim como a realização dos processos de ensino e aprendizagem pautados numa base ouvinte.

A realização deste estudo foi importante para reafirmar que as Escolas Bilíngues de Surdos são espaços que possuem aspectos pedagógicos importantes para os estudantes. Favorecem as condições para que eles consigam exercer poder e controle sobre o espaço

vivido, principalmente por meio dos processos de comunicação com o uso da Libras. São espaços que representam a comunidade surda, possibilitando a aproximação de seus pares, pois os surdos interagem entre eles, preservam a sua cultura e fortalecem sua identidade.

As Escolas Bilíngues consideram a especificidade dos estudantes como expressão política e cultural, e valorizam a Libras em todos os momentos da escolarização. A língua de sinais é adotada como forma de comunicação, de expressão e de trabalho em sala de aula, usada nas relações estabelecidas e na construção de conhecimentos. Essas escolas também prezam pelas potencialidades e vivências dos estudantes, assim como pelas práticas pedagógicas baseadas na experiência visual.

Almeja-se que as lutas, conquistas e demandas das Escolas Bilíngues apresentadas sejam inspiração para as novas políticas e práticas de ensino voltadas para os surdos. Essas escolas são espaços de resistência que desejam a melhoria da educação dos surdos brasileiros, considerando a construção do conhecimento por meio da sua primeira língua, da experiência visual e da valorização da cultura surda.

Recomenda-se que as cidades do Brasil sigam a iniciativa das políticas públicas destinadas às Escolas Bilíngues de Surdos da cidade de São Paulo e do Distrito Federal, as quais possuem Decretos e Leis próprias para a Educação Bilíngue, a fim de melhorar a educação dos surdos brasileiros. Caso não tenham escolas públicas bilíngues, que elas possam ser criadas, respeitando o direito à Educação Bilíngue desses estudantes.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Jaqueline P.; ROCHA, Illana Silva; PEIXOTO, Sara A. Uma Reflexão Acerca do Ensino de Geografia e da Inclusão de Alunos Surdos em Classes Regulares. **Revista Brasileira de Educação Geográfica**, Campinas, v. 3, n. 5, p. 98-118, jan./jun., 2013. Disponível em: <<http://www.revistaedugeo.com.br/ojs/index.php/revistaedugeo/issue/view/9>> Acesso em: 02 jun. 2016.

ALMEIDA, Rosângela Doin de; PASSINI, Elza Yasuko. **Espaço geográfico: ensino e representação**. 13. ed. São Paulo: Contexto, 2004.

ALMEIDA, Cristiane Souza de; VIEIRA, Waldirene Aparecida. **O ensino de Geografia para alunos surdos e as contribuições da produção acadêmica**. 98f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Geografia) – Instituto de Ciências da Natureza, Universidade Federal de Alfenas, Alfenas, 2014.

AMORIM, Lucio Cruz Silveira. **Percepções e sentidos da política educacional de surdos em Uberlândia/MG**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Faculdade de Educação. Universidade Federal de Uberlândia, 2015.

ANDRADE, Sarah. **A educação geográfica de estudantes surdos em uma escola pólo da grande Florianópolis**. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2013.

ARRUDA, Guilherme Barros. **Material didático de Geografia para Surdos em uma perspectiva bilíngue**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

AZEVEDO, Omar; REBOUÇAS, Larissa. A centralidade da língua para os surdos: pelos espaços de convivência e uso da Libras. In: SÁ, Nidia Limeira de. (Org.). **Surdos: qual escola?** Manaus: Valer e Edua, 2011.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BENTES, José Anchieta de Oliveira; HAYASHI, Maria Cristina Piumbato Innocentini. Normalidade, diversidade e alteridade na história do Instituto Nacional de Surdos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 67, p. 851-874, 2016.

BISOL, Claudia; SPERB, Tania Mara. Discursos sobre a Surdez: Deficiência, Diferença, Singularidade e Construção de Sentido. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, v. 26, n. 1, p. 7-13, 2010. <https://doi.org/10.1590/S0102-37722010000100002>

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação**. Uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996. Brasília, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Ensino Superior. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclo do ensino fundamental: Geografia. Brasília: MEC, 1998.

BRASIL. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS e dá outras providências. Brasília, 2002.

BRASIL. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras. Brasília, 2005.

BRASIL. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**. Tradução Oficial. Presidência da República. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. Brasília, 2007.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, 2008.

BRASIL. **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar**: abordagem bilíngue na escolarização de pessoas com surdez. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2010.

BRASIL/MEC/SECADI. **Relatório do Grupo de Trabalho designado pelas Portarias nº1.060/2013 e nº 91/2013**. Subsídios para a Política Linguística de Educação Bilíngue – Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa. Brasília, 2014.

BRASÍLIA. **Lei nº 5.016, de 11 de janeiro de 2013**. Estabelece diretrizes e parâmetros para o desenvolvimento de políticas públicas educacionais voltadas à educação bilíngue para surdos, a serem implantadas e implementadas no âmbito do Distrito Federal. Brasília, 2013.

BRITO, Lucinda Ferreira. **Integração social & educação de surdos**. Rio de Janeiro: Babel, 1993.

CALLAI, Helena Copetti. O ensino de Geografia: recortes espaciais para análise. In: CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos et. a. (Org.) **Geografia em sala de aula, práticas e reflexões**. Porto Alegre: Associação dos Geógrafos Brasileiros, Seção Porto Alegre, 1998.

CALLAI, Helena Copetti. Estudar o lugar para compreender o mundo. In: CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos (Org.). **Ensino de Geografia: práticas e textualizações no cotidiano**. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2003, p. 83-134.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **Geografia e práticas de ensino**. Goiânia: Alternativa, 2005.

ELYSIO CAMPOS, Centro Especial. **Projeto Político Pedagógico do Centro Especial Elycio Campos**. Associação de Surdos de Goiânia, Goiânia, 2016.

CHIELLA, Vania Elisabeth. **Mosaico da escola de surdos**: fragmentos da educação bilíngue. (Tese de Doutorado) São Leopoldo: Universidade do Vale do Rio dos Sinos, 2015.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais**. 9 ed. São Paulo: Cortez, 2008.

COSTA, Juliana Pellegrinelli Barbosa. **A educação do surdo ontem e hoje**: posição sujeito e identidade. Campinas: Mercado de Letras, 2010.

DARSIE, Camilo; WEBER, Douglas Luís; SCHROEDER, Daniel Felipe; SILVA, Juliana Vanesi Lopes da; Ensino de geografia para surdos: uma questão de língua e linguagem. Universidade de Santa Cruz do Sul – Unisc – Santa Cruz do Sul. **Revista Ágora**. Santa Cruz do Sul, v.17, n. 2, p. 44-52, jul./dez. 2016. Disponível em: <<http://online.unisc.br/seer/index.php/agora/index>> Acesso em: 02 jun. 2016.

DE LA FUENTE, Adriano Rodrigues de Souza. **O trabalho de campo em Geografia**: múltiplas dimensões espaciais e a escolarização de pessoas surdas. 160 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Instituto de Geografia, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2012.

DORZIAT, Ana. Metodologia específica ao ensino de surdos: análise crítica. **Revista Integração**, n. 18, p. 8-13, 1997.

DULCE DE OLIVEIRA, Escola para Surdos. **Projeto Político Pedagógico**. Uberaba, 2015.

DURÃES, Sarah Kennedy; SAMPAIO, Adriany de A. Melo. Metodologias de ensino de Geografia direcionada para trabalhar com a pessoa surda. In: **Anais do V Seminário Nacional de Educação Especial**. Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2012. Disponível em:

<http://www.cepae.faced.ufu.br/sites/cepae.faced.ufu.br/VSeminar/trabalhos/298_2_1.pdf>
Acesso em: 02 jun. 2016.

ESCOLA BILÍNGUE LIBRAS E PORTUGUÊS-ESCRITO. **Projeto Político Pedagógico da Escola Bilíngue Libras e Português Escrito**. Taguatinga, 2016.

FEITOSA, Adriana do Nascimento; SILVA, Andria Carla Araújo da. O Ensino De Geografia e Educação Inclusiva: Escola Estadual Tarcísio Maia/Pau Dos Ferros-RN. **Revista Geotemas**, Rio Grande do Norte, v. 2, n. 2. p.85-100, jul./dez., 2012. Disponível em:
<<http://periodicos.uern.br/index.php/geotemas/article/view/328>> Acesso em: 18 jun. 2016.

FENEIS. Carta-denúncia dos surdos falantes da Língua de Sinais Brasileira (Libras) ao Ministério Público Federal sobre a Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva imposta à educação de surdos pela SECADI. 2011.

FENEIS. Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos. **Desenvolvimento integral do surdo “enquanto pessoa”**. Belo Horizonte: FENEIS, 1995.

FENEIS. Proposta para a elaboração de uma Política Nacional de Educação Bilíngue para Surdos. 2012.

FERNANDES, Sueli de Fátima. **Educação bilíngue para surdos: identidades, diferenças, contradições e mistérios**. (Tese de Doutorado) Curitiba: Universidade Federal do Paraná, 2003.

FERNANDES, Sueli de Fátima. **Educação de Surdos**. 2. ed. Curitiba: Ibpx, 2011.

FERREIRA-BRITO, Lucinda. **Integração social e educação de surdos**. Rio de Janeiro: Babel, 1993.

FONSECA, Ricardo Lopes. **Praticando Geografia com alunos surdos e ouvintes: uma contribuição para o ensino de Geografia**. 193 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Centro de Ciências Exatas, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2012.

FONSECA, Ricardo Lopes; TORRES, Eloíza Cristiane. A prática do professor no ensino de geografia para alunos surdos. **Revista GEOUSP: espaço e tempo**, São Paulo, n. 35, p. 46-54, 2013. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/geousp/article/view/75437/78970>>. Acesso em: 15 jun. 2016.

FONSECA, Ricardo Lopes; TORRES, Eloiza Cristiane. Adaptações na prática do ensino de Geografia para alunos surdos. Universidade Estadual de Londrina – UEL. **Geografia**. Londrina. v. 23, n. 2. p. 05-25, jul/dez, 2014. Disponível em:

<<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/geografia/article/view/14353>> Acesso em: 02 jun. 2016.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de conteúdo**. 2. ed. Brasília: Liber Livro Editora, 2005.

GALDINO, Gizelle dos Santos; COSTA, Jéssica Alves da; FERREIRA, Marilda de L. Oliveira. Material didático para o ensino de Geografia: uma proposta para alunos surdos. In: **Anais do III Congresso de ensino, pesquisa e educação da UEG**. Pirenópolis, 2016.

GATTI, Bernardete. **A construção da pesquisa em Educação no Brasil**. Brasília: Liber Livro Editora, 2007.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GIORDANI, Liliane. Educação Inclusiva na educação de surdos: o que se permite entre a política oficial e o movimento social? In: **Educação de Surdos**: políticas, língua de sinais, comunidade e cultura surda. VIEIRA-MACHADO, Luciyenne Matos da Costa; LOPES, Maura Corcini (org). Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2010. p.68-80.

GOLDFELD, Márcia. **A criança surda**: linguagem e cognição numa perspectiva sócio-interacionista. 2. ed. São Paulo: Plexus, 2002.

GONÇALVES, Dirlene A. et al. **Ensinar e Aprender Geografia com Alunos Surdos**: algumas atividades no 6º ano do ensino fundamental. Universidade do Triângulo Mineiro – UFTM. Uberaba, 2014. Disponível em: <http://www.uberlandia.mg.gov.br/uploads/cms_b_arquivos/5396.pdf>. Acesso em: 02 jun. 2016.

HELEN KELLER, Escola Municipal de Educação Bilíngue para Surdos. **Projeto Político Pedagógico da EMEBS Helen Keller**. São Paulo, 2017.

INES, Instituto Nacional de Educação de Surdos. **Atlas Geográfico Interativo Bilíngue – LIBRAS / Português**. Rio de Janeiro: INES, MEC, 2008.

INES, Instituto Nacional de Educação de Surdos. **Conheça o INES**. Rio de Janeiro: INES, 2017. Disponível em: <<http://www.ines.gov.br/conheca-o-ines>>. Acesso em: 4 fev. 2017.

KARNOPP, Lodenir Becker; KLEIN, Madalena; LUNARDI-LAZZARIN, Márcia Lise. Produção, circulação e consumo da cultura surda brasileira. In: _____. **Cultura surda na contemporaneidade**: negociações, intercorrências e provocações. Canoas: Ed. ULBRA, 2011. p.15-28.

KELMAN, C. A. Multiculturalismo e surdez: uma questão de respeito às culturas minoritárias. In: FERNANDES, E. (org.) **Surdez e bilinguismo**. Porto Alegre: Mediação, 2008.

LACERDA, Cristina Boglia Feitosa. O intérprete de língua de sinais no contexto de uma sala de aula de alunos ouvintes: problematizando a questão. In: LACERDA, Cristina. GÓES, Maria Cecília (Org.) **Surdez: procedimentos educativos e subjetividades**. São Paulo: Lovise, 2000. p.51-84.

LACERDA, Cristina Boglia Feitosa. Um pouco da história das diferentes abordagens na educação dos surdos. **Caderno Cedes**, Campinas, v.19, n.46, p. 68-80, set. 1998.
<https://doi.org/10.1590/S0101-32621998000300007>

LACERDA, Cristina Boglia Feitosa. Escola Bilíngue para surdos: avanços e carências. In: **Revista D+**, São Paulo, Mais Editora, ano 1, n. 2, mar./abr. 2015. p.14-21. Disponível em <https://issuu.com/revistadmais/docs/d_2_digital> Acesso em: 20 jan. de 2018.

LIMA, Maria do Socorro Correia. **Surdez, bilinguismo e inclusão: entre o dito, o pretendido e o feito**. 2004. 271 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) - Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2004.

LOPES, Maura Corcini. **Surdez & Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

LUDWIG, Antonio Carlos. **Fundamentos e prática de metodologia científica**. Petrópolis: Vozes, 2014.

MACHADO, Rodrigo Nogueira. **Dicionário Libranês de Cartografia**. 83 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Geografia) - Universidade Luterana do Brasil, Canoas, 2007.

MAZZAROLLO, Thiago Rafael; CALEGARI, Márcia Regina.; LINDINO, Terezinha Corrêa. Ensino de geografia para discentes surdos. In: **Anais do Seminário Internacional dos Espaços de Fronteira da Unoeste**, Campus de Mal. Cândido Rondon. Paraná: Unoeste, 2011. p.1-7 Disponível em:
<<http://cacphp.unioeste.br/eventos/geofronteira/anais2011/Arquivos/Artigos/ENSINO/Artigo45.pdf>> Acesso em: 18 fev. 2016.

MIRANDA, Wilson; PERLIN, Gladis. A performatividade em educação de surdos. In: SÁ, Nidia de (Org.). **Surdos: qual escola?** Manaus: Valer e Edua, 2011.

MORAIS, Luciana L. O ensino da geografia com enfoque na aprendizagem dos surdos: perspectivas e desafios. **Revista Bibliocanto**, Natal, v.5, n.1, p. 01-02, jan./jun. 2008. Disponível em: <<http://periodicos.ufrn.br/bibliocanto/article/view/57/53>>. Acesso em: 22 jul.2016.

MOURA, Maria Cecília de. **O surdo**: caminhos para uma nova identidade. Rio de Janeiro: Revinter, 2000.

MÜLLER, Janete Inês; STÜRMER, Ingrid Ertel; KARNOPP, Lodenir Becker; THOMA, Adriana da Silva. Educação Bilíngue para Surdos: interlocução entre políticas linguísticas e educacionais. In: MATTES, Marlene Gonçalves; MAGGI, Noeli Reck (Orgs). **Nonada – Letras em Revista**. v. 2, n. 21. Uniritter: Porto Alegre: 2013. Disponível em: <http://seer.uniritter.edu.br/index.php/nonada/index> Acesso em: 27 fev. 2017.

OLIVEIRA, Paulo Sérgio de Jesus. **O movimento surdo e suas repercussões nas políticas educacionais para a escolarização de surdos**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2015.

PENA, Fernanda Santos. **Ensino de Geografia para estudantes surdos**: concepções e práticas pedagógicas. 185 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Instituto de Geografia, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2012.

PENA, Fernanda Santos Pena. **Escolarização de pessoas surdas no contexto do ensino e aprendizagem de Geografia**. 51f. Monografia (Bacharelado em Geografia) – Instituto de Geografia, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2010.

PENA, Fernanda Santos; SAMPAIO, Adriany de Ávila Melo. Ensino e aprendizagem de Geografia: buscando entender a perspectiva dos surdos. In: **Anais do XV Encontro Nacional de Geógrafos**. São Paulo: AGB, 2008.

PERLIN, Gladis. **O Ser e o Estar Sendo Surdo**: Alteridade, Diferença e Identidade. 2003. 156 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

PERLIN, Gladis; QUADROS, Ronice Müller de. O ouvinte: o outro lado de ser surdo. In: QUADROS, Ronice Müller de. (Org.). **Estudos Surdos I**. Petrópolis: Arara Azul, 2006. v. I, p. 165-185.

PERLIN, Gladis; STROBEL, Karin. **Fundamentos da educação de surdos**. Florianópolis: UFSC, 2008. Disponível em: <http://www.libras.ufsc.br/colecaoLetrasLibras/eixoFormacaoEspecificafundamentosDaEducacaoDeSurdos/assets/279/TEXTTO_BASE-Fundamentos_Educ_Surdos.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2017.

QUADROS, Ronice Muller de. **Educação de surdos: a aquisição da linguagem**. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul Ltda, 1997.

REIS, Célia Ferreira dos. **Ensino de geografia em escola para alunos surdos: desafios e perspectivas para a aprendizagem**. 178 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Instituto de Geografia, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2017.

ROCHA, Solange. **O INES e a educação de surdos no Brasil**. Rio de Janeiro: INES, 2007.

RUIZ, João Álvaro. **Metodologia do trabalho científico**. Guia para eficiência nos estudos. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

SÁ, Nelson Pereira de. **Escolas de Surdos: avanços, retrocessos e realidades**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Faculdade de Educação. Universidade Federal do Amazonas, 2011.

SÁ, Nelson Pereira de; SÁ, Nídia Limeira de. **Escolas Bilíngues de surdos: porque não?** Manaus: EDUA, 2015.

SÁ, Nídia Limeira de. **Educação de Surdos: a caminho do bilinguismo**. Niterói: EdUFF, 1999.

SACKS, Oliver. **Vendo vozes: uma viagem ao mundo dos surdos**. Tradução de Laura Teixeira Mota. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

SAMPAIO, Adriany de Ávila Melo; SAMPAIO, Antônio Carlos Freire; MENEZES, Paulo Márcio Leal de. Referencial Teórico Metodológico da Cartografia Escolar. In: SAMPAIO, Antonio Carlos Freire; SAMPAIO, Adriany de Ávila Melo. (Org.) **Para ensinar e aprender Cartografia: contribuições teórico-metodológicas para a formação docente**. Uberaba: Editora Vitória, 2011, p.11-30.

SANTA INÊS. Instituto Santa Inês. **Projeto Político Pedagógico do Instituto Santa Inês**. Belo Horizonte, 2015.

SANTOS, Adriana Tonellotto dos. **O espaço geográfico, os surdos e o(s) processo(s) de inclusão/exclusão social na cidade de Santa Maria/RS**. 123 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Centro de Ciências Naturais e Exatas, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2008.

SÃO PAULO. Prefeitura Municipal de São Paulo. **Decreto nº 52.785, de 10 de novembro de 2011**. Cria as Escolas Municipais de Educação Bilíngue para Surdos - EMEBS na Rede Municipal de Ensino. Secretaria do Governo Municipal, São Paulo, 2011.

SCHÄFFER, Neiva Otero et al. **Um globo em suas mãos**: práticas para a sala de aula. 2. ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2005.

SELI. Instituto SELI. **Site institucional do Instituto Seli**. São Paulo, Instituto Seli, 2017. Disponível em: <www.seli.com.br> Acesso em: 05 mar. 2017.

SILVA, Cármen Cristina Pereira da. **Respeitando as diferenças no trânsito**: alunos surdos em ação e movimento. 142 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Instituto de Geociências, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

SILVA, Claudionir Borges da. **Cenário armado, objetos situados**: o ensino da geografia na educação de surdos. 2003. 244 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Instituto de Geociências, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

SILVA, Claudionir Borges da. **Corredores do silêncio**: territórios e territorialidades de resistência da cultura surda. 205 f. Tese (Doutorado em Geografia) - Instituto de Geociências, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

SILVA, Angela Carrancho; NEMBI, Armando Guimaraes. **Ouvindo o silêncio**: surdez, linguagem e educação. Porto Alegre: Mediação, 2008.

SIMIELLI, M. E. R. **O mapa como meio de comunicação**: implicações no ensino de 1º grau. Tese (Doutorado em Geografia) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 1986.

SIMIELLI, M. E. R. Cartografia no ensino fundamental e médio. In: CARLOS, Ana Fani Alessandri (org.). **A Geografia na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 1999. p. 92-108.

SKLIAR, Carlos Bernardo. (Org.). **Educação e exclusão**: abordagens socioantropológicas em educação especial. Porto Alegre: Mediação, 1997.

SKLIAR, Carlos Bernardo. A localização política da educação bilíngue para surdos. In: SKLIAR, C. (org) **Atualidade da educação bilíngue para surdos**: interfaces entre pedagogia e linguística. 4. ed. Porto Alegre: Mediação, 2013. p.7-14.

SKLIAR, Carlos Bernardo. Bilinguismo e Biculturalismo: uma análise sobre as narrativas tradicionais na educação dos surdos. **Revista Brasileira de Educação**, Brasília, v. 8, 1998. p. 44-57.

SKLIAR, Carlos Bernardo. Os estudos surdos em educação: problematizando a normalidade. In: _____. (Org.). **A surdez**: um olhar sobre as diferenças. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2005. p.7-32.

STROBEL, Karin Lilian. **Surdos**: vestígios culturais não registrados na história. 2008. 176 f. Tese (Doutorado em Educação) - Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

STÜRMER, Ingrid Ertel; THOMA, Adriana da Silva. **Políticas educacionais e linguísticas para surdos**: discursos que produzem a educação bilíngue no Brasil na atualidade. 37ª Reunião Nacional da ANPEd. Florianópolis: UFSC, 2015.

UNESCO. **Declaração Universal dos Direitos Linguísticos**. 1996. Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/direitos/deconu/a_pdf/dec_universal_direitos_linguisticos.pdf> Acesso em: 08 jun. 2017.

VIANNA, Heraldo Marelim. **Pesquisa em educação**: a observação. Brasília: Plano Editora, 2003.

ZOVICO, Neivaldo Augusto. Entrevista. In: **Reação** - Revista Nacional de Reabilitação. Ano XVII, n. 98, maio/junho 2014. Disponível em: < <http://www.revistareacao.com.br/2017/>> Acesso em: 21 mar. 2017.

APÊNDICES

APÊNDICE A

Roteiro de entrevista para Professores de Geografia



Universidade Federal de Uberlândia
Programa de Pós-Graduação em Geografia
ENTREVISTA COM PROFESSORES

Pesquisa de Doutorado: Educação Bilingue e Ensino de Geografia nas Escolas de Surdos

Pesquisadora: M^a Fernanda Santos Pena

Orientadora: Dr^a. Adriany de Ávila Melo Sampaio

Instituição: _____

Idade do professor: ____ Sexo: Feminino Masculino

Situação Funcional: Contratado Efetivo / Nº de aulas semanais (total): _____

- 1) Quais cursos de graduação e pós-graduação você possui?
- 2) Durante o curso de licenciatura em Geografia, você foi formado para ministrar aulas para alunos surdos?
 - Sim Parcialmente Não Explique.
- 3) Quais cursos de formação continuada, na área da surdez, você realizou?
- 4) Qual o seu domínio em Libras?
 - Básico Avançado
 - Intermediário Avançado, com domínio de sinais na área de Geografia.
- 5) Você acha importante o professor dominar a Libras? Por quê?
- 6) Já ministrou aulas de Geografia para alunos surdos na escola comum?
 - 6.1) Por quanto tempo?
 - 6.2) Caso sim, quais suas reflexões dessa experiência na escola comum, com relação:
 - A- Às metodologias de ensino:
 - B- Aos materiais didáticos:
 - C- À atuação e função do intérprete de Libras:
 - D- Ao desenvolvimento dos alunos surdos:
 - E- Outras observações.
- 7) Por quais motivos você optou por trabalhar em uma Escola Bilingue?
- 8) Há quanto tempo você atua nessa modalidade de educação?
- 9) Para quais séries / anos você ministra aulas?
- 10) Você acredita que os alunos surdos se desenvolvem mais na Escola Bilingue, comparada à escola comum?
 - Sim Às vezes Não Por quê?
- 11) Quais os materiais didáticos utilizados por você no ensino de Geografia?
- 12) Esses materiais didáticos são eficazes para os alunos surdos? Por quê?
- 13) A escola se preocupa em criar materiais didáticos específicos para alunos surdos? Como?
- 14) Você conhece algum outro material didático que também poderia ser utilizado?
 - 14.1) Por que não ocorre a utilização?
- 15) Quais as metodologias de ensino adotadas no ensino de Geografia?
 - 15.1) Essas metodologias são eficazes para os alunos surdos? Por quê?
 - 15.2) Existem outras metodologias de ensino que também poderiam ser utilizadas?

- 15.3) Por que não são utilizadas?
- 16) Você realiza ou já realizou trabalho de campo com os alunos surdos?
 Sim Não Por quê?
- 16.1) Quais os lugares visitados? Como foi a experiência e os resultados?
- 17) De quais formas os estudantes surdos são avaliados?
- 18) Para você, quais os maiores desafios de se ensinar Geografia para estes estudantes?
- 19) Você acredita que os estudantes surdos estão se desenvolvendo satisfatoriamente na Escola Bilíngue, com relação ao ensino de Geografia? Por quê?
- 20) O trabalho e os resultados obtidos no ensino de Geografia desta Escola são divulgados amplamente?
 Sim Não Às vezes
- 20.1) Caso sim, de que forma?
- 21) Como é o apoio oferecido pela equipe pedagógica da escola (supervisão, coordenação, direção), aos professores?
- 22) Na escola, existem adaptações arquitetônicas específicas para os surdos? Quais?
- 23) São realizados trabalhos interdisciplinares pelos professores? De que forma?
- 24) Você já realizou algum Projeto envolvendo alunos surdos? Caso sim, como foi a experiência?
- 25) Como são as reuniões e o módulo escolar dos professores?
- 26) Sobre o Projeto Político Pedagógico (PPP) da Escola, você:
 Não conhece. Apenas conhece.
 Conhece e procura segui-lo. Conhece e ajudou / ajuda na sua elaboração.
 Conhece, ajudou na sua elaboração e procura segui-lo.
Observação.
- 27) De forma geral, os familiares dos alunos surdos:
 Não participam das atividades escolares.
 Participam das atividades escolares apenas quando convidados.
 Participam das atividades escolares e mostram interesse em acompanhar o desenvolvimento de seus filhos.
Observação.
- 27.1) Como é a sua relação com esses familiares?
- 27.2) O domínio e a aceitação da Libras por esses familiares são, na maioria:
 Baixo Médio Alto Explique.
- 28) A partir da sua experiência, qual a importância da Geografia para os estudantes surdos?
- 29) Qual conselho ou recado você daria para os professores de Geografia da escola comum, que estão recebendo os estudantes surdos?
- 30) Deixe aqui outras reflexões que achar pertinente.

APÊNDICE B

Questionário de pesquisa para Estudantes Surdos



Universidade Federal de Uberlândia
Programa de Pós-Graduação em Geografia
QUESTIONÁRIO PARA ESTUDANTES

Pesquisa de Doutorado: Educação Bilíngue e Ensino de Geografia nas Escolas de Surdos

Pesquisadora: M^a Fernanda Santos Pena

Orientadora: Dr^a. Adriany de Ávila Melo Sampaio

Instituição: _____

Ano/Série: _____ Idade: _____ Sexo: feminino masculino

- 01) Você já estudou em escola comum? Sim Não
- 01.1) Caso sim, quais anos/séries?
- 02) O que você gostava na escola comum?
- 03) O que você não gostava na escola comum?
- 04) Como era o professor de Geografia, com relação:
- A) à Libras
- B) ao relacionamento com alunos surdos
- C) às práticas de ensino
- 05) Como você era avaliado na escola comum? Usava a Libras?
- 06) Você tinha intérprete de Libras? Sim Não
- 06.1) Caso sim, como você avalia o seu trabalho?
- 07) Você aprendeu bem os conhecimentos de Geografia na escola comum? Explique.
- 08) Há quanto tempo estuda na Escola Bilíngue?
- 09) Como você conheceu a escola?
- 10) Por que se interessou em estudar na Escola de Surdos?
- 11) O que você gosta na Escola de Surdos?
- 12) O que você não gosta na Escola de Surdos?
- 13) Como é o professor de Geografia, com relação:
- A) à Libras
- B) ao relacionamento com alunos
- C) às práticas de ensino
- 14) Como você é avaliado na Escola de Surdos? Utiliza a Libras?
- 15) Com quais materiais didáticos de Geografia você aprende melhor?
- 16) Como deve ser a aula de Geografia para você aprender melhor?
- 17) Como devem ser as avaliações de Geografia para você expor melhor seus conhecimentos?
- 18) Você aprende bem os conhecimentos de Geografia na Escola de Surdos? Explique.
- 19) Para você, por que é importante estudar Geografia?

APÊNDICE C

Documentos exigidos pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos

- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para o responsável legal pelo menor sujeito da pesquisa
- Declarações das Instituições Co-Participantes

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Venho pelo presente convidá-lo(a) a participar da pesquisa intitulada “*Educação Bilingue e Ensino de Geografia nas Escolas de Surdos*”, sob responsabilidade das pesquisadoras Profa. Dra. Adriany de Ávila Melo Sampaio - Orientadora, e Fernanda Santos Pena - Doutoranda.

Nesta pesquisa nós estamos buscando entender o processo da Educação Bilingue para estudantes surdos, visando proporcionar melhorias para o ensino e aprendizagem de Geografia para estes estudantes, que cursam do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental, por meio de subsídios oferecidos aos professores de Geografia.

Em sua participação você será entrevistado(a) por meio de um roteiro de entrevista, o qual comporá o material para análise dos dados e discussões. As perguntas são referentes à inclusão de alunos surdos na Escola Bilingue, bem como sua experiência com o ensino de Geografia para estes alunos. Em nenhum momento você será identificado. Os resultados da pesquisa serão publicados e ainda assim a sua identidade será preservada.

Você não terá nenhum gasto ou ganho financeiro por participar na pesquisa. O possível risco seria sua exposição, mas como já dito anteriormente, sua identidade será preservada. O benefício será o ganho da tese em meio digital com os resultados finais do projeto.

Você é livre para deixar de participar da pesquisa a qualquer momento sem nenhum prejuízo ou coação. Uma cópia deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido ficará com você.

Qualquer dúvida a respeito da pesquisa, você poderá entrar em contato com: Fernanda Santos Pena – (34) 9650-9150 / e-mail: fernandapena87@yahoo.com.br e Adriany de Ávila Melo Sampaio – (34) 9941-3763 / e-mail: adrianyavila@gmail.com. Ambas atuam no Laboratório de Geografia e Educação Popular (LAGEPOP), Universidade Federal de Uberlândia: Av. João Naves de Ávila, nº 2121, bloco H, sala 1H11, Campus Santa Mônica – Uberlândia –MG, CEP: 38408-100; fone: (34)3239-4221. Poderá também entrar em contato com o Comitê de Ética na Pesquisa com Seres-Humanos – Universidade Federal de Uberlândia: Av. João Naves de Ávila, nº 2121, bloco J, Campus Santa Mônica – Uberlândia –MG, CEP: 38408-100; fone: (34)3239-4131.

Uberlândia, _____ de _____ de _____

Assinatura da pesquisadora Doutoranda Fernanda Santos Pena

Assinatura da pesquisadora Orientadora Drª Adriany de Ávila Melo Sampaio

Eu aceito participar do projeto citado acima, voluntariamente, após ter sido devidamente esclarecido.

Participante da pesquisa

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado(a) senhor(a), o(a) menor, pelo qual o(a) senhor(a) é responsável, está sendo convidado(a) para participar da pesquisa intitulada "Educação Bilingue e Ensino de Geografia nas Escolas de Surdos", sob a responsabilidade das pesquisadoras doutoranda Fernanda Santos Pena e orientadora Dr^a Adriany de Ávila Melo Sampaio.

Nesta pesquisa nós estamos buscando entender o processo da Educação Bilingue para estudantes surdos, visando proporcionar melhorias para o ensino e aprendizagem de Geografia para estes estudantes, que cursam do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental, por meio de subsídios oferecidos aos professores de Geografia.

O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido será obtido pela pesquisadora Fernanda Santos Pena, em visita à Instituição onde o(a) menor estuda, em horário extra-classe.

Na participação do(a) menor, ele(a) irá participar de entrevistas e filmagens, sobre Escolas Bilingues, escolas comuns, e o ensino de Geografia. Após a transcrição das filmagens para a pesquisa, as mesmas serão desgravadas.

Em nenhum momento o(a) menor será identificado(a). Os resultados da pesquisa serão publicados e ainda assim a sua identidade será preservada.

O(A) menor não terá nenhum gasto e ganho financeiro por participar na pesquisa.

O risco da participação do(a) menor na pesquisa consiste em ter sua identidade e imagem expostas, entretanto, como já informado, seremos cuidadosos para que isto não ocorra. O benefício será de contribuir para a melhoria do ensino de Geografia para estudantes surdos.

O(A) menor é livre para deixar de participar da pesquisa a qualquer momento sem nenhum prejuízo ou coação.

Uma via original deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido ficará com o(a) senhor(a), responsável legal pelo(a) menor.

Qualquer dúvida a respeito da pesquisa, o(a) senhor(a), responsável legal pelo(a) menor, poderá entrar em contato com: Fernanda Santos Pena – (34) 99650-9150 / e-mail: fernandapena87@yahoo.com.br e Adriany de Ávila Melo Sampaio – (34) 99941-3763 / e-mail: adrianyavila@gmail.com. Ambas atuam no Laboratório de Geografia e Educação Popular (LAGEPOP), Universidade Federal de Uberlândia: Av. João Naves de Ávila, nº 2121, bloco H, sala 1H11, Campus Santa Mônica – Uberlândia –MG, CEP: 38408-100; fone: (34)3239-4221. Poderá também entrar em contato com o Comitê de Ética na Pesquisa com Seres-Humanos – Universidade Federal de Uberlândia: Av. João Naves de Ávila, nº 2121, bloco A, sala 224, Campus Santa Mônica – Uberlândia –MG, CEP: 38408-100; fone: 34-3239-4131

Uberlândia, _____ de _____ de _____.

Assinatura dos pesquisadores

Eu, responsável legal pelo(a) menor _____
consinto na sua participação no projeto citado acima, caso ele(a) deseje, após ter sido devidamente esclarecido.

Responsável pelo(a) menor participante da pesquisa

DECLARAÇÃO DA INSTITUIÇÃO CO-PARTICIPANTE

Declaro estar ciente que o Projeto de Pesquisa "Experiências bilíngues no ensino de Geografia para estudantes surdos" será avaliado por um Comitê de Ética em Pesquisa e concordar com o parecer ético emitido por este CEP, conhecer e cumprir as Resoluções Éticas Brasileiras, em especial a Resolução CNS 466/12. Esta Instituição está ciente de suas co-responsabilidades como instituição co-participante do presente projeto de pesquisa, e de seu compromisso no resguardo da segurança e bem-estar dos sujeitos de pesquisa nela recrutados, dispondo de infra-estrutura necessária para a garantia de tal segurança e bem-estar.

Autorizo as pesquisadoras, doutoranda Fernanda Santos Pena e orientadora Dr^a Adriany de Avila Melo Sampaio, realizarem a etapa de pesquisa com visita, observação e entrevistas, utilizando-se da infra-estrutura desta Instituição.



Florence Alves Pereira de Queiroz
Diretora

Escola para Surdos Dulce de Oliveira
11 de novembro de 2015

<Carimbo do responsável pela Instituição>

Florence A. P. de Queiroz

Diretora - Aut. 530451
Escola para Surdos Dulce de Oliveira

ESCOLA PARA SURDOS "DULCE DE OLIVEIRA"
Educação Infantil
Portaria CME nº 131/2007 em 06/12/2007
Ensino Fundamental - Anos Iniciais
Portaria SEE nº 93/78 MG em 31/03/1978
Ensino Fundamental - Anos Finais
Portaria SEE nº 700/07 MG em 30/06/2007
Rua Espir Nicolau Bichuetti, 230 - B. São Benedito
Uberaba - MG Fone/Fax (34) 3336-5319 CEP 38020-690

DECLARAÇÃO DA INSTITUIÇÃO CO-PARTICIPANTE

Declaro estar ciente que o Projeto de Pesquisa "Experiências bilíngues no ensino de Geografia para estudantes surdos" será avaliado por um Comitê de Ética em Pesquisa e concordar com o parecer ético emitido por este CEP, conhecer e cumprir as Resoluções Éticas Brasileiras, em especial a Resolução CNS 466/12. Esta Instituição está ciente de suas co-responsabilidades como instituição co-participante do presente projeto de pesquisa, e de seu compromisso no resguardo da segurança e bem-estar dos sujeitos de pesquisa nela recrutados, dispondo de infra-estrutura necessária para a garantia de tal segurança e bem-estar.

Autorizo as pesquisadoras, doutoranda Fernanda Santos Pena e orientadora Dr^a Adriany de Ávila Melo Sampaio, realizarem a etapa de pesquisa com visita, observação e entrevistas, utilizando-se da infra-estrutura desta Instituição.

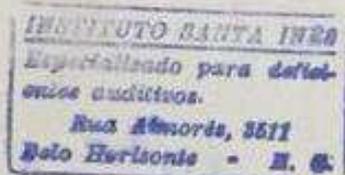
Maria Pia Bianchi

Maria Pia Bianchi

Diretora

Instituto Santa Inês

23 de outubro de 2015



<Carimbo do responsável pela Instituição>

Maria Pia Bianchi
DIRETORA - AUT. 1ª DRE Nº 122024

DECLARAÇÃO DA INSTITUIÇÃO CO-PARTICIPANTE

Declaro estar ciente que o Projeto de Pesquisa "Experiências bilíngues no ensino de Geografia para estudantes surdos" será avaliado por um Comitê de Ética em Pesquisa e concordar com o parecer ético emitido por este CEP, conhecer e cumprir as Resoluções Éticas Brasileiras, em especial a Resolução CNS 466/12. Esta Instituição está ciente de suas co-responsabilidades como instituição co-participante do presente projeto de pesquisa, e de seu compromisso no resguardo da segurança e bem-estar dos sujeitos de pesquisa nela recrutados, dispondo de infra-estrutura necessária para a garantia de tal segurança e bem-estar.

Autorizo as pesquisadoras, doutoranda Fernanda Santos Pena e orientadora Dr^a Adriany de Ávila Melo Sampaio, realizarem a etapa de pesquisa com visita, observação e entrevistas, utilizando-se da infra-estrutura desta Instituição.



Maristela Batista de Oliveira Bento
Diretora

Escola Bilingue Libras e Português-Escrito de Taguatinga
14 de setembro de 2016

<Carimbo do responsável pela Instituição>

DECLARAÇÃO DA INSTITUIÇÃO CO-PARTICIPANTE

Declaro estar ciente que o Projeto de Pesquisa "Experiências bilíngues de Geografia para estudantes surdos" será avaliado por um Comitê de Ética em Pesquisa e concordar com o parecer ético emitido por este CEP, conhecer e cumprir as Resoluções Éticas Brasileiras, em especial a Resolução CNS 466/12. Esta Instituição está ciente de suas co-responsabilidades como instituição co-participante do presente projeto de pesquisa, e de seu compromisso no resguardo da segurança e bem-estar dos sujeitos de pesquisa nela recrutados, dispondo de infra-estrutura necessária para a garantia de tal segurança e bem-estar.

Autorizo as pesquisadoras, doutoranda Fernanda Santos Pena e orientadora Dr^a Adriany de Avila Melo Sampaio, realizarem a etapa de pesquisa com visita, observação e entrevistas, utilizando-se da infra-estrutura desta Instituição.



Cleide Alves de Avila Rosa
Diretora
Centro Especial Elysis Campos
09 de novembro de 2016

-Carimbo do responsável pela Instituição-

Cleide Alves de Avila Rosa
Diretora
Portaria nº 1327/2015

DECLARAÇÃO DA INSTITUIÇÃO CO-PARTICIPANTE

Declaro estar ciente que o Projeto de Pesquisa "Experiências-bílingues de Geografia para estudantes surdos" será avaliado por um Comitê de Ética em Pesquisa e concordar com o parecer ético emitido por este CEP, conhecer e cumprir as Resoluções Éticas Brasileiras, em especial a Resolução CNS 466/12. Esta Instituição está ciente de suas co-responsabilidades como instituição co-participante do presente projeto de pesquisa, e de seu compromisso no resguardo da segurança e bem-estar dos sujeitos de pesquisa nela recrutados, dispondo de infra-estrutura necessária para a garantia de tal segurança e bem-estar.

Autorizo as pesquisadoras, doutoranda Fernanda Santos Pena e orientadora Dr^a Adriany de Ávila Melo Sampaio, realizarem a etapa de pesquisa com visita, observação e entrevistas, utilizando-se da infra-estrutura desta instituição.

Marcos Antônio Galbarde
 Diretor
 RG: 20.216.422-1

Marcos Antônio Galbarde
 Diretor

Instituto Seli
 27 de abril de 2017

<Carimbo do responsável pela Instituição>

03 123 953 0001-35
 SELI - EDUCAÇÃO - INCLUSÃO
 Tel: (11) 2074-2931 / 3111-8180
 Rua Herington de Barros, 104
 Tarumã - CEP 01074-060
 SÃO PAULO - SP