



**UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA**

RICARDO LOPES FONSECA

**PRATICANDO GEOGRAFIA COM
ALUNOS SURDOS E OUVINTES:
UMA CONTRIBUIÇÃO PARA O ENSINO DE GEOGRAFIA**

RICARDO LOPES FONSECA

**PRATICANDO GEOGRAFIA COM
ALUNOS SURDOS E OUVINTES:
UMA CONTRIBUIÇÃO PARA O ENSINO DE GEOGRAFIA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Geografia, Dinâmica Espaço Ambiental do Departamento de Geociências da Universidade Estadual de Londrina com requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Geografia, Dinâmica Espaço Ambiental.

Orientadora: Prof^a. Dra. Eloiza Cristiane Torres

Londrina
2012

Catalogação elaborada pela Divisão de Processos Técnicos da Biblioteca Central da Universidade Estadual de Londrina

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)

F676p Fonseca, Ricardo Lopes.

Praticando geografia com alunos surdos e ouvintes : uma contribuição para o ensino de geografia / Ricardo Lopes Fonseca. – Londrina, 2012.
193 f. : il. + apêndice no final da obra.

Orientador: Eloiza Cristiane Torres.

Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Estadual de Londrina,
Centro de Ciências Exatas, Programa de Pós-Graduação em Geografia, 2012.
Inclui bibliografia.

1. Geografia – Estudo e ensino – Teses. 2. Geografia – Educação inclusiva – Teses. 3. Inclusão em educação – Teses. 4. Surdos – Educação – Teses. I. Torres, Eloiza Cristiane. II. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Ciências Exatas. Programa de Pós-Graduação em Geografia. III. Título.

CDU 911:37.02

RICARDO LOPES FONSECA

**PRATICANDO GEOGRAFIA COM
ALUNOS SURDOS E OUVINTES:
UMA CONTRIBUIÇÃO PARA O ENSINO DE GEOGRAFIA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Geografia, Dinâmica Espaço Ambiental do Departamento de Geociências da Universidade Estadual de Londrina com requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Geografia, Dinâmica Espaço Ambiental.

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dra. Eloiza Cristiane Torres
Orientadora - DGEO
Universidade Estadual de Londrina

Prof^a. Dra. Rosana Figueiredo Salvi
Universidade Estadual de Londrina

Prof^a. Maria das Graças de Lima
Universidade Estadual de Londrina

Londrina, 14 de Maio de 2012.

**A todos os alunos surdos
que sofrem com a deficiência de
inclusão escolar**

dedico.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por a cada dia ter me permitido viver minha vida, de modo a estar sempre agradecido pelas coisas boas que até hoje aconteceram, e por ter me poupado das coisas ruins, e que hoje são as marcas da minha personalidade e caráter;

Aos meus pais, que com muita paciência, mesmo não entendendo o significado da importância do título de Mestre me apoiaram, pois sabiam que era necessário para mim, mesmo que isso custasse o contato e o carinho diário;

Aos meus amigos: Ana Paula, Acácio, Adelson, Caio, Danilo, Edson, Fernando, Glacieri, Juliane, Lariane, Micheli, Patricia, Priscila, Sandra, Simone, Shirley, que me motivaram a seguir em frente, mesmo quando tudo parecia estar difícil, inclusive quando os laços de amizades foram mais fortes do que a distância física;

Aos meus professores do Mestrado: Dr. André Celligoi, Dr. Cláudio R. Bragueto, Dr. Fábio C. A. Cunha, Dr. Humberto Yamaki, Dr. José P. P. Pineise, Dra. Ruth Y. Tsukamoto, que me auxiliaram no caminho das pedras;

Aos meus colegas do Mestrado: Amanda, Cláudia, Crislaine, Eliza, Flávio, Franciene, Francieleidi, Juliana, Liana, Liliam, Luis, Márcio, Priscila, Samuel, Sérgio, Thiago, que de maneira indireta ou direta contribuíram para a realização desta dissertação, e que pelo bom humor deixaram a convivência mais agradável;

Aos meus colegas de trabalho: Antônio, Carolina, Gracieli, Jaqueline, Joelma, Kátia, Leandro, Leila, Lucinete, Marcos, Maria Luiza, Mônica, Nina, Rose Mary, Samantha, Sônia,

Suely, entre outros, são pessoas que pretendo levar sempre em meus pensamentos pela pessoa que são;

As pessoas que estiveram envolvidas na construção deste trabalho: a Yara do IBGE de Curitiba e a Luciana INEP pela disponibilização dos dados estatísticos necessários;

As professoras Dra. Mirian V. F. Barros, Dra. Rosana F. Salvi, Dra. Maria das Graças de Lima, pelas sábias palavras que auxiliaram para a construção deste trabalho, tanto na qualificação quanto na defesa;

A Professora Ms. Roseli Maria de Lima, pois num momento anterior me instigou de maneira profunda o interesse por esse tema, e sem a sua ajuda eu não teria chegado até aqui;

A Professora Dra. Eloiza Cristiane Torres, pelo apoio, incentivo, motivação, por ter acreditado em mim e neste trabalho, e acima de tudo, pela amizade;

Meu muito obrigado a todos.

"E se a chuva cair não vou parar, qualquer tempestade tem fim, e o vento no meu rosto a soprar me faz sonhar, o que eu quero é caminhar assim".

(Phil Collins)

"Pesquisar é ver o que outros viram, e pensar o que nenhum outro pensou".

(Albert Szent-Gyorgyi)

FONSECA, Ricardo Lopes. **Praticando geografia com alunos surdos e ouvintes:** uma contribuição para o ensino de geografia. 2012. 193 fls. Dissertação (Mestrado em Geografia, Dinâmica Espaço Ambiental) – Universidade Estadual de Londrina. Londrina, 2012.

RESUMO

Este estudo engloba as principais características sobre a educação inclusiva do aluno surdo nas salas de aulas. São várias as reflexões que se apresentam no transcorrer deste trabalho. A expectativa é que os pensamentos aqui mencionados sejam de fácil compreensão para o leitor e que consigam despertar a consciência e o senso crítico com referência à situação do modelo de inclusão de alunos surdos nas escolas públicas do Brasil. Considera-se educação inclusiva o método de inclusão de distúrbios de aprendizagem na rede básica de ensino. Essa discussão é direcionada para a variedade de implicações sobre o ensino de Geografia para os alunos surdos, visto que o ensino para alunos surdos deve ser visto com muita atenção, já que as propostas pedagógicas direcionadas para o indivíduo surdo têm como finalidade possibilitar o crescimento total de suas capacidades, porém, o que se percebe é que não é isso que ocorre nas salas de aulas. O objetivo geral deste estudo é o de aplicar várias metodologias para o ensino de Geografia em salas de aulas com alunos surdos e ouvintes, com o objetivo de averiguar a validade de cada uma das possibilidades pedagógicas aplicadas, ou seja, se é possível seu aproveitamento em sala de aula com os dois grupos de alunos. Os métodos aplicados no transcorrer deste trabalho estão sempre ligados à finalidade própria da pesquisa, de maneira que possa proporcionar ao leitor uma melhor compreensão, ou seja, cada assunto apresentado neste trabalho emprega um referencial metodológico que melhor possa explicar certos pontos da pesquisa; trata-se de levantamentos bibliográficos, recolhimento de dados, entrevistas, aplicação das experiências pedagógicas em campo. Esse estudo busca encontrar respostas para questões como: qual a real importância de integrar no convívio escolar um aluno surdo?; como os professores de Geografia estão se preparando para receber esse aluno surdo?; quais ofertas didáticas os professores aplicam em sala de aula?; quais recursos são importantes e quais não são no ensino para alunos surdos e ouvintes ao mesmo tempo?. A função de capacitar o aluno para o convívio social deve ser realizada de maneira coerente, isto é, por meio da inclusão de alunos surdos nas escolas, devendo proporcionar, além da aprendizagem, a interatividade social de modo semelhante e sem exclusão dos demais alunos. O surdo precisa ter o respeito de todos em sua característica linguística e assim, na medida em que tal condição acontece, poderá adquirir novos conhecimentos de maneira adequada e satisfatória. Os professores de Geografia não estão preparados para incluírem em suas aulas alunos surdos, pois os mesmos não possuem qualificação necessária para atender as necessidades de um estudante surdo. A educação inclusiva deve estar relacionada aos programas de instituições de pesquisa e desenvolvimento. Uma atenção exclusiva deve ser direcionada à área de ensino, organizando estratégias modernas de ensino/aprendizagem. Os objetivos deste estudo foram todos alcançados. Portanto, é necessário que haja inclusão, porém esta deverá ocorrer de maneira coerente, isto é, preparando o aluno surdo não somente para a aprendizagem, mas, também, para a vida social.

Palavras-chave: Geografia. Surdez. Ensino. Metodologias Didáticas. Libras.

FONSECA, Ricardo Lopes. **practicing geography with deaf and hearing students:** a contribution to the teaching of geography. 2012. 193 fls. Dissertação (Mestrado em Geografia, Dinâmica Espaço Ambiental) – Universidade Estadual de Londrina. Londrina, 2012.

ABSTRACT

This study deals with the main characteristics about the inclusive education for deaf students in the classroom. Several considerations are shown through this essay. The thoughts mentioned are expected to be easy for the reader understanding and able to raise the awareness and critical thinking according to the inclusion model for deaf students in public schools in Brazil. Inclusive education is considered to be the method of inclusion of learning disorders in elementary and high education. This discussion is directed to the variety of implications about geography teaching for deaf students. The education for deaf students should be carefully observed since the educational proposals directed to this group have the goal to make possible the total development of their capacity. However, it is not what happens in classrooms. This essay aims to apply a variety of methodologies for geography teaching in classrooms with deaf and hearing students in order to investigate the importance of each pedagogical possibility applied, and check if it is possible to use them in classroom with both groups of students. The methods applied throughout this work were always associated with the own purpose of the research, providing the reader a better understanding. Each subject presented in this work was based on methodological references that could better explain certain points of the research as: literature surveys, data collection, interviews, application of teaching experience in the field. This study aims to find answers for questions such as: what is the real importance of integrating a deaf student into school life?, How geography teachers are getting prepared to receive deaf students?, What pedagogical offers do teachers apply in the classroom?, What resources are important and which ones are not important in education for deaf and hearing students at the same time?. The job of enabling the student for social life should be done consistently, it means, through the inclusion of deaf students in schools, providing learning and social interaction in a similar way and without exclusion of other students. The deaf needs to have the respect of everyone in his linguistic characteristic, thus, as such condition happens, the student has the possibility to obtain new knowledge in an appropriate and satisfactory way. Geography teachers are not prepared to include deaf students in their classes, because these teachers do not have the necessary qualification to meet the needs of a deaf student. The inclusive education should be related to the programs of institutions of research and development. An exclusive attention should be directed to the area of teaching, organizing modern strategies of teaching/learning. The objectives of this study were all achieved. Therefore, there needs to be included, but should this occur consistently, it means, preparing the deaf student not only for learning, but, also, for social life.

Keywords: Geography. Deafness. Education. Methodologies for Teaching. Sign language.

LISTA DE FIGURA

Figura 1 – Síntese das Opiniões dos Entrevistados105

LISTA DE MAPA

Mapa 1 – Mapa Político do Estado do Paraná 80

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Número de Matrículas de Surdos no Brasil.....	72
Tabela 2 – Número de Intérpretes Aprovados pelo Problibras	77
Tabela 3 – Número de Habilitados para a prova prática do Prolibras.....	79

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Total de Matrículas de Alunos Surdos no Ensino Regular - Brasil.....	71
Gráfico 2 – Total de Matrículas de Alunos Surdos no Ensino Regular - Paraná	73
Gráfico 3 – Relações de Inscritos e Aprovados pelo Problibras - Brasil.....	80
Gráfico 4 – Relações de Inscritos e Aprovados pelo Problibras - Paraná	81

LISTA DE QUADRO

Quadro 1 – Opinião dos Entrevistados em Sobre às Metodologias de Ensino.....173

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CEB	Câmara de Educação Básica
CNE	Conselho Nacional de Educação
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IES	Instituições de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
ITCG	Instituto de Terras, Cartografia e Geociências
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
MEC	Ministério da Educação
PROLIBRAS	Exame Nacional de Proficiência em Libra
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.

SUMÁRIO

PRÓLOGO	16
APRESENTAÇÃO DO AUTOR	16
APRESENTAÇÃO DO TRABALHO	19
INTRODUÇÃO	25
1 O MÉTODO NA PESQUISA GEOGRÁFICA: A FENOMENOLOGIA	31
1.1 A FENOMENOLOGIA COMO MÉTODO DE PESQUISA EM ESTUDOS GEOGRÁFICOS	34
2 TEORIAS EDUCACIONAIS QUE ENVOLVEM O SUJEITO SURDO	41
2.1 CONCEITOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL.....	41
2.2 FORMAS DE ATUAÇÃO	43
2.3 A EDUCAÇÃO ESPECIAL E SUAS POLÍTICAS PÚBLICAS	46
2.4 PREPARAÇÃO DE PROFISSIONAIS ESPECIALIZADOS	50
2.5 SISTEMA ESCOLAR E SUAS NECESSÁRIAS ADEQUAÇÕES.....	51
2.6 ABORDAGEM HISTÓRICA.....	52
2.7 O SURDO E SUAS QUESTÕES DE IDENTIDADE CULTURAL.....	57
2.8 NORMALIDADE OU DEFICIÊNCIA: COMO É CONSIDERADA A SURDEZ?	59
2.9 O VALOR DA PRÁTICA PEDAGÓGICA	61
3 OS SURDOS EM NÚMEROS	70
3.1 DADOS DA POPULAÇÃO SURDA.....	70
3.2 DADOS DE ALUNOS SURDOS MATRICULADOS NA REDE DE ENSINO	70
3.3 DADOS DOS INTÉPRETES APTOS PELO PROLIBRAS	74
4 A EXPERIÊNCIA DE QUEM VIVE O SISTEMA	80
4.1 Os SURDOS NAS ESCOLAS PÚBLICAS.....	81
4.2 QUESTIONÁRIO COM OS DIRETORES	83
4.3 QUESTIONÁRIO COM OS PEDAGOGOS	86
4.4 QUESTIONÁRIO COM OS PROFESSORES DE GEOGRAFIA	90
4.5 QUESTIONÁRIO COM OS INTÉPRETES	93
4.6 QUESTIONÁRIO COM OS ALUNOS OUVINTES	95

4.7 QUESTIONÁRIO COM OS ALUNOS SURDOS	100
4.8 ALGUMAS PONDERAÇÕES SOBRE AS ENTREVISTAS	103
5 AS METODOLOGIAS DIDÁTICAS NAS AULAS DE GEOGRAFIA	107
5.1 DOS INSTRUMENTOS DE ENSINO E SUA VALIDADE.....	107
5.2 O USO DO LIVRO DIDÁTICO	169
5.3 REFLEXÕES SOBRE OS INSTRUMENTOS PARA O ENSINO E APRENDIZAGEM	171
CONSIDERAÇÕES FINAIS	173
REFERÊNCIAS.....	177
APÊNDICE.....	183
ANEXO A – Questionário sobre a Inclusão Escolar com Diretores.....	184
ANEXO B – Questionário sobre a Inclusão Escolar com Pedagogos	185
ANEXO C – Questionário sobre a Inclusão Escolar com Professores	186
ANEXO D – Questionário sobre a Inclusão Escolar com Intérpretes	187
ANEXO E – Questionário sobre a Inclusão Escolar com Aluno Ouvinte.....	188
ANEXO F – Questionário sobre a Inclusão Escolar com Aluno Surdo.....	189
ANEXO G – Questionário sobre as Metodologias com Professores	190
ANEXO H – Questionário sobre as Metodologias com Intérpretes	191
ANEXO I – Questionários sobre as Metodologias com Aluno Ouvinte.....	192
ANEXO J – Questionário sobre as Metodologias com Aluno Surdo	193

PRÓLOGO

APRESENTAÇÃO DO AUTOR

C'era una volta...

“Oh! que saudades que tenho da aurora da minha vida, da minha infância querida que os anos não trazem mais!”. O mesmo que Casimiro de Abreu sentia em meados do século XIX é o mesmo que eu sinto hoje, de forma positiva, uma certa saudade do tempo em que não havia preocupações, a não ser aquelas das provas do colégio, da responsabilidade em estudar, em brincar. *“A vida me ensinou a nunca desistir. Nem ganhar, nem perder, mas procurar evoluir”* essa é uma frase de uma música que marca bastante o caminho que realizei para estar onde estou, não sou nenhum fã de Charlie Brown Jr., mas esta é uma verdade que tomei para mim. Tendo como ídolo na vida, como autor, compositor e cantor é Humberto Gessinger; no momento em que me sentia mais fraco, quase desistindo das batalhas da vida, ouvindo uma de suas músicas foi a frase *“Já vivi tanta coisa, tenho tantas a viver. Tô no meio da estrada e nenhuma derrota vai me vencer”*, que me ajudou a me levantar e olhar para o horizonte sem medo do que poderia encontrar.

Desde muito cedo, ainda mesmo durante a fase da pré-escola, aprendi que muito teria que fazer para poder conquistar um espaço meu, fosse na sala de aula ou num emprego. Aquela época dos meus 5 para 6 anos me faz lembrar de como pequenas atitudes podem promover o caráter que adquiri no decorrer destes meus 25 anos de idade, dos quais 20 passei dentro de alguma instituição de ensino.

Faço parte de uma geração de alunos, uma das últimas gerações, que respeitaram seus professores e possuíam anseios por aprender, cujo valor se dava à infância e à responsabilidade de se pensar no futuro como algo promissor; muito diferente de muitos estudantes desta atual geração de alunos, que além de não respeitarem seus professores, não possuem perspectivas para o futuro.

Estudei da pré-escola até a 8^a série num colégio de tradição católica na pacata, porém planejada, cidade de Marialva, cidade a qual realizei, também, o meu Ensino Médio numa antiga escola pública, inclusive nesta cidade fiz o cursinho

para o vestibular da Universidade Estadual de Maringá – UEM, cursinho o qual, primariamente, me preparava para conquistar uma vaga no curso de Administração. Porém, durante aquele ano os sinais tornavam-se evidentes que eu deveria seguir para a Geografia, tanto que aos 45 minutos de segundo tempo mudei minha opção na inscrição daquele processo seletivo. Meus pensamentos queriam me levar a tentar ingressar no Departamento de Geociências da Universidade Estadual de Londrina, entretanto alguns fatores favoreceram para que eu estudassem em Maringá, o ano era 2004.

Iniciei meus estudos no Departamento de Geografia da UEM, em 2005, no qual permaneci até concluir o curso em 2008 e me formar em 2009, e que saudades tenho daquela formatura, dos amigos e colegas que quase não encontro mais, parece pouco tempo esses três anos que já se passaram, mas o tempo se encarregou de levar cada qual para o seu caminho.

Mesmo havendo realizado o estágio docente da graduação no último ano da faculdade, foi somente em 2011 que pude saber realmente como é, ao mesmo tempo, gratificante e desgastante a profissão de professor. Os sentimentos de carinho e raiva por alguns alunos foram marcantes, não sabia ao certo se gostava ou desgostava de determinados estudantes que, ora contribuíam com as aulas, ora atrapalhavam todo o planejamento.

Os trabalhos realizados com os meus educandos no decorrer do ano-letivo foram vários, mostraram-me ainda que tenho muito o que aprender nessa profissão. Conhecer a vida de cada estudante foi importante para poder realizar, ou tentar realizar, um bom trabalho. Assim, como penso que para alguns (não tenho a ilusão de considerar a todos) tenho sido um bom professor, um bom amigo; levarei em minhas memórias os rostos de alguns deles, sempre me lembrarei de frases que marcaram uma aula, fosse ligada ao conteúdo ou a vida pessoal de alguns destes.

Ser professor este ano me tornou mais humano, mais paciente, mais entendedor das diferenças sociais, das diferenças culturais, e acima de tudo, ser professor me fez ter certeza de que é esta a profissão que quero para mim.

Com uma meningite no currículo aos 7 anos, cuja sequela foi uma moderada perda da audição, não impediu que focasse meus objetivos e lutasse para realizar meus sonhos. Inúmeras vezes me foi perguntado: “Por quê você escolheu fazer este trabalho, este tema?” Não sei ao certo se minha falha auditiva possa ter

alguma influência ou o fato de ter parentes surdos foram motivadores para que eu me interessasse por este tema.

O ano era 2008, junto com uma colega da faculdade fiz o curso básico de Libras na Associação Norte Paranaense de Áudio Comunicação Infantil – ANPACIN, uma escola para surdos localizada em Maringá, dentro do campus da UEM, ao lado do bloco da Geografia. Neste período estava pensando em algum projeto para apresentar ao processo seletivo da Especialização de Ensino de Geografia, ofertado pelo Departamento de Geociências da UEL; foi ali naquele momento que me veio a primeira dúvida que desencadearia uma série de questionamentos: “Como ensinar Geografia para alunos surdos?”.

Assim como Mahatma Gandhi, acredito que a mudança que queremos encontrar no mundo deve ser realizada primeiramente por nós mesmo. E nesse início de século, momento o qual muito se fala sobre a educação especial, me veio a mente a importância deste debate dentro da Geografia, isto é, eu pensava que a Geografia deveria se pronunciar sobre o tema e fui pesquisar o que havia sobre o assunto, e para meu espanto a material bibliográfico voltado para a Geografia em relação à educação especial era muito pouco, e quando existia algo, um tanto quanto vago. Foi então que me vi na obrigação de propor um debate sobre a educação inclusiva, e para isso resolvi fazer um recorte, e considerei apenas a surdez como foco para a pesquisa.

Outro motivador para a realização deste trabalho foram as leituras de obras de Paulo Freire, em que de acordo com o autor deve-se pesquisar para constatar, constatando intervir para educar e se auto educar. Pesquisar para conhecer o que ainda não se conhece, para comunicar ou anunciar alguma novidade.

A orientação na especialização foi realizada pela professora Ms. Rosely Lima, um trabalho tão bom de ser realizado, e que pelo curto tempo da especialização deixou margens para expandi-lo ao mestrado, o qual a professora Dra. Eloiza Torres com sua graça e simpatia acolheu a mim e meu projeto.

Os trabalhos realizados e apresentados, por mim e por meus colegas durante a especialização contribuíram muito para poder aperfeiçoar minha prática pedagógica, que muito seria necessário para minhas aulas.

Vivendo um momento influenciado pela Geografia Marxista durante toda a graduação, nunca pensei que utilizaria o método fenomenológico em algum

trabalho, e foi justamente este que melhor pode me mostrar a realidade daqueles que dependem e, em alguns momentos, sofrem com o sistema da inclusão escolar.

A fenomenologia mostrou-me as marcas da experiência de quem vive o sistema de educação especial, pude notar o que essa vivência representa para cada pessoa envolvida no processo de inclusão. Os caminhos da fenomenologia são difíceis e trabalhosos, pois a compreensão é responsável pelo modo como se vê o mundo. Existem tantos mundos quantas forem as percepções.

Para finalizar me recordo de uma frase de Steve Jobs “*Não faz sentido olhar para trás e pensar: devia ter feito isso ou aquilo, devia ter estado lá. Isso não importa. Vamos inventar o amanhã, e parar de nos preocupar com o passado*”. Sempre em frente, pra cima e além devemos focar.

APRESENTAÇÃO DO TRABALHO

A prática educacional que envolve os alunos surdos exige uma atenção especial, já que abarca uma discussão diante de muitas situações interativas que abrangem alunos e professores, além de dinâmicas em sala de aula, trazendo contribuições valiosas, que acabam provocando a reflexão das diversas funções da instituição de ensino.

Esse trabalho se desenvolve na busca incessante do envolvimento cada vez maior da educação inclusiva do aluno surdo nas salas de aulas. Várias são as reflexões oferecidas no decorrer deste estudo.

Por educação inclusiva, entende-se o processo de inclusão dos portadores de necessidades especiais ou de dificuldades de aprendizagem na rede básica de ensino. Esse debate é direcionado a uma série de implicações sobre o ensino de Geografia para os educandos surdos, já que o ensino para alunos surdos deve ser visto de uma forma especial, pois os métodos didáticos direcionados para o aluno surdo têm como objetivo principal proporcionar o desenvolvimento total de suas capacidades de aprendizagem; no entanto percebemos que o que acontece na sala de aula é diferente disso. Questões interessantes referentes ao papel da escola, como também dos professores e dos pais na educação do aluno surdo são abordadas nesse trabalho.

São demonstradas metodologias educacionais que devem nortear os professores numa melhor experiência educacional dos alunos surdos. Merece

destaque, também, a importância de serem adaptadas para a igualdade na compreensão do conteúdo. Com a aplicação destas metodologias, simultâneas aos dois grupos, espera-se a possibilidade a todos os alunos o mesmo resultado na compreensão do conteúdo ensinado.

Problematização

Inclusão escolar envolve obrigatoriedade que a escola tem de educar cada criança, livremente de sua origem social, étnica ou linguística. Dessa maneira, a proposta de inclusão favorece a pedagogia da diversidade, já que todos os alunos poderão estar dentro da escola regular. A escola também precisa ser modernizadora e encontrar soluções que possibilitem a conservação desse aluno no espaço da sala de aula regular, levando-o a conseguir resultados suficientes em seu desempenho acadêmico e social.

Diante dessa exposição é evidente o surgimento dessa questão: *a escola e o professor, principalmente o de Geografia, estão preparados para educar esses alunos?* Não!

Justificativa

Conservar a atenção para a experiência educacional que envolve os alunos surdos é importantíssimo, já que torna possível um debate diante de certos pontos de interação entre alunos e professores e também de novos mecanismos didáticos em sala de aula que trazem valiosas contribuições para a análise dos diversos papéis da instituição de ensino.

Objetivos

Objetivo Geral

Desenvolver metodologias variadas para o ensino de Geografia em salas de aulas com alunos surdos e ouvintes.

Objetivos Específicos

- ✓ Examinar as condições que as escolas públicas têm para atender as exigências do aluno surdo;
- ✓ Pesquisar se os professores de Geografia, das escolas regulares, se encontram preparados para atender as necessidades de um aluno surdo;
- ✓ Observar o modo como os alunos tidos como “normais” interagem em sala de aula com os alunos surdos;
- ✓ Demonstrar os principais obstáculos, principalmente os pedagógicos, enfrentados por professores de Geografia do ensino regular para ensinar alunos surdos;
- ✓ Indicar possíveis soluções para as escolas e professores se prepararem qualitativamente para receberem alunos surdos.

Hipótese

Os professores de Geografia não têm demonstrado preparação suficiente para incluírem em suas aulas alunos surdos, visto não possuírem qualificação exigida para atendê-los.

Metodologia de Pesquisa

Através de levantamentos bibliográficos foi possível verificar que o método fenomenológico, a princípio, seria o que melhor explicaria os fenômenos que envolvem as pessoas que vivenciam o sistema de educação inclusiva. A finalidade do método fenomenológico é evidenciar a organização completa da prática

vivenciada, e o que ela representa para as pessoas que a experimentam. Contrariamente ao positivismo, que visa descobrir causas e editar leis, a fenomenologia aplica a análise criteriosa para demonstrar os dados como eles são. A fenomenologia busca o entendimento do fenômeno, e não a sua explicação.

No âmbito da atividade geográfica a fenomenologia fornece recursos para o entendimento da importância subjetiva do espaço geográfico. O objetivo não é deixar de permitir a existência de um mundo material, mas compreender como a observação do mundo acontece através das determinações. A fenomenologia demonstra métodos que não valorizam a ciência pronta, correta, permitindo reproduzir novas possibilidades de leituras do mundo.

As bases necessárias para entendermos as teorias da educação especial foram realizadas a partir de levantamentos bibliográficos sobre o assunto. A educação inclusiva não deve ser dissociada de instituições de pesquisas e desenvolvimento. Consideração especial precisa ser destinada à área de ensino, organizando estratégias modernas de ensino/aprendizagem.

A possibilidade de se trabalhar com dados estatísticos neste trabalho faz com que seja importante o uso da pesquisa quantitativa vinculada à pesquisa quantitativa, pois a interação que se obtém através destas duas formas de pesquisa contribui para um melhor aproveitamento e avaliação dos dados obtidos.

Enquanto a primeira possui caráter exploratório, isto é, estimula o entrevistado a pensar livremente sobre algo. Essa forma de pesquisa faz surgir aspectos subjetivos e alcança motivações não explícitas, sendo utilizadas quando se busca percepções e entendimentos sobre a natureza geral de uma questão, possibilitando variáveis para interpretações. A segunda forma de pesquisa é mais adequada para apurar opiniões e atitudes explícitas e conscientes dos entrevistados, pois utilizam instrumentos estruturados, tais como questionários.

São reproduzidos dados referentes ao número de alunos surdos admitidos na rede básica de ensino. Além do direito, o aluno surdo tem o dever de frequentar o sistema regular de ensino visto ser uma pessoa detentora dos mesmos direitos e deveres como qualquer outra pessoa. Essa pessoa só depende de um orientador da Língua Portuguesa, de permanecer à disposição do sistema linguístico nacional já que ela vive o seu dia-a-dia, e desse modo o será para sempre. O entendimento de uma língua acontece quando alguém pode se comunicar com todos os que a exercitam.

Dados com referência ao número total de intérpretes admitidos pelo Exame de Proficiência em Libras, que, pela sua peculiaridade de natureza comunicativa e didática, tem por finalidade constatar a capacidade de uso e de ensino de Libras, ou verificar a possibilidade de executar a tradução e interpretação de Libras/Língua Portuguesa/Libras, dada a verificação de ligação da capacidade linguística com a comunicativa. A aptidão e qualidade dos componentes deverão ser avaliadas pela sua compreensão de Libras e habilidade nas situações de ensino.

Neste estudo, foram selecionados através de escolha pessoal, levando-se em consideração dois Núcleos Regionais de Educação do Norte do Paraná, sendo Maringá e Londrina, e mais duas cidades do entorno, no caso de Maringá foram escolhidas Marialva e Mandaguari, e Cambé e Rolândia para o entorno de Londrina; considerando apenas colégios que possuem alunos surdos matriculados conjuntamente com alunos ouvintes, em todas as séries, desde o ensino fundamental até o ensino médio, para que se pudesse organizar um conjunto de metodologias em conteúdos definidos das aulas de Geografia. Deve-se ponderar o aproveitamento escolar de alguns educandos surdos e ouvintes, procurando observar a evolução destes.

A escolha destes locais está vinculada ao fato de que no caso da região de Maringá é o local onde vivi, enquanto no caso da região de Londrina é o lugar onde passei a morar.

Os questionários foram aplicados em dois momentos, no primeiro partiu-se do princípio de verificar os sentimentos de quem vivencia o sistema de inclusão escolar, a intenção foi de verificar os principais pontos que cada entrevistado possui sobre isso. Com relação aos questionários utilizados com os professores de Geografia de cada turma, objetivou-se atestar algumas questões sobre a possibilidade de aplicação de métodos educacionais que facilitem a compreensão dos estudos geográficos dos alunos surdos e ouvintes, procurando assim, verificar a possibilidade de conciliar a metodologia aos dois grupos.

Assim, num outro momento desenvolveu-se um material com informações sobre as metodologias e suas probabilidades de utilizações, mostrando os pontos positivos e negativos referentes ao ensino para todos os alunos (surdos e ouvintes), sempre atentando como resultado final um melhor processo de inclusão. Vale ressaltar que enquanto pesquisador, após preparar o material e apresentá-lo ao professor da turma e ao intérprete, observei como que o material era aproveitado em

cada aula, e a partir daí foram realizadas entrevistas com os envolvidos nesta atividade (professor, intérprete, aluno surdo e aluno ouvinte).

As análises relacionadas às metodologias de ensino de Geografia têm dado ênfase à necessidade de a escola fornecer ao aluno uma aprendizagem na leitura e escrita de forma crítica, ou seja, ajudá-los na edificação do senso crítico. Na prática, isso quer dizer que o aluno deve estar preparado para realizar diversas tarefas, como: discernir o que é teoria daquilo que é prática; selecionar questões a serem resolvidas, organizar pesquisas, reconhecer diferentes valores tácitos referentes às suas tomadas de decisão e conferir as diversas visões que lhes são oferecidas.

Cada instrumento de ensino foi reproduzido por três vezes em escolas distintas, sendo sempre uma em Londrina e uma em Maringá, não necessariamente no mesmo colégio. Com referência à terceira escola, para que fosse possível uma igualdade na distribuição da aplicação dos recursos realizou-se um “rodízio” entre as instituições nas cidades de Cambé, Rolândia, Mandaguari e Marialva. Quatro métodos foram aplicados em cada uma dessas cidades, porém, nem sempre na mesma escola. Desta forma acredita-se que foi possível fazer um bom uso do recorte espacial.

O surdo precisa ser respeitado em sua especificidade linguística e, assim, na medida em que tal condição é aceita, poderá desenvolver novos conhecimentos de modo correto e desejável.

INTRODUÇÃO

Este estudo propõe abordar os principais aspectos da educação inclusiva do aluno surdo nas salas de aula. É através desta perspectiva que este trabalho procura evidenciar pontos relevantes sobre o assunto. São diversas as reflexões demonstradas no desenvolvimento deste trabalho. Neste estudo prioriza-se, sobretudo, uma expectativa de fácil entendimento das opiniões e ideias para que o leitor tenha um maior interesse e consciência com respeito à situação do modelo de inclusão de alunos surdos nas escolas públicas brasileiras.

Para muitas pessoas pode parecer estranha a utilização do termo “surdo” no transcorrer do trabalho, porém, é essencialmente importante demonstrar que este é o termo adequado para ser utilizado, visto que deficiente auditivo é o indivíduo que tem uma perda da sua audição, podendo variar entre 1% e 99%. A pessoa que possui 100% de perda auditiva é considerada surda, e é justamente esta a motivação deste trabalho.

No âmbito geral, o objetivo deste estudo é o de desenvolver metodologias variadas para o ensino de Geografia em salas de aulas com alunos surdos e ouvintes, objetivando a constatação da validade de cada um dos métodos didáticos aplicados, ou seja, se há possibilidades de serem desenvolvidos em aulas com os dois grupos de estudantes. Os objetivos específicos são: verificar se houve uma melhora no nível de compreensão dos assuntos pelos alunos surdos em relação às novas fórmulas de ensino; observar se os intérpretes apresentam dificuldades relacionadas à nova postura do professor, apontar caminhos para que os demais professores consigam por em prática esses recursos em salas de aulas que possuem essas mesmas características.

Busca-se neste trabalho as respostas para dúvidas como: qual a importância de admitir, no meio escolar, um aluno surdo?; como os professores de Geografia estão se preparando para receber um aluno surdo?; quais ofertas didáticas os professores desenvolvem em sala de aula?; quais recursos são importantes e quais não são no ensino simultâneo de alunos surdos e ouvintes? Espera-se ainda que, além destas perguntas, muitas outras que surjam e possam ser respondidas de maneira satisfatória.

Por educação inclusiva compreende-se o método de inclusão dos portadores de necessidades especiais ou de dificuldades de aprendizagem na rede

básica de ensino. Essa discussão deve ser direcionada para uma série de implicações sobre o ensino de Geografia para os educandos surdos, devendo ser administrado com muita habilidade, ou seja, as propostas didáticas orientadas para o sujeito surdo têm como objetivo proporcionar o crescimento total de suas capacidades. Assuntos importantes relacionados ao papel da escola, dos professores e dos pais na formação do aluno surdo devem sempre ser debatidos.

As metodologias educacionais devem orientar os professores numa melhor experiência educacional dos alunos surdos. Tem um destaque especial a importância de essas práticas serem adaptadas para que alguns surdos e ouvintes consigam apreensão satisfatória dos conteúdos. A expectativa é que por meio dessas metodologias, desenvolvidas para os dois grupos, ser possível que todos os alunos tenham a mesma compreensão do conteúdo ensinado.

Os métodos aplicados no decorrer deste estudo estão sempre ligados ao objetivo específico da pesquisa, de maneira que possa dar ao leitor um entendimento suficiente, isto é, cada assunto demonstrado nesse trabalho beneficia-se de um referencial metodológico que melhor esclareça certas referências pesquisadas.

Numa primeira situação, foi desenvolvida uma pesquisa bibliográfica que melhor demonstrasse a epistemologia fenomenológica, e também, que oferecesse fundamentação teórica para a questão da educação inclusiva, especialmente, os pontos que abrangem a educação do surdo.

Num outro momento, foram pesquisados dados estatísticos que demonstram a quantidade de população surda, de alunos surdos matriculados nas escolas e tradutores preparados para desempenharem suas respectivas funções. As pesquisas realizadas demonstram o sentimento de cada pessoa, surda ou não, e que está sistematicamente envolvida com a educação do aluno surdo. Os diálogos ajudaram no enriquecimento do trabalho, de modo a facilitar ao leitor um melhor entendimento referente às circunstâncias pelas quais o modelo de inclusão escolar foi organizado, bem como o sentimento das pessoas envolvidas, principalmente, do surdo. A aplicação das experiências de ensino foi muito importante, especialmente na avaliação de resultados obtidos a partir da sua aplicação, possibilitando notar o que está sendo realizado erroneamente e que precisa de correção, e o que está sendo feito corretamente.

No primeiro capítulo: “**O Método na Pesquisa Geográfica: a Fenomenologia**” foi discutida a relevância do método de pesquisa para este trabalho, como também a tendência epistemológica chamada fenomenologia. Na evolução histórica do aprendizado científico as chamadas ciências humanas ou sociais sempre foram ciências reprodutivas das ciências naturais, isto é, desenvolviam o mesmo método e buscavam a mesma motivação e o mesmo rigor científico.

A finalidade do método fenomenológico é apresentar a disposição completa da prática vivenciada e o que ela representa para as pessoas nela envolvidas. Contrariamente ao positivismo, que visa descobrir causas e formular leis, a fenomenologia aplica a observação rigorosa para relatar os dados como realmente são. A fenomenologia é focada no entendimento do fenômeno, e não na sua explicação.

O princípio primordial da fenomenologia é o pensamento de “intencionalidade”, pois toda dificuldade de consciência é intencional, não existindo uma ideia pura, separada da realidade. Sendo assim, adquire-se conhecimento de alguma coisa. A fenomenologia tem como finalidade fundamental conhecer a construção dos fenômenos por meio de uma consciência intencional.

No segundo capítulo denominado: “**Teorias Educacionais que Envolvem o Sujeito Surdo**” são analisadas algumas questões importantes sobre a educação inclusiva, mostrando alguns conceitos sobre a mesma. No tocante ao referencial teórico buscou-se as opiniões propostas pelo Ministério da Educação do Brasil – MEC, que, desde 1994, possui estudos acerca da educação inclusiva. Posteriormente, foi utilizado um documento desenvolvido pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO, Declaração de Salamanca, de 1994, que menciona o processo de atuação da educação especial, tendo como pensamento primordial a inclusão de crianças em quaisquer situações nas escolas.

Com referência às políticas públicas, além de sugerir as ideias da Declaração de Salamanca, buscou-se, também, sustentar-se nas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, 2001, que asseguram, de acordo com a Lei 10.098/2000 e da lei 10.172/2001, o acesso dos alunos que precisam de educação especial, sustentada na melhoria da organização física e humana da escola. Bueno (1999), Freire e Valente (2001), falam do benefício dos

professores estarem preparados para incluir alunos em situações especiais, e também criticam as escolas, pois geralmente não acomodam de maneira satisfatória os alunos com necessidades especiais.

Alguns autores mencionam referências sobre o contexto histórico do surdo, entretanto Lacerda (1998) é quem traz informações melhores definidas e fundamentadas, assim como Stewart (1993) e Moura (1993). No sentido histórico sabe-se que os relatos iniciais sobre o surdo aconteceram já na Idade Média, e de lá para cá percebe-se como transformaram significativamente para melhor os estudos que os envolvem.

Não poderia passar sem serem abordadas as características multiculturais que envolvem os sujeitos surdos. Para debater esse tema, tomaram-se “emprestadas” as ideias de Bueno (1998) e Moura (1996), os dois defendendo os direitos sociais do surdo. São eles que também levam a discussão sobre a surdez para o lado patológico.

A partir desse ponto, buscou-se valorizar a importância de se pensar em situações inovadoras de ensino/aprendizagem para os alunos portadores de necessidades especiais. Além disso, é preciso preparação de profissionais especializados, as verdadeiras adaptações do sistema escolar, as questões que explicam os meios culturais do surdo, a questão da “normalidade” ou deficiência relativa à surdez, e o valor da experiência pedagógica.

Entretanto, para que isso seja possível, é essencial que situações especiais sejam desenvolvidas, sempre aceitando e estimulando esse progresso e o uso de sua linguagem. Dessa maneira, é importantíssimo que os profissionais envolvidos no trabalho com pessoas surdas atentem para essa realidade.

“Os Surdos em Números” é a denominação do terceiro capítulo, no qual são demonstrados os dados referentes ao censo demográfico realizado em 2000 e em 2010, pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE.

Foram apresentados também os dados relativos ao número de alunos surdos matriculados na rede básica de ensino no Brasil; além do direito, o aluno surdo tem a obrigação de frequentar o sistema convencional de ensino já que é um indivíduo possuidor dos mesmos direitos e deveres como qualquer outro. Ele depende de um orientador da Língua Portuguesa, de estar à disposição do sistema linguístico nacional, já que vive o seu dia-a-dia e assim o será por toda a vida. A

compreensão de uma língua se realiza quando alguém consegue se comunicar com os que a praticam.

Foram demonstrados, também, os dados com referência ao número total de intérpretes admitidos pelo Exame de Proficiência em Libras – Prolibras – onde, pela sua característica de natureza comunicativa e didática, buscou-se verificar a capacidade de uso e de ensino de Libras, e a possibilidade de realizar a tradução e interpretação de Libras/Língua Portuguesa/Libras, vista a existência de ligação da capacidade de linguística com a comunicativa. A competência e qualidade dos integrantes são avaliadas pelo seu entendimento de Libras e habilidade nas situações de ensino.

No quarto capítulo “**A Experiência de Quem Vive o Sistema**” são abordadas algumas situações importantes para o tema como, por exemplo, o papel da escola, dos professores e dos pais na educação do aluno surdo. Vale ressaltar que para a confecção deste trabalho foram selecionadas escolas distribuídas entre os seguintes municípios do Paraná: Londrina, Cambé, Rolândia, Mandaguari, Marialva e Maringá, como base para a coleta de dados informativos.

É importante frisar que os nomes das escolas, bem como da sua equipe pedagógica, dos professores e dos alunos, não são mencionados, visando a preservação de suas identidades. Vale lembrar, também, que não é informada a distinção de gênero sexual da pessoa entrevistada, padronizando assim, a transcrição das informações e também de suas análises.

A demonstração dos dados foi dividida em: escola pública, questionários com diretores, com os pedagogos, com os professores de Geografia, com os intérpretes, com alunos ouvintes e com alunos surdos. Aos diretores, pedagogos, professores de Geografia e intérpretes foram aplicados 10 questionários para cada grupo, e aos alunos ouvintes e surdos, 20 questionários para cada grupo.

No capítulo: “**As Metodologias Didáticas nas Aulas de Geografia**”, o quinto do trabalho, percebe-se que o desenvolvimento do ensino/aprendizagem é envolvente, porém difícil, acontecendo em situações reais, possuindo diversas determinações, internas e externas à escola. O aprendizado não acontece somente nas salas de aula, contudo, é nela que o processo ensino/aprendizagem é realizado de acordo com os objetivos e atividades que favorecem, a (re) construção do saber e da busca de novas técnicas para aplicá-lo.

Ao organizar em sala de aula um tipo de recurso diferente das metodologias tradicionais e já conhecidas, o professor promove um modelo diferenciado para motivar os alunos a um melhor entendimento do conteúdo das aulas; percebe-se que os estudantes se mostram mais envolvidos e interessados nesse modelo de aula, até pelo aumento da curiosidade. Dessa maneira, quando o professor aplica recursos diferenciados como mecanismos de ensino, os alunos demonstram, espontaneamente, uma boa vontade por esse modelo de aula e a aprovação e participação acontecem com resultados satisfatórios.

Cada experiência pedagógica demonstrada foi realizada três vezes em escolas diferentes, destas, sempre em uma escola de Londrina e uma instituição de Maringá, não especificamente sempre no mesmo colégio; e numa terceira escola, para que fosse possível haver uma igualdade na distribuição da aplicação dos recursos aconteceu um “rodízio” entre as instituições nas cidades de Cambé, Rolândia, Mandaguari e Marialva. Quatro métodos foram aplicados em cada uma dessas cidades, porém, nem sempre na mesma escola. Desta forma acredita-se que foi possível fazer um bom uso do recorte espacial.

Nas considerações finais, verifica-se que a tarefa de preparação do aluno para o convívio social deve ser organizada de modo coerente, isto é, por meio da inclusão de alunos surdos nas escolas, visando promover, além da aprendizagem, a interatividade social de maneira semelhante e sem exclusão dos demais alunos.

1 O MÉTODO NA PESQUISA GEOGRÁFICA: A FENOMENOLOGIA

Os geógrafos têm procurado intensificar suas investigações em diversos padrões para desenvolver seus pensamentos e conceitos. Sabendo-se que um paradigma é definido, em termos gerais, pela soma de ideias, teorias e doutrinas, ele é, portanto, organizado através do método que distingue uma tendência científica.

Diante desses modelos pode-se afirmar que a ligação entre as teorias e os paradigmas é importante para entender a maneira como propomos a interpretação das diversas leituras possíveis da realidade, já que sem esses dois componentes - teoria e paradigma – a ciência não evolui. De acordo com Spósito (2002, p. 68), “o método não se resume a uma palavra que pode ser utilizada de qualquer maneira, significando qualquer procedimento que se aproxime de uma atividade científica”.

Na evolução histórica do entendimento científico as chamadas ciências humanas ou sociais sempre foram ciências reprodutivas das ciências naturais, ou seja, usavam o mesmo método e planejavam conseguir a mesma motivação e o mesmo rigor científico. De acordo com Demo (1995, p. 59):

Metodologia é disciplina instrumental para o cientista social. Alguns se dedicam a ela especificamente e fazem dela um campo próprio de pesquisa. Mas, apesar de instrumental, é condição necessária para a competência científica, porque poucas coisas cristalizam incompetência mais gritante do que a despreocupação metodológica. Perguntar-se sempre o que faz científica a ciência é preocupação que está na origem da capacidade produtiva.

A científicidade ou não das ciências humanas tem provocado debates visando um maior conhecimento sobre os métodos de pesquisa. As discussões sobre o método são importantes diante da dificuldade em aceitá-las como legítimas ciências, pelos seguintes motivos: 1º) elas formam um conjunto de discursos, aumentando o seu campo de pesquisa; 2º) pelas divergências de correntes desses discursos, quase sempre, ligados à história e à organização dessas matérias; 3º) porque estão introduzidas num conjunto histórico, político e ideológico, impossibilitando a compreensão e a isenção científica.

Todos os métodos científicos atuantes são em forma de ponta. Não são o resumo dos hábitos adquiridos na longa prática de uma ciência. Não se trata da sabedoria intelectual adquirida. O método é verdadeiramente uma astúcia de aquisição, um estratagema novo, útil na fronteira do saber. Em outras palavras, um método científico é aquele que procura o perigo. (BACHELARD, 1977, p. 122).

A epistemologia segue o desenvolvimento desse saber, sendo seu estudo importantíssimo para um maior entendimento. Piaget (1978, p.117), afirma que “[...] a epistemologia apresentou todos os indícios habituais de uma tendência à autonomia: delimitação dos problemas, constituição de métodos internos de verificação e recursos às outras ciências já constituídas”.

Epistemologia é a teoria do conhecimento válida e, mesmo que esse conhecimento não seja jamais um estado e constitua sempre um processo, esse processo é essencialmente a passagem de uma validade menor para uma validade superior. Resultado disso é que a epistemologia é necessariamente de natureza interdisciplinar, uma vez que tal processo suscita, ao mesmo tempo, questões de fato e de validade. Se se tratasse apenas de validade, a epistemologia se confundiria com a lógica: o problema, entretanto, não é puramente formal, mas chega a determinar como o conhecimento atinge o real, portanto quais as relações entre o sujeito e o objeto. Se se tratasse apenas de fatos, a epistemologia se reduziria a uma psicologia das funções cognitivas e esta não é competente para resolver as questões de validade. (PIAGET, 1978, p. 14).

Recentemente a Geografia tem sido criticada constantemente como referência a sua ‘cientificidade’, isto é, se ela é uma ciência, que modelo de ciência é a Geografia e qual o seu ‘método’. Os geógrafos modernos têm sido forçados a se empenharem nos estudos de epistemologia, filosofia da ciência e metodologia científica, com o objetivo de conseguirem respostas satisfatórias para essas dúvidas.

O pensamento humano comprehende forma e conteúdo, podendo se referir a um número infinito de *conteúdos* (matérias), mas se expressa em *formas* relativamente pouco numerosas, não sendo possível forma sem conteúdo, nem conteúdo sem forma. Ambos se completam e se ajustam: conteúdo cria forma e forma dá o cunho lógico do conteúdo. (OLIVEIRA, 2007, p. 183).

A Geografia é uma ciência que possui uma extensa história e que sempre se preocupou em entender como o homem constitui, transforma ou cria o espaço onde vive. Assim ela se envolveu com as duas grandes áreas do conhecimento do homem, passando a reunir diversas disciplinas ligadas às ciências

naturais e um conjunto de matérias vinculadas às chamadas ciências humanas ou sociais.

Um imenso embaraço aparece para os geógrafos. De que maneira apresentar a Geografia diante das demais ciências? Seria a Geografia, uma ciência humana? E isso influenciaria na discussão do método. Qual seria o método da Geografia? De que maneira o geógrafo tradicional queria ‘ver’ e ‘compreender’ o ‘todo’, isto é, o conjunto dos fenômenos físicos, humanos e econômicos num determinado ponto – a região geográfica – e em decorrência da dificuldade de experimentar todo o entendimento exigido para tanto, os geógrafos começaram a afirmar que a Geografia era uma “ciência de síntese”, pois ela fazia a síntese de todos os conhecimentos já obtidos.

Nos anos 1950/1960, especialmente nos países anglo-saxônicos, determinados geógrafos começaram a usar o ‘método científico’ na Geografia, com o objetivo de fazê-la uma verdadeira ciência, nos moldes da ciência neopositivista. Originou-se assim a chamada “Geografia Quantitativa”, já que os geógrafos passaram a aplicar constantemente técnicas matemático/estatísticas na Geografia.

Os geógrafos neopositivistas começaram por em prática as regras do método científico, ou seja, pesquisar e testar hipótese, aplicar a experimentação, desenvolver os dados e chegar a leis e teorias. A busca de ‘leis’ e ‘teorias’ era de essencial necessidade para que a Geografia fosse reconhecida como uma legítima ciência.

Sustentados pela ‘crise dos paradigmas’ e pelas críticas da Escola Alemã, muitos geógrafos começaram a compreender a Geografia como sendo uma ciência social, procurando métodos mais adequados para os seus conhecimentos.

Em decorrência dos sérios problemas sociais e ambientais que eclodiram nos anos 1960/1970, uma nova tendência de pensamento dentro da Geografia se aprimorou, tanto nos Estados Unidos como na França, sendo denominada de “Geografia Crítica ou Radical”. Essa nova corrente se colocava como ‘crítica’ em relação aos geógrafos tradicionais e neopositivistas, por empregarem métodos mais eficazes e convenientes para as ciências naturais e físico/matemáticas e por valorizarem e difundirem a neutralidade científica. As injustiças sociais e os problemas político-ideológicos passam a ser a maior preocupação, propondo uma Geografia atuante e que defenda uma sociedade mais justa e humana.

Pesquisadores focados na filosofia marxista aplicam o “Método Dialético”, pois este é um método tradicional e que apresenta resultados satisfatórios quando aplicado para se entender e avaliar os problemas sociais, compreendendo a realidade e o espaço geográfico como consistentes e realizados pelo próprio homem. Ao aplicarem o “Método Dialético” na Geografia, os geógrafos dessa tendência passaram a se envolver com diferentes problemas, tais como: o modo de produção e contradições, a ideia de essência e aspectos dos fenômenos, visão da totalidade, exigência de um bom entendimento de história e de política e o crescimento de uma crítica responsável.

Na década de 1970, uma nova corrente geográfica alternativa surgiu nos Estados Unidos, tornando conhecida como “Geografia Humanística ou da Percepção Ambiental”. Esta nova tendência teve por base os estudos de Yi-Fu Tuan, mais direcionados para a psicologia, objetivando entender as relações afetivas ou sentimentos de pessoas ou de grupos sociais referentes ao espaço – lugar – onde habitavam.

Estes estudos são fundamentados numa outra noção de análise do espaço geográfico, ou seja, priorizam a visão de mundo, a experiência de vida, os pontos de vista mais íntimos das pessoas, buscando mostrar as suas emoções, os seus anseios, desejos ou medos em relação ao lugar onde vivem. Por demonstrar e valorizar aspectos intimamente voltados para os seres humanos advém o nome de “Geografia Humanística”.

1.1 A FENOMENOLOGIA COMO MÉTODO DE PESQUISA EM ESTUDOS GEOGRÁFICOS

O objetivo do método fenomenológico é mostrar a estrutura completa da experiência vivida, e o que ela representa para as pessoas que a vivenciam. Em oposição ao positivismo, que busca descobrir causas e editar leis, a fenomenologia emprega a observação criteriosa para narrar os dados como eles são. A fenomenologia busca o entendimento do fenômeno, e não a sua explicação. (MARTINS, 1992).

O princípio essencial da fenomenologia é o pensamento de ‘intencionalidade’, pois toda dificuldade de consciência é proposital, não havendo uma percepção pura, desligada da realidade. Desta maneira, consegue-se consciência de alguma coisa. A fenomenologia tem como meta principal descobrir a

constituição dos fenômenos através de uma consciência proposital. O conceito de intencionalidade é central no estudo fenomenológico para formar uma crítica aos paradigmas modernos que eliminam a subjetividade nas produções científicas.

[...] a fenomenologia quer ser ciência e método, a fim de elucidar possibilidades, possibilidades do conhecimento, possibilidades da valoração, e as elucidar a partir do seu fundamento essencial; são possibilidades universalmente em questão e, portanto, as investigações fenomenológicas são investigações universais de essências. (HUSSERL, 1989, p. 79).

No campo de ação da Geografia a fenomenologia poderá proporcionar subsídio para o entendimento da valorização subjetiva do espaço geográfico. O objetivo não é deixar de admitir a existência de um mundo material, mas entender como a percepção do mundo acontece por meio das intencionalidades. A fenomenologia apresenta métodos que não aprovam a ciência pronta, correta, e permite mostrar novas possibilidades de leituras do mundo.

Todo empenho metodológico se prende ao já dado, todo aprimoramento do método, a um método já existente; trata-se, no geral, de mero desenvolvimento de métodos especiais, que se adaptam ao estilo já prefixado e estável de uma metodologia científica verificada e seguem esse estilo em suas descobertas. Quão diferente é na fenomenologia! Não apenas porque ela precisa de um método *antes* mesmo de todo método de determinação das coisas, isto é, de um método para trazer à apreensão do olhar o campo de coisas da consciência transcendental pura; não apenas porque nela é preciso desviar laboriosamente o olhar dos dados naturais de que não se cessa de ter consciência, e que, portanto, estão por assim dizer entrelaçados àqueles novos dados que se intenta alcançar, e assim é sempre iminente o risco de confundir uns com os outros: falta também tudo aquilo de que podíamos tirar proveito na esfera dos dados naturais, a intimidade com eles graças ao treino da intuição, a vantagem de possuir uma herança teórica e métodos adequados às coisas. (HUSSERL, 2006, p. 143-144).

Guiar-se pelos caminhos da fenomenologia é se deparar com alguma coisa difícil e trabalhosa. Devido a uma herança positivista, na ciência moderna, os métodos ainda não estão bem estabelecidos, sustentados por um racionalismo direto e isento. Contudo, o mundo em sua modernidade intrínseca abrange relações objetivas, subjetivas e intersubjetivas. Sendo assim, examinar ‘este mundo’ através de uma discussão única diminui as variadas definições dos fenômenos.

O método fenomenológico não é dedutivo nem empírico. Consiste em mostrar o que é dado e em esclarecer esse dado. Não explica mediante leis nem deduz a partir de princípios, mas considera imediatamente o que está presente à consciência, o objeto. Consequentemente, tem uma tendência orientada totalmente para o objetivo. [...] O intento da fenomenologia é, pois, o de proporcionar uma descrição direta da experiência tal como ela é, sem nenhuma consideração acerca de sua gênese psicológica e das explicações causais que os especialistas podem dar. Para tanto, é necessário orientar-se ao que é dado diretamente à consciência, com a exclusão de tudo aquilo que pode modificá-la, como o subjetivo do pesquisador e o objetivo que não é dado realmente no fenômeno considerado. (GIL, 1999, p. 32).

Partindo das proposições fenomenológicas, a Geografia da Percepção começou a pesquisar o espaço, a paisagem e os ambientes e a vivência de seus habitantes, obtendo, desse modo, a imagem de muitas cidades dentro de uma cidade, por exemplo. Segundo Tuan (1980, p. 4), “percepção é tanto a resposta dos estímulos externos, como a atividade proposital, na qual certos fenômenos são claramente registrados enquanto outros retrocedem para a sombra ou são bloqueados”.

A compreensão é, consequentemente, responsável pela maneira como se enxerga o mundo. Existem tantos mundos quantas forem as percepções, já que cada pessoa vê o seu ambiente e o mais distante, seguindo referências, informações, conhecimentos obtidos no decorrer da vida. Esse entendimento é que determinará o modo de a pessoa ver, interpretar e produzir em seu meio.

A Geografia Fenomenológica procura sustentar uma ligação entre as obras de geógrafos e as obras do filósofo Maurice Merleau-Ponty. Na obra *Fenomenologia da Percepção*, Merleau-Ponty busca vencer dificuldades cruciais do empirismo e do racionalismo que norteiam a filosofia moderna. Caminha no sentido de resgatar o nosso conhecimento tal e qual do mundo, ou seja, a experiência vivida no local e no tempo, tudo aquilo que não foi respeitado pelo racionalismo de fundamento cartesiano.

A fenomenologia procura deixar claras as evidências recolocando-as na existência, na medida em que o evidente sempre existiu em um determinado ponto, numa forma que precede o pensamento. O alheamento intelectual do espaço temporal do mundo ‘vivido’ concretizou-se no exercício descrito da experiência do jeito que ela acontece, já que o real deve ser anotado e não construído ou constituído. (MERLEAU PONTY, 1999).

A fenomenologia “é a tentativa de uma descrição direta de nossa experiência tal como ela é, e sem nenhuma deferência à sua gênese psicológica e às explicações causais que o cientista, o historiador ou o sociólogo dela possam fornecer” (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 01-02).

A Geografia Fenomenológica teve sua origem baseada nos conceitos filosóficos da fenomenologia, onde procura ser alcançado o objetivismo positivista, o excesso de racionalismo, a concretização, a teorização, a instrumentalização, a ideologia e o autoritarismo exposto pela racionalidade científica. Duramente criticada, a Geografia procurou novos objetivos e outras fontes teóricas. Neste sentido, LENCIONI (2003, p. 149) questionou as características fenomenológicas baseando-se em Husserl, explicando que “a fenomenologia prioriza a percepção e entende que qualquer ideia prévia que se tem sobre a natureza dos objetos deve ser abolida”. Refere-se a Merleau-Ponty quando este debate a ligação entre a natureza e consciência, na qual a relação entre o homem e o mundo acontece através da compreensão (LENCIONI, 2003).

A fenomenologia da percepção de Merleau-Ponty colabora com a Geografia da Percepção, ao apresentar o rompimento com as ‘verdades’ e as dicotomias nas ciências atuais, que provocam a generalização e a simplificação do mundo. Contradizendo a ciência moderna, é importante saber que a fenomenologia apresenta uma ligação e/ou uma relação entre o sujeito e o objeto modelo de informação, elaborando formas de conhecimento, partindo da vivência fundamentada na subjetividade e na percepção dos fenômenos.

Conforme a fenomenologia entender o espaço analisando o vivido e o percebido baseado na subjetividade do real, fazendo com que o pensamento seja um componente importante no aprendizado, no qual a representação subjetiva do espaço através da percepção faz o indivíduo resgatar o humanismo que gera significâncias e valores ao local vivenciado que é elaborado pela observação e pelos indivíduos por intermédio das práticas sociais. Quando o espaço nos é demonstrado, ele nos leva à percepção, no aspecto, a mostra e à importância do que é visível e invisível nas relações espaciais.

Na pesquisa fenomenológica, o investigador, de início, está preocupado com a natureza do que vai investigar, de tal modo que não existe, para ele, uma compreensão prévia do fenômeno. Ele não possui princípios explicativos, teorias ou qualquer indicação definidora do fenômeno. Inicia o seu trabalho *interrogando* o

fenômeno. Isso que dizer que ele não conhece os característicos essenciais do fenômeno que pretende estudar. [...] O fenomenólogo respeita as dúvidas existentes sobre o fenômeno pesquisado e procura mover-se lenta e cuidadosamente de forma que ele possa permitir aos seus sujeitos trazerem à luz o sentido por eles percebidos sobre o mesmo. (MARTINS; BICUDO, 2003, p. 92).

O trabalho do pesquisador é examinar as vivências propositadas da consciência para entender como o sentido do fenômeno é construído e assim alcançar a sua essência. A redução fenomenológica é a saída essencial para assegurar detalhadamente o fenômeno. A redução evidencia a decisão da consciência direcionada para o mundo, ao mostrar como o senso comum comprehende a realidade, isentando o fenômeno de tudo o que possui de acidental e sem alguma essência, fazendo surgir o que é primordial.

Husserl adotou uma dinâmica que dá ao pensamento a convicção de aproveitar só o que é importante do fenômeno em análise. Esse procedimento é denominado de variação eidética, se resumindo em conceber todas as mudanças possíveis do objeto em estudo, com a finalidade de se conhecerem os elementos do objeto que não alteram os invariantes, que explicam a essência do objeto. (DARTIGUES, 1973).

De acordo com Dartigues (1973, p. 40):

Se a essência pode ser designada como invariante que persiste a despeito a despeito de todas as variações a que a imaginação submete o exemplo que serve de modelo, não será uma aberração aproximar a noção de essência da de forma e de estrutura, que conheceram, é verdade, uma melhor sorte nas ciências, sobretudo desde o aparecimento do estruturalismo.

O pesquisador fenomenológico procura narrações bem elaboradas da prática que está sendo vivida pelo indivíduo. De uma maneira correta, as descrições deveriam eliminar as informações menos importantes e inserir as afirmações primordiais para distinguir o fenômeno analisado de forma precisa e significativa. (MARTINS; BICUDO, 2003).

Assim, ao analisar um fenômeno – baseando-se nas experiências vivenciadas pelos sujeitos da pesquisa – o pesquisador consegue as descrições desses sujeitos referentes à sua experiência e tem em mãos estudos significativos e possíveis de serem entendidos e zelosos na sua importância. A visão da essência do fenômeno é possível por uma informação essencial, a origem da determinação: a

consciência entendida como consciência de alguma matéria, ou seja, a consciência só é consciência quando está direcionada para uma determinada matéria ou objetivo.

A análise da ligação sujeito-objeto se fundamentará numa pesquisa descritiva da visão da consciência, o que fez Husserl entender a fenomenologia como “a ciência descritiva das essências da consciência e de seus atos”.

Na fenomenologia existencial o espaço é concebido como espaço presente, diferente do espaço representativo da geometria e da ciência. Para a perspectiva científica o espaço é algo dimensional que se expressa por uma representação. Para o fenomenólogo o espaço é um contexto, experienciado como sendo de certa espessura, em oposição aos pontos adimensionais do espaço mensurável. A espessura do espaço é vista na concepção do “aqui”, que é um sistema de relações com outros lugares, semelhante à espessura dos conceitos temporais, tais como “agora”, que envolve aspectos do passado, presente e futuro. (CHRISTOFOLLETTI, 1982, p. 22).

A fenomenologia coloca-se contrária à filosofia neopositivista e apresenta uma maior humanização da ciência, destacando o ‘sujeito’ do conhecimento e se preocupando em analisar os fenômenos da consciência humana. Por conseguinte, ela é uma orientação muito mais subjetiva, já que busca enquadrar a prática vivida e conseguida pelas pessoas.

A fenomenologia preocupa-se em analisar os aspectos essenciais dos objetos da consciência, através da supressão de todos os preconceitos que um indivíduo possa ter sobre a natureza dos objetos, como os provenientes das perspectivas científica, naturalista e do senso comum. Preocupando-se em verificar a apreensão das essências, pela percepção e intuição das pessoas, a fenomenologia utiliza como fundamental a experiência vivida e adquirida do indivíduo. (CHRISTOFOLLETTI, 1982, p. 22).

O estudo dos fenômenos interiores valoriza o conceito de que o mundo é formado pela consciência, o que resulta no reconhecimento do valor do sujeito no processo da formação do conhecimento. “Se concordamos que todo conhecimento é sempre vir-a-ser e consiste em passar de um conhecimento menor para um estado mais completo e mais eficaz, procuramos conhecer esse ‘vir-a-ser’ e analisá-lo de maneira mais exata possível.” (OLIVEIRA, 2007, p. 166).

A sensibilidade humana se materializa no espaço por intermédio de signos materiais e imateriais. Cada um destes signos será entendido conforme a

capacidade cultural, social, emocional de cada pessoa de acordo com o tempo e espaço definidos.

Portanto, é dentro desta perspectiva fenomenológica que este trabalho está sendo encaminhado, levando-se em consideração os aspectos que fazem parte da educação especial e, principalmente, a educação de surdos, no sentido de abordar os principais aspectos sobre a educação inclusiva do aluno surdo nas salas de aulas.

2 TEORIAS EDUCACIONAIS QUE ENVOLVEM O SUJEITO SURDO

Inicialmente, o que significa educação inclusiva? A educação inclusiva envolve uma busca incessante de aperfeiçoamento da escola, tendo por objetivo aplicar todos os recursos colocados à disposição para impulsionar a participação e a aprendizagem de todos os alunos. Por educação inclusiva entende-se também a maneira como são incluídos os portadores de necessidades especiais ou dificuldades de aprendizagem na rede básica de ensino, este é o caso também para o aluno surdo.

O ensino destinado aos alunos surdos deve ser desenvolvido com muita dedicação, já que as determinações didáticas dirigidas para a pessoa surda têm como finalidade valorizar o desenvolvimento total de suas capacidades, contudo, não é o que se percebe em salas de aulas. Uma imensa parte das experiências pedagógicas que envolvem os surdos mostra uma sucessão de limitações e, ao terminarem o curso básico esses alunos não conseguem ler e escrever corretamente.

2.1 CONCEITOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

A ideia de educação inclusiva está ligada ao conceito oferecido pela Política Nacional de Educação Especial do Ministério da Educação:

A Integração Escolar é um processo gradual e dinâmico que pode tomar distintas formas de acordo com as necessidades e habilidades dos alunos. A integração educativo-escolar refere-se ao processo de educar – ensinar, no mesmo grupo, as crianças com e sem necessidades educativas especiais, durante uma parte ou na totalidade do tempo de permanência na escola. (BRASIL. MEC, 1994, p.15).

Quando o assunto inclusão é mencionado, deve-se atentar para os princípios fundamentais que a inclusão deve oferecer, tais como:

- a)** Oferecer educação ao estudante possuído(s) de necessidade(s) especial(is) dentro do ambiente em que vive;
- b)** Possibilidades de acesso às salas de aulas comuns;

- c) Métodos necessários e essenciais devem ser colocados à disposição dos professores, para que os mesmos possam ensinar de maneira satisfatória os alunos que precisam de ensinamento especial;
- d) Entender que, mesmo que existam maneiras diferentes de ensinar cada aluno, eles podem e devem aprender sobre o assunto juntos;
- e) Alunos portadores de necessidades especiais e os de classe normal devem ser integrados em sala de aula de modo inteligente e criativo.

Quando se trata da ideia de inclusão, entre outras situações o que não pode ocorrer é:

- a) Alunos portadores de necessidades especiais sem acompanhamento do professor qualificado em sala de aula normal;
- b) Não reconhecer a necessidade de cada aluno;
- c) Os professores utilizarem metodologias únicas para todos os tipos de necessidades, sem antes analisar o fator idade do aluno, por exemplo.

O processo de inclusão se baseia numa maneira educacional que objetiva desenvolver ao máximo a capacidade da criança possuidora de deficiência na escola e na classe regular.

Outro objetivo é fornecer sustentação para a realização dos serviços da área de educação especial por meio dos seus profissionais. A inclusão é um processo que deve ser revisto ininterruptamente. É essencial que, ao integrar o aluno portador de necessidade especial, a escola possua algum envolvimento com a comunidade onde o aluno mora.

Na escola inclusiva o método de ensino deve ser compreendido como um processo social, e que todos os alunos dependentes de necessidades especiais e/ou dificuldades de aprendizagem têm o direito à educação, da mesma maneira que os alunos considerados normais também têm.

É fundamental que a escola utilize todos os seus recursos para que a integração dos alunos que dela fazem parte se torne possível. Assim, haverá grande expectativa de realização por parte de todos os alunos inseridos, ou seja, os

estudantes conseguirão atingir o máximo pretendido. Porém, esse processo de interação precisa ser desenvolvido conforme as dificuldades de cada aluno.

Por estar em maior contato com os alunos o professor deverá observar suas principais necessidades, e suas dificuldades dentro da sala de aula. É primordial o apoio aos professores da classe comum, para que seja possível o processo de ensino-aprendizagem. Os métodos de avaliação também deverão ser verificados de maneira que atenda às necessidades dos alunos possuidores de deficiência.

O professor, por estar mais próximo dos alunos, poderá, na observação das suas maiores dificuldades, ser capaz de diagnosticar as principais necessidades de cada indivíduo, dentro da sala de aula. Logo, é essencial o suporte aos professores da classe comum, para que o processo de ensino-aprendizagem seja significativo. Também, as formas de avaliação terão que ser analisadas de uma nova maneira para atender às necessidades dos alunos portadores de deficiência.

Além dos professores, os pais também devem exercer um papel importantíssimo na evolução de aprendizagem dos alunos e no processo de inclusão destes na escola. À maneira que a escola for desenvolvendo esse processo de inclusão, estará produzindo condições para suplantar suas dificuldades. O ambiente educacional precisa ser focado no processo de ensino-aprendizagem do aluno, sendo essencial que o acesso físico à escola seja adequado às necessidades dos portadores de deficiência.

2.2 FORMAS DE ATUAÇÃO

No período de 7 a 10 de junho de 1994, aconteceu em Salamanca, na Espanha, a Conferência Mundial em Educação Especial, organizada pelo Governo deste país em colaboração com a UNESCO, para que a educação especial fosse debatida em sua estrutura de organização. Essa conferência teve por objetivo informar sobre políticas públicas e direcionamentos para a atuação dos governos e de outras organizações na prática da Declaração de Salamanca sobre “princípios, política e prática em educação especial”.

Essa maneira de atuação focava-se na experiência dos países ali representados e também nas deliberações, recomendações e publicações do

sistema das Nações Unidas e outros organismos intergovernamentais. Analisar as propostas, direções e recomendações oriundas dos cinco seminários regionais, resultaram no principal objetivo desse processo preparatório para a Conferência Mundial.

Durante a realização dos seminários o direito de cada criança priorizou-se à educação, que está mencionado na Declaração Universal de Direitos Humanos e reconfirmado pela Declaração Mundial sobre Educação para Todos. Qualquer indivíduo que possua necessidades especiais tem o direito de manifestar seus desejos referentes à sua educação, tanto quanto estes possam ser realizados. Os pais possuem o direito essencial de serem informados e consultados sobre a forma de educação mais adequada às necessidades de seus filhos.

A Declaração de Salamanca afirma que:

[...] as escolas deveriam acomodar todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Aquelas deveriam incluir crianças deficientes e super-dotadas, crianças de rua e que trabalham, crianças de origem remota ou de população nômade, crianças pertencentes a minorias linguísticas, étnicas ou culturais, e crianças de outros grupos desvantajados ou marginalizados. Tais condições geram uma variedade de diferentes desafios aos sistemas escolares. (UNESCO, 1994, p. 12).

Com base no argumento desta declaração pode-se dizer que o termo 'necessidades educacionais especiais' se refere a todas as crianças ou jovens cujas necessidades educacionais especiais acontecem em função de deficiências ou dificuldades de aprendizagem. A obrigação de ensinar de modo correto essas crianças é da escola.

A dificuldade que abrange a escola inclusiva é relacionada ao fato de que é preciso haver um ensino com métodos produzidos capazes de analisar o potencial de cada aluno; é primordial incluir-se nestes termos os alunos que tenham dificuldades de aprendizagem maiores que as apresentadas por outros alunos com problemas idênticos.

O apoio positivo dessas escolas não se reflete somente na sua capacidade de promover uma educação de alta qualidade a todos os alunos, mas em sua capacidade de transformar atos preconceituosos em atitudes positivas. Além

disso, deverão ser construídas ações que orientam a sociedade, para que esta também se torne inclusiva.

Na educação especial as diferenças humanas são vistas como normais e em harmonia com a aprendizagem, a qual deve ser adequada às dificuldades da criança, ao invés de adaptar a criança ao processo de aprendizagem. A experiência vivida com crianças portadoras de necessidades especiais tem mostrado que com a aplicação de propostas didáticas os índices de desistências e repetência escolar diminuem, garantindo ao mesmo tempo índices médios mais satisfatórios de rendimento escolar.

A tendência em política social durante as duas últimas décadas tem sido a de promover integração e participação e de combater a exclusão. Inclusão e participação são essenciais à dignidade humana e ao desfrutamento e exercício dos direitos humanos. Dentro do campo da educação, isto se reflete no desenvolvimento de estratégias que procuram promover a genuína equalização de oportunidades. (UNESCO, 1994, p. 05).

A meta fundamental da escola inclusiva é de que todos os alunos aprendam juntos sempre que possível e livre de qualquer dificuldade ou diferença que eles tenham. As escolas inclusivas devem admitir e atender às necessidades que cada aluno apresenta, aprimorando todas as formas e modelos de aprendizagem, possibilitando educação digna a todos por meio de um currículo pedagógico satisfatório e adequado.

A Declaração de Salamanca, 1994, observa também que:

Experiências em vários países demonstram que a integração de crianças e jovens com necessidades educacionais especiais é melhor alcançada dentro de escolas inclusivas, que servem a todas as crianças dentro da comunidade. É dentro deste contexto que aqueles com necessidades educacionais especiais podem atingir o máximo progresso educacional e integração social. Ao mesmo tempo em que escolas inclusivas provêem um ambiente favorável à aquisição de igualdade de oportunidades e participação total, o sucesso delas requer um esforço claro, não somente por parte dos professores e dos profissionais na escola, mas também por parte dos colegas, pais, famílias e voluntários. A reforma das instituições sociais não constitui somente uma tarefa técnica, ela depende, acima de tudo, de convicções, compromisso e disposição dos indivíduos que compõem a sociedade. (UNESCO, 1994, p. 05).

Para isso, é a educação inclusiva a maneira mais eficaz para a existência de solidariedade entre crianças portadoras de necessidades educacionais e seus colegas.

A situação referente à educação especial diferencia muito de um país para outro. Em países possuidores de sistemas de escolas especiais com estruturas mais desenvolvidas para os alunos que possuem necessidades específicas, existem condições adequadas para que eles sejam atendidos satisfatoriamente. Estas escolas podem ser um valioso recurso para o desenvolvimento de escolas inclusivas. Escolas especiais podem também oferecer condições para os profissionais das escolas regulares.

As escolas especiais podem também continuar a prover a educação mais apropriada a um número relativamente menor de crianças possuidoras de deficiências que não possam ser satisfatoriamente atendidas em escolas regulares. Em escolas especiais, os investimentos disponibilizados deveriam ser direcionados a esta nova e importante função de fornecer apoio profissional às escolas regulares, no sentido de atender às carências educacionais especiais. Um importante subsídio às escolas regulares que os profissionais das escolas especiais podem oferecer refere-se ao fornecimento de práticas e elementos curriculares às necessidades individuais dos alunos.

Esse processo de atuação não possui recursos para dar conta da grande diversidade nas diferentes regiões e países. Para que isso se realize, ela deve ser acrescentada de ações nacionais, regionais e locais sustentada por um objetivo político e popular de alcançar educação para todos.

2.3 A EDUCAÇÃO ESPECIAL E SUAS POLÍTICAS PÚBLICAS

A Política Nacional de Educação Especial, de 1994, determina, como prioridades da educação especial, apoiar o modelo regular de ensino para a inserção dos possuidores de deficiências e dar prioridade, quando do financiamento, a objetivos institucionais que criem formas de inclusão.

As referências sobre as políticas públicas, durante os últimos anos, tem sido a de divulgar cada vez mais a inclusão social dos portadores de necessidades especiais de forma expressiva. Dentro do que diz respeito ao ensino, nota-se o desenvolvimento de planos que buscam desenvolver oportunidades a

todos que precisam. A lei deveria reconhecer o princípio de igualdade de oportunidade para crianças, jovens e adultos que tenham deficiência na educação em todos os graus, sempre priorizando a integração.

Políticas educacionais em todos os níveis, do nacional ao local, deveriam estipular que a criança portadora de deficiência deveria freqüentar a escola de sua vizinhança: ou seja, a escola que seria freqüentada caso a criança não portasse nenhuma deficiência. Exceções à esta regra deveriam ser consideradas individualmente, caso-por-caso, em casos em que a educação em instituição especial seja requerida. (UNESCO, 1994, p. 07).

As necessidades dos alunos com dificuldades múltiplas devem ser discutidas de maneira cuidadosa, visto que esses alunos têm os mesmos direitos de outros estudantes; assim, o que poderia ser melhorado é o modelo de ensinar cada um deles, isto é, ensinar de forma que seja explorado todo o potencial.

A valorização da linguagem de sinais como meio de comunicação entre surdos, deveria ser reconhecida. Para que isso aconteça na prática, deveriam ser adotadas mudanças na forma de preparar o professor para a sala de aula no sentido de se assegurar que todas as pessoas surdas tenham oportunidade a esse ensino em sua língua nacional de sinais.

A Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001 institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica e sua execução é obrigatória desde o ano de 2002. Nessa resolução está especificado que o atendimento escolar dos alunos portadores de necessidades especiais deverá ter início na educação infantil, nas creches e pré-escolas, garantindo-lhes os serviços de educação especial sempre que seja diagnosticada a necessidade de atendimento educacional especializado.

Os sistemas de ensino devem garantir o direito de matrícula a todos os alunos, cabendo às escolas e ao professor organizarem-se para a acolhida aos alunos com necessidades educacionais especiais, garantindo as condições básicas para uma educação de qualidade para todos. Para isso deve-se levar em consideração a Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001, em seu Art. 4º:

I - a dignidade humana e a observância do direito de cada aluno de realizar seus projetos de estudo, de trabalho e de inserção na vida social; II - a busca da identidade própria de cada educando, o reconhecimento e a valorização das suas diferenças e potencialidades, bem como de suas necessidades educacionais especiais no processo de ensino e aprendizagem, como base para a constituição e ampliação de valores, atitudes, conhecimentos, habilidades e competências; III - o desenvolvimento para o exercício da cidadania, da capacidade de participação social, política e econômica e sua ampliação, mediante o cumprimento de seus deveres e o usufruto de seus direitos.

O atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais deve ser desenvolvido em salas de aulas comuns do ensino regular, em qualquer fase ou modalidade da educação básica.

As escolas da rede regular de ensino devem agir previamente, provendo na organização de suas classes comuns:

I - professores das classes comuns e da educação especial capacitados e especializados, respectivamente, para o atendimento às necessidades educacionais dos alunos; II - distribuição dos alunos com necessidades educacionais especiais pelas várias classes do ano escolar em que forem classificados, de modo que essas classes comuns se beneficiem das diferenças e ampliem positivamente as experiências de todos os alunos, dentro do princípio de educar para a diversidade; III – flexibilizações e adaptações curriculares que considerem o significado prático e instrumental dos conteúdos básicos, metodologias de ensino e recursos didáticos diferenciados e processos de avaliação adequados ao desenvolvimento dos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, em consonância com o projeto pedagógico da escola, respeitada a freqüência obrigatória; IV – serviços de apoio pedagógico especializado, realizado, nas classes comuns, [...] V – serviços de apoio pedagógico especializado em salas de recursos, nas quais o professor especializado em educação especial realize a complementação ou suplementação curricular, utilizando procedimentos, equipamentos e materiais específicos; VI – condições para reflexão e elaboração teórica da educação inclusiva, com protagonismo dos professores, articulando experiência e conhecimento com as necessidades/possibilidades surgidas na relação pedagógica, inclusive por meio de colaboração com instituições de ensino superior e de pesquisa; VII – sustentabilidade do processo inclusivo, mediante aprendizagem cooperativa em sala de aula, trabalho de equipe na escola e constituição de redes de apoio, com a participação da família no processo educativo, bem como de outros agentes e recursos da comunidade; VIII – temporalidade flexível do ano letivo, para atender às necessidades educacionais especiais de alunos com deficiência mental ou com graves deficiências múltiplas, de forma que possam concluir em tempo maior o currículo previsto para a série/etapa escolar,

principalmente nos anos finais do ensino fundamental, conforme estabelecido por normas dos sistemas de ensino, procurando-se evitar grande defasagem idade/série; IX – atividades que favoreçam, ao aluno que apresente altas habilidades/superdotação, o aprofundamento e enriquecimento de aspectos curriculares, mediante desafios suplementares nas classes comuns, em sala de recursos ou em outros espaços definidos pelos sistemas de ensino, inclusive para conclusão, em menor tempo, da série ou etapa escolar, nos termos do Artigo 24, V, “c”, da Lei 9.394/96. (BRASIL, 2001, p. 73).

A Lei 10.098/2000 e a Lei 10.172/2001 devem assegurar o acesso dos alunos que precisem de educação especial, mediante a eliminação de barreiras arquitetônicas urbanística na edificação – abrangendo instalações, equipamentos e mobiliário –, bem como obstáculos nas comunicações, provendo as escolhas dos recursos humanos e materiais necessários.

Os sistemas públicos de ensino são responsáveis pelo reconhecimento, análise, avaliação da qualidade e da idoneidade, como também pelo licenciamento de escolas ou serviços, públicos ou privados, com os quais constituirão convênios ou parcerias para garantir o atendimento às necessidades educacionais especiais de seus alunos, considerando os princípios da educação inclusiva.

A organização e a utilização dos currículos são de capacidade e responsabilidade dos estabelecimentos de ensino, nele deve constar seus projetos didáticos e as disposições necessárias para o atendimento das necessidades educacionais especiais de alunos considerados, além das diretrizes curriculares nacionais de todas as etapas e modalidades da educação básica.

A constante presença da educação especial na nova Lei está de fato indicando a presença mais sutil da área nos novos estudos, apreciando sua contribuição específica atentando muito mais além do que a mera ideia de escola inclusiva, já que nem sempre estão disponíveis profissionais ou serviços especializados.

2.4 PREPARAÇÃO DE PROFISSIONAIS ESPECIALIZADOS

Os professores precisam estar preparados adequadamente para o ensino de alunos portadores de necessidades especiais, isto é, o ensino tem que fortificar, evoluindo nas suas metodologias para que a aprendizagem seja

consistente. Além disso, a valorização da contratação de professores que possam servir como modelo para crianças portadoras de deficiências faz-se cada vez mais reconhecida.

O entendimento e capacidade requerida se referem, principalmente, à boa prática de ensino e incluem: a avaliação de necessidades especiais, adaptação do conteúdo curricular, individualização de práticas de ensino com objetivo de abranger uma diversidade de habilidades, entre outras necessidades.

Sabe-se ainda que, o aperfeiçoamento em serviço deveria, sempre que possível, ser exercido no âmbito da escola e através de interação com treinadores.

[...] O professor (da classe especial) certamente conhece o diagnóstico do aluno – as principais características e decorrências de seu quadro patológico – mas quase nunca usa este dado como ponto de partida para conhecer as potencialidades do sujeito. O diagnóstico é mais freqüentemente visto como um fator limitante na vida escolar do aluno: define o que o sujeito não pode fazer. Paradoxalmente, a situação da escola regular não é muito diferente. Falta, na maioria dos casos, uma reinterpretação das dificuldades e necessidades do aluno no contexto escolar. (FREIRE; VALENTE, 2001, p. 76).

Exercício especializado em educação especial que leve às classificações profissionais, deveria ser aplicado ou precedido com experiência como um modo regular e formação de professores, mas, nota-se que há oposição de algumas instituições. É importantíssima a atuação dos professores especiais, que com suas habilidade e dedicação aplicam seus conhecimentos em ambientes diferentes, assumindo um papel fundamental em programas de educação especial.

As universidades também exercem um papel essencial com objetivo de aperfeiçoar a educação especial, principalmente no que se refere à pesquisa, avaliação, formação de professores e desenvolvimento de programas e materiais de treinamento. O envolvimento ativo de pessoas possuidoras de deficiência nas pesquisas e em treinamentos, também tem um valor irrelevante, assegurando que suas perspectivas estão sendo consideradas.

2.5 SISTEMA ESCOLAR E SUAS NECESSÁRIAS ADEQUAÇÕES

O crescimento do número das escolas inclusivas que oferecem serviços a uma imensa diversidade de alunos, nas zonas rurais e urbanas, cobra a articulação de uma política clara e forte de inclusão junto com sustentação financeira e a provisão de essenciais serviços de apoio. Variação em todos os aspectos da escolarização, bem como em muitos outros, são primordiais para fortalecimento de escolas inclusivas bem-sucedidas: currículo, instalação predial, organização escolar, pedagogia, avaliação, pessoal, filosofia da escola e atividades extracurriculares.

Inúmeras mudanças apresentadas não têm relação exclusiva com a inclusão de crianças com necessidades educacionais especiais. Elas compõem uma reforma mais extensa da educação, necessárias para o aperfeiçoamento da qualidade e importância da educação, e para a promoção de avaliações de rendimento escolar superiores por parte de todos os estudantes. Algumas determinações buscam pontos a ser considerados na integração de crianças com necessidades educacionais especiais em escolas inclusivas.

Supõe-se que, inicialmente, materiais escritos deveriam ser planejados para portadores de necessidades especiais e professores, com a finalidade de ampliar sua capacidade de liderar nesta área e de preparar inclusive o pessoal que ajuda na manutenção da escola.

O assunto da educação deve ser focado nas necessidades dos alunos com a finalidade de torná-los aptos a participar intensamente no desenvolvimento. O ensino precisa estar ligado às experiências dos alunos e às apreensões práticas no sentido de incentivá-los.

Assim, a apreciação formativa deve ser atrelada ao processo educacional regular no sentido de manter alunos e professores esclarecidos sobre o controle da aprendizagem obtida, bem como no sentido de perceber dificuldades e ajudar os alunos a superá-las.

Diretores de escolas e equipes pedagógicas têm um papel importante, pois uma administração escolar bem empreendida depende de uma atuação ativa de professores e equipe administrativa objetivando atender as necessidades dos alunos. Diretores de escola têm a responsabilidade especial de impulsionar atitudes positivas beneficiando a comunidade escolar.

A um grupo de educadores, e não de professores individuais, caberia dividir a responsabilidade pela educação de crianças com necessidades especiais. Pais e voluntários precisariam ser convocados a assumir papel importante no trabalho da escola. Entretanto, professores possuem função primordial enquanto administradores do processo educacional, favorecendo os alunos por meio do uso de recursos disponíveis, tanto dentro como fora da sala de aula.

A educação especial deveria ser incluída em programas de instituições de pesquisa e crescimento e de centros de desenvolvimento curricular. Atenção especial precisaria ser prestada nesta área, aperfeiçoando estratégias inovadoras de ensino/aprendizagem.

2.6 ABORDAGEM HISTÓRICA

Quando se aprofunda em pesquisas referentes à educação de indivíduos surdos nota-se indícios de que somente a partir do século XVI ela passou a ser considerada; antes os métodos aplicados a estas pessoas podem ser classificados como desumanos. Isso acontecia porque até esse período, durante a Antiguidade e Idade Média os surdos eram considerados como idiotas e que por isso não precisavam ser educados.

Ainda durante o século XVI, era comum manter em segredo o modo como procedia a educação dos surdos. Não havia troca de experiências entre os professores e cada um aplicava o seu método, agindo sozinho, à sua maneira. Por esse motivo fica difícil saber como eram procedidos esses ensinamentos e assim os trabalhos feitos foram sendo desativados.

Nas primeiras experiências para educar o surdo a linguagem escrita teve um papel importante, pois os alfabetos digitais já eram bastante usados. Esses alfabetos eram produzidos e desenvolvidos pelos próprios educadores, que tinham convicção de que tal utilização fazia o surdo compreender o que se dizia.

Naquele tempo os professores, na sua maioria começavam os ensinamentos da “leitura-escrita”, e após isso, aperfeiçoava métodos distintos para incentivar a capacidade do aluno, por exemplo, leitura labial e/ou unir as palavras.

Já no século XVIII, o ensino do surdo passa por uma onda de transformações importantes já que em pouco tempo foram criados inúmeros

métodos orais e métodos gestuais, que configuraram duas bússolas opostas na educação do deficiente auditivo e que se fazem presentes até os dias atuais.

Os oralistas insistiam que os surdos conseguissem o dom da voz, e que não admitissem ser surdos. Por outro lado, os gestualistas se mostravam mais compreensíveis diante das dificuldades dos surdos com a linguagem falada, e conseguiram perceber que os indivíduos surdos tinham uma linguagem própria, com resultados satisfatórios para a comunicação entre eles.

Os progressos e as divulgações das experiências didáticas com surdos resultaram, em 1878, em Paris, no I Congresso Internacional Sobre a Instrução de Surdos, no qual ocorreram intensos debates a respeito das experiências e impressões sobre os avanços conseguidos até então. Nesse congresso alguns grupos sustentavam a tese de que falar era melhor que usar sinais, mas que estes também tinham sua importância para a comunicação da criança.

Em 1880, acontece o II Congresso Internacional Sobre a Instrução de Surdos, dessa vez em Milão, na Itália. Esse congresso conseguiu trazer uma completa mudança nos destinos da educação de surdos e, por isso mesmo, é considerado um marco na história do ensino para pessoas surdas. Segundo Lacerda, 1998:

[...] o congresso foi preparado por uma maioria oralista com o firme propósito de dar força de lei às suas proposições no que dizia respeito à surdez e à educação de surdos. Apresentaram-se muitos surdos que falavam bem, para mostrar a eficiência do método oral. Com exceção da delegação americana (cinco membros) e de um professor britânico, todos os participantes, em sua maioria europeus e ouvintes, votaram por aclamação a aprovação do uso exclusivo e absoluto da metodologia oralista e a proscrição da linguagem de sinais. Acreditava-se que o uso de gestos e sinais desviasse o surdo da aprendizagem da língua oral, que era a mais importante do ponto de vista social. As resoluções do congresso (que era uma instância de prestígio e merecia ser seguida) foram determinantes no mundo todo, especialmente na Europa e na América Latina. (LACERDA, 1998, p. 04).

As decisões tomadas no Congresso de Milão levaram a que a linguagem gestual fosse praticamente banida como forma de comunicação a ser utilizada por pessoas surdas no trabalho educacional. Ainda para, LACERDA:

[...] com o Congresso de Milão termina uma época de convivência tolerada na educação dos surdos entre a linguagem falada e a gestual e, em particular, desaparece a figura do professor surdo que, até então, era freqüente. Era o professor surdo que, na escola, intervinha na educação, de modo a ensinar/transmitir certo tipo de cultura e de informação através do canal visogestual e que, após o congresso, foi excluído das escolas. (LACERDA, 1998, p. 04).

Por quase meio século após o Congresso de Milão, o oralismo foi a referência assumida e as experiências educacionais ligadas a ele amplamente desenvolvidas e executadas, a abordagem, pelo contrário, não foi praticamente discutida. As consequências de muitos anos de trabalho nesse sentido, porém, não produziram grandes sucessos; a maior parte dos deficientes com surdez profunda não desenvolveu uma fala socialmente correta, e, em geral, essa evolução era incompleta e tardia em relação à aquisição de fala demonstrada pelos ouvintes, ocasionando uma demora no desenvolvimento global significativo. Além disso, muitas dificuldades se apresentavam, dificultando a aprendizagem da leitura e da escrita, sendo as principais: início de aprendizagem sempre tardia, problemas em excesso; muitas vezes o aluno após anos de escolarização se apresentava parcialmente alfabetizado.

Muitos estudos mostram esses problemas desenvolvidos em distintas realidades e que acabam apontando para o mesmo cenário: pessoas pouco instruídas para o convívio social, com imensas dificuldades de comunicação, seja oral ou escrita, demonstrando claramente que o objetivo pedagógico não foi alcançado.

No começo dos anos de 1950, com o surgimento de novas técnicas, acontece um novo impulso no estudo focado na vocalização. Novos métodos foram desenvolvidos para que a escola conseguisse trabalhar sobre as características da percepção auditiva e de leitura labial da linguagem falada, dando origem assim, a um grande número de métodos, dando oportunidade ao surgimento de novas esperanças de que, com o uso de aparelhos, se conseguisse educar crianças com perda auditiva grave e profunda, conseguissem ouvir, e consequentemente, a falar.

Já nos anos de 1960, trabalhos sobre as línguas de sinais começaram a aparecer. Mesmo com a proibição dos oralistas no uso de gestos e sinais, dificilmente uma escola ou instituição para surdos não continuava

desenvolvendo seus próprios métodos de comunicação através dos sinais, sempre às margens do sistema.

O desapontamento com o oralismo e os trabalhos sobre línguas de sinais produziram novas propostas didático-educacionais referentes à educação da pessoa surda, e a tendência que prevaleceu nos anos de 1970, foi a denominada comunicação total. A comunicação total “[...] é a prática de usar sinais, leitura orofacial, amplificação e alfabeto digital para fornecer *inputs* linguísticos para estudantes surdos ao passo que eles podem expressar-se nas modalidades preferidas” (STEWART, 1993, p. 188).

A respeito disso Lacerda (1998, p. 06) diz que “a comunicação total pode utilizar tanto sinais retirados da língua de sinais usada pela comunidade surda quanto sinais gramaticais modificados e marcadores para elementos presentes na língua falada, mas não na língua de sinais”. Tudo o que é falado pode ser acompanhado por elementos visuais que o representam, o que facilitaria a aquisição da língua oral e posteriormente da leitura e da escrita. (MOURA, 1993).

Alguns estudos abordam as práticas reunidas sob o nome de comunicação total, em suas várias significações, que foram desenvolvidas nos Estados Unidos e em outros países nas décadas de 1970 e 1980 e muitos debates foram idealizados para constatar sua eficácia. O que esses estudos têm demonstrado é que, em relação ao oralismo, alguns pontos de vista referentes ao trabalho educativo foram aprimorados e que os surdos, no final do processo escolar, conseguem entender e se comunicar melhor. No entanto, de acordo com esses estudos avaliativos, eles demonstram ainda muitas dificuldades em exprimir sentimentos e ideias e comunicar-se em contexto extra-escolares.

Com relação à escrita, as dificuldades apresentadas continuam a ser muito relevantes, já que poucos alunos conseguem independência nesse modo de produção de linguagem. Alguns casos são exemplos de sucessos, mas uma imensa maioria não chega a atingir níveis acadêmicos desejáveis para a sua idade. Relativamente aos sinais, estes representam meramente um auxiliar da fala, não havendo nenhuma possibilidade de crescimento. Sendo assim, em muitas situações os surdos atendidos de acordo com essa orientação comunicavam-se com muita dificuldade, apesar do acesso aos sinais.

O que a comunicação total ajudou de maneira considerável foi o contato com sinais, que era proibido pelo oralismo. Este contato propiciou, para que

os surdos se interessassem pela aprendizagem das línguas de sinais, independentemente do trabalho escolar. Essas línguas são habitualmente praticadas entre os alunos, enquanto na relação com o professor é utilizada uma ligação de língua oral com sinais.

Novamente Lacerda (1998, p. 7):

[...] o objetivo da educação bilíngüe é que a criança surda possa ter um desenvolvimento cognitivo-lingüístico equivalente ao verificado na criança ouvinte, e que possa desenvolver uma relação harmoniosa também com ouvintes, tendo acesso às duas línguas: a língua de sinais e a língua majoritária.

Para Moura (1993), o fato é que tais línguas foram renunciadas e só ultimamente têm sido valorizadas pelos meios acadêmicos e pelos próprios surdos. O sistema bilíngue torna possível que na relação entre o adulto surdo e a criança, esta possa construir uma auto-imagem positiva como indivíduo surdo, sem perder a chance de se integrar numa sociedade de pessoas ouvintes. A língua de sinais poderia ser apresentada pela criança surda como uma língua valorizada, o que até hoje não tem sido fácil apesar de esta ocupar um lugar especial na representação das comunidades surdas.

O aprofundamento dos estudos sobre as línguas de sinais se apresenta de modos diferentes de acordo com o país. Nos Estados Unidos, por exemplo, a Língua Americana de Sinais é profundamente conhecida, isso se devendo por ser a língua de sinais mais bem estudada até hoje. Contudo, as experiências de comunicação total são prevalecentes naquele país, demonstrando que o desenvolvimento acadêmico sobre as línguas de sinais não está apto para sua inserção no atendimento educacional.

Com relação a outros países tais estudos são ainda pouco conhecidos, auxiliando pouco as pessoas que desenvolvem experiências de educação bilíngue. Tais práticas levam a um universo amplo de questões ainda quase inexplorado, demonstrando vários obstáculos ao mesmo tempo em que direciona para formas de atendimento mais indicadas para pessoas surdas.

É possível perceber que, de algum modo, as três principais abordagens de educação de surdos-oralistas, comunicação total e bilinguismo – acontecem simultaneamente, com praticantes de todas elas em diferentes países. Cada qual com seus prós e contras, assim, há liberdade para reflexões na busca de

um caminho educacional que realmente ajude num desenvolvimento perfeito dos surdos, contribuindo para que sejam cidadãos em nossa sociedade.

2.7 O SURDO E SUAS QUESTÕES DE IDENTIDADE CULTURAL

De forma consciente ou inconsciente em qualquer sociedade, o isolamento é desenvolvido entre uma cultura de minoria surda e uma maioria ouvinte. Bueno (1998, p. 42), sustenta a ideia de multiculturas de forma que “estão relacionadas aos direitos coletivos para a determinação própria de grupos”. Sustentando essa ideia e colaborando para a formação de uma cultura surda com base em comportamentos, valores, atitudes, estilos cognitivos e experiências sociais que diferenciam da cultura de uma pessoa ouvinte, Moura (1996, p. 116) afirma que:

[...] apoiada nesta noção de multiculturalismo crítico é que vejo a possibilidade de afirmação da cultura dos Surdos, que deve ser vista não como uma diversidade a ser defendida e mantida fora do contexto social mais amplo, mas que deve ser entendida como existente e necessária de ser respeitada. A forma especial de o Surdo ver, perceber, estabelecer relações e valores deve ser usada na educação dos Surdos, integrada na sua educação em conjunto com os valores culturais da sociedade ouvinte, que em seu todo vão formar sua sociedade.

Ao analisar a relação de cultura os multiculturalistas levam em consideração as diferenças. Moura (1996, p. 116) demonstra ainda que:

[...] representações de raça, classe e gênero são compreendidas como resultados de lutas sociais contra sinais e significados e que esta abordagem teórica, por sua vez, enfatiza a tarefa central de transformar as relações sociais, culturais e institucionais nas quais os significados são gerados.

Quando se fala em raça, classe e gênero dá-se aparência de fazer determinações importantes, as representações, verdadeiramente não se referem a uma ‘cultura ouvinte homogênea’, mas sim a diversidade cultural dentro de uma ‘pseudo-cultura homogênea’. Para Bueno (1998, p. 44), “[...] o fato de nos referirmos a ela como uma cultura reflete a dominação de determinados grupos sobre outros [...]”.

Ainda Bueno (1998, p. 44):

Da forma como a existência de grupos de surdos é tratada, fica-se sem saída. Se considerarmos que a surdez é o único fator para a existência de uma “comunidade surda”, deveremos negar a importância das determinações de raça, classe e gênero que, se servem para o restante da humanidade, não se encaixam no caso dos surdos. Se, entretanto, entendermos que essas determinações de raça, classe e gênero são importantes para a análise das culturas, como tratar o “surdo” e a “comunidade surda” sem levá-las em consideração?

Através desta ideia pode-se afirmar que o sistema denominado multiculturalismo está pervertido, pois nota-se que existe uma certa simulação a respeito da busca pelo entendimento da diversidade, da ‘falsa homogeneidade’. A denominação de ser membro da comunidade surda não se refere somente aquele que de fato é surdo, mas agrupam-se a esta ideia os familiares da pessoa surda, e os profissionais que assistem a essa pessoa. Enfim, todas as pessoas que participam de experiências de ser surdo e os que se envolvem com eles também fazem parte da chamada comunidade surda.

Percebe-se também que há uma certa contradição entre a base teórica e a análise da realidade, visto que a comunidade de surdos não fica restrita somente aos sujeitos surdos; dela fazem parte os pais ouvintes de filhos surdos, os filhos ouvintes de pais surdos e os profissionais que com eles trabalham e convivem. Entretanto, ao examinarem a realidade verdadeira só aceitam como membros da comunidade de surdos os que a consideram e utilizam língua de sinais.

É certo, também, que existem grupos de surdos que não são compostos por pessoas surdas, mas que deles fazem parte os que mantêm relações sociais significativas com eles e, para isso, deve-se concordar também que os pais e os profissionais que só consideram a língua oral possam participar da comunidade.

A consequência de se circunscrever a integração social da pessoa surda à luz das decorrências diretas da surdez é a de numa possível análise crítica que abranja a sociedade moderna, esta sociedade repleta de conflitos e contradições. Ou seja, o fato de ter-se concordado, e até estimulado, a existência de uma ‘comunidade surda’ pode ser interpretado na perspectiva da democratização das relações sociais, como significar também uma forma de separar o diferente.

Por fim, se o oralismo, que por um longo período da história da educação tornou-se um modelo de opressão de uma maioria sobre uma minoria, pode-se afirmar que o sinal, tido como um alívio para o sofrimento do surdo numa sociedade justa está sendo usado como outro modo de dominação na medida em que oculta outros fatores essenciais além da surdez, que acabam pesando na organização de suas identidades e no desenvolvimento de sua autonomia individual.

2.8 NORMALIDADE OU DEFICIÊNCIA: COMO É CONSIDERADA A SURDEZ?

De conformidade com o que já foi citado anteriormente, muitos aspectos precisam ser considerados sobre a existência de comunidades de surdos, já que os pensamentos são divergentes entre si, constatando-se a necessidade de algumas premissas serem consideradas.

Primeiramente, o surdo é uma pessoa normal ou não?

Dando a devida atenção ao que já foi mencionado, a maior incoerência de tudo está ligada ao fato “normalidade” ou “anormalidade” do surdo, há uma enorme divergência sobre o que a sociedade acha normal ou anormal, já que diversos grupos, além dos surdos também sofrem discriminações e preconceitos da sociedade, como por exemplo, as pessoas pobres, os negros. Por também sofrer as mesmas restrições que outros, o surdo teria que ser considerado membro da sociedade, já que como afirma Bueno (1998, p. 46), “[...] ele não deve ser considerado como excepcional, nem como patológico. Mas não se pode considerá-lo como normal, já que ele sofre uma restrição”.

Imposta pela sociedade, essa restrição pode ser notada, ainda, em outros grupos sociais, que têm características diferentes uns dos outros, como por exemplo, pessoas estrangeiras, de regiões localizadas longe dos centros urbanos e outros tantos que também sofrem por serem diferentes daquilo que a sociedade tem como normal.

Assim, o surdo não pode ser definido como pessoa normal, já que possui traços característicos que o faz diferente da maioria da sociedade.

Um segundo ponto: a surdez deve ser considerada como deficiência?

Para alguns autores como Moura (1996, p. 238-239), “[...] considero que não existe possibilidade de considerar o surdo como normal. Ele não o é [...]. Os

surdos pertencem a um grupo minoritário que sofre uma restrição que precisa ser compreendida na sua plenitude".

Como se pode perceber, todas as evidências sociais opinam que o surdo é deficiente, e, além disso, seria errôneo não considerá-lo como tal, pois não se deve achar que ele faça parte de um grupo minoritário social e inseri-lo com outros grupos, pois a patologia é uma coisa e a diferença social, outra. Porém, se não fosse patológico o problema do surdo, qual seria então a definição para os que por problemas originados durante a gravidez, como a rubéola, por exemplo, nasceram surdos?

Analizando algumas situações, pode-se tornar possível um melhor entendimento para certas questões, como por exemplo: seria um problema patológico caso a sociedade pretendesse "branquear" a pessoa negra? Seria patológico caso a sociedade tentasse exterminar as características que formam diversas outras sociedades diferentes da sua? A resposta para essas dúvidas, e a outras do mesmo gênero, é não, já que não se refere a um problema que pode ser corrigido, isto é, não é uma questão que pode ser prevenida e/ou curar uma determinada enfermidade, mas são alterações culturais, que assinalam uma parcela da sociedade que é diferente das demais.

A questão relativa à surdez, e também às deficiências existentes, é que, pelo fato de ela não interferir diretamente nas chances de sobrevivência e, em grande parte dos casos, até hoje não conseguir ser revertida, há que se encontrar maneiras convencionais de conviver com alguma pessoa portadora dessa deficiência. Sendo assim, compreende-se que a surdez é uma deficiência do ponto de vista patológico e diferença social do lado cultural.

Outra afirmação de Bueno (1998, p. 54)

[...] O nó da questão da integração social do indivíduo surdo, envolvendo a existência de grupos de surdos e sua convivência com os ouvintes, pode ser assim colocado: apesar de ser uma *condição intrinsecamente adversa*, a surdez e os surdos não podem ser tratados meramente como doentes, pois não o são. Essa visão só poderá ser modificada se ultrapassarmos as decorrências diretas da perda auditiva e analisarmos de forma mais abrangente as consequências geradas por ela, aliadas às consequências construídas e produzidas pelas relações sociais.

Para tal, sustentar a existência de comunidades surdas, tendo a língua de sinais como sua primeira língua, em contrariedade a uma língua colocada pela “sociedade ouvinte”, é colaborar para que essa condição adversa seja vencida.

Vale frisar também que minimizar o fato de que existem comunidades de surdos que se servem de formas de representação distintas daquelas praticadas pelos ouvintes, e, além disso, exigir deles que se consiga o mesmo aproveitamento em relação à linguagem oral dos ouvintes, não é a solução para todas as perguntas que precisam ser respondidas.

2.9 O VALOR DA PRÁTICA PEDAGÓGICA

A língua em atividade e a vinculação das pessoas com ela compreendendo o desenvolvimento como um processo organizado, em fluxo contínuo, visa dar conta da sequência dos fatos, já que a realidade é vista como um processo em persistente movimento, e o foco das análises está direcionado para a urgência dos processos de transformação e sustentação das dinâmicas próprias de sala de aula e das ligações entre os indivíduos que compõem o ambiente escolar. Lacerda (1998).

As experiências pedagógicas que abrangem as pessoas surdas vêm sendo cada vez mais debatidas procurando valorizar os aspectos de desenvolvimento e da atividade em sala de aula, que podem fornecer subsídios relevantes para a reflexão das diversas funções da escola. As ofertas educacionais que foram construídas ao longo dos anos não têm sido muito produtivas; isso é percebido pela quantia de pessoas surdas que ao terminarem o ensino básico não tem o mesmo aproveitamento da escrita que um aluno “normal”.

De acordo com Alencar (1994, p. 11), “[...] a atual política nacional de educação preconiza a educação integradora, ou seja, aquela organizada para atender a todos, incluindo os portadores de necessidades especiais”. Essa política se baseia em documentos como a Declaração de Salamanca, apresentada pela UNESCO em 1994. Nesse documento, o objetivo principal é favorecer a educação para todos.

Diversos autores condenam as experiências vigentes para a educação dos surdos, dentre eles Vygotsky, e também criticam o modo como era ensinada a língua falada, alegando que a maneira como era realizada, ocupava

muito tempo da criança, e muitas vezes nenhuma frase era construída com nitidez. Mas, existem muitas experiências que mostram esse tipo de metodologia como satisfatório, mas somente na teoria. Quando colocado em prática demonstra uma série de problemas, sendo o maior deles a falta de ensinamento da linguagem escrita, confirmado ser uma ideia totalmente impossível. Esta foi sendo moldada sob um aspecto mais adequado para o ensino das pessoas surdas, ou seja, o ensino através da linguagem de sinais.

Logo, teve início um movimento que tinha por objetivo principal unir as duas concepções de linguagens – sinais e falada. O estudo para aplicação de um ensinamento bilíngue mostra que o surdo deve ser iniciado o mais cedo possível na língua de sinais, caracterizada como uma língua fácil de ser assimilada por ele sem que sejam exigidas condições especiais de “aprendizagem”.

A oferta educacional que envolve a língua de sinais concede o desenvolvimento rico e pleno de linguagem, dando à pessoa surda um desenvolvimento integral. A proposta de educação bilíngue deseja que também seja ensinada ao surdo a língua da comunidade ouvinte na qual está envolvido, em sua modalidade oral e/ou escrita, devendo esta ser ensinada com base nos conhecimentos conseguidos através da língua de sinais. (LACERDA, 1998).

É possível notar que o que se pretende é que as duas línguas sejam compreendidas e apreendidas, primeiramente a de sinais e posteriormente, a falada pelos ouvintes. Para que a interação aconteça entre os alunos, o surdo é exposto desde muito cedo à língua de sinais, aprendendo a sinalizar tão rapidamente quanto as crianças ouvintes aprendem a falar. Quando reproduz um sinal, o aluno aperfeiçoa sua capacidade e sua competência linguística, e esse aprendizado lhe servirá posteriormente para entender a língua falada, do grupo majoritário, como segunda língua, tornando-se assim bilíngue, num modelo de bilinguismo contínuo.

O objetivo do ensino bilíngue é fazer com que a criança surda possa ter um desenvolvimento cognitivo-linguístico equiparado ao constatado na criança que ouve normalmente, e que possa desenvolver uma relação ordenada também dos ouvintes com ingressos nas duas línguas: a de sinais e a do grupo predominante.

As experiências que demonstram resultados em relação à educação bilíngue são há pouco tempo desenvolvidas e a prática do modelo educacional bilíngue necessita estudos especiais, formação de profissionais capacitados, entre

outros preparos necessários. Assim, mesmo com todos os preparos necessários conseguidos para educar o aluno surdo, ainda não é o suficiente para diminuir todas as dúvidas referentes a esse sistema. O que pode se assegurar é que o modelo de ensino para surdos baseado no modelo oral não é válido como proposta didática, visto não atingir as metas de ensino pretendidas pelas escolas.

Aparentemente até parece ser uma solução eficaz para os próprios educadores que tenham alunos surdos em sua sala de aula, ter um intérprete de língua de sinais. Parece importante, já que o aluno recebe ensinamento escolar na língua de sinais, que é sua língua de domínio, de uma pessoa que tenha competência nessa língua. Outra vantagem é que o professor ouvinte consegue transmitir seus conhecimentos sem ter que passar esta ou aquela informação em sinais, se dedicando totalmente na sua especialidade.

Entretanto, não seria melhor que dentre as grades curriculares dos cursos superiores, em licenciatura pelo menos, constassem com disciplinas de LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais? Desse modo, acredita-se que o graduando de qualquer curso de licenciatura poderá dominar as duas formas de línguas para se comunicar em sala de aula – a primeira oral que é a qual ele domina e a segunda que ele aprendeu na graduação.

Faz-se necessário também que haja uma valorização, um reconhecimento de que os alunos precisam de apoio individual de maneira permanente ou temporária, para que as metas ambicionadas possam ser alcançadas, e assim, apoios tecnológicos e humanos precisam ser oferecidos. Um dos apoios humanos – e importantíssimo – é o desempenhado pelo intérprete de língua de sinais, o qual foi só de uns tempos para cá, incorporado em práticas de educação integradora na América Latina, no começo em nível de ensino médio e universitário.

Assim, ao mesmo tempo em que o aluno surdo pode participar dos assuntos acadêmicos de modo completo, especialmente elaborado para ele, como é comum nos ambientes de educação especial, ele também tem direito ao conhecimento da cultura à qual pertence através de uma língua que ele domina.

O surdo precisa e deve ser respeitado em sua condição linguística e, na medida em que essa condição é atingida, ele pode desenvolver e construir novos aprendizados de maneira apropriada e satisfatória. Contudo, para que isso aconteça é necessário que condições especiais sejam desenvolvidas, sempre respeitando e

favorecendo esse progresso e o uso de sua linguagem. Assim, é essencial que os profissionais engajados no trabalho com as pessoas surdas estejam atentas a essa situação.

O processo de ensino-aprendizagem é envolvente, complexo e acontece em situações reais, tendo inúmeras determinações, internas e externas à escola. A aprendizagem não se realiza somente nas salas de aula, mas são nelas que o processo ensino-aprendizagem deve ser desenvolvido de acordo com as finalidades, objetivos e atividades favorecedoras da construção-reconstrução do saber e da busca de novas técnicas para aplicá-lo.

Por essa ótica, comprehende-se que as diversas situações de ensino podem abranger uma ligação envolvendo a sala de aula com a escola, a comunidade, a sociedade e a cultura, numa experiência responsável e transformadora.

Sabendo-se que o ato de aprender torna-se mais importante que o fato de saber, alunos e educadores devem ser envolvidos na relação de aprendizagem como pessoas que se constroem historicamente, a partir da prática cotidiana, considerando-se suas capacidades e limitações.

O elo entre professor e aluno, mediada pelo conhecimento, vai além dele, e resulta, não só da troca de conhecimentos, relações de conflito e tensão, mas também, mediante condições diárias de encontros e desencontros.

A qualidade primordial de um professor responsável e consciente é a observação criteriosa do contexto social, político, econômico e cultural que envolve suas relações com os diferentes alunos.

A valorização de diversos modelos de aprendizagem com o atendimento às necessidades particulares de variados tipos de aluno levará ao sucesso da experiência pedagógica. Ianni (2001, p. 28) menciona, a respeito da diversidade em relação à atividade da sociedade, a dificuldade do contexto no qual estão envolvidos os alunos:

A mesma fábrica das diversidades fabrica desigualdades. A dinâmica da sociedade global produz e reproduz diversidades e desigualdades, simultaneamente às convergências e integrações. Pode ser ilusório imaginar que a diversidade situa-se no ser-em-si, identidade. Esse, quando se verifica, é um estado episódico; e, quando permanece, corre o risco da recorrência e reiterada mesmidade. A trama das relações, o jogo do intercâmbio, a audácia do confronto podem produzir a diferença, a diversidade, o antagonismo; com os riscos das perdas e dos ganhos, precisamente com os riscos da mudança ou transfiguração.

Reconhecer as diferenças culturais dá aos alunos a compreensão de seu próprio valor, acentuando sua auto-estima como ser humano digno e completo. Através do convívio escolar, adquire-se conhecimentos e interações que colaboram para estimular sua percepção das injustiças sociais existentes, ao mesmo tempo em que desenvolve condutas de desaprovação às práticas de discriminação e preconceito que, de maneira considerável, ainda acontecem na escola e na sociedade.

A sala de aula pode ser considerada como medidora, que verifica o “grau de febre” das transformações verificadas na educação e é nesse pequeno espaço que se efetivam ou fracassam as verdadeiras reformas educacionais.

O ensino de Geografia organizado nas escolas a partir da construção pela reprodução de manuais causa enorme descontentamento nos alunos frente a essa disciplina, podendo captar-se informações que comprovam a ideia de que a técnica utilizada pela maioria dos professores nas escolas não possui nenhuma ligação com a vida dos alunos no seu dia-a-dia, o que faz a aprendizagem se tornar repetitiva, não dando chance à criatividade.

Por meio da experiência pedagógica educacional possibilita-se perceber que, por mais diversificada que seja a aula, condutas anteriores influenciam no pensamento e foco dos alunos, e constantemente poderão tomar determinadas direções não só da postura aluno x professor como também da ligação aluno x aprendizagem.

Diante desse raciocínio, é papel do professor compreender as características ligadas à Geografia, mas afastando o aspecto de divisão que a envolve, de modo a estimular, positivamente no processo de ensino x aprendizagem enaltecedo a compreensão do espaço geográfico como uma extensão humana e física.

A elaboração de pressupostos teóricos e metodológicos voltados ao ensino geográfico mira-se no futuro, resgatando as construções passadas, considerando que o passado tem vivência histórica sendo necessário valorizá-lo, para, a partir disso, visualizar expectativas na estrutura da educação.

Castrogiovanni (2000, p. 93), afirma que o conteúdo da Geografia é:

[...] o material necessário para que o aluno construa o seu conhecimento, aprenda a pensar. Aprender a pensar significa elaborar, a partir do senso comum, do conhecimento produzido pela humanidade e do confronto com outros saberes (do professor, de outros interlocutores), o seu conhecimento. Este conhecimento, partindo dos conteúdos da geografia, significa ‘uma consciência espacial’ das coisas, dos fenômenos, das relações sociais que travam no mundo.

Um período decisivo vive o ensino de Geografia, um momento de reafirmações imposto pela sociedade em geral e pela globalização, pela obrigação de renovação de um modelo escolar que ajude na formação de indivíduos conscientes e ativos, como também pelas transformações ocorridas na ciência geográfica. Atualmente, a área de educação vem sendo questionada com propostas de transformações profundas e radicais, ofertas de eliminação ou minimização por partes de alguns, de maior reconhecimento, por parte de outros.

O ensino de Geografia tradicional não consegue espaço na escola do século XXI; ou ela se transforma radicalmente e prova que pode colaborar na formação de cidadãos ativos para levar o aluno a entender o mundo em que vivemos, capacitando-o na compreensão das relações complexas existentes entre a sociedade e a natureza.

É evidente que os obstáculos contextuais são imensos e diversos, e a conduta do professor deverá estar voltada para além da escolha de metodologias que irão orientá-lo, de maneira a tornar-se um administrador do conhecimento, livre, criativo, pluralista e idealizador na sua realidade.

Uma vez entendido que educar é primordialmente não se limitar a repassar conhecimentos ou apresentar apenas uma opção de caminho, aquela que se acha ser a mais certa, mas é auxiliar o aluno a tomar consciência de si mesmo, dos outros e da sociedade. É conhecer-se como pessoa e aprender a aceitar os outros. É, também, ser capaz de ofertar múltiplos caminhos dando oportunidades para que a pessoa consiga optar pelo que for compatível com seus valores, sua visão de mundo e com as posições contrárias que cada um irá enfrentar.

Para Vesentini (2001, p. 17):

[...] o ensino é funcional para o capitalismo moderno, mas, contraditoriamente, é também um agente de mudanças sociais e uma conquista democrática. Aliás, pode-se dizer o mesmo de outras instituições similares, como por exemplo, a indústria cultural. Não é possível estabelecer uma fronteira nítida entre o papel da escola como reproduutora do sistema e como agente de mudanças sociais.

É primordial perceber que o estudo da Geografia seja coerente para os alunos; suas informações corretas deverão estar atreladas entre si e deverá existir lógica dentro daquilo que é ensinado, pois a vivência do aluno é demonstrada no espaço diário, e a interligação deste com os demais assuntos é muito importante para o sucesso da aprendizagem.

Resende (1986, p. 20), afirma que “[...] se o espaço não é encarado como algo em que o homem (o aluno) está inserido, natureza que ele próprio ajuda a moldar, a verdade geográfica do indivíduo se perde e a Geografia torna-se alheia para ele”. Logo é essencial que se prepare o aluno para que ele compreenda a importância do seu espaço e de sua conduta nele.

Castrogiovanni (2000, p.11):

Existe ainda pouca aproximação da escola com a vida, com o cotidiano dos alunos. A escola não se manifesta atraente frente ao mundo contemporâneo, pois não dá conta de explicar e textualizar as novas leituras de vida. A vida fora da escola é cheia de mistérios, emoções, desejos e fantasia, como tendem a ser as ciências. A escola parece ser homogênea, transparente e sem brilho no que se refere a tais características. É urgente teorizar a vida, para que o aluno possa compreendê-la e representá-la melhor e, portanto viver em busca de seus interesses. As ciências, passam por mudanças ao longo do tempo, pois as sociedades estão em processo constante de transformação/ (re) construção. O espaço e o tempo adquirem novas leituras e dimensões.

É essencialmente indispensável que o processo didático-pedagógico do ensino da Geografia em seu dia-a-dia observe a urgência de uma grandeza mais justa possível de habilitar o aluno para a leitura que se apresenta e se pode ter do mundo, como também auxiliá-lo, na sua situação e posse dessa realidade de maneira consciente se valorizando como indivíduo social, organizador do seu espaço, já que é principiando da apropriação do seu lugar nas materializações diversas e de todas as formas que se apresentam ao seu alcance ou longínquas, que o homem conseguirá modificá-lo para melhor, dispondo de uma qualidade superior de vida, e também à sua cidadania.

Freire, 1988, afirma que toda experiência possui uma teoria, sendo elas inseparáveis, se realizando reciprocamente. Ainda Freire (1994, p. 35):

[...] as dificuldades diminuiriam se a escola levasse em consideração a cultura dos oprimidos, sua linguagem, sua forma eficiente de fazer contas, seu saber fragmentário do mundo de onde, afinal, transitam até o saber mais sistematizado, que cabe a escola trabalhar.

De acordo com Santos (1997, p. 39):

[...] é inconcebível uma educação feita mercadoria, porque ela reproduz e amplia as desigualdades, sem extirpar as mazelas da ignorância. Essa educação setorial, profissional e consumista só (re) produz gente deseducada para a vida.

Então se faz necessário ver a sala de aula como um local de meditações e reivindicações constantes do direito civil e político, da soberania e da justiça social, já que é preciso observar o compromisso de transformar a Geografia escolar num verdadeiro meio para a realização da cidadania, dando a ela sua real característica que não desvia de uma importância ideológica e política.

A docência da Geografia tanto nas salas de aula como fora delas está ligada a estudos teóricos baseados nas necessidades das comunidades, nos conjuntos da cidade e do campo, construindo a história da Geografia real. Assim, não é o caso de aplicar modelos pré-estabelecidos, mas apresentar métodos para que os professores tenham conhecimentos de novas técnicas de ensino, que possam vir ao encontro das verdadeiras necessidades dos alunos, criando assim, saberes reais.

Percebe-se que, dessa maneira, a escola consegue agenciar uma interação entre os saberes pedagógicos e sociais tidos como essenciais para a realização profissional da área de Geografia.

Sendo assim, a concretização de um currículo de Geografia em igualdade nacional precisa verificar a realidade escolar, analisando os modelos de construção do saber, de condutas e finalidades dos que ensinam e dos que aprendem.

Valoriza-se, também, uma (re) definição da Geografia em suas características teóricas e práticas, tendo em consideração a exigência de interlocução do estudo científico com o saber prático, e uma (re) formulação curricular. Os licenciandos ingressantes no mundo escolar da universidade apresentam em suas práticas um espaço verdadeiro (experimentado), que necessita

ser valorizado por meio das histórias e estudos advindos das classes em que estão inseridos.

A Geografia é considerada um conhecimento fundamental para a compreensão das questões sociais, sendo exigida uma ligação com outros conhecimentos que tenham como categoria de análise a sociedade. Dessa maneira, a Geografia conseguirá contribuir para o fortalecimento e intervenção na realidade construída e reconstruída pelos sujeitos históricos.

De conformidade com Lima e Vlach (2002, p. 48):

O espaço escolar deve ser compreendido como um instrumento necessário para o ensino de Geografia, como forma de orientação do aluno à compreensão do mundo social, promovendo uma relação concreta entre a teoria e a prática. As discussões e reflexões sobre o ensino de Geografia precisam enfocar as relações e interações das dimensões técnicas e sociais, como aspectos históricos, constitutivos da formação dessa ciência.

A reflexão em análise valida o pensamento de que a formação se faz pela elaboração de planejamentos de ensino/aprendizagem que se encontram com a realidade educacional concreta, criando uma ligação entre teoria e prática.

3 OS SURDOS EM NÚMEROS

Segundo o decreto 5.626 de 22 de dezembro de 2005, pessoa surda é aquela que, “[...] por ter perda auditiva, comprehende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais – Libras”.

3.1 DADOS DA POPULAÇÃO SURDA

De acordo com os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE – no censo demográfico realizado no ano de 2000 aponta que no país existiam naquele ano 166.365 pessoas incapazes de ouvir; enquanto no censo realizado em 2010 acusou que há 347.481 pessoas surdas no Brasil.

Nota-se que o número de pessoas que foram declaradas surdas em 2010 aumentou 108,86% em relação ao censo anterior, realizado no ano de 2000; não se trata de um assunto de saúde pública o fato de ter havido uma dobra de pessoas surdas num curto período, isso pode ser explicado pelo fato de que até a pouco tempo as famílias tinham vergonha ou receio em falar que seu filho ou filha é incapaz de ouvir; as famílias até aquele momento estavam em estado de negação, ou seja, não se sentiam conformadas em ter um filho surdo, tinham, inclusive, medo do que as pessoas pensavam sobre isso.

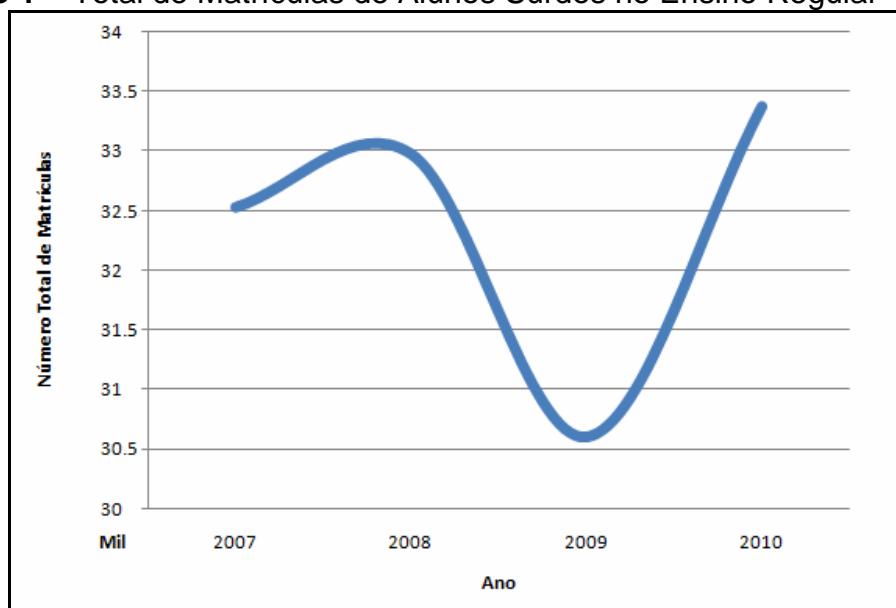
Hoje em dia, é muito comum encontrar nas ruas grupos de pessoas surdas conversando em Libras, coisa que há 10 anos não seria corriqueiro nem ao menos encontrar com frequência pessoas surdas.

3.2 DADOS DE ALUNOS SURDOS MATRICULADOS NA REDE DE ENSINO

O aluno surdo tem o direito e a obrigação de frequentar o sistema regular de ensino, por ser uma pessoa detentora dos mesmos direitos e deveres como qualquer outra. Ele depende de um orientador da Língua Portuguesa, de permanecer à disposição do modelo linguístico nacional já que é no ambiente dos que ouvem que ele permanecerá por toda a vida. O entendimento de uma língua se realiza quando alguém se comunica com os praticantes dessa língua.

Assim, ele se beneficiará da leitura orofacial, exercitando a expressão oral e a escrita, em classes especiais ou em classes comuns, sempre sustentado no apoio das salas de recursos. Percebe-se que em análise ao quadro geral de número de alunos surdos matriculados na rede convencional de ensino no Brasil existe uma valiosa representação, ao se considerar os números totais. Diante do Gráfico 1 constata-se que o número de alunos surdos matriculados em 2010 aproxima-se de 3% a mais que em 2007, quando teve início a série histórica de divulgada pelo Ministério da Educação; apesar de em 2009 a quantidade de matrículas ter sido inferior ao total do ano de 2008.

Gráfico 1 – Total de Matrículas de Alunos Surdos no Ensino Regular – Brasil



Fonte: MEC/Inep, 2011.
Org.: FONSECA, R. L.

Porém, houve um aumento com relação aos anos de 2007 e 2010. Entretanto, essa constatação não esconde outro fato relacionado, agora, ao ano de 2009, que demonstra na maioria dos Estados uma diminuição próxima de 8% na comparação com o ano anterior, como se pode notar pelo número total de matrículas em todo Brasil.

O fato de alguns Estados da região Norte e Nordeste (Alagoas, Amapá, Maranhão, Pará, Piauí, Rondônia) apresentarem acréscimos nestes dados é motivado pelo desenvolvimento de uma política pública que vem se desenvolvendo nessas regiões visando uma promoção da educação daqueles que, em outras oportunidades, ficaram “excluídos” da sociedade.

Tabela 1 – Número de Matrículas de Alunos Surdos no Brasil

U. F.	2007	2008	2009	2010	Total
Brasil	32.527	32.974	30.601	33.372	129.474
São Paulo	7.857	7.854	7.588	8.654	31.953
Minas Gerais	2.869	3.276	2.843	2.862	11.850
Paraná	2.129	2.039	2.199	2.274	8.641
R. G. do Sul	2.192	2.135	1.930	1.950	8.207
Bahia	1.947	2.119	1.807	1.929	7.802
Rio de Janeiro	2.063	2.016	1.897	1.610	7.586
Ceará	1.982	1.841	1.632	2.111	7.566
Pernambuco	1.548	1.841	1.703	1.778	6.870
Para	1.112	1.066	1.361	1.341	4.880
Santa Catarina	1.253	1.392	677	791	4.113
Paraíba	888	968	930	1.094	3.880
Maranhão	818	843	864	1.178	3.703
Amazonas	697	708	642	700	2.747
Goiás	631	675	553	644	2.503
Alagoas	464	611	639	600	2.314
R. G. do Norte	730	448	418	599	2.195
Espírito Santo	634	574	432	362	2.002
Mato G. do Sul	463	435	419	453	1.770
Piauí	385	377	380	407	1.549
Sergipe	319	355	353	438	1.465
Mato Grosso	283	314	300	343	1.240
Tocantins	261	272	245	343	1.121
Rondônia	252	261	282	303	1.098
Acre	208	273	230	301	1.012
Distrito Federal	343	112	136	145	736
Amapá	126	96	108	122	452
Roraima	73	73	33	40	219

Fonte: MEC/Inep, 2011.

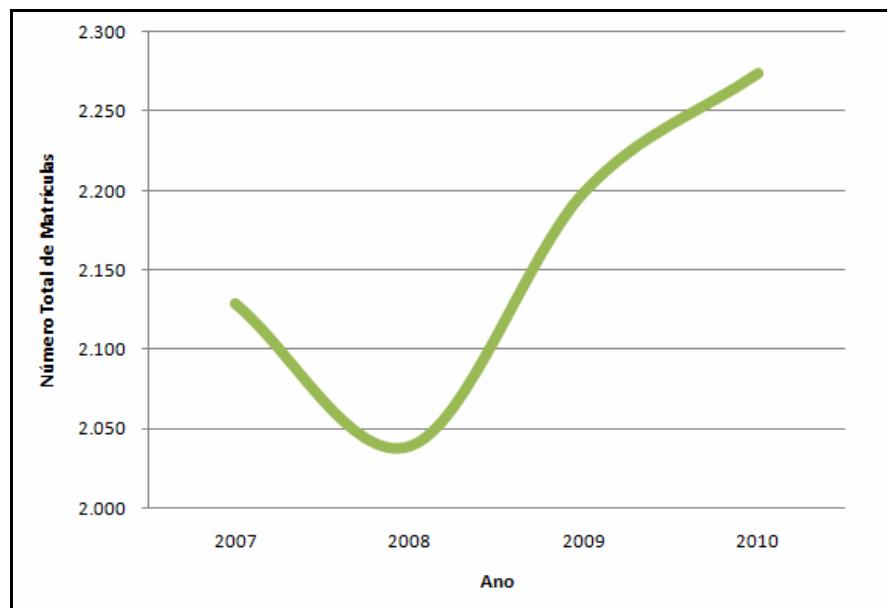
Org.: FONSECA, R. L.

A exemplo do Distrito Federal, que no ano de 2007 apresentava 343 alunos surdos matriculados e, um ano depois realizou apenas 112 matrículas, em 2009, 136 matrículas e em 2010, 145 alunos surdos foram admitidos na rede básica de ensino. A razão mais aceita para essa queda se dá pelo fato de que o Distrito Federal tem característica para certa centralidade quando comparado com as

demais unidades da Federação, até pelo fato de ser a capital do país, recebe com maior naturalidade a admissão de alunos para atender a oferta e a aplicação dos projetos didáticos.

Depois do Distrito Federal, o Estado que possui um aspecto importante em seus dados é o Paraná, como pode-se observar no Gráfico 2. Em 2007 e 2008, esse Estado ostentava a 4^a posição no ranking nacional de matrículas de alunos surdos, e já em 2009 superou o Estado de Rio Grande do Sul e passou a ocupar a 3^a colocação nesse ranking.

Gráfico 2 – Total de Matrículas de Alunos Surdos no Ensino Regular – Paraná



Fonte: MEC/Inep, 2011.
Org.: FONSECA, R. L.

Então, nota-se por meio desses dados que está havendo investimentos por parte das autoridades governamentais com referência ao atendimento das necessidades primordiais do surdo por meio das políticas públicas para a educação especial, ou seja, constata-se a valorização da educação para surdos através da instituição pública e, em muitas situações, da escola particular, estando estas políticas interligadas a projetos públicos.

A adaptação do aluno surdo é um obstáculo que deve ser vencido com coragem, força de vontade e segurança. A determinação de matricular um aluno na classe de ensino regular deve ser resultado de uma avaliação criteriosa e bem planejada. Finalmente deve-se saber com clareza que essa integração não

passa exclusivamente pela sua admissão na classe com alunos ouvintes. A integração esperada precisa ser focada na reciprocidade.

A criança surda poderá principiar seu desenvolvimento de integração na família, na comunidade, na vizinhança, participando de ações sócio-recreativas, culturais ou religiosas com crianças e adultos 'ouvintes' e dar prosseguimento a esse desenvolvimento na escola especial ou regular, conforme suas necessidades especiais. Assegurar ao aluno surdo um processo de escolarização de qualidade é fundamentalmente importante para sua total integração.

3.3 DADOS DOS INTÉRPRETES APTOS PELO PROLIBRAS

Criado para fazer cumprir a Lei nº 10.436/2002 e o Decreto nº 5.626/2005, o Prolibras é um programa executado pelo Ministério da Educação e desenvolvido por Instituições de Ensino Superior – IES, que tem a finalidade de viabilizar a Certificação de Proficiência no Uso e no Ensino da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS, como também a Certificação de Proficiência em Tradução e Interpretação de Libras/Língua Portuguesa/Libras. (UFSC, 2011).

O Prolibras será realizado anualmente até 2016 e constituir-se-á de uma prova objetiva e eliminatória de compreensão de Libras, comum a todos os inscritos, e de uma prova de prática pedagógica individual de ensino de Libras ou de uma prova individual prática em tradução e interpretação de Libras/Língua Portuguesa/Libras. (UFSC, 2011, p. 34).

Pelo fato de ser de natureza comunicativa e pedagógica, esse exame procura detectar a capacidade de uso e de ensino de Libras, ou verificar a possibilidade de realizar a tradução e interpretação de Libras/Língua Portuguesa/Libras, visto que a capacidade de linguística se liga à comunicativa. A capacidade dos integrantes deverá ser, então, avaliada pelo seu entendimento de Libras e habilidade nas situações de ensino. O certificado será concedido ao participante que demonstrar domínio operacional da Libras e que esteja apto para entender e desenvolver textos (sinalizados) nessa língua, de maneira fluente, sobre conteúdos diversos em diferentes contextos educacionais. O participante deverá possuir o domínio de estruturas de Libras e vocabulário apropriado.

O Prolibras verifica as aptidões e capacidades necessárias para as funções de docência ou de tradução e interpretação. Para a função de docente, essas capacidades possibilitam comunicar-se em situações do contexto escolar, ministrar o ensino da Libras, como elemento curricular, dirimir dúvidas, criar provas, realizar seminários. Para a função de tradutor e intérprete, essas aptidões envolvem tradução e interpretação da Libras para a Língua Portuguesa (modalidades oral e escrita) e tradução da Língua Portuguesa para Libras.

Os certificados conseguidos através desta seleção nacional devem ser aceitos por Instituições de Ensino Superior – IES, ou instituições de educação básica, como títulos que reproduzam a competência no uso e no ensino da Libras ou na tradução e interpretação dessa língua. Estão habilitadas a participar do Prolibras pessoas surdas ou ouvintes, que utilizem e compreendam de Libras, possuam escolaridade em nível médio ou superior e, que desejam certificar a capacidade no uso e no ensino de Libras ou na tradução e interpretação de Libras/Língua Portuguesa/Libras.

O Prolibras deve ser realizado nos 26 Estados e no Distrito Federal, com prioridade para parcerias com instituições federais de ensino superior. Nos Estados de São Paulo, Minas Gerais, Paraná e Rio Grande do Sul, onde mais de 300 candidatos são esperados, muitos dos quais residentes no interior do Estado, o exame deverá ser aplicado nas capitais e em mais uma cidade, no interior (possivelmente nas seguintes cidades: São Carlos/SP, Uberlândia/MG, Maringá/PR e Santa Maria/RS). Nos demais Estados deverá ser aplicado somente nas capitais.

A Lei nº 10.436/2002, que esclarece sobre a Libras, determina que o poder público assegure de forma institucionalizada, a utilização e a difusão de Libras e, em seu artigo 4º, refere-se à inclusão desse elemento curricular nos cursos de fonoaudiologia e nos cursos de formação de professores. O art. 18 da Lei 10.098/2000, que discorre sobre a frequência da pessoa portadora de deficiência, também coloca sobre o poder público a obrigação de assegurar a formação de tradutor e intérprete de Libras. No Brasil, a demanda de cursos de graduação em Libras e de cursos de que formam Tradutores e Intérpretes de Libras/Língua Portuguesa/Libras, em nível superior, se encontra em estágio inicial.

Desse modo, para que a Lei 10.436/2002, e a Lei 10.098/2000 fossem cumpridas e os professores conseguissem formar-se com conhecimentos referentes ao uso de Libras em sala de aula, possibilitando aos alunos surdos

obterem níveis mais elevados de ensino, foi preciso regulamentar as mencionadas legislações, através do Decreto nº 5.626 de 22 de dezembro de 2005, regulamentando o exercício, em magistério superior, de profissionais sem a titulação obrigatória, mas com certificado de proficiência no ensino da Libras ou em sua tradução e interpretação, conseguindo em exame realizado pelo MEC ou por instituições de ensino superior por ele representada, até que haja profissionais graduados em Libras e em sua tradução e interpretação.

No ano de 2006, o Ministério da Educação, através de experiências conjuntas de diferentes secretarias, criou o Prolibras. Na sua primeira edição, chamada Prolibras/2006, o exame foi realizado por meio de parceria do INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (autarquia federal que possui entre suas funções institucionais: reproduzir levantamentos estatísticos e avaliações na área de educação, como também, articular-se em sua área de atuação, com associações nacionais através de práticas de cooperação institucional, técnica e financeira, bilateral e multilateral) com a Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC. A realização do Prolibras/2006 contou ainda com a ajuda de uma instituição pública de ensino superior de cada capital das Unidades Federativas do país.

O Prolibras é, portanto, um programa do Ministério da Educação, que tem por finalidade promover a realização de exames para validar a proficiência no uso e no ensino da Libras, como também para garantir a proficiência em tradução e interpretação da Libras/Língua Portuguesa/Libras. (UFSC, 2011).

O resultado dessa prática é que as pessoas surdas, com nível superior, conseguirão a obtenção do certificado de competência para compor o corpo docente como professores de Libras e os de nível médio, como Instrutores de Libras, principiando o desenvolvimento do ensino de Libras, ao mesmo tempo em que as instituições de ensino superior se organizam e formem suas primeiras turmas de licenciados em cursos de graduação em Libras. Vale ressaltar que, com a oficialização do Prolibras, o Brasil tornou-se pioneiro mundial na criação de um exame tão importante e de tal natureza.

É interessante lembrar que o exame do Prolibras realiza as provas para praticamente dois grupos, onde um é formado por Instrutores (pessoas usuárias de Libras) e Tradutores/Intérpretes (ouvintes conhecedores exímios da

Libras), sendo este último objeto de análise desta fase da pesquisa. Vê-se a seguir a Tabela 2 pormenorizada dos exames do Prolibras:

Tabela 2 – Número de Intérpretes aprovados pelo Prolibras

U. F.	2006	2007	2008	2009	2010	Total
Inscritos	2.218	2.126	1.880	2.824	3.416	12.464
Aprovados	740	740	723	522	433	3.158
São Paulo	106	140	127	119	91	583
Rio de Janeiro	96	106	118	98	59	477
Paraná	69	46	77	66	46	304
Minas Gerais	59	59	39	27	40	224
R. G. do Sul	62	36	24	21	27	170
Goiás	57	46	16	11	25	155
Mato G. do Sul	25	34	58	14	12	143
Bahia	34	35	26	17	9	121
Ceará	26	35	20	14	23	118
Distrito Federal	30	36	26	13	12	117
Santa Catarina	30	22	21	19	12	104
Espírito Santo	16	23	28	16	9	92
Pernambuco	25	16	24	12	15	92
Paraíba	17	13	20	12	6	68
Maranhão	9	7	22	13	11	62
Mato Grosso	10	14	24	6	8	62
Para	10	17	13	5	6	51
Alagoas	18	12	11	2	5	48
Amazonas	8	10	5	2	4	29
Amapá	13	5	2	5	2	27
R. G. do Norte	0	4	7	14	1	26
Sergipe	5	9	1	4	2	21
Piauí	3	7	0	6	1	17
Acre	5	2	6	0	3	16
Roraima	2	2	5	1	1	11
Tocantins	2	3	3	2	1	11
Rondônia	3	1	0	3	2	9

Fonte: MEC/Inep/UFSC.

Org.: FONSECA, R. L.

De maneira simples, como acontece com todo projeto pioneiro, especificamente nos de grande proporção e alcance social, como é o caso do Prolibras/2006, diversos acertos e redirecionamento de atividades foram desenvolvidos durante o processo de realização, o que faz a reprodução dos dados confiável às análises. É exatamente a partir dos dados de 2006 que se pode demonstrar as confrontações necessárias com os anos seguintes.

No Prolibras/2007, 2.126 candidatos se inscreveram. Destes, compareceram 1.747 inscritos para a realização da prova da 1^a Etapa do Exame Nacional de Certificação na Libras, o que representa 82,17% do total dos candidatos, o que corresponde a uma desistência de 17,83% (379 ausentes).

A coordenação da organização das provas considera que de modo geral este índice é, até certo ponto, compreensível, especialmente se considerarmos que o exame foi realizado somente nas capitais das 27 Unidades Federativas e, do total dos candidatos aptos para o exame, 60,16% eram oriundos do interior dos estados e 39,84% eram residentes nas capitais.

Para o Prolibras/2008 foram inscritos 1.880 candidatos. Desse total, compareceram para realizar a prova da 1^a Etapa do Exame 1.558 candidatos, o que representa 82,87% do total dos candidatos inscritos, com desistência de 322 inscritos, representando um abstenção de 17,13%.

Numa avaliação geral este índice pode ser considerado razoável, pelo fato do exame ter sido realizado em apenas um local por Estado da Federação (Campinas/SP, São Cristóvão/SE e nas capitais dos outros Estados) e, do total de inscritos, calcula-se conforme depoimento dos responsáveis pela realização dos exames, que em torno de 70% dos candidatos possuem domicílio fora do local onde as provas foram realizadas.

Para o Prolibras/2009, se inscreveram 2.824 candidatos. Desse total, 2.453 inscritos compareceram para a prova da 1^a Etapa do Exame, o que perfaz 86,86% do total dos candidatos, e uma abstenção e 13,14% (371 candidatos). Esses números podem ser considerados como bastante aceitáveis e a redução de 4% (mesmo levando-se em consideração o crescimento de quase 21% no total de inscritos) em relação ao exame anterior, visto que a realização do Exame em 5 cidades do interior (São Gonçalo/RJ, Santa Maria/RS, São Carlos/SP, Uberlândia/MG e Maringá/PR), além das capitais.

No Prolibras/2010, o total de inscritos foi de 3.416, superando, em muito as perspectivas, ficando aproximadamente 21% acima das inscrições no Prolibras/2009 e comprovando a tendência de aumento de inscrições detectada na série histórica dos exames realizados anteriormente. É compreensível que esta procura, até certo ponto inesperada, acontece como resultado das políticas de inclusão que estão levando à abertura de postos de trabalho nos setores público e privado.

O resultado melhor no desempenho dos candidatos na 2^a Etapa do Exame (comparado com o desempenho conseguido nos anos anteriores) valoriza a decisão de aumentar o nível de dificuldade na 1^a Etapa. Esse procedimento fez diminuir consideravelmente a chance de candidatos não suficientemente exímios na Libras serem aprovados para a fase seguinte. A Tabela 3 indica em números os candidatos habilitados para efetuarem a 2^a fase das provas.

Tabela 3 – Números de Habilitados para a prova prática do Prolibras

	2006	2007	2008	2009	2010
Número de Habilitados para a Prova Prática	1243	1168	322	371	663
Percentual em Relação ao Total de Inscritos*	**	66,86%	89,35%	58,99%	32,33%

* Em relação ao número de inscritos menos o número de abstenções.

** Não informado.

Fonte: MEC/Inep/UFSC, 2011.
Org.: FONSECA, R. L.

Ao realizar a comparação entre a Tabela 1 e 2 pode-se verificar que o Estado de São Paulo possui o maior número de alunos surdos matriculados e o maior número de intérpretes aprovados pelo Prolibras, porém nota-se que o número de tradutores com o certificado para atuar é relativamente menor do que a demanda necessária para atuar em todo o Estado, se considerarmos a proporção de que cada intérprete será responsável para atender em média 54 alunos surdos por sala. Ou seja, há uma defasagem no total de demanda em relação à oferta.

O Estado do Paraná está em terceiro lugar, tanto em número de estudantes surdos matriculados quanto em número de tradutores aptos, possuindo uma média de 28 alunos para cada intérprete, sendo esta a média do país.

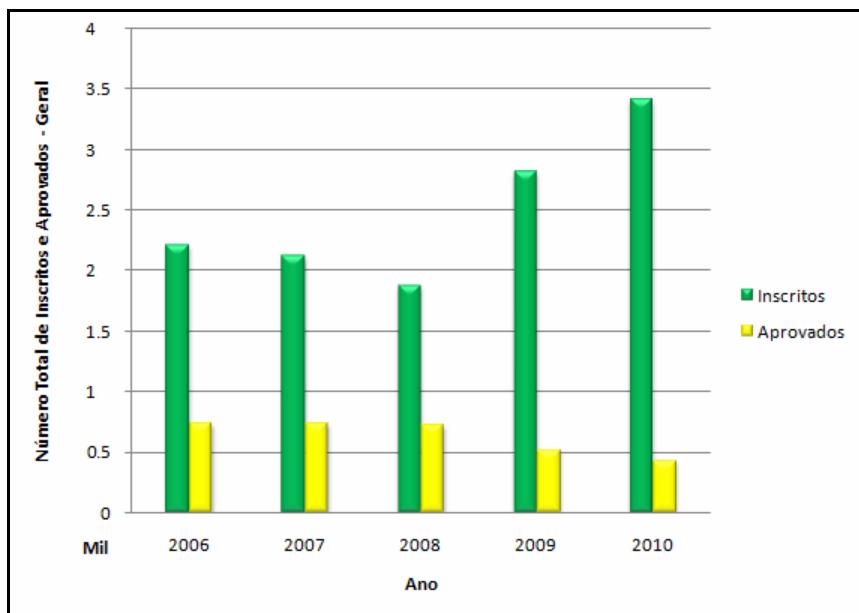
A falta de profissionais aptos para exercer as traduções em salas de aulas ocorre em todo o país, entretanto alguns Estados são destaque positivos na questão da demanda; os cinco mais bem posicionados nessa comparação são:

Distrito Federal (1 intérprete para cada 6 alunos surdos), Mato Grosso do Sul (1 para 12), Goiás, Rio de Janeiro e Amapá (1 para 16), percebe-se que a região Centro-Oeste ocupa as três primeiras colocações, isso ocorre pelas políticas públicas que estão implantadas na região, principalmente no caso de Brasília, onde, geralmente, são realizados os primeiros testes de algum programa governamental.

Em relação aos Estados que apresentam as piores proporções, os cinco colocados são: Rondônia (1 tradutor para 122 alunos surdos), Tocantins (1 para 102), Pará (1 para 95), Amazonas (1 para 94) e Piauí (1 para 91), aqui pode-se notar que com exceção do Estado do Piauí, que está na região Nordeste, os demais encontram-se no Norte do país, evidenciando a grave falha que há nesta região, com relação aos investimentos em educação especial que precisam urgentemente serem corrigidos.

O Gráfico 3 reproduz de modo proporcional o crescimento do número de candidatos inscritos durante os cinco anos de realização dos exames, demonstrando claramente uma redução do número total de aprovados.

Gráfico 3 – Relação de Inscritos e Aprovados pelo Prolibras – Brasil

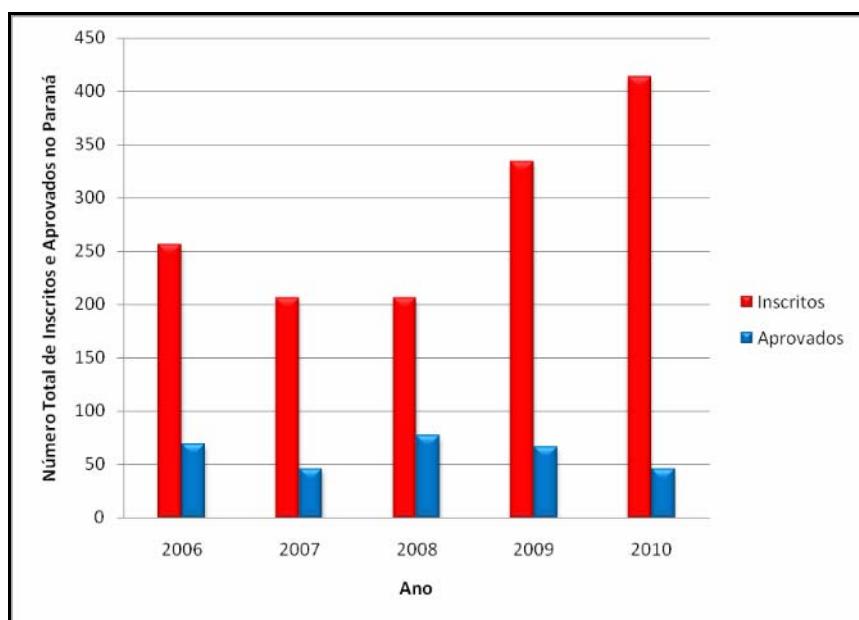


Fonte: MEC/Inep, 2011.
Org.: FONSECA, R. L.

Com base nesta análise pode-se afirmar está acontecendo uma busca mais acentuada pela qualidade profissional em tradução e interpretação, evidenciando-se como uma vocação a ser repetida nos próximos anos.

Porém, embora acontecendo uma redução no número total de aprovados, esses números podem ser aceitos como estando dentro da margem esperada pelos idealizadores dos exames, que acreditam haver necessidade, por parte dos candidatos, de um aperfeiçoamento no domínio da Libras, assegurando, assim, uma melhor tradução e interpretação por aqueles que são aprovados em termos de qualidade.

Gráfico 4 – Relação de Inscritos e Aprovados pelo Prolibras – Paraná



Fonte: MEC/Inep, 2011.
Org.: FONSECA, R. L.

O Gráfico 4 reproduz a comparação entre o número total de inscritos e aprovados no Paraná, pois este possui importância quando se refere ao número de candidatos aprovados nos exames do Prolibras, desde o início da sua realização. Este Estado vem desenvolvendo um excelente papel na questão da promoção de intérpretes e tradutores, confirmado a atenção deste Estado com as experiências sociais que envolvem as pessoas surdas.

Os números demonstram que o Paraná ocupa o 3º lugar na escala nacional de desempenho desde que os exames são realizados, sendo 4º colocado somente em uma edição, no ano de 2007, representando, desde o ano de 2006 até 2010, respectivamente: 9,32%, 6,22%, 10,65%, 12,64% e 10,62% do total nacional de aprovados.

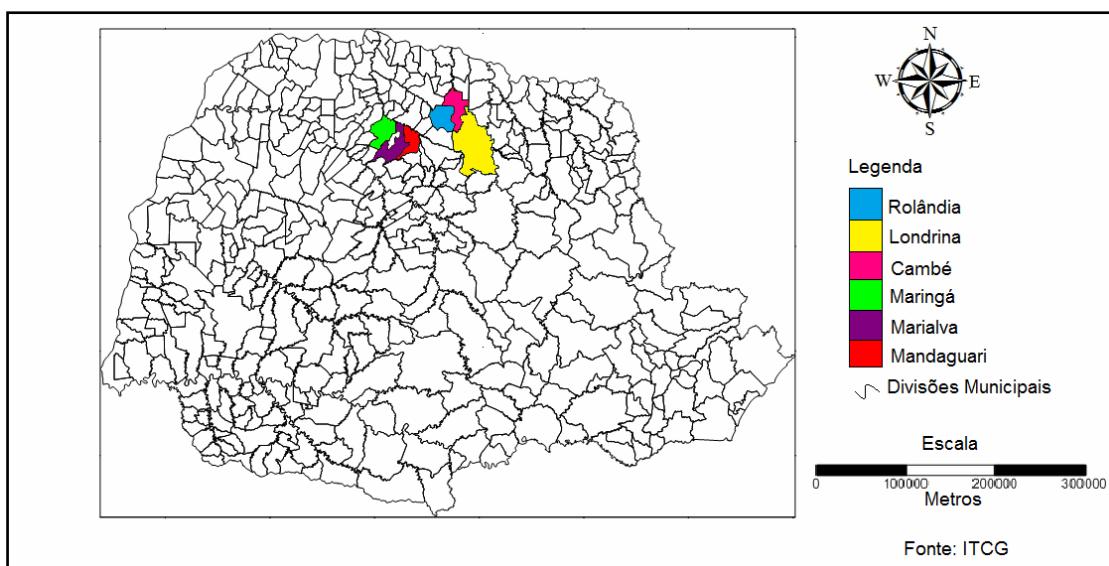
As informações obtidas possibilitam mostrar, através de tabelas e gráficos, a participação e desempenho dos candidatos conforme diferentes modificações, ocasionando uma apreciação contextualizada do Prolibras.

4 A EXPERIÊNCIA DE QUEM VIVE O SISTEMA

Nesta etapa do trabalho foram abordadas algumas questões consideradas importantes para o tema, como por exemplo, o papel da escola, dos professores e dos pais na educação do aluno surdo. Vale ressaltar que todas as informações apresentadas são referentes ao ano letivo de 2011. Os questionários utilizados apresentam-se em anexo (i, ii, iii, iv, v, vi, vii, viii, ix e x).

Deve ser levado em consideração que para a elaboração deste trabalho foram escolhidas escolas, de forma pessoal, 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 – de acordo com o Mapa 1 –, como base para a coleta de algumas informações. É importante lembrar que em nenhum momento são divulgados os nomes das escolas, bem como da sua equipe pedagógica, dos professores, dos pais e dos alunos, por questões de preservação da identidade da escola e do entrevistado e também não será mencionada a distinção do gênero masculino e feminino da pessoa entrevistada, padronizando a transcrição das entrevistas, bem como das análises. A escolha destes locais está vinculada ao fato de que no caso da região de Maringá é o local onde vivi, enquanto no caso da região de Londrina é o lugar onde passei a morar.

Mapa 1 – Mapa Político do Estado do Paraná



A apresentação dos dados foi dividida em: escola pública, questionários com os diretores, questionários com pedagogos, questionários com os professores de Geografia, questionários com intérpretes, questionários com alunos ouvintes e questionários com alunos surdos.

A escolha das escolas se deu por amostragem, sendo três municípios pertencentes ao núcleo regional de educação de Maringá (Maringá, Marialva e Mandaguari), e três municípios do núcleo regional de educação de Londrina (Londrina, Cambé e Rolândia).

Ao todo foram aplicados 10 questionários com os diretores, 10 com pedagogos, 10 com professores de Geografia, 10 com intérpretes, 20 com alunos ouvintes e 20 com alunos surdos.

4.1 Os SURDOS NAS ESCOLAS PÚBLICAS

A realidade da escola pública, quando se trata de inclusão escolar de alunos portadores de necessidades especiais, é constatada por meio de uma expectativa diversa da escola particular, podendo ser verificada pelos movimentos populistas da política ou pela simples carência constatada no decorrer dos anos. Então, referindo-se a escola pública percebe-se o resultado dos esforços investidos no desenvolvimento do aluno surdo, sendo que a contratação de intérpretes pode ser considerada como o fator primordial desses investimentos. Com isso pode-se registrar algumas ideias e opiniões de membros da equipe pedagógica, sendo que muitas delas são pertinentes na elaboração deste estudo, considerando-se que:

Escola A: “é difícil lidar com um aluno surdo, mesmo na presença do intérprete, pois nós temos que nos adaptar ao mundo deles”.

Escola B: “trabalhar com alunos surdos e alunos ouvintes é difícil, pois como os alunos surdos representam uma minoria na escola, às vezes quando preparamos uma atividade que abrange toda escola, torna-se inviável inseri-los neste meio e com isso eles acabam sendo deixados de lado”.

Diante dessas duas manifestações, percebe-se que mesmo com a atuação do intérprete na escola, é difícil para os ouvintes se habituarem à presença do surdo. Isso acaba confirmando o que foi mencionado; ou seja, muitas vezes são “deixados de lado”. Possivelmente, isso acontece pelo fato de o corpo funcional da

instituição escolar não estar preparada já que muitos diretores, orientadores e até os próprios funcionários, como serventes, porteiros e zeladores também não são qualificados satisfatoriamente para trabalhar com essa situação. Acrecentam-se ainda duas opiniões:

Escola C: “admito que pouco tem sido realizado na escola pública para melhorar a situação do surdo, por outro lado, não acredito que incluir um aluno surdo num meio onde somente com a ajuda do intérprete esse aluno poderá se comunicar com seus colegas e professores, possa melhorar muito a realidade da educação especial para os surdos”.

Escola D: “o sistema de inclusão proposto pelo governo possui muitas falhas, não há incentivo, tanto financeiro quanto educacional, para que o processo de inclusão seja válido. Estamos de um modo geral incluindo por incluir”.

Com referência à escola pública, os próprios pedagogos têm conhecimento da dificuldade que existe para que a inclusão seja efetivada com sucesso, tanto que educadores desta última escola afirmam que “estamos de um modo geral incluindo por incluir”, confirmado que incluir por incluir jamais produzirá os resultados esperados. É preciso que haja a interação com o aluno surdo, já que não são eles que necessariamente precisam se adaptar ao mundo do ouvinte, mas este sim, deve se adaptar ao mundo do surdo.

Uma escola pública possui em média de 800 a 1.400 alunos no seu total, dependendo do porte de cada instituição. Em termos mais otimistas de 10 a 15 surdos fazem parte desses números, representando de 3% a 4% do total, sendo que em inúmeras escolas, quando há a presença destes alunos, eles não passam de 2 a 3.

Em uma turma mista, ou seja, composta por alunos surdos e ouvintes, existe a dificuldade de adequação da prática pedagógica, que frequentemente não consegue atingir os objetivos dos dois grupos (surdos e ouvintes), acabando por priorizar um dos grupos, muitas vezes dando prioridade ao dos ouvintes – já que é maioria.

Mesmo considerando que a escola pública tenha melhor preparo do que instituições privadas, nessa situação específica, ainda está longe de ser considerado aceitável. É notável que o principal objetivo da instituição seja a formação de cidadãos e sua sociabilidade, embora, mesmo com todo o investimento

aplicado nas escolas públicas focados, nessa questão, constata-se que essa finalidade está longe de ser realizada.

4.2 QUESTIONÁRIO COM OS DIRETORES

Entre as diversas funções do diretor, uma das mais importantes em relação a sua função é de ter conhecimento da realidade da escola, sendo importante e necessário que o diretor conheça a escola não só interiormente, mas que ele também conheça a comunidade na qual a escola está ligada. O diretor também deve compreender o contexto da sociedade em que a escola está envolvida, ter conhecimento do ambiente onde os alunos vivem, dialogar com as famílias, percebendo os problemas que envolvem a escola e saber os pontos positivos existentes e que podem ser percebidos e aproveitados pela escola. É importantíssimo que o diretor saiba tudo o que ocorre no ambiente exterior à escola e que acaba tendo resultados no seu interior.

Por conta disso, é importante analisar as opiniões de diversos diretores sobre as questões que envolvem a inclusão de alunos surdos acerca das seguintes perguntas: 1) Qual a sua opinião sobre o sistema de inclusão?; 2) O que precisa ser modificado neste sistema de inclusão?; 3) Como esta escola trabalha com a inclusão de alunos?. As respostas para cada pergunta estarão separadas por colchetes – ‘[...]’.

Diretor A: “*Tem que haver, mas não da forma como acontece, pois muitas vezes não há a inclusão de fato. [...] Tem que ser mais bem estruturadas as políticas públicas e os investimentos com qualificação de profissionais. [...] Pede-se um diagnóstico de um determinado aluno que possua as características de algum problema e nós encaminhamos ele para um tratamento e acompanhamento.*”

Esta escola conta com 14 alunos especiais, há alunos cegos, autistas, hiperativos, deficientes auditivos, neuromotor, disléxicos e surdos. Quanto aos surdos estes são 02 na escola, matriculados na mesma classe e a escola conta com a presença de 01 intérprete. O diretor, porém, quase não está em contato com estes alunos, pelo fato de que o mesmo não domina a linguagem de sinais.

Diretor B: “*Está acontecendo de uma forma que precisa ser melhorada. [...] Melhorias na forma de capacitar os profissionais da educação para*

direcionar o ensino dos que precisam de atendimento especial. [...] Nossa equipe pedagógica acompanha regularmente cada aluno especial."

Aqui são vários os alunos com necessidades especiais, não há um número exato, por causa da questão de diagnósticos do tipo de deficiência e a escola não realiza estes diagnósticos. Sabe-se que há 01 aluno surdo, entretanto a escola não possui intérprete, e tampouco o diretor, mesmo sabendo 'muito pouco' de Libras, não se relaciona diretamente com o aluno.

Diretor C: *"É importante que haja um comprometimento com este assunto, mas não se pode ir colocando todo tipo de aluno especial sem haver preparação. [...] Investimento do Estado, melhorias na forma de acesso à escola, cursos de capacitação para os educadores. [...] De uma maneira bem precária, pois não temos condições de realizar um diagnóstico e tão pouco de fazer um acompanhamento regular."*

São 08 alunos especiais, não há aluno surdo nesta escola. Hiperativos e autistas são a maioria neste estabelecimento. Mesmo se houvesse algum aluno surdo, seu relacionamento com o diretor seria nulo, pois o diretor não sabe conversar em Libras.

Diretor D: *"Precisa ser melhorado, não pode ser do jeito que é. [...] Todas as políticas públicas precisam ser melhoradas. [...] A escola está de portas abertas para receber qualquer tipo de aluno."*

Mesmo não sabendo o número exato de alunos que necessitam de acompanhamento especial, sabe-se pelo menos que há 02 alunos surdos, porém não há intérprete na escola. O diretor se preocupa apenas em acompanhar o desempenho deles. Este mesmo diretor conhece apenas o básico de Libras.

Diretor E: *"Podia ser melhor. [...] Melhorias na forma de acesso. [...] A escola sempre recebe alunos com algum tipo de necessidade especial e dá acompanhamento a este aluno."*

Nesta escola, há aproximadamente 20 alunos inclusos, sendo das mais variadas deficiências: visual, neuromotor, paralisia cerebral, hiperativo, autista e surdez. São 07 alunos surdos, distribuídos para 04 intérpretes que atendem um em cada sala que há alunos surdos (há 02 alunos surdos numa sala, 03 em outra, 01 numa terceira sala e 01 em uma quarta sala, cada grupo de alunos foi separado por série/ano correspondente à sua matrícula). O diretor deste estabelecimento procura estar atento a todos os alunos, principalmente, na questão comportamental

e de isolamento. Atrelado a esta preocupação do diretor constatou-se que o mesmo possui um nível razoável de conhecimento em língua de sinais, o necessário para saber como o aluno se sente em relação ao ambiente escolar.

Diretor F: “*Não acredito que seja por este caminho, isto é, deve haver outra forma de realizar uma inclusão mais acertada. [...] Formação de professores voltada para a educação especial. [...] Não há necessariamente uma política voltada para um atendimento diferenciado ou tão especial, tratamos todos os alunos da mesma forma.*”

Neste estabelecimento há poucos alunos inclusos, são 01 cadeirante, alguns hiperativos e 01 surdo, este último conta com um intérprete em sua sala de aula. Entretanto o diretor quase não mantém contato com este aluno, pelo fato de não possuir conhecimento em Libras.

Diretor G: “*Está toda errada. É mais uma forma de propaganda política. É um desrespeito à população. [...] Tem que ser analisado cada ponto das Diretrizes da Educação Especial, havendo tantos pontos que não são corretos. [...] Receber todo tipo de aluno, mas não há muitas distinções no modo de atendimento.*”

A escola em questão possui diversos alunos inclusos, entre os de maior número estão os autistas e os hiperativos. O estabelecimento conta com 01 surdo e 01 intérprete para este aluno. O diretor procura não se envolver, pois não sabe conversar na linguagem de sinais.

Diretor H: “*Não considero como um sistema de inclusão, mas sim um modo de se evitar a pressão daqueles que necessitam de atendimento especial. [...] Preparação de toda equipe escolar, preparação da comunidade. Precisam ser revistos os conceitos de inclusão. [...] É obrigada a receber todo e qualquer tipo de aluno”.*

Esta escola por não realizar o diagnóstico na maioria dos alunos não sabe ao certo quantos alunos inclusos há neste estabelecimento, o que se sabe é que a escola conta com 04 alunos surdos e 02 intérpretes (há 03 alunos surdos numa sala e 01 aluno surdo em outra, por causa da série/ano em que eles estão matriculados). O diretor está sempre acompanhando o rendimento escolar de cada aluno, porém seu relacionamento com os alunos surdos é mínimo, pois o diretor não sabe além do básico de Libras para se comunicar com estes alunos.

Diretor I: “*Precisa urgente de melhorias. [...] Capacitação e treinamento de profissionais. [...] Inclusão por inclusão.”*

Esta escola mesmo contando com mais de 20 alunos portadores de necessidades especiais (autistas, hiperativos, paralíticos, cegos, síndrome x-frágil) não possui nenhum aluno surdo matriculado. Ainda que houvesse, não haveria uma relação muito próxima do diretor com este aluno, pois este diretor não sabe se comunicar com o surdo em Libras.

Diretor J: “*É importante que haja, mas mais importante ainda é que seja melhorada. [...]. Principalmente formação de educadores. [...] Aceita a todos que chegam aqui, desde que haja vaga de matrículas.*”

Além dos surdos, esta escola atende muitos outros portadores de necessidades especiais, entre eles verifica-se a presença dos casos mais clássicos, como: hiperativo, autista, diversas síndromes, cego; não foi informado o número exato de deficientes. Neste estabelecimento encontram-se 06 estudantes surdos, porém há apenas 02 intérpretes que fazem um revezamento em salas de aulas, nota-se então que há aulas que não há a presença do tradutor em sala de aula. A relação do diretor com o aluno surdo é um tanto complicada, como o mesmo define, por não ter preparação para lidar com eles, a relação entre ambos é mais afastada.

De uma maneira geral, pode-se notar que a maioria dos diretores não está contente com as formas do processo de inclusão de alunos especiais em escolas públicas. Eles sabem que mesmo havendo uma série de benefícios aos que necessitam de atendimento escolar diferenciado muito ainda precisa ser mudado, principalmente no que diz respeito a três pontos, que foram os mais citados: 1) políticas públicas; 2) formação e capacitação de todo grupo de profissionais da escola; e 3) formas de diagnosticar de maneira concisa todos os alunos que apresentam algum tipo de necessidade especial.

4.3 QUESTIONÁRIO COM OS PEDAGOGOS

O trabalho do pedagogo é necessário para produzir a interligação entre os profissionais da escola. O pedagogo é a ligação para o trabalho simultâneo para que a escola consiga de fato realizar o seu papel primordial que é o de fornecer uma educação que estimule a comunidade para o processo de libertação da sociedade, principiando da sua própria emancipação. Não há possibilidade de a escola oferecer uma educação isenta sem que ela mesma esteja verdadeiramente livre do excesso de inovações.

Com relação a isso, também se faz importante averiguarmos as opiniões de diversos pedagogos sobre as questões que envolvem a inclusão de alunos surdos, acerca das seguintes perguntas: 1) Qual a sua opinião sobre o sistema de inclusão?; 2) O que precisa ser modificado neste sistema de inclusão?; 3) Como você auxilia os professores num tratamento diferenciado com este aluno surdo?. As respostas para cada pergunta estarão separadas por colchetes – ‘[...]’.

Faz-se importante ressaltar que a ordem em que aparecem as transcrições dos pedagogos, assim como dos demais entrevistados, não é referente à mesma dos diretores, isto é, não são da mesma escola, pelo fato de que há escola que possui mais de um pedagogo e como foi notado na entrevista dos diretores, tem escola que não possui nenhum aluno surdo.

Pedagogo A: “*Não vejo como um sistema que realmente funcione, é cheio de falhas. [...] Primeiramente, acredito que cada escola deveria contar com 01 psicopedagogo clínico para fazer os diagnósticos dos alunos. [...] Peço aos professores que busquem métodos que propiciem a educação aos dois grupos de alunos.*”

O pedagogo se relaciona somente quando necessário com os alunos surdos, mesmo tendo um conhecimento básico de Libras, o pedagogo prefere o auxílio do intérprete para realizar essa comunicação com os estudantes surdos. Mesmo considerando importante haver conversas com a família, este pedagogo quase não estabelece contato com os pais destes alunos.

Pedagogo B: “*Pode-se considerar um avanço, mesmo que precisando ser melhorado. [...] Capacitação dos docentes e de toda equipe escolar. [...] Fornecendo apoio e ideais para diferentes práticas pedagógicas.*”

Este pedagogo procura verificar o rendimento escolar do aluno surdo e o comportamento do mesmo com os demais colegas. O pedagogo em questão não sabe conversar em Libras e tampouco se comunica com os pais deste aluno para passar a eles as informações pertinentes sobre o filho deles.

Pedagogo C: “*É falho. [...] Deve ser analisado cada item das políticas públicas educacionais para a educação especial e adequar as novas concepções escolares. [...] Peço aos professores considerarem as dificuldades de cada aluno e a partir daí estabelecer sua metodologia, beneficiando ao máximo todos os alunos.*”

Segundo informações deste pedagogo é superficial a relação dele com os alunos surdos, verificando apenas a questão de rendimento escolar. O interessante neste pedagogo é que ele possui um nível intermediário de conversação em Libras, mesmo sendo superficial a relação dele com os alunos surdos. Ele conversa regularmente com os pais destes com a finalidade de verificar o comportamento destes alunos em suas casas.

Pedagogo D: *“É importante que haja, mesmo sendo desta forma; pelo menos hoje já se pensa nessas crianças que precisam de ajuda. [...] Educadores e servidores preparados. [...] Peço que procurem trabalhar em conjunto com outros professores.”*

Quase não há uma relação dialogada entre o pedagogo e os alunos surdos, porém este pedagogo conversa com os pais sempre que necessário, tanto em relação ao rendimento como em relação ao comportamento de seus filhos. O pedagogo tem pouco conhecimento sobre Libras, o que torna esta situação mais grave, pois não há intérprete nesta escola.

Pedagogo E: *“Tem que ser melhorado, aperfeiçoado. [...] Principalmente o que diz respeito às políticas públicas. [...] Para que tratem os alunos surdos o mais normal possível.”*

Nesta escola o pedagogo se diz sempre atento às questões comportamentais e de rendimento escolar dos alunos surdos, tanto que ele conversa regularmente com eles, pois possui fluência em Libras, até mesmo pelo fato deste estabelecimento contar com um número relativamente alto de alunos surdos. Por conta disto ele conversa regularmente com os pais.

Pedagogo F: *“Não está bom deste jeito. [...] Melhorias na forma de acesso a escola, e esta dando suporte às necessidades deles. [...] Dando suporte pedagógico.”*

Mesmo não tendo conhecimento sobre a língua de sinais, este pedagogo se diz sempre pronto para atender as necessidades dos alunos surdos sempre que solicitado. O que chama atenção para este caso é o fato de que este pedagogo quase não recebe informações sobre os alunos surdos através de seus pais.

Pedagogo G: *“Precisam ser sanados seus problemas. [...] Os aspectos das políticas públicas. [...] Conversando e debatendo sobre as metodologias utilizadas por eles.”*

Tendo conhecimento básico de Libras, este pedagogo procura estar sempre verificando como o aluno surdo se sente em relação aos demais colegas. Outra questão que chama a atenção é o fato de que ele não tem contato com os pais para passar ou receber informações sobre este estudante surdo.

Pedagogo H: *"Pode ser melhorado. [...] Preparação e capacitação de profissionais ligados à educação. [...] Auxiliando na construção de metodologias de ensino."*

Este pedagogo por interesse próprio fez o curso de Libras e conversa regularmente com os estudantes surdos, sendo que a relação que há entre o pedagogo e os alunos surdos é considerada muito boa. Esse pedagogo em questão procura conversar periodicamente com as famílias dos surdos.

Pedagogo I: *"Não está 100%. [...] Principalmente a forma como está sendo realizada essa inclusão, onde muitas vezes não há diagnóstico correto e confiável. [...] Falta suporte metodológico."*

O básico é o que este pedagogo sabe conversar em Libras com os estudantes surdos, até por conta disso ele se envolve pouco com eles. Procura estabelecer uma comunicação com os pais sempre que necessário.

Pedagogo J: *"Não está certo. [...] Preparação do pessoal em geral, ou seja, da comunidade escolar como um todo. [...] Conversando sobre ferramentas pedagógicas."*

O pedagogo em questão não sabe se comunicar com o aluno surdo da escola em que ele trabalha, tanto que a forma como ele encontrou de verificar as questões que envolvem o comportamento deste estudante é ficar observando sempre que possível as ações deles nos intervalos das aulas, nem mesmo com a família deste aluno ele consegue estabelecer algum contato, mesmo a família sendo ouvinte.

Analizando de forma geral, nota-se que a maioria dos pedagogos, bem como no caso dos diretores, estão insatisfeitos com o modo como se está realizando a inclusão de estudantes especiais em escolas públicas. Todos percebem que muita coisa precisa ser revista, assim como os diretores, os pedagogos sabem que muito ainda precisa ser mudado, principalmente no que diz respeito à forma de realização do diagnóstico das deficiências; alguns pontos das Diretrizes para a Educação Especial; a formação tanto do corpo docente quanto dos demais

funcionários do quadro escolar; e até mesmo, melhorias na forma de acesso a escola.

4.4 QUESTIONÁRIO COM OS PROFESSORES DE GEOGRAFIA

O papel do professor é primordialmente ensinar, transferir conhecimentos, preparando o aluno para a vida e ao mesmo tempo mostrando-lhe meios que o façam pensar, analisar situações consideráveis e de modo inteligente, optar pelo caminho melhor a ser trilhado.

Em relação a isso, também é importante examinarmos as opiniões de diversos professores de Geografia sobre as questões que envolvem a inclusão de alunos surdos, acerca das seguintes perguntas: 1) Qual a sua opinião sobre o sistema de inclusão?; 2) O que precisa ser modificado neste sistema de inclusão?; 3) Como você trabalha suas aulas com este aluno surdo? Ou seja, quais metodologias você utiliza? As respostas para cada pergunta, como sempre, estarão separadas por colchetes – ‘[...]’.

Professor A: “*Não funciona de forma adequada. [...] Toda a base fundamental gira em torno das políticas públicas. [...] Procuro sempre diversificar para tentar ajudar esses alunos a melhor compreender os conteúdos.*”

Este professor possui um nível básico de conhecimento em Libras, tanto que ele precisa da ajuda do intérprete para tirar suas dúvidas. E nessa relação com o intérprete ele procura antecipar o conteúdo e o método da aula, para que assim o intérprete possa se preparar também.

Professor B: “*Precisa ser melhorada. [...] A forma como se inclui. [...] Variando as metodologias, mas nem sempre é possível.*”

O professor em questão não conhece a língua de sinais, isto é, não sabe se comunicar através dela, mesmo assim procura melhorar ou adequar suas aulas para poder satisfazer esses alunos. Entretanto sua relação com o intérprete é um pouco afastada.

Professor C: “*Melhor do que não haver nenhum tipo de sistema. [...] As políticas públicas. [...] Revejo minha prática pedagógica.*”

Este docente mesmo sabendo conversar em Libras prefere deixar esta tarefa para o tradutor, ele considera que desta forma está agindo de modo

profissional com o intérprete. Mesmo assim, sempre que necessário ele procura estabelecer algum tipo de conversa com os alunos surdos.

Professor D: “*É irregular. [...] Há a necessidade de se aprimorar a educação especial. [...] Regularmente verifico qual a melhor forma pedagógica e didática de ensiná-lo.*”

O professor procura ao máximo verificar se o aluno surdo está entendendo o conteúdo, este educador faz isso através de um modo de língua de sinais um tanto informal, como o próprio professor considera, isto é, ele sabe conversar através da língua de sinais, mas essa língua não é aquela da Libras, ainda assim o aluno comprehende a conversa do professor, pois já estabeleceram esta relação anteriormente. Até porque esta escola não possui intérprete.

Professor E: “*Precisa urgente ser reconsiderada. [...] Desenvolver ações que de fato façam os alunos serem incluídos e integrados no ambiente escolar, e não apenas jogados na escola. [...] Variando a proposta metodológica de acordo com o conteúdo.*”

A relação deste professor com o tradutor não é muito boa, pois o docente em questão não se sente muito a vontade com o intérprete em sala. A partir dessa situação o professor procura sempre conversar com os alunos surdos através do seu conhecimento em Libras.

Professor F: “*Não acho que esteja funcionando adequadamente. [...] As Diretrizes da Educação Especial precisa dar mais suporte aos professores e a equipe pedagógica, bem como os demais funcionários da escola. [...] Como sempre, não mudo minha forma de dar aula por causa de um ou de outro aluno, acredito que todos possam aprender da mesma forma.*”

Por não possuir conhecimento em Libras este professor não entra em contato direto com seu aluno surdo, tampouco ele conversa ou troca informações com o intérprete.

Professor G: “*Há vários pontos para serem corrigidos. [...] Suporte. As escolas precisam ser melhorados. [...] Sempre procuro mudar o método de ensino.*”

Sobre o conhecimento em língua de sinais este professor possui pouco conhecimento, entretanto ele se relaciona bem com seu aluno surdo, sempre se preocupa se o aluno em questão está acompanhando o conteúdo. Sua relação com o intérprete é profissional, como ele próprio define.

Professor H: “*Não precisa ser modificado, muito já foi feito. [...] – [...] Do mesmo modo que sempre trabalhei, deixo a cargo do intérprete fazer o aluno entender o contexto.*”

Este professor não se envolve com a situação de nenhum aluno, tampouco se envolve com o aluno surdo, pois este docente considera que todos os alunos são iguais. Além de não saber conversar em Libras este professor quase não conversa com o tradutor.

Professor I: “*Precisa mudar, acredito que já está ultrapassado. [...] Principalmente no que diz respeito às políticas públicas. [...] Ainda estou analisando algumas metodologias a fim de verificar qual alcançará melhores resultados.*”

A relação deste professor com os alunos surdos é normal, até porque ele sabe conversar em Libras razoavelmente. Segundo este docente, ele procura dar atenção a eles sem fazer disso motivo para achar que são inferiores aos ouvintes. Sua relação com o intérprete é muito boa também, eles trocam algumas informações antes das aulas.

Professor J: “*Não é muito ruim, mas também não é perfeito e nem nunca será. [...] Independentemente do que acontece, sempre haverá necessidade de estar modificando algum ponto deste sistema. [...] Procuro vídeos com legenda e também utilizo textos, exploro muito o visual.*”

Conhecendo apenas o necessário para se comunicar com seu aluno surdo, este professor acredita que possui, mesmo assim, uma boa relação com este aluno. Porém, quando se trata da questão do intérprete, o professor diz que nem sempre o tradutor está em sala de aula, pois o mesmo precisa atender outras salas ao mesmo tempo.

O professor, especialmente o de Geografia, enfrenta enormes obstáculos para ensinar um determinado assunto geográfico para uma turma composta por alunos ouvintes e surdos. Percebe-se que o professor empreende um enorme esforço para conseguir ensinar a todos, inclusive os surdos; constata-se que esse professor procura, com toda sua garra e a todo custo, fazer com que o aluno surdo adquira conhecimentos da mesma forma que os ouvintes, mesmo que o intérprete esteja naquele momento na sala de aula.

O principal objetivo dos professores é ajustar uma metodologia que possa ser desenvolvida e direcionada para os dois grupos de alunos e que produzam resultados idênticos. Muitos são os casos em que numa sala mista o

professor recorra às aulas convencionais para ministrar suas aulas, mostrando ser essa uma maneira segura de não passar por situações embaraçosas possíveis de alguma gafe. Porém, verifica-se que há a obrigação de se procurar práticas pedagógicas dinâmicas e que podem ser aplicadas em sala de aula com os alunos surdos e ouvintes e que os resultados podem ser os mesmos.

4.5 QUESTIONÁRIO COM OS INTÉPRETES

A função principal do intérprete em sala de aula é ser uma ligação entre pessoas que compartilham línguas e costumes diversos como em qualquer assunto tradutório que conviveu ou poderá vir a conviver. O intérprete desenvolve uma atividade humana e que requer dele inteligência e capacidades mentais para ensinar o contexto, a mensagem de um código linguístico para o outro.

Em relação a isso, também se faz importante refletirmos as opiniões de diversos intérpretes sobre as questões que envolvem a inclusão de alunos surdos, acerca das seguintes perguntas, sempre levando em consideração a relação do intérprete com o professor de Geografia: 1) Qual a sua opinião sobre o sistema de inclusão?; 2) O que precisa ser modificado neste sistema de inclusão?; 3) Como você trabalha a tradução para o aluno surdo e para o professor?. As respostas para cada pergunta, como sempre, estarão separadas por colchetes – ‘[...]’.

Intérprete A: “Acredito ser um sistema que não beneficia a todos os alunos. [...] Encontrar formas de atender todas as necessidades dos alunos especiais. [...] Seguindo o mais próximo da tradução correta possível.”

Este tradutor possui um ótimo relacionamento com os alunos surdos, principalmente na questão de confiança. Em relação ao professor há pouco diálogo, às vezes trocam informações sobre as aulas, outras não. Sua área de formação é Ciências Biológicas.

Intérprete B: “Há muito para ser melhorado. [...] Deve-se trabalhar os conceitos da educação especial ainda na faculdade. [...] Da maneira que o aluno melhor entenda.”

Intérprete formado em Pedagogia e considera-se apenas o tradutor deles, sem relações mais próximas. Sua relação com o professor é considerada boa.

Intérprete C: “Cheio de falhas. [...] As políticas públicas deveriam ser melhoradas. [...] Através do que aprendi com as regras gerais da Libras, de modo sistemático.”

Procurando se relacionar da melhor forma possível, este tradutor se preocupa, além de traduzir, em auxiliar o aluno sempre que necessário no entendimento do conteúdo, função esta do professor titular da sala. Com formação em Pedagogia possui um razoável relacionamento com o professor.

Intérprete D: “Não me afeta diretamente, a não ser que trabalho com isso. [...] Melhor preparação dos profissionais. [...] Da maneira que eu conheço, nem sempre sendo a forma padrão da Libras, mas numa linguagem paralela.”

Tanto a relação entre professor e aluno surdo, este tradutor se diz profissional no trabalho que realiza. Sua formação acadêmica é em Geografia.

Intérprete E: “Está bom. [...] – [...] De maneira prática, da forma que o aluno possa entender.”

De formação em Pedagogia, este intérprete se considera um amigo para os alunos surdos, alguém em quem eles podem confiar. Sua relação com o professor é boa, sempre conversam bastante sobre os conteúdos que serão ministrados em sala de aula.

Intérprete F: “Poderia ser melhor. [...] Formação da equipe escolar para melhor atender os alunos com necessidades especiais. [...] Da maneira que considero de melhor entendimento ao aluno.”

Formado em Letras, este tradutor não encontra nenhum problema em sua relação com o estudante surdo, tampouco acha que sua relação com o professor não seja boa.

Intérprete G: “Precisa urgentemente ser melhorado. [...] Algum tipo de programa para que a comunidade escolar entenda essa inclusão. [...] De forma simples, porém eficiente.”

Este é um interprete de formação em Fonoaudiologia, está sempre de bem com suas relações sociais, tanto com os alunos surdos quanto com o professor.

Intérprete H: “Tem que melhorar. [...] As políticas públicas, por já ter algum tempo que foram criadas precisam passar por uma revisão. [...] De forma normal.”

O tradutor em questão percebe que sua relação com o professor não é tão boa como deveria ser, entretanto a relação com o estudante surdo é muito positiva. Possui formação acadêmica na área de Letras.

Intérprete I: *"Está indo bem. [...] – [...] Sem problemas aparentes."*

Pedagogo de formação acadêmica; se considera o próprio professor da turma quando está realizando as traduções para os alunos surdos. Mesmo assim acredita que sua relação com o professor seja razoável.

Intérprete J: *"Há a necessidade de algumas mudanças. [...] Principalmente na questão de capacitação de professores. [...] De modo que o aluno compreenda o conteúdo, ou seja, de forma que facilite o entendimento."*

Este intérprete possui uma ótima relação com o aluno; o mesmo prepondera que sua relação com o professor seja extremamente profissional. Sua área de formação acadêmica é Letras.

Quando um intérprete de língua de sinais é admitido em sala de aula, cria-se a possibilidade para que o aluno surdo tenha a informação escolar em língua de sinais, informação essa, que é adquirida por meio de uma pessoa capacitada e preparada para aquela função.

Com referência ao papel do intérprete em sala de aula, percebe-se que ele exerce diversos papéis, ensinar língua de sinais, resolver demandas pessoais do aluno, trabalhar frente ao comportamento do aluno, desenvolver uma situação adequada para a sala de aula, atuar como educador diante de dificuldades de aprendizagem do aluno, que o faz ser como um verdadeiro educador. Por isso, os intérpretes reivindicam o direito de integrarem-se à equipe pedagógica, o que, porém, não ocorre na prática em todas as escolas.

A aproximação com o intérprete é na maior parte do tempo principiada pelo aluno surdo, originando um modo de relacionar-se diferentemente daquele desenvolvido pelos alunos ouvintes que são obrigados a aguardar sua oportunidade de colocar-se, e às vezes, se impor para conseguir falar.

4.6 QUESTIONÁRIO COM OS ALUNOS OUVINTES

Em relação a esta etapa, também é necessário observarmos as opiniões de diversos alunos ouvintes sobre as questões que envolvem seus colegas surdos, acerca das seguintes perguntas: 1) Qual o seu tratamento com o seu colega

surdo, isto é, como você se relaciona com ele?; 2) Você acha correto que alunos surdos estudem junto com alunos ouvintes, por quê?. As respostas para cada pergunta, como sempre, estarão separadas por colchetes – ‘[...]’.

Aluno A: “*Normalmente faço trabalhos com ele. [...] Sim, eles são apenas surdos e não é por isso que eles não podem aprender.*”

Este aluno se comunica bem pouco com ele, pois nem sabe se é da forma correta que ele conversa com o colega surdo, pois não conhece muitos sinais de Libras.

Aluno B: “*Bom, converso sempre que necessário. [...] Claro, é direito dele.*”

Este estudante conversa razoavelmente, mas acabam sempre se entendendo, mesmo não sendo da forma certa os sinais que ele faz com o colega surdo.

Aluno C: “*Quase não converso com eles, porque tenho medo de não conseguir me comunicar com ele. [...] Acho sim, não tem que haver discriminação.*”

Por não saber se comunicar em Libras, quase não entra em contato com o colega surdo.

Aluno D: “*Não converso com ele. [...] Não, porque parece que as aulas perdem um pouco na questão do desempenho do professor.*”

Este estudante não tem interesse pela inclusão de alunos com necessidades especiais, e tampouco acredita que deveria haver, pois se sente prejudicado com tal situação.

Aluno E: “*Converso pouco com ele. [...] Sim, eles precisam receber a mesma educação que nós.*”

Quase não interage com o colega surdo, pois não tem conhecimento de língua de sinais.

Aluno F: “*Muito bom, considero ele meu amigo. [...] Sim, não vejo problema para isso. Acho até bom porque faz o preconceito diminuir.*”

Interessante neste caso, é que este aluno se considera amigo do outro, e isso se fez através da convivência com o estudante surdo que passa a adquirir conhecimento de Libras.

Aluno G: “Bom, converso com ele e até ajudo nas tarefas quando ele pede. [...] Sim, porque a presença deles não atrapalha as aulas.”

A conversação em Libras deste aluno é muito baixa, entretanto nota-se que há um certo comprometimento com o colega surdo para auxiliá-lo nas tarefas sempre que necessário.

Aluno H: “Acredito que poderia ser melhor se eu não tivesse vergonha. [...] Nunca pensei se é correto ou não, mas não vejo problemas.”

Por timidez este aluno não se aproxima do colega surdo, por medo de cometer alguma gafe.

Aluno I: “Não gosto deles. [...] Não porque as salas devem ser formadas por alunos normais e não misturar com os diferentes.”

Sobre a questão do ser ‘normal’ e ser ‘diferente’ foi conversado com este estudante depois da fala dele, para tentar mostrar o que é de fato ser normal e ser diferente. A visão que ele tinha sobre isso foi quebrada, entretanto será mantida a fala original com a finalidade de ilustrar que existem alunos que não entendem sobre as questões da inclusão, e por não entenderem, agem com preconceito.

Aluno J: “Normal, trato ele como trato os outros colegas. [...] Sim, a gente também aprende muito com eles.”

Este estudante não sabe conversar em Libras, por isso não se comunica com o colega surdo. Entretanto, mesmo não interagindo com este colega, ele acredita ser necessário acontecer à inclusão.

Aluno K: “Quase não me aproximo deles, porque não sei falar a linguagem deles. [...] Para isso não vejo problemas, eles têm capacidade de aprender igual a todos.”

Aqui se encontra outro estudante que não conhece a língua de sinais, e por não conhecer não procura conversar com o colega surdo.

Aluno L: “Sempre converso com ele, aliás, é um dos meus melhores amigos. [...] Claro, ele é até mais inteligente que tantos outros na sala.”

Este aluno conhece muito de linguagem de sinais, tanto que foi o próprio colega surdo que o ensinou. Segundo este estudante eles conversam sempre, e estão sempre próximos.

Aluno M: “Normal. [...] Acho que deve ser incluído, pois ajuda a promover a igualdade de oportunidades.”

Mesmo conhecendo apenas um pouco da Libras, este aluno procura interagir com o colega surdo sempre que possível ou necessário.

Aluno N: “*Bom, não temos problemas um com o outro. [...] Sim, porque a gente também aprende muito com eles.*”

Nota-se que a maioria dos alunos até então entrevistados entendem pelo menos um pouco da língua de sinais, o que propicia estabelecer um vínculo com o colega surdo.

Aluno O: “*Não muito bom, porque quase não converso com ele. [...] Isso até acho que é certo, mas a escola deveria ajudar a gente a entender essa situação e ajudar também a gente ao se comunicar com eles.*”

O interessante deste aluno é que ele tem uma ideia mais ampla em relação aos colegas, ele entende que a escola é responsável pela inclusão de alunos especiais, mas comprehende também que a escola deveria incentivar os alunos a integrarem em seus meios os colegas que necessitam de condições especiais, para isso esse aluno pensa que a escola deveria proporcionar aos alunos aulas de Libras para que estes possam se comunicar com os colegas surdos. Após esta entrevista foi passado para a equipe pedagógica a situação que o aluno descreveu acima, para tanto, a escola procurará desenvolver um projeto para tentar corrigir esta falha.

Aluno P: “*Não gosto deles. [...] Não acho, pois deveria ser separado. Aqui na nossa cidade tem uma escola só para esses alunos.*”

Este aluno tem uma opinião mais radical a respeito de não haver inclusão. Ele acredita que deve ser separado, que nenhum aluno, que não seja ouvinte e em condições razoáveis de aprendizagem, estude em escolas de ouvintes. Este estudante ainda mostra-se bem informado em relação ao fato de ter conhecimento de uma escola só para alunos surdos em sua cidade.

Aluno Q: “*Não converso com eles. [...] Sim, mas deve haver tratamento diferenciado, de forma que não prejudique os surdos e nem os ouvintes.*”

Este é o típico caso do aluno que não conhece Libras e por isso não conversa com seu colega surdo.

Aluno R: “*Muito bom, estamos sempre juntos. [...] Claro, eles são iguais aos outros, tem capacidade de aprender igual a todo mundo.*”

Mesmo tendo apenas um pouco de comunicação através da língua de sinais e esta ainda não sendo da maneira que segue as regras gerais da Libras, este aluno se esforça em conseguir se comunicar com o colega surdo.

Aluno S: “*Normal. [...] Sim, mas o professor tem que tomar cuidado para não prejudicar nenhum aluno.*”

A noção do papel do professor e a percepção que este aluno tem sobre o modo como o professor está trabalhando mostra que este estudante mesmo sendo favorável a educação inclusiva está preocupado com a qualidade das aulas.

Aluno T: “*Converso bem pouco com ele, sou tímido. [...] Deve estudar todos juntos, porque eles são iguais aos outros, exceto que só não ouvem, mas entendem as aulas.*”

Este estudante conhece bem pouco de Libras e mesmo assim procura conversar com seu colega sempre que possível.

Esses alunos encontram-se tão ligados uns aos outros, que acabaram criando um modelo de comunicação (até quando não dominam a Libras) ou por se sentirem tão próximos que até se sentem à vontade na comunicação através dos sinais. Vale observar também que, por timidez ou excesso de preocupação em como lidar com essa situação, muitos alunos ouvintes tem medo de acabar tratando mal o aluno surdo. Isso nunca deveria acontecer, pois acaba provocando um distanciamento ainda maior. Essa situação deve ter sido percebida por algum professor e o assunto levado para a coordenação. À coordenação cabe a tarefa de procurar ajudar esse aluno tímido, mostrando a ele a normalidade que é essa preocupação que ele demonstra ter, mas o melhor para ele e para o aluno surdo é a naturalidade nesse momento e ambos estarão vivendo uma experiência nova e que isso faz parte do aprendizado, mesmo que os livros didáticos não contribuam para essa realização.

Alguns alunos, porém, citam um lado crítico, não especificamente ao fato da inclusão desses alunos, mas com referência ao modo como o professor direciona seus ensinamentos para surdos e ouvintes de uma mesma classe e muitas vezes na tentativa de orientar bem os dois grupos, acaba deixando a classe inteira se sentindo como numa “nau à deriva”.

É evidente também, que há aqueles estudantes que não aceitam que haja alunos surdos estudando na mesma sala de aula dos alunos ouvintes. Por preconceito ou por se sentir prejudicado com a forma como as aulas são explicadas,

enfim, independente do fato, a escola deve trabalhar alguns conceitos acerca da inclusão de alunos especiais para desmistificar alguns tabus.

4.7 QUESTIONÁRIO COM OS ALUNOS SURDOS

Nesta última etapa de entrevistas, veremos as opiniões de diversos alunos surdos sobre as questões que envolvem seus sentimentos de inclusão, acerca das seguintes perguntas: 1) Qual o seu tratamento com o colega ouvinte, isto é, como você se relaciona com ele?; 2) Você acha correto que alunos surdos estudem junto com alunos ouvintes, por quê?. As respostas para cada pergunta, como sempre, estarão separadas por colchetes – ‘[...]’.

Aluno A: “*Me relaciono bem com alguns deles. [...] Sim, mas tem que ser melhor do que é hoje.*”

Este aluno surdo se sente às vezes incluído e outras vezes não, mesmo tendo uma boa relação com os colegas ouvintes, com o tradutor e, também, com o professor.

Aluno B: “*Sou um pouco tímido. [...] Deveria ser, pois tenho inteligência para aprender os conteúdos que eles aprendem.*”

Este não se sente incluído, e pelo fato de ser tímido dificulta criar a aproximação com os estudantes ouvintes. Quase não se comunica diretamente com o professor, entretanto sua relação com o intérprete é boa.

Aluno C: “*Sou amigo de poucos. [...] Sim, pois é nosso direito.*”

Diferentemente do aluno surdo anterior, este se sente integrado no ambiente escolar. Considera ter uma relação normal com o professor, porém tem uma relação muito melhor com o tradutor, o qual muitas vezes o considera como professor titular, pois corriqueiramente é o intérprete que sana as dúvidas dele.

Aluno D: “*Não gosto deles. [...] Não, porque atrapalha todo mundo ter alunos diferentes em sala.*”

Não se sente incluído este aluno, sua relação com o professor não é boa, mas em contrapartida com o intérprete é um pouco melhor.

Aluno E: “*Converso com alguns poucos. [...] Sim, porque sei que sou capaz de aprender igual aos outros.*”

Não possui boa relação com o professor, diferentemente da relação com o intérprete que é positiva. Mesmo se sentindo incluído este aluno acredita que deveria ser melhor o sistema da inclusão.

Aluno F: “*Boa. [...] Sim, pois não tem o porquê ser separado.*”

Este aluno foi mais direto em suas respostas: ele se sente incluído e tanto sua relação com o professor quanto com o tradutor são boas.

Aluno G: “*Gosto muito deles. [...] Sim, mas acho que a escola deveria fazer os alunos ter aulas de Libras, facilitaria muito.*”

A relação deste estudante com o professor é boa, pois o educador possui conhecimento em Libras para poder conversar com o aluno surdo e sua relação com o intérprete é boa, acredita-se que por esses dois motivos ele se sente incluído no ambiente escolar.

Aluno H: “*Não sou amigo deles, também converso pouco. [...] Sim, mas precisa melhorar essa relação.*”

Este estudante se sente razoavelmente incluído. Aqui há ponto positivo para o intérprete, que segundo este aluno entende os sentimentos dele, porém é um ponto negativo para o professor que não se aproxima muito deste aluno.

Aluno I: “*Mais ou menos, às vezes bem, outras vezes não tão bem, pois a maioria não entende os sinais. [...] Tem que existir, mas também tem que ter o preparo das pessoas ouvintes.*”

Se sente muito mal como as coisas estão acontecendo. Ele acha que sua relação com o tradutor é melhor que com o professor. Entretanto, este aluno não considera o intérprete muito bom, às vezes ele acha que não está sendo traduzido tudo o que o professor fala. Essa situação foi encaminhada para a equipe pedagógica desta escola que estará analisando o acontecido.

Aluno J: “*Me relaciono bem com alguns. [...] Sim, não deve haver separação por grupos.*”

Diferentemente do que acontece com o aluno citado anteriormente, aqui ele considera haver uma melhor relação com o professor do que o intérprete, e, até por isso ele se sente integrado no ambiente escolar.

Aluno K: “*Bem. [...] Sim, temos as mesmas ou quase as mesmas condições de aprender a diferença é que somos surdos e eles ouvem.*”

Conversando mais com o intérprete do que com o professor titular, este aluno ainda assim, se considera incluído.

Aluno L: “*Me sinto afastado. [...] Não, somos diferentes, eu deveria estudar numa escola para surdos.*”

Este estudante não se sente incluído, mesmo considerando sua relação com o tradutor normal, ele acha sua relação com o professor ruim, pelo fato do docente não entender a linguagem de sinais.

Aluno M: “*Tenho alguns amigos. [...] Sim, todos me ajudam, como deve ser.*”

De forma direta este aluno se sente incluído e tanto sua relação com o professor quanto com o intérprete são boas.

Aluno N: “*Bom, mas poderia ser melhor. [...] Sim, mas precisaria ser melhorado.*”

Às vezes se sentindo incluído e às vezes não, este aluno se diz ter uma relação razoável tanto com o professor quanto com o tradutor.

Aluno O: “*Bem. [...] Sim, me sinto privilegiado nas aulas.*”

Mais um aluno que prefere ser direto em suas respostas, este diz que se sente integrado na escola, e que sua relação com o professor e com o intérprete é boa.

Aluno P: “*Converso com alguns que me entendem. [...] Sim, sou capaz de entender as aulas como os que ouvem.*”

Tendo um professor que o entende, e um bom relacionamento com o tradutor este aluno se sente inserido no ambiente escolar.

Aluno Q: “*Bom, me relaciono bem com alguns. [...] Sim, mas têm que mudar algumas coisas; eles precisam saber se comunicar com pessoas surdas, eles precisam saber Libras.*”

Este estudante possui uma boa relação com o tradutor e com o docente, portanto seus sentimentos em relação à escola inclusiva é que ela de fato o está incluindo no processo de aprendizagem.

Aluno R: “*Não me dou muito bem com eles. [...] Não, surdos devem estudar com surdos.*”

Não se sente incluído este aluno surdo, pois tanto sua relação com o professor quanto com o intérprete são consideradas para ele ruins.

Aluno S: “*Não muito bem, só tenho um amigo. [...] Deveria ser, há muito para se fazer ainda.*”

Este estudante mesmo possuindo uma relação normal com o tradutor não se sente incluído porque seu professor não entende o que ele diz.

Aluno T: “*Bom, tenho até alguns amigos. [...] Sim, porque é direito nosso estudar junto com ouvintes.*”

Pelo fato do professor falar Libras com este aluno e a relação com o intérprete ser boa, ele se sente incluído no ambiente escolar da qual faz parte. Em alguns casos percebem-se claramente os laços afetivos que se criam entre os estudantes surdos e ouvintes. Algumas manifestações demonstram os sentimentos com relação às aulas, especificamente as de Geografia, e as políticas públicas do modelo de inclusão. Diversos alunos surdos demonstram descontentamento com a situação e como as coisas estão indo. A falta de uma melhor preparação dos métodos didáticos acaba prejudicando todos os alunos, que acabam percebendo essa situação embaraçosa tanto para os ouvintes como para os surdos.

Fica evidente a preocupação que os alunos têm com relação ao modelo de inclusão, sendo o maior desejo deles um sistema melhor que venha ser aplicado, e que acabe de vez com as diferenças existentes.

Há também o fato de que alguns estudantes surdos preferem estudar em uma escola só para surdos, pois não se sentem bem no ambiente escolar com alunos ouvintes, uma vez que percebe haver uma discriminação por parte de alguns colegas.

4.8 ALGUMAS PONDERAÇÕES SOBRE AS ENTREVISTAS

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.

Pode-se afirmar que as metodologias de ensino na escola pública são incompletas, já que conforme informações repassadas, se tem de um lado a falta de recursos para aquisição de materiais para as salas de aulas, de outro, a ineficiência do sistema, com o intérprete sem preparação adequada (no sentido de

formação da área de ensino) e o professor, que invariavelmente demonstra dificuldades de relacionamento com o tradutor.

Diferentemente da visão de diretores, coordenadores e pedagogos das escolas, é a dos professores, que são os solucionadores dessas divergências, tendo que ensinar alunos surdos e ouvintes com o mesmo modelo de ensino. São através deles que o sistema de inclusão de alunos surdos nas escolas públicas está sendo desenvolvido, de maneira “populista” pelas autoridades governistas, procurando primeiramente agradar a população que normalmente é desinformada sobre este tipo de prática.

Os professores demonstram insegurança na presença do tradutor, sentindo-se constrangidos e ansiosos, e essa tensão causada por eles mesmos acaba por prejudicá-los fazendo com que se percam na condução das aulas. Essa preocupação é desnecessária, já que os tradutores são profissionais preparados para lidar com situações diversas.

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, e para isso é importante o professor usar de um “plano b” e administrar satisfatoriamente suas aulas.

Questionando os pedagogos e professores de Geografia sobre a maneira como acontece a relação social entre alunos surdos e ouvintes posso hoje manifestar minha surpresa, já que não conseguia imaginar a existência de laços afetivos entre os dois grupos. Um psicólogo de uma escola explicou que isso ocorre, normalmente, pelo interesse dos alunos em conhecer o mundo do outro, e assim, criar linguagens próprias e conseguir uma comunicação satisfatória.

Ao analisar um grupo de alunos ouvintes e somente um surdo, percebe-se como realmente eles se ligam uns aos outros, reforçando a amizade e companheirismo construídos entre eles. Não se deve imaginar que isso acontece em todos os grupos, acreditando nessa ilusão de que é sempre assim, já que existem muitos alunos ouvintes possuidores de pensamentos preconceituosos que não aceitam pessoas “diferentes” em seu meio, mas de um modo geral percebe-se que há amizade e companheirismo para superar essas diferenças.

A conduta dos pais é importantíssima para o trabalho, já que são eles que podem melhor observar o desenvolvimento do filho na escola, tanto com referência ao aprendizado, como também aos sentimentos relacionados à escola, professores e colegas de classe. Os pais veem o desenvolvimento de seus filhos de diferentes modos, seja o lado educacional, onde aparecem falhas a serem corrigidas pelos professores e diretores e também a questão da inclusão que, como evidencia cada análise, fica longe de ser vista como ideal, ou seja, no momento precisa participar de um sistema de inclusão ainda imperfeito e um tanto ilusório.

O convívio com o intérprete é quase sempre principiado de parte do aluno surdo, originando um modo de relacionar-se um tanto diferente daquele desenvolvido pelos alunos ouvintes que às vezes precisam aguardar seu momento de colocar-se e até de se impor para conseguir falar.

Na Figura 1 notaremos de forma resumida a visão que mais predomina em cada grupo de entrevistados, sendo que no centro evidenciou-se a opinião que mais foi comentada entre todas as pessoas envolvidas nesta etapa.

Figura 1 – Síntese das Opiniões dos Entrevistados



Fonte: Pesquisa realizada em campo, entrevistas com membros da comunidade escolar.
Org.: FONSECA, R. L.

A participação do aluno surdo é especial; quando o professor pergunta um determinado assunto para a classe o aluno surdo não consegue participar em igualdade de condições com os demais, já que até o intérprete traduzir aquela questão, algum aluno ouvinte já se antecipou e a respondeu; ou quando desenvolvem-se atividades que envolvem o ver e ouvir ao mesmo tempo, o aluno surdo não consegue acompanhar toda a tarefa, visto que a tradução diminui caminhos, indo imediatamente ao assunto principal; valorizando conteúdos acadêmicos, não sendo traduzidos debates entre pares, conversas irônicas, condutas essas que acabam por excluir o aluno surdo.

O problema da falta de uma organização conjunta, de um trabalho em equipe e de ideia mais ampla e objetiva do que representa aceitar um aluno surdo em sala de aula também influem intensamente na atuação dos intérpretes. Debates intensos e constantes sobre a obrigação de cada um no ambiente inclusivo, funções e reciprocidade de pensamentos são primordiais, representando um primeiro passo para a realização de uma convivência harmoniosa, tranquila e que possibilite ganhos efetivos ao aluno surdo. Uma outra questão fundamental é o fato de existir, por parte da escola e dos professores um maior conhecimento sobre as características da surdez, o que possibilita uma compreensão mais profunda do seu aluno surdo, sua realidade, suas dificuldades de aprendizagem, entre tantos outros fatores.

Os intérpretes, que exercem uma função primordial, afirmam que as crianças surdas, ao entrarem na escola pouco sabem da língua de sinais e que eles precisam estar muito atentos para ensinar uma língua que elas tenham acesso e facilidade para aprender. Essa nova realidade vai se transformando à medida que as crianças vão adquirindo conhecimentos em língua de sinais, e o intérprete precisa ir diversificando e inovando sua produção. Outro ponto de muita importância é a conduta do intérprete diante das relações da criança surda com seus colegas ouvintes; suas atitudes podem influenciar positiva ou negativamente nos contatos e na integração efetiva do aluno surdo em escala social.

Portanto, é inegável que, um dos principais objetivos da escola é a formação de cidadãos e sua realização social, contudo, apesar de todo investimento empreendido nos colégios públicos, direcionado a essa questão nota-se que essa finalidade tão necessária ainda está longe de ser realizada completamente.

5 AS METODOLOGIAS DIDÁTICAS NAS AULAS DE GEOGRAFIA

O estudo da Geografia deve ter uma expectativa devidamente envolvida com a realização da cidadania. É preciso preparar o aluno para a vida e não somente para criar conceitos ou desenvolver a concorrência no universo do trabalho.

Desta forma, existem várias linguagens didáticas que são aliadas no ensino de Geografia e que podem ser adequadas à inclusão dos alunos surdos. Para tanto, foram selecionadas as práticas didáticas, mais citadas pelos professores de Geografia nas entrevistas, para serem aplicadas em sala de aula; sendo elaborado um projeto de intervenção pedagógico em que o pesquisador apresenta os materiais referentes a uma dada metodologia, e que esta seja compatível com o conteúdo que o docente da sala esteja trabalhando com seus alunos, com a finalidade de saber se o uso desta ferramenta é válida para ensinar aos alunos surdos e ouvintes sem prejuízos para nenhuma das partes.

As aplicações ocorreram em diversas escolas que foram distribuídas nos seis municípios de estudo, onde pelo menos há um aluno surdo estudando junto com alunos ouvintes. Foram aplicadas três vezes cada ferramenta de ensino, independente do conteúdo que estava sendo ministrado no momento.

5.1 Dos INSTRUMENTOS DE ENSINO E SUA VALIDADE

Nesta etapa do trabalho, é apresentada a discussão relacionada às metodologias aplicadas nas salas de aulas de diversas escolas, as quais, por motivos de proteção da imagem dos entrevistados não são divulgados os nomes das escolas e nem dos envolvidos nos questionários aplicados. Leva-se em consideração, ainda, a vivência dos entrevistados quando os mesmos já presenciaram o uso destes métodos de ensino.

Outro fator que se faz importante destacar, está relacionado às turmas selecionadas; os métodos foram aplicados em séries/anos diferentes, cuja finalidade é verificar o aspecto comportamental dos alunos em relação à metodologia, uma vez que pode haver variação de interesse pelo método de acordo com a idade e/ou série/ano.

Cada metodologia didática apresentada foi aplicada três vezes em escolas diferentes; destas sempre em uma escola de Londrina e em uma instituição de Maringá, não necessariamente, no mesmo colégio; e a terceira escola houve um revezamento entre as instituições nas cidades de Cambé, Rolândia, Mandaguari e Marialva. Pelo menos quatro métodos diferentes foram aplicados nestas cidades, mas nem sempre na mesma escola.

Quando o professor organiza em sala de aula um tipo de recurso diferente das metodologias tradicionais experimentadas, isto é, um modelo diferenciado para motivar os alunos para a compreensão do conteúdo das aulas, nota-se que os alunos são estimulados e mais interessados nesse modelo de aula, especialmente pela curiosidade.

Assim, 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.

As reflexões referentes às metodologias de ensino de Geografia têm dado ênfase à necessidade de a escola fornecer ao aluno uma aprendizagem na leitura e escrita de forma crítica, ou seja, ajudar os educandos na edificação do senso crítico.

Na prática, isso significa que o aluno deve estar apto para as seguintes atividades: selecionar o que é teoria daquilo que é experiência; elaborar problemas a serem solucionados, realizar estudos, pesquisas, identificar diferentes valores tácitos relacionados às suas tomadas de decisão e avaliar as inúmeras visões que se apresentam.

Para Callai (2001, p. 133):

[...] inúmeros autores têm se dedicado a pensar o significado da Geografia no ensino, em todos os níveis. Para alguns, o conteúdo da Geografia é o mundo, o espaço e sua dinâmica contínua, onde as mudanças ganham cada vez mais velocidade. Nesse contexto, é preciso dar condições aos alunos de pensar e agir, buscando elementos que permitam compreender e explicar o mundo em permanente reinvenção.

A Geografia, por sua própria lógica de conhecimento, caracteriza-se pelas relações entre fenômenos físicos e humanos, ou entre a sociedade e a

natureza, também presta sua contribuição na escola para a realização da interdisciplinaridade, confirmando sua exclusividade, ou seja, que ela própria se forma a partir de grande variedade de temas, conservando sempre o espaço geográfico como eixo principal.

É essencial que em salas de aulas frequentadas por alunos surdos e ouvintes haja métodos de ensino que diminuem as dificuldades de aprendizagem, facilitando o acesso aos dois grupos (ouvintes e surdos).

Casseti (2002, p. 152), afirma que “[...] cabe à Geografia a função de preparar o aluno para uma leitura da produção social do espaço, repleto de contradições, ou o desvendamento da realidade, negando a ‘naturalidade’ dos fenômenos que imprimem certa passividade aos indivíduos”.

É válido ressaltar que essa melhor qualidade no ensino deve atingir os dois grupos de alunos, isto é, que alunos surdos e ouvintes entendam o mesmo conteúdo aplicado com os mesmos métodos didáticos.

É importante reforçar que o intérprete deve acompanhar as aulas devido a importância das traduções, sendo que ele não poderá desabonar o método adotado pelo professor e assim facilitar o seu próprio trabalho.

A) Brincadeiras e jogos

Toda pessoa pode beneficiar-se de atividades lúdicas, tanto como diversão e prazer como também visando a aprendizagem. Diversas capacidades podem ser estimuladas por meio de atividades lúdicas, bastando para isso saber explorar e refletir sobre a realidade, a cultura na qual se vive, participando, e também discutindo regras e funções sociais. Nas atividades lúdicas a realidade pode ser superada através da imaginação.

Ao vivenciar a atividade lúdica no contexto escolar, nota-se que os limites e as possibilidades para sua realização desenvolvem relações com as concepções de homem, de sociedade, de mundo, que concretizam o projeto político pedagógico da instituição e de seus professores.

De conformidade com Bustamante (2004, p. 63): “[...] reconhecer o lúdico como expressão cultural permeada de significados, inserida nas práticas escolares pode ser uma tarefa realmente difícil, mas vale refletir as possibilidades e implicações dessa manifestação humana”. Ao ver a brincadeira e a diversão como

manifestações lúdicas importantes no desenvolvimento educativo de crianças e adolescentes, o professor colabora com a avaliação do próprio uso do tempo pelo aluno.

A aplicação de brincadeiras, jogos e brinquedos na prática pedagógica, desenvolve diversas atividades que colaboram para várias aprendizagens e para o fortalecimento da rede de significados construtivos tanto para crianças como para jovens.

Brincar, jogar, agir ludicamente, exige uma entrega total do ser humano, corpo e mente, ao mesmo tempo. A atividade lúdica não admite divisão; e, as próprias atividades lúdicas, por si mesmas, nos conduzem para esse estado de consciência. Se estivermos num salão de dança e estivermos verdadeiramente dançando, não haverá lugar para outra coisa a não ser para o prazer e a alegria do movimento ritmado, harmônico e gracioso do corpo. Contudo, se estivermos num salão de dança, fazendo de conta que estamos dançando, mas de fato, estamos observando, com o olhar crítico e julgativo, como os outros dançam, com certeza, não estaremos vivenciando ludicamente esse momento. (LUCKESI, 2000, p. 21).

A prática de jogos ajuda o aluno a construir suas novas descobertas, organiza e desenvolve sua personalidade e simboliza um instrumento didático que dá ao professor a posição de condutor, incentivador e avaliador da aprendizagem.

[...] o lúdico apresenta dois elementos que o caracterizam: o prazer e o esforço espontâneo. Ele é considerado prazeroso, devido a sua capacidade de absorver o indivíduo de forma intensa e total, criando um clima de entusiasmo. É este aspecto de envolvimento emocional que o torna uma atividade com forte teor motivacional, capaz de gerar um estado de vibração e euforia. Em virtude desta atmosfera de prazer dentro da qual se desenrola, a ludicidade é portadora de um interesse intrínseco, canalizando as energias no sentido de um esforço total para consecução de seu objetivo. Portanto, as atividades lúdicas são excitantes, mas também requerem um esforço voluntário. [...] As situações lúdicas mobilizam esquemas mentais. Sendo uma atividade física e mental, a ludicidade aciona e ativa as funções psico-neurológicas e as operações mentais, estimulando o pensamento. [...] As atividades lúdicas integram as várias dimensões da personalidade: afetiva, motora e cognitiva. Como atividade física e mental que mobiliza as funções e operações, a ludicidade aciona as esferas motora e cognitiva, e à medida que gera envolvimento emocional, apela para a esfera afetiva. Assim sendo, vê-se que a atividade lúdica se assemelha à atividade artística, como um elemento integrador dos vários aspectos da personalidade. O ser que brinca e joga é, também, o ser que age, sente, pensa, aprende e se desenvolve. (TEIXEIRA, 1995, p. 23).

As brincadeiras e jogos são uma grande oportunidade de mediação entre o prazer e o saber antecipado, já que o lúdico é verdadeiramente cultural. Observa-se que o entendimento dos jogos não representa somente uma forma de alívio ou divertimento para consumir energias das pessoas, mas através desta se enriquece e desenvolve o intelectual. (TEIXEIRA, 1995).

As atividades lúdicas ajudam na criação de uma satisfação sobre o assunto a ser trabalhado a fim de considerar os interesses e os estímulos dos alunos em se expressar, agir e interagir nas práticas lúdicas organizadas na sala de aula.

Existem diversas atividades lúdicas que são viáveis de serem aplicadas em sala de aula, entre estas, destacam-se, por serem muito utilizadas: 'cruzadinhas', 'forcas', 'caça-palavras'; outros jogos são comuns de serem encontrados em uso por professores, entre eles: 'batalha naval' e 'war'. Para tanto, estas cinco atividades citadas foram utilizadas como objeto de aplicação deste método, sempre ligadas ao conteúdo que os alunos estão aprendendo.

Em alguns momentos houve a oportunidade de realizar um trabalho multidisciplinar, onde foi possível agregar conteúdo, além de Geografia, de história também, tanto que foi possível realizar a atividade do jogo 'war – império romano' (da Grow), onde juntamente com os professores das disciplinas pode-se perceber um resultado positivo para todos os grupos.

De acordo com alguns alunos surdos, é importante haver "diversidade de jogos", com intuito de haver uma variedade de opções que ao serem selecionadas podem viabilizar um melhor aprendizado; e, também, em alguns momentos "deixar os jogos mais lentos", pois há a necessidade dos alunos surdos receberem as informações pertinentes ao conteúdo através do intérprete, sendo um jogo que exige rapidez por parte dos envolvidos, este aluno pode ser prejudicado, pois até o tradutor enviar as informações através da Libras ele pode já ter perdido sua vez de jogar.

Isso se explica através do sentimento de frustração que eles demonstram, que acaba por gerar um sentimento negativo em relação ao jogo, principalmente os que são mais dinâmicos e rápidos, como é o caso da 'forca', pois como um dos alunos entrevistado explica, sobre qual atividade não gosta é "o jogo da Forca, pois não dá tempo para eu responder", atrelada a esta informação, é interessante a apresentação das próximas duas opiniões, onde de acordo com outros alunos, eles não gostam de alguns pontos quando são utilizados estes

métodos: “quando são muito rápidos os exercícios, às vezes não consigo participar” e “a forma como ele é aplicado às vezes não me permite participar”, isso demonstra o quanto o professor deve procurar estar atento à aplicação de suas atividades, procurando envolver sempre todos os alunos no trabalho.

Passando aos alunos ouvintes, mesmo havendo uma evidente vantagem auditiva sobre os alunos surdos, para alguns deles há a necessidade de “variações de atividades”, pois o uso de repetidas atividades faz com que os alunos se sintam entediados.

Para esses alunos também é importante que haja organização, já que “às vezes vira bagunça”, que os jogos sejam mais dinâmicos, uma vez que houve reclamação sobre o fato de que “dependendo da atividade é difícil e demorado”, e por fim, um comentário realizado por um destes alunos ouvintes é que “às vezes não consegue abranger toda a sala”, quanto a essa última averiguação, ela demonstra o quanto o professor deve estar atento para todos os detalhes que envolvem a utilização deste recurso em sala de aula.

O papel do intérprete neste momento demonstra o quanto os recursos precisam ser melhorados e, também, como devem ser trabalhos. Em relação ao primeiro ponto três opiniões diferentes evidenciam algumas atitudes: “condições que favoreçam a tradução mais dinâmica”, “postura do professor, às vezes fica tumultuado”, e “troca de comunicação com o professor e o aluno surdo”; em relação a primeira opinião, demonstra o quanto se faz importante o professor passar as informações ao intérprete com antecipação, para melhor realizar o trabalho em sala de aula posteriormente; o segundo comentário evidencia que há professores que não estão demasiadamente comprometidos com o trabalho sério, sabe-se que o comportamento de uma turma, geralmente, refletem o trabalho que o professor realiza em sala, a partir do momento que o professor desempenha um trabalho inferior, os alunos aos poucos perdem o respeito por ele; a observação do terceiro entrevistado reflete um erro comum em sala de aula, quando o professor trata, mesmo que não seja de forma consciente, o aluno surdo com desprezo, sem preocupação em haver um esforço para tentar estabelecer contato direto com este aluno, e isso não deve acontecer, pois é papel do educador estar sempre se relacionando com o aluno e preparando-o para a vida fora da escola, sem preconceitos a qualquer tipo de atributo.

Para os intérpretes entrevistados alguns pontos precisam ser melhorados neste método, devendo ser aplicado “com mais dinâmica, sem ser acelerado”, também deve “Buscar maior organização para que seja possível todos os alunos participarem” e ainda deve “dar suporte para que isso aconteça”. Agindo desta forma os intérpretes acreditam que a prática desta metodologia pode ser otimizada.

Quanto aos professores de Geografia eles acreditam que deve ser melhorada a “aplicação de diferentes atividades” e “a abordagem dos conteúdos”, pois desta forma direcionando atividade que seja mais apropriada para cada conteúdo específico, através da forma como o professor trabalha cada conteúdo, os resultados serão cada vez melhor.

Porém há algumas posturas que devem ser corrigidas com a finalidade de melhor se trabalhar com este recurso: “de forma que não seja demorado e nem bagunçado”, “sempre de modo dinâmico” e, “com mais disciplina por parte dos alunos”. Muitas vezes por conta da euforia em relação às atividades os alunos ficam mais agitados, causando desta forma bagunça e, dependendo do nível dessa agitação, pode atrapalhar as salas de aulas vizinhas, neste momento compete ao professor o controle da organização da sala.

As atividades lúdicas devem ser sempre dinâmicas, nem muito rápidas e nem demoradas; o educador tem que estar atento aos limites cognitivos de cada educando, e cabe ao professor, também, estabelecer a ordem na sala de aula.

Algumas dicas:

- Caça-palavras;
- Forca;
- Jogo War;
- Palavras-cruzadas;
- Stop (adedanha ou adedonha).

B) Charges, Tiras e Quadrinhos

As revistas em quadrinhos são, costumeiramente, as primeiras leituras das crianças e continuam persistindo na vida de muitos adultos. É

perceptível o aumento do uso de tiras de quadrinhos, charges, cartuns no meio escolar, como também, em muitas provas de processo de seleção, sabendo-se também que esse tipo de abordagem é parte rotineira de quase todas as pessoas, sendo amplamente divulgado pelos meios de comunicação. Por ser uma leitura apreciável, cativante e prazerosa para a maioria dos alunos esse tipo de atividade, presume-se que é um fator facilitador para organizar uma discussão com certo rigor científico, a partir de componentes do cotidiano.

Esse subsídio, para tornar-se um recurso didático mais fácil de chegar até os professores precisa antes ser lido, analisado e organizado por assuntos, o que tornará mais fácil a sua divulgação e aplicação.

É improvável que a escola ignore a carga de informações do dia-a-dia na vida das pessoas, tendo que utilizar e se esforçar na tarefa de analisar e procurar despertar o senso crítico dos alunos para que consigam ter chances de avaliar e ver através de um olhar criterioso, com uma visão mais realista do mundo atual. De acordo com Kenski, (2003, p. 143):

[...] as informações vêm de forma global e desconexa através dos múltiplos apelos da sociedade tecnológica. A escola precisa aproveitar essa riqueza de recursos externos, não para reproduzi-los em sala de aula, mas para polarizar essas informações, orientar as discussões, preencher as lacunas do que não foi apreendido, ensinar os alunos a estabelecer distâncias críticas com o que é veiculado pelos meios de comunicação.

Em sintonia com os argumentos acima descritos, Cavalcanti (2002, p. 83) considera-se que a escola deve fazer uso de outras linguagens e de diferentes formas de expressão para tentar se aproximar cada vez mais da realidade dos alunos.

Desse modo, há que se destacar sua potencialidade para levar o aluno a perceber, por exemplo, a geografia no cotidiano, para fazer a ponte entre seu conhecimento cotidiano e o científico, para problematizar o conteúdo escolar e partir de outras linguagens e de outras formas de expressão.

Trata-se de um recurso de fácil obtenção e com a vantagem de representar um custo relativamente baixo. Uma outra vantagem na sua utilização é a sua proximidade com o cotidiano, já que geralmente são encontrados em jornais e revistas, quase sempre com temas atuais, de fácil compreensão, que divertem e

marcam épocas. É importante ressaltar que esse modelo de leitura aumenta a compreensão da expressão cultural, e uma maior facilidade de análise que proporciona uma reflexão apurada das situações sociais, políticas e econômicas do mundo.

Nas tiras de quadrinho e charges consegue-se estudar assuntos da Geografia escolar, podendo citar, por exemplo, categorias geográficas fundamentadas nas conceituações de geógrafos como Moreira (1987) e Correa (2000), que destacam: paisagem, região, espaço, lugar, território, ambiente e natureza.

Da mesma forma, a partir de assuntos indicados por Cavalcanti (2002, p. 38), que considera os conteúdos procedimentais, que “[...] dizem respeito àqueles temas trabalhados nas aulas com o intuito de desenvolver habilidades e capacidades para se operar com o espaço geográfico”. E que ela os faz diversa dos conteúdos em atitudes e valores, que “[...] referem-se à formação de valores, atitudes e convicções.” (CAVALCANTI, 2002, p. 40), esses devem nortear todas as disciplinas e setores da escola.

Dessa maneira, questão urbana, ética ambiental, globalização, cartografia, cidadania, diversidade cultural e social, ética social, e outros ainda, são temas que podem e devem ser trabalhados em salas de aulas.

O uso deste tipo de recursos muitas vezes é interpretado como cômicos, irônicos, o que realmente se faz importante neste recurso é sempre a mensagem que o cartunista deseja passar ao público. Logo, é importante o professor saber escolher o material correto para se trabalhar em sala de aula.

Os materiais selecionados foram retirados de jornais, revistas, de sites especializados, cuja finalidade era de levar até os alunos diversos temas que estivessem ligados diretamente aos conteúdos que estes estavam aprendendo, independentemente de serem personagens populares ou não para os alunos, o objetivo da seleção das charges, das tiras e dos quadrinhos era abranger o tema da aula.

Em relação aos alunos surdos, eles acreditam que este recurso é excelente, com exceção de um entrevistado que classificou o método como bom; para este o que precisa ser melhorado é em relação as “variedades de material para um mesmo tema”, pois é importante haver sempre quantidades significativas de

informações sobre um conteúdo, não havendo um número exato de quantidade que este tipo de metodologia deve oferecer aos alunos.

Algumas opiniões sobre o que eles não gostam neste método é quando “não se conhece os personagens”, e quando o uso deste recurso “se torna apenas ilustrativo”. Se faz necessário que o professor esteja atento a estas questões, principalmente no que diz respeito à última opinião, um recurso didático sob hipótese alguma deve ser utilizado com a finalidade de apenas ilustrar a aula; é importante haver uma discussão crítica acerca de cada material apresentado aos alunos.

Quanto aos alunos ouvintes, as opiniões são praticamente as mesmas, tanto em relação ao que precisa ser melhorado, quanto ao que eles não gostam neste tipo de método; para um aluno é preciso que haja “variedades de personagens” para melhorar a aula. Enquanto para outros “é necessário haver maior quantidade de materiais” e que, também, estes “sejam mais populares”, pois desta forma desperta um interesse maior pela aula.

De acordo com os intérpretes entrevistados é importante que seja melhorada a “abordagem metodológica”, e “utilizar personagens mais conhecidos pelo público alvo”, são duas atitudes que melhoram a prática deste recurso qualitativamente.

Para os tradutores é necessário trabalhar esta metodologia “sempre com diversos materiais” para estimular a inteligência crítica de cada aluno, o professor poderá trabalhar “com variados personagens, e que estes sejam mais conhecidos”, sendo desta forma, o educador estará chamando a atenção dos estudantes para o material selecionado, a “interação entre mensagem dos quadrinhos com o conteúdo” é um dos pontos mais importantes levantados pelos intérpretes, pois é através dessa mensagem que o aluno estará estabelecendo o aprendizado do tema discutido em aula.

As opiniões dos professores foram as mais diversas; para um é necessário que haja “variedade de charges e tiras”, enquanto para outro “é importante que sejam mostrados aos alunos as tiras de personagens mais conhecidos, pois isso motiva o interesse”, e para outro educador “a forma como é levado o debate acerca do conteúdo”. Essas três opiniões demonstram o quanto, em alguns casos, precisa ser melhorado o uso deste recurso, cuja finalidade é desenvolver no aluno o raciocínio crítico e interpretativo de cada material.

Deve-se trabalhar este método de acordo com os mesmos professores, “com personagens conhecidos pelos alunos”, “fazendo uma ligação mais direta com o conteúdo”, e “sempre de forma dinâmica”, demonstrando deste modo a preocupação que esses professores têm com a qualidade do uso desta metodologia, suas opiniões demonstram que é possível realizar um bom trabalho com os alunos a partir destas ações.

Algumas dicas:

- Charges sobre temas polêmicos, como meio ambiente;
- Variedade de materiais sobre um mesmo tema;
- Personagens mais conhecidos nas tirinhas e nos quadrinhos despertam maior interesse.

C) Desenhos

A escola pode agir reciprocamente no modo de organizar as representações instrumentalizando o aluno por meio de trabalhos com mapas e da compreensão no mapa e da sua linguagem. O entendimento das ligações que levam à criança a concretização da noção de espaço, denominadas topológicas, projetivas e euclidianas, possibilitou a criação de estratégias para que o ensino da cartografia pudesse ser realizado buscando uma melhor utilização desta dinâmica pelos alunos.

As primeiras relações que o aluno organiza e utiliza são simples chamadas topológicas, como por exemplo: vizinhança, separação, ordem, envolvimento e continuidade. Essas ligações possibilitam a criança discernir figuras abertas e fechadas, embora não possibilitando que ela consiga distinguir entre um círculo e um quadrado.

As interligações que possibilitam a organização dos objetos entre si a partir de um ponto de vista são as projetivas. Porém, estas a princípio não mantêm as distâncias e medidas como um modelo de coordenadas, já que veem seu ponto de vista como único.

Na experiência inicial da cartografia, que é uma ação comum para o aluno na sociedade, no percurso da nossa existência desenvolvemos representações sobre o local habitado e mais tarde as relações sobre as regiões

mais longínquas. Todos precisam se situar, conhecer, analisar e viver o espaço, seja para ações cotidianas, viagens ou pelo sentido vivencial de pertencimento.

Ensinar cartografia é, então proporcionar a possibilidade da construção que faz parte da convivência social, não podendo ser vista como cópia de mapas com alguma informação, para que haja associação com o uso de escala com aula de matemática, e assim, os mapas não sejam vistos apenas como figuras sem conexões estudadas na aula de Geografia.

Ensinar um aluno na leitura desse tipo de comunicação é uma tarefa social, possibilitando o entendimento de um utensílio de síntese do espaço. É instrumentalizar para a leitura de alguma coisa que procura mostrar um recorte espacial e que, em muitas situações é mais forte em seus estereótipos, no seu isolamento, na reafirmação das diferenças sócio-espaciais do que textos escritos.

Os mapas podem demonstrar, no geral, situações, demarcar domínios e por seu aspecto técnico e científico pode ser tomado de credibilidade, não sendo acometido de críticas habituais de um texto.

As ações experimentadas procuram atribuir explicação ao uso de mapas, visando colocar-se favoravelmente ao desenvolvimento de habilidades obrigatórias à leitura desses, sem distanciar-se no entanto, do foco principal que é desenvolver a leitura e apoderar-se desse meio como forma de expressão e de crítica.

Para isso deve-se pensar as experiências vividas, entendê-las a partir da observação e análise do que há ao seu redor. Principiar, sempre do conhecido das relações imediatas, da surpresa por constatar que o colega reside próximo, ou até do lado da sua casa, para, assim definir locais nos mapas e apropriar-se dessa forma de representação.

De acordo com Castrogiovanni e Costella (2006, p. 101):

[...] não é possível aprendermos sobre o espaço somente com figuras penduradas em sala de aula e com livros didáticos que apresentam conotações de locais específicos. A análise da realidade social através da escola só é possível quando respeitamos o imaginário, a fantasia, a identidade, a origem, as particularidades, inclusive as subjetividades de quem aprende.

Desse modo, o estudo da cartografia para decifrar o mundo à nossa volta, baseia-se na apropriação das representações cartográficas, porém, para a

leitura além delas e da simples decodificação, é preciso criar, recriar, brincar, e investigar os mapas; tanto os que estão impressos como também os que são confeccionados pelos próprios alunos.

O conhecimento do espaço começa a ser concretizado através das ligações mais próximas, quando essas estão seguras e bem fundamentadas, e em seguida passa-se com mais segurança para as mais difíceis. Um aluno bem preparado no ensino cartográfico é como um aluno bem alfabetizado na linguagem escrita; apodera-se dela e entende todo tipo de texto. Um estudo cartográfico bem elaborado dá ao aluno mecanismo para uma vida social como pessoa que interage no espaço.

Os desenhos que os estudantes realizaram estão vinculados à própria vivência, em sua maioria em relação à construção do espaço onde vivem e o trajeto de suas casas até a escola. Através deste método os alunos podem perceber como estão inseridos no espaço geográfico e como este é diferente do espaço onde o colega vive.

Para os alunos surdos algumas mudanças precisam ocorrer, com a finalidade de melhorar esta prática pedagógica. “O objetivo de se fazer o desenho”, “a escolha do que será desenhado” e “juntar o conteúdo com o desenho” foram as respostas dadas nas entrevistas sobre esta questão. Como se pode notar, principalmente a partir da ultima opinião onde demonstra-se que os estudantes não compreendem a importância desta atividade para sua aprendizagem, portanto, compete ao professor trabalhar detalhadamente o uso deste recurso.

As angústias que envolvem esses alunos em relação a um sentimento negativo sobre o método do desenho estão relacionadas ao fato de que como diz um entrevistado “não sei desenhar bem”, o docente precisa ter consciência que a avaliação deve ser realizada a partir das características do desenho e não de um belo desenho. É preciso levar em consideração, também, um outro aspecto ligado à resposta do segundo entrevistado que não gosta de “desenhar o lugar onde moro”, pois muitas vezes há sentimentos negativos deste lugar, algum trauma que tenha sofrido pode ser evidenciado nesse momento, logo o professor deve estar atento a esta atitude para não ser o causador de uma situação desconcertante, que poderá agravar ainda mais os sentimentos desse estudante. Muitos alunos, como este terceiro entrevistado, dizem que “não gosto de desenhar”, o educador deve a

todo momento incentivar a prática do desenho, estimulando desta forma o instinto criativo do aluno.

Para os alunos ouvintes as opiniões não são tão diferentes em relação às respostas dos alunos surdos. Quando perguntados sobre o que deve ser melhorado nesta metodologia a primeira resposta foi um tanto parecida com uma resposta de um aluno surdo: “o objetivo pelo qual tem que ser desenhado”, muitas vezes esse objetivo não está claro para eles, portanto o professor deve sempre expor para seus alunos qual a finalidade do trabalho; para um outro estudante deve ser melhorado “a técnica do desenho”, neste ponto, acredita-se que o professor deve deixar o educando escolher a forma como estará realizando este trabalho, pois o professor poderá encontrar uma agradável surpresa ao verificar os resultados deste método.

Quando indagados sobre o que não gostam nesta metodologia as respostas foram: “realizações de comparações entre os desenhos”, “de ter que mostrar os meus desenhos”, “desenhar o meu bairro”. Com relação as duas primeiras respostas verifica-se que alguns alunos sentem vergonha de expor para os colegas seus trabalhos finais, por motivos de que muitas vezes alguns colegas fazem piadas sobre o desenho, neste momento o professor deve se impor e advertir a atenção de quem agir desta forma, cabendo ainda ao professor conversar com o aluno que sofreu determinada humilhação para que este não se sinta envergonhado perante a sala. Em relação a última resposta percebe-se que surge uma relação com a questão dos conceitos de topofilia e topofobia que alguns alunos desenvolvem em relação ao bairro onde vivem, através da sua percepção da paisagem desse local.

Para os intérpretes a relação com este método se dá em duas etapas, onde a primeira está relacionada com a questão de melhorias a serem realizadas nesta metodologia, onde há a necessidade, de acordo com os entrevistados, melhorar: “as interações entre conteúdo e o objetivo do desenho”, onde o professor deverá fazer sempre as ligações necessárias entre teoria e prática; “a forma como o professor pede o desenho”, num sentido de evidenciar o objetivo e o destino do desenho, devendo estar sempre claro para os educandos; e “o objetivo pelo qual o aluno realize esta atividade”, demonstra que muitas vezes os alunos não sabem por qual razão precisam realizar esse exercício.

Na segunda etapa os tradutores mostram como o professor deve trabalhar com este recurso, e suas opiniões foram todas diferentes, de acordo com

esses profissionais é importante: “fazer através do desenho, o espaço que o aluno vive e entende” para este intérprete através da relação que o aluno estabelece com o local onde mora com o desenho realizado, ele compreenderá acerca da noção do espaço; “construir os desenhos e deixar o aluno apresentá-lo à classe” mesmo que os alunos não gostam de apresentar seus trabalhos para os colegas, se faz importante realizar esta ação para que os estudantes possam verificar que o espaço onde um colega vive é semelhante ao que ele também vivencia, mas não é igual; e “motivar a ação criativa do estudante”, neste ponto os professores devem deixar os alunos livres para criar, mas estar junto com eles para que os elementos do local onde eles vivem não sejam deixados de lado, para não comprometer o trabalho.

Os professores também possuem opiniões semelhantes às dos intérpretes, tanto na questão do que precisa ser melhorado como a forma que se deve trabalhar este recurso. De acordo com os docentes entrevistados as respostas para a primeira questão são: “correlação da atividade com o conteúdo apropriado”, “interagir conteúdo com o método”, e “Abordagem do conteúdo”; percebe-se que os professores estão atentos à forma como se trabalha o conteúdo e este exercício. As opiniões para a segunda pergunta foram: “sempre instigar no aluno seu lado de criação atrelado ao aprendizado”, “estimulando no aluno a ação de reconhecimento do espaço desenhado”, e “estimulando a ação criativa do aluno”; os professores estão de certo modo preocupados com o aprendizado do aluno; verifica-se, também, que os educadores estão atentos aos sentimentos que os educandos revelam no decorrer do trabalho acerca do ambiente onde vivem.

Algumas dicas:

- Utilização de lápis de cor;
- Giz de cera;
- Grafite;
- Tinta guache.

D) Filmes e Vídeos

O cinema pode ser mais útil, na sala de aula, na forma de documentários ou curtas de ficção. Esses documentários devem ser analisados,

assistidos e discutidos durante o tempo de uma aula. Não é certo usar duas ou três aulas em dias diferentes, para assistir a um filme e só na outra semana debatê-lo. Dessa maneira, quando um filme for passado o professor deve recortar os trechos mais adequados para discutir em sala de aula.

Mesmo possuindo habilidade para tratar de temas entrelaçados do espaço e do tempo, usando da liberdade oferecida pelo uso serial de imagens, o filme pode ser considerado restrito como representação do espaço, já que se trata de uma projeção em uma tela sem profundidade.

Assim a sua utilidade exige cautela, como por exemplo, numa classe composta por alunos ouvintes e alunos surdos, o professor ao usar algum vídeo deverá estar atento para a questão da legenda, evitando assim, que o aluno surdo não se sinta prejudicado, por não compreender o conteúdo.

A utilização desse recurso em sala de aula se torna importante, também, em assuntos específicos, como ao destacar paisagens e fatos são observados e analisados. Há situações nas quais por não ser possível realizar visitas e voltar ao passado, o cinema acaba preenchendo essa carência, com avisos necessários referentes a paisagem e da ideologia do diretor.

Segundo Campos (2006, p. 03):

[...] lembrar que o fato de uma paisagem ser considerada bela é mais um reflexo de condicionamentos sócio-culturais. As paisagens urbanas, muitas vezes mostram a especulação imobiliária se ocupando delas. Além disso, quando o ponto de observação é alterado, a paisagem muda.

O filme precisa ser incutido no assunto que se dispõe a trabalhar, numa busca de explicações baseadas em referências como o saber escolar e o saber do mundo. O professor deverá se manifestar nas ligações entre a cena e a vida real do dia-a-dia, entre o que representa fantasia e o que é realidade, entre o que é exposto e o que não é revelado, e entre o observado e o observador. (CAMPOS, 2006).

Em se tratando de filmes, para as Diretrizes Curriculares de Geografia para a Educação Básica do Paraná (PARANÁ, 2008), nada pode proibir a utilização dessa atividade em sala de aula, desde que seja desenvolvida de conformidade com os temas já estudados ou que virão a ser trabalhados em seguida com a argumentação teórica e conceitual.

Ainda sobre as Diretrizes Curriculares de Geografia para a Educação Básica do Paraná (PARANÁ, 2008), alerta-se para o valor de algumas recomendações e critérios que precisam ser observados, como por exemplo, o vídeo deverá ser usado não como meio de confirmação da verdade, mas como criador de dúvidas e suspeitas sobre o tema mostrado, e assim, dessa maneira o professor estará estimulando o senso crítico do aluno.

Então, partindo da observação de um vídeo ou filme poderão ser iniciadas pesquisas situadas fundamentalmente nas categorias de análises do espaço geográfico e nos princípios teóricos conceituais da Geografia.

Desse modo, o vídeo possui uma função primordial, ou seja, “[...] problematizador, estimulador para pesquisas sobre os assuntos provocados pelo filme, a fim de desvelar preconceitos e leituras rasas, ideológicas e estereotipadas sobre lugares e povos” (PARANÁ, 2008, p. 82).

Por conseguinte, a utilização deste tipo de subsídio didático como estimulador de pesquisas deverá provocar no aluno a vontade de questionar os fatos apresentados e as imagens mostradas. Assim, o aluno pesquisará fatos que comprovem ou desmintam tal ideia passada no filme e com isso o mesmo estará enriquecendo seu raciocínio crítico.

Tanto os filmes de longa metragem como os vídeos de curta metragem são vistos com muito bom agrado por parte dos alunos, que enxergam neste recurso uma forma de perceber um conteúdo através de uma nova abordagem.

Todos os materiais selecionados necessitam conter legenda; não haver a legenda é interessante o professor passar para o intérprete com antecedência, para que o mesmo possa melhor se preparar para as traduções em sala de aula.

Os alunos surdos apontam algumas sugestões para a melhoria desta metodologia, trata-se primeiramente de uma “relação mais clara com o conteúdo”, de forma que o aluno consiga assimilar as ideias mais facilmente, através de um debate que o professor faça no decorrer do material apresentado. Outra sugestão é “atualizar os vídeos”, desta forma o professor não corre o risco, dependendo do conteúdo, de apresentar um material já ultrapassado.

Todas as opiniões acerca do que eles não gostam neste recurso estão relacionadas à falta de legenda, assim o professor deverá estar atento a esse detalhe, tão importante para os surdos.

Os alunos ouvintes também necessitam que os professores utilizem “vídeos mais recentes”, vídeos atualizados que trazem a mensagem na linguagem do aluno facilita o entendimento do conteúdo.

Esses alunos, em parte, não gostam “quando tem legenda” e nem “quando se passa apenas os trechos”, pois muitas vezes, em relação ao último comentário, os trechos podem perder o sentido do conteúdo, logo o professor deve estar sempre atento a este detalhe para não prejudicar o entendimento do tema.

As entrevistas dos intérpretes remetem a opiniões diferentes, onde os tradutores acreditam que devem ser melhorados os seguintes pontos: “sempre que possível deve haver legenda”, “utilizar trechos mais curtos”, e “abordagem metodológica”; em relação à primeira opinião está clara a preocupação com a facilidade exigida para que o aluno surdo possa entender, sem precisar ficar prestando atenção ora no tradutor, ora nas imagens que são exibidas na televisão; o segundo comentário é por causa do curto tempo de cada aula, pois é importante que o professor termine um vídeo dentro daquela aula, para que não haja necessidade de ter que retomar as informações de um filme antes de começá-lo; a terceira entrevista diz respeito ao professor fazer o fechamento do conteúdo de maneira significativa.

De acordo com os tradutores é importante que os professores trabalhem com esta metodologia “por trechos pausados”, “sempre com legendas”, e tentar trazer para “a vivência dos alunos”. Desta forma os intérpretes acreditam que o recurso dos filmes e vídeos podem ser de grande valia para o aprendizado dos estudantes.

Os professores de Geografia que foram entrevistados acreditam que para aperfeiçoar o uso deste recurso é preciso “focar no conteúdo da aula, às vezes dispersa” e trazer para essas aulas “vídeos atuais”. Desta forma os resultados que serão encontrados estarão dentro das expectativas esperadas, tanto pelos professores quanto pelos alunos.

Ainda em relação às entrevistas com os professores, pode-se notar que cada um possui uma opinião diferente, onde um acredita que se deve apresentar o material “sem passar o vídeo/filme todo, ou seja, apenas uma parte”;

enquanto outro educador diz que o correto é “procurando utilizar vídeos mais recentes”, de forma que atraia a atenção dos estudantes; outro docente entrevistado acredita que os filmes devem ser passados “sempre com legenda e em trechos”, para facilitar o entendimento do aluno surdo.

Nota-se que o uso deste recurso é comum, e as ideias para melhorá-lo são de grande importância, pois ajudam a nortear de forma mais eficaz o ensino de Geografia através deste método.

Algumas dicas:

- O dia depois de amanhã;
- Tempos modernos;
- O grande ditador;
- 1984;
- Vidas secas;
- Fahrenheit 11 de setembro;
- Documentários de curta-metragem, ajudam também na compreensão dos conteúdos.

E) Globo Terrestre

A Geografia tem um papel importantíssimo na construção do conhecimento em relação ao mundo e tudo o que ele envolve. Apesar dessa importância é evidente a falta de interesse por uma grande parcela de alunos em relação à disciplina. Mesmo que o professor intercale novas metodologias, num determinado momento ele terá que explicar o conteúdo oferecido de forma expositiva.

Para evitar o desinteresse dos alunos por um determinado assunto, uma alternativa é a apresentação de atividades compostas de curiosidades que tem na Geografia o foco dessas questões. Mas, como demonstrar para os alunos essas informações curiosas sem usar o globo terrestre?

Ao educador é possível falar de quaisquer temas geográficos em sala de aula usando o globo terrestre; então, temas que podem ser relacionados a conceitos físicos do planeta: clima, solo, vegetação, relevo, entre outros; até os

conceitos humanos: população, economia, política etc.; o professor pode e deve ministrar essas aulas tendo como metodologia de ensino o globo terrestre.

É importante não utilizar somente este recurso, até porque a Geografia oferece um 'leque' de sugestões de metodologias para o ensino da disciplina geográfica.

Contudo, os professores precisam ter noção das dificuldades em ensinar Geografia abrindo mão da utilização de um globo terrestre, já que trabalhar as informações mais elementares e a posição da Terra no espaço é importante para a compreensão de diversos acontecimentos do dia-a-dia, como por exemplo, o grau de temperatura e calor ou a variação entre dia e noite.

De conformidade com Schäffer et al. (2005, p. 15), “[...] para sabermos Geografia, precisamos ser alfabetizados na leitura dos lugares, sejam eles próximos ou distantes de nós. Isso passa, necessariamente, pelo uso de globos e mapas”. Mas a Geografia é muito mais do que isso. É permitir ir além de globos e mapas; é adquirir conhecimentos sobre os locais e entender motivos de objetos e de grupos sociais estarem em determinados lugares.

Saber Geografia não é apenas evocar nomes. É reconhecer as influências, as interações que lugares e paisagens têm com nosso cotidiano. É, portanto, incluir-se no globo, sentir e agir no planeta como alguém capaz de modificar o lugar onde vive, de (re) construí-lo e não apenas de ali estar como um personagem num palco. (SCHÄFFER et al., 2005, p. 15).

Conhecer Geografia é entender que tudo o que se fizer irá refletir em decisões políticas, econômicas, sociais, ambientais, isto é, valorizar natureza e sociedade é uma tradição da Geografia que deve-se superar. Como ocorre em outras áreas do conhecimento, na Geografia, também as aulas invariavelmente se desenvolvem, ainda hoje, principiando de textos e de exposições, e constantemente incompletas quanto à expectativa de uma composição criativa, pois ainda não há disponibilidade suficiente de subsídios alternativos e variados.

A escolha e a organização dos assuntos mostram, quase sempre, uma ideia distorcida de temas fundamentais. O globo terrestre é, sem dúvida, um recurso adequado para demonstrar fluxos espaciais a grande distância, possibilitando desenvolver temas que precisam de uma confirmação nítida de

distâncias e localizações no planeta, como transportes marítimos e aéreos, comércio internacional ou migrações intercontinentais, como também questões geopolíticas.

Para Schäffer et al. (2005, p. 16), “[...] onde, se não num globo, é possível visualizar com clareza a razão de o Ártico constituir-se hoje no espaço aéreo mais utilizado para os planos de rota mais curtos entre as principais cidades do Hemisfério Norte?”.

O globo exerce algumas funções que superam os conceitos ultrapassados, como por exemplo, demarcar localizações, logo as atividades com o globo dentro da escola tem que levar o aluno a elaborações de questões e reflexões.

Localizar cidades, países, acidentes do relevo, águas, é um dos usos básicos de um globo. Esta atividade, a de encontrar um lugar e um globo, permite vê-lo num relacionamento geográfico mais amplo, na interface com outros lugares e na dimensão das verdadeiras distâncias e direções entre eles. É uma atividade, portanto, esclarecedora e instigadora nas aprendizagens e que não se limita à Geografia. O uso do globo por mais de uma área do conhecimento, na perspectiva de projetos de trabalho ou de ações eventuais, rompe com a visão tradicional da separação das disciplinas e da “propriedade” de conteúdos e de recursos por uma única disciplina. (SCHÄFFER ET AL., 2005, p. 16).

Um globo deveria estar presente no momento de serem pesquisados assuntos como orientação e localização, para esclarecer as coordenadas geográficas, criando base de noções quanto à posição da Terra no espaço e suas relações no sistema solar, e assim afastar as dificuldades para a compreensão das divergências quanto à projeção da Terra sobre um mapa e para explicar a ligação entre a forma da Terra e a variedade ambiental, especificamente o fator clima.

Com um globo terrestre fica fácil ampliar a atenção dos alunos e familiarizá-los com os diferentes espaços geográficos. Exercícios com um globo podem representar momentos de aprendizagem de valores, como a cooperação e a solidariedade, quando um auxilia o outro no processo de aprender. (SCHÄFFER ET AL., 2005, p. 17).

O globo terrestre é uma das formas que o professor de Geografia consegue desenvolver suas aulas apontando as características físicas e humanas da Geografia colaborando tanto com o aluno ouvinte como também com o surdo, visando uma interpretação satisfatória desses aspectos geográficos, e assim, é provável que ambos os grupos consigam atingir o mesmo objetivo da aula.

O professor possibilita ao aluno clareza sobre as fronteiras de países, territórios, separação de continentes como Europa e Ásia por meio dos Montes Urais, e também, por exemplo, a divisão política no planeta, que acontece invariavelmente pelos conflitos armados.

O globo é a melhor representação que temos da Terra. É indispensável para a formação de conceitos corretos tais como as relações entre as várias partes do mundo; a posição dos meridianos e paralelos; a escala de distância; a localização exata dos continentes, dos oceanos e dos mares; o movimento de rotação e translação e, consequentemente, os solstícios e os equinócios; a força de gravidade e suas ilações. (RODRIGUES, 2007, p. 254).

A existência de um globo terrestre em sala de aula, fazendo parte do planejamento de aula do docente, aproxima e interliga o fato do espaço ao que acontece em outras escalas, dando ao aluno a chance de aprender sobre os acontecimentos que ocorrem à sua volta, no seu cotidiano. Também colabora para a confirmação de que há uma ligação em tudo, bem como os objetivos que da mesma forma são comuns.

A utilização correta do globo contribui enormemente para o aluno desenvolver o entendimento da universalidade e a promover condutas de respeito aos povos, consideração, aceitação, cooperação, na medida em que aceita a configuração do mundo por inteiro e não de maneira dividida.

Pelo estudo, observação, descrição, interpretação, análise e síntese da realidade regional e mundial, se criam ligações com a realidade local, demonstrando semelhanças e diferenças entre as diversas partes do universo, visando a localização e compreensão de conceitos geográficos – eixo, paralelos, meridianos, hemisférios, pólos, dia, noite, regiões climáticas, zonas terrestres, latitude, longitude, fusos horários.

Como incentivo para ações transformadoras intensas e duradouras na educação em nosso país, a atenção com a formação docente pode realizar a superação de métodos tradicionais, ocasionando, assim, a aproximação do educador ao aproveitamento satisfatório do potencial pedagógico existente em tantos recursos, entre os quais, o globo terrestre.

O uso do globo terrestre nas salas de aulas é muito comum, seu aproveitamento deve ser aperfeiçoado para melhor atender aqueles que aplicam

este recurso e aqueles que recebem o aprendizado da Geografia através deste material.

Para os alunos surdos as sugestões acerca deste material estão ligadas à quantidade de objetos disponíveis: “a quantidade de globo”, “mais globos”, e “número de globos por grupos de colegas”, o globo é visto como um material que deve ser manuseado pelos alunos e não apenas apresentado formalmente, para que haja esse efetivo manuseio, sendo importante a escola contar com uma quantidade maior de número de globos.

A variedade de tamanho também é importante, pois esta também faz parte das reclamações sobre a metodologia, quando perguntado a um dos alunos entrevistados sobre o que ele não gosta neste recurso a resposta foi “do tamanho do globo, tinha que ser maior”.

Quanto às opiniões dos alunos ouvintes as repostas sobre o que precisa ser melhorado se resume em basicamente duas: “haver mais globos” e “tamanho do globo”, alguns conteúdos exigem que os globos sejam de tamanho maior ou menor, outros conteúdos traz a necessidade de cada aluno ou grupos reduzidos possuir um globo para manuseio.

A insatisfação com este material está ligada, basicamente à quantidade de globos: “quando tem que estar todos juntos em volta de um único globo”, “quando não há globos para todos”, e “são poucos globos para serem divididos por todos da sala”; problemas estes que seriam resolvidos caso a instituição contasse com números adequados de globos terrestres em sala de aula.

As opiniões dos intérpretes também estão relacionadas à quantidade de objetos na escola: “disponibilização de materiais” e “quantidade de material”, há um problema no fato de que algumas escolas não contam sequer com um único globo, como retrata a primeira opinião.

A forma como se deve trabalhar este recurso, de acordo com os tradutores deve ser da seguinte forma: “de maneira lúdica”, “manuseio por parte dos alunos”, e “distribuição de globos por grupos reduzidos de alunos”, essas respostas demonstram uma necessidade de se estar refletindo a prática pedagógica desta matéria, muitas vezes professores utilizam o globo terrestre apenas como material meramente ilustrativo, e faz com que os alunos tenham pouco acesso a este recurso.

As respostas dos docentes foram as mais diversificadas deste grupo de entrevistas, primeiramente, perguntados a respeito das melhorias necessárias para o uso deste método as respostas foram: “a forma de aplicação do método”, “a escala do globo”, e “quantidade de materiais; em relação à primeira opinião demonstra-se que este professor se preocupa com a abordagem desta metodologia, mas, não está sendo eficaz, e que se exige melhorias na forma como cada educador trabalha em sala de aula com este objeto; em relação a segunda resposta percebe-se que alguns globos, de baixa qualidade, não apresentam a escala deste; e o terceiro professor entrevistado diz que a quantidade de globos é inferior à necessária.

Agora, em relação a forma como se deve abordar os conteúdos com o uso deste recurso duas respostas se destacam, já que ao apresentar a terceira seria repetir a primeira resposta: “por grupos pequenos de alunos, entre 3 a 4 alunos por globo” e “mostrar aos alunos o manuseio deste recurso”, comentando-se a primeira resposta pode-se notar a preocupação do professor em relação à qualidade do uso do recurso, no sentido de que desta forma os alunos fariam melhor uso do globo terrestre; em relação à segunda opinião, demonstra-se que este professor percebe que muitos alunos não sabem como fazer uso deste material de modo adequado.

O globo terrestre possui diversas utilidades nas aulas de Geografia; seu uso deve ser consciente e utilizado sempre que necessário, de forma adequada. E as instituições devem possuir uma quantidade razoável destes para que o ensino de Geografia através de globos terrestres seja de qualidade.

Algumas dicas:

- Variedade de tamanhos;
- Exercícios de orientação e localização;
- Maior quantidade.

F) Gráficos, Tabelas e Quadros

As reproduções gráficas, especificamente gráficos, tabelas e quadros, são componentes essenciais na resolução de assuntos geográficos,

embora, em algumas situações constituem-se em obstáculos à aprendizagem causados pelas dificuldades que os alunos enfrentam ao lidar com estes instrumentos.

Essas representações já há tempos vêm sendo utilizadas pela disciplina geográfica, embora nem sempre forneçam os resultados esperados. Isso ocorre, entre outras razões, pelo uso de métodos incompletos e inadequados para o ensino-aprendizagem. Referentemente aos gráficos, os mesmos são pouco estudados por serem vistos como um recurso de difícil entendimento por parte dos educandos.

Essas constatações demonstram algumas especificidades tradicionais desta ciência como define as Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná para o ensino da disciplina: “Não havia, no trabalho metodológico cartográfico, a preocupação em explicar o ordenamento territorial da sociedade”. (PARANÁ, 2008, p. 39).

Esta linguagem é um modo de informação importante para várias áreas devendo ser trabalhada na escola, de acordo com o que afirma Almeida (2004, p. 17) é função da escola “[...] preparar o aluno para compreender a organização espacial da sociedade, o que exige o conhecimento de técnicas e instrumentos necessários à representação gráfica desta organização.”

Segundo Martinelli (1998, p. 14) os tipos de gráficos mais utilizados são “[...] de barras, linhas e setorial. Para usá-los é necessário considerar a sua forma, pois ela deve expressar melhor determinada relação e não pode estar desvinculada de seu conteúdo”.

Desse modo, um gráfico de barras pode melhor visualizar a informação apontando diferenças e possibilitando equiparar quantidades diversas de fenômenos sem continuidade. Através do gráfico de linha se poderá melhor demonstrar a evolução de um aspecto ligado à quantidade e tempo em um fenômeno contínuo, ao passo que o gráfico setorial pode ser utilizado para desenvolver quantidades proporcionalmente distintas.

Ressaltando que em algumas situações existe uma certa dificuldade para demonstrar essas propriedade, forma x conteúdo, isto é, selecionar qual deles é a melhor indicação para se conseguir um resultado completo da informação desejada. Dessa maneira, o professor ou o aluno poderá pensar nas finalidades da construção do gráfico, nas pessoas que vão utilizar e respeitar os fundamentos da

linguagem gráfica para que ele seja aproveitado na aplicação esperada. (MARTINELLI, 1998).

Professores de Geografia fazem o uso recorrente deste método de ensino; é comum encontrar numa aula algum tipo de dado que se faz necessário à utilização de um gráfico, de uma tabela ou de quadros com informações, mas devemos analisar as opiniões dos que estão envolvidos no uso deste recurso.

Os alunos surdos entendem que, se fossem realizadas algumas melhorias no uso desta prática tornaria melhor a leitura das informações apresentadas, as respostas foram: “tipo de gráficos”, e “menos informações por quadros e tabelas”, uma vez que os professores adéquam as informações através de gráficos corretos, no sentido da forma, cujas informações poderiam ser mais bem trabalhadas.

Em relação a algumas situações que não são do gosto deles estão relacionadas a alguns fatos, tais como: “quando se tem que interpretar muitas informações”, ou “quando se tem que fazer uma redação sobre as informações dos gráficos”; muitas vezes os alunos não entendem o objetivo do educador em relação às redações cobradas por eles, ao redigir uma redação interpretativa sobre as informações mencionadas nos gráficos, tabelas ou quadros o aluno está adquirindo senso crítico e trabalhando sua capacidade cognitiva.

Os alunos ouvintes também acreditam que alguns pontos precisam ser adequados em relação ao uso deste método: “qualidade dos gráficos”, “formato dos gráficos”, e “menos informações nas tabelas”, são algumas posturas que os educadores precisam prestar atenção ao utilizar essa fonte.

Alguns outros pontos estão relacionados ao fato destes estudantes possuírem algum tipo de aversão a este recurso, tais como: “uso de gráficos que não conheço a forma”; “da quantidade de informações”; e “quando tem que interpretar na forma de redação”; são informações que, assim como aos alunos surdos, são importantes tanto para os professores quanto para os educandos estarem atentos em relação a este método; o professor enquanto preparador do material, deve adequar o uso deste da melhor maneira possível ao entendimento do aluno, e o estudante enquanto leitor deste material deve estar sempre ciente da importância de se interpretar as informações corretamente.

Os intérpretes avaliam de algumas formas o uso deste material, em primeiro a questão das melhorias necessárias: “menos informações nos quadros e

tabelas”, “abordagem do método”, e “objetivo do uso deste recurso”, essas opiniões demonstram alguns detalhes que os professores precisam corrigir e/ou adequarem para que o aluno possa fazer melhor uso deste recurso.

Em relação à segunda questão, que diz respeito à forma como o professor deve trabalhar este recurso: “de forma dinâmica e direta”, “sempre apropriado para o conteúdo”, e “sempre como suporte para determinados conteúdos”; essas são formas que os intérpretes entrevistados acreditam que pode melhorar o aprendizado do aluno e, também, o modo como o docente trabalha com este material em sala de aula, enfatizando desta forma um aprendizado significativo.

Os educadores entrevistados demonstraram que também estão atentos às melhorias que devem ocorrer no uso deste recurso: “diversidade de formas dos gráficos” e “aplicação do material sempre com coerência do conteúdo”, de modo que estas respostas evidenciam que os professores já sabem o que deve ser feito para melhorar o uso deste recurso.

Também devem possuir a noção de como deve ser trabalhado em sala de aula o uso deste método: “de forma mais lúdica”, “melhorar a abordagem metodológica”, e “o modo como se explora todas as informações possíveis”; os educadores estão conscientes de que precisa ser trabalhado com muita atenção o uso dos gráficos, quadros e tabelas, pois os alunos sempre encontrarão, mesmo fora do âmbito escolar, estes objetos de estudos para análises, e não só na Geografia, mas em diversas outras áreas.

Algumas dicas:

- Gráficos, tabelas e quadros sobre diversos dados de vários locais;
- Comparações entre um determinado ponto e outro;
- Variedade de informações e formas de apresentação.

G) Imagens e Fotos

O ensino de Geografia mostra uma obrigatoriedade crescente de debater caminhos que levem o aluno a se envolver com o mundo à sua volta, encerrando a simples descrição de paisagens. A aplicação de gravuras, fotos,

desenhos e outras representações em sala de aula proporcionam ao aluno aumentar a sua habilidade na observação e valorização do que existe à sua volta.

Uma fotografia bem analisada pode fazer o aluno meditar sobre suas condutas e também sobre a realidade em que vive, desenvolvendo seu interesse em descobrir e entender mais intensamente a representação fotográfica, analisando e permitindo tomar posições e atitudes diferentes. (SILVA; MOURA, 2004).

Os professores devem se utilizar da fotografia, priorizando aquelas que são mostradas nos livros didáticos e que consideram boas para desenvolver os conteúdos, mas pode usar outras através do retroprojetor e do datashow.

Relativamente às atividades que os educadores aplicam para estudar o assunto das imagens são em sua maior parte os debates e as análises acompanhados dos relatos das atividades, já que eles precisam da oportunidade de se manifestar e expor seu conhecimento já adquirindo no seu dia-a-dia.

A imagem, como mecanismo de aprendizagem na Geografia pode:

- a)** Estimular a conscientização nos alunos, conforme o assunto abordado na imagem;
- b)** A análise de uma gravura pode desenvolver a habilidade para perceber e valorizar o ambiente, no qual o aluno vive;
- c)** Incentivar atividades (os alunos podem ver uma fotografia e com base naquilo que observaram por em prática determinada ação);
- d)** Possibilidade de conhecer/reconhecer o real;
- e)** É fonte de dados, acontecimentos e explicações;
- f)** Ajuda a “materializar” o que antes nunca fora visto;
- g)** A Geografia e a imagem conseguem demonstrar de que modo a paisagem pode ser observada, levando o aluno a meditar o mundo fora das salas de aulas;
- h)** Num primeiro momento, a imagem pode ser um instrumento de direcionamento e exclusão, devendo, o professor de Geografia identificar e explorar essas diferentes situações. É focada na possibilidade de uma programação antecipada, facilitando ou dificultando sua interpretação.

A utilização de imagens no ensino de Geografia deve ser uma ação constante na vida dos alunos; podendo ser realizada através de imagens inseridas nos livros didáticos, como também por meio de uma visita a uma exposição de

gravuras. Essa atividade pode se tornar uma experiência constante na Geografia, contribuindo para que o aluno desenvolva suas habilidades críticas visando a sua realização. (SILVA; MOURA, 2004).

As imagens significam apenas um registro, e nem sempre são a verdade histórica, mas sim, a verdade de um documento, daquilo que representa e que causa uma impressão diferente sobre o que está gravado. Assim, uma mesma imagem poderá demonstrar impressões significativas diversificadas daquilo que está registrado, para dois ou mais observadores, mesmo que a imagem registrada seja fixa e impossível de ser modificada. Kossy (1999, p. 143) afirma que a obrigação da fotografia é somente com o que as coisas possam aparentar.

A fotografia é certamente um registro visível; ela não é, nem pretende ser, um raio-x dos objetos ou das personagens retratadas. Seu fascínio reside exatamente aí, na possibilidade que oferece à pesquisa, à descoberta e às múltiplas interpretações que os receptores dela farão ao longo da História.

A linguagem fotográfica verdadeira é, essencialmente uma necessidade. É importante que ela demonstre claramente os fatos de modo real e que situe a sua mensagem dentro de um momento, e no seu espaço. Essa imagem precisa estar ligada a uma condição própria, vivida pela cidade e pelo local no qual ela se originou.

Sendo assim, a fotografia no ensino geográfico deve ser vista como um dos importantes recursos didáticos já que a ação de observar as imagens pode ajudar no entendimento dos assuntos geográficos. Assim, o emprego da fotografia pode servir como um incentivo à observação e descrição das paisagens pelos alunos, fazendo-os habilitados para tirarem suas próprias conclusões e a partir disso elaborarem soluções satisfatórias para os problemas da sua realidade, e não apenas como uma gravura do assunto geográfico ensinado.

A utilização deste método é muito comum pelos professores, pois é aceito pelos alunos como forma de visualizar, em determinados momentos, o conteúdo que se está trabalhando. Os educandos enxergam neste recurso uma forma de assimilar o tema discutido em sala de aula com maior clareza.

Para os alunos surdos alguns pontos precisam ser melhorados, entre eles: “qualidade e quantidade das fotos”. Neste ponto, compete ao professor verificar a qualidade das imagens, de modo que não interfira na aprendizagem dos alunos;

quanto a questão de quantidade isso pode variar de acordo com o objetivo das aulas, bem como a viabilização de imagens apropriadas para o conteúdo.

Em relação aos fatos negativos do uso deste recurso os alunos apontaram três fatos: “fotos de coisas ruins que acontecem com as pessoas”, “quando se tem que fazer uma redação descritiva da imagem”, e “quando a aula fica somente nisso, ou seja, apenas nas fotos”; os educadores precisam estar atentos, pois em relação a primeira opinião se faz necessário compreender o objetivo da aula, neste caso, algumas situações exigem que o professor retrate certos acontecimentos ruins, mas o docente precisa estar atento se as imagens não são inapropriadas, prejudicando o valor da aula. Quanto à segunda resposta, cabe ao professor decidir qual atividade avalia o aprendizado da melhor forma possível, sempre levando-se em consideração os resultados que se deseja obter. Em relação ao último comentário, nota-se que há professores que focam a aula toda em imagens, neste caso, novamente o educador tem que estar atento aos objetivos da aula, sendo assim, este deverá averiguar a necessidade do uso desta metodologia.

Os alunos ouvintes, assim como os estudantes surdos, consideram este recurso como um bom meio para as aulas de Geografia, mesmo assim eles acreditam que algumas considerações sobre o uso deste recurso são necessárias para a melhoria do mesmo. Um dos alunos entrevistados sugere que as “imagens devem ser mais adequadas às aulas”, o que sugere ao professor pesquisar sempre por uma variedade de fotos que expressam da melhor forma possível o conteúdo ministrado.

Ainda assim, deve-se levar em análise as condições que causam desconforto aos alunos, pois eles não gostam “quando se passa poucas imagens de um lugar”, uma vez que os estudantes sentem a necessidade de querer conhecer cada vez mais alguns lugares do planeta, e o professor pode oferecer isso, de maneira dinâmica, com mais fotos de determinados locais; outra situação que gera sentimentos negativos são as “imagens ou fotos de má qualidade”, já que em alguns casos ao mostrar em sala de aula através da TV Multimídia as imagens ficam distorcidas, atrapalhando desta forma uma melhor visualização das fotos; “elaborar um texto sobre determinada imagem” é uma atividade que os educandos, geralmente, não gostam de realizar, mas, novamente, como sempre tem que ser, compete ao professor explicar aos alunos a finalidade de tal tarefa.

Os tradutores consideram, em linhas gerais, que é importante os professores estarem atentos à “qualidade e abordagem deste recurso”, pois de acordo com os intérpretes, em determinados momentos o educador foge da aula pelo mau uso deste método.

De acordo com os intérpretes os professores precisam adotar algumas posturas para melhor trabalhar com este recurso, tais como: “uso de forma adequada aos conteúdos”, “de modo dinâmico auxiliando os alunos a participarem”, e com “imagens mais específicas de acordo com o assunto”; são três comentários que podem nortear de forma significativa um melhor trabalho em sala de aula, cujos resultados, também, são melhores.

Em relação às respostas das entrevistas com os educadores, acredita-se que a forma como se utiliza imagens em sala de aula precisa ser mais bem elaborada, abordando de forma crítica cada foto apresentada, bem como expõe um dos entrevistados, que acredita haver necessidade numa melhora da “abordagem das fotos”.

Os professores fazem uma auto-avaliação da forma como estão efetivando o uso deste recurso; de acordo com eles precisa ser trabalhando em sala de aula, a utilização de imagens da seguinte forma: “com o máximo possível de imagens que se refere aos conteúdos”, “na forma de debate atrelado ao conteúdo”, e “sempre abordando de forma direta e clara com a participação dos alunos”; desta forma o docente está incentivando o raciocínio crítico em seus alunos, através de análises em grupos no decorrer de suas aulas. Com o uso deste recurso, modificando de modo positivo seu uso, para melhor atender seus estudantes, os educadores promovem um aperfeiçoamento no ensino de Geografia.

Algumas dicas:

- Abundância de imagens sobre o conteúdo ministrado;
- Interdependência dos elementos das fotos;
- Relações do espaço x sociedade, quando possível.

H) Internet e Computadores

Os avanços tecnológicos, atualmente estão muito à frente do que há algum tempo atrás; tanto isso é verdade que a televisão perdeu muito de sua influência para os novos recursos da informática. (BOTELHO; ANTONELO, 2005).

Mesmo com muitos investimentos sendo dispensados pela televisão, ela não consegue oferecer o que o público exige. Hoje, crianças e jovens buscam e quase sempre conseguem, diversão e informações que a TV não pode dar, absorvendo diversas funções como som, imagem e texto, a internet fornece uma interatividade para as pessoas que ali 'navegam'.

Por toda essa 'magia' que a informática e, especificamente, a internet oferecem é que o professor precisa procurar se beneficiar desse desenvolvimento que acontece fora dos muros da escola para suas aulas.

Para Sobral (2001, p. 15):

A Internet combina perfeitamente com os novos rumos da educação por ser adequada à nova relação aluno x professor, centrada no aluno e na ação deste com o sujeito, e que requer do professor que se torne um companheiro, mais experiente, na jornada do conhecimento.

Vale acreditar que a internet esteja apta perfeitamente aos novos rumos da educação. Para isso é necessário que o professor esteja preparado para se beneficiar desse novo instrumento de ensino. O preparo do professor precisa ser realizado antes mesmo da aquisição de computadores e formação de laboratórios de informática nas escolas.

A internet pode exercer um papel muito importante auxiliando o professor na busca para interligar o mundo do aluno, com essas novas tecnologias e a própria internet ao conteúdo de sua aula.

Sabe-se hoje e muito se tem discutido sobre isso, que o professor não deve ser mais o possuidor de todo o saber, mas o mediador das informações. Sobral (2001, p. 15) sobre isso afirma que:

A Internet facilita a atual tarefa do professor – a de guia de aprendizagem, em vez de transmissor do conhecimento –, e permite ao aluno um contato mais direto com o mundo, o que entende a mais uma necessidade atual: o da experiência direta como modalidade de aprendizagem mais propícia ao desenvolvimento da capacidade de resolução criativa de problemas.

Dessa maneira, a internet pode ajudar no desenvolvimento criativo do aluno mediante os softwares que incentivam o aumento do conhecimento, fornecendo ao professor mais um instrumento no processo ensino-aprendizagem. (BOTELHO; ANTONELLO, 2005).

Contudo, o computador ou mesmo a internet não trabalham por si só. São essenciais para complementar ou reforçar o assunto trabalhado em sala de aula, mas não são elementos indispensáveis a toda aula. Percebe-se nesse direcionamento, que o professor não perderá sua função com o advento da informática na educação; o computador é sem dúvida mais um aliado nas funções educativas do professor.

Cada vez mais se torna comum os professores utilizarem as salas de informática das escolas para estar realizando algum trabalho relacionado aos conteúdos, seja através de softwares, webquests, blogs ou sites especializados em determinados assuntos.

O uso deste recurso para os alunos surdos é visto de modo que, de acordo com eles, algumas posturas precisam ser corrigidas, por exemplo, “organização da sala de informática”, muitas vezes os alunos encontram-se eufóricos, daí a importância do professor ter domínio de seus alunos; “ter um computador para cada aluno”, esse problema compete a questão da organização da escola e o tamanho da sala de informática, neste caso, o professor deverá adequar suas atividades à quantidade de computadores e dividir os alunos em duplas; e acesso a “sites mais conhecidos”, isso implica numa melhor aceitação por parte dos alunos, mas não que o professor não possa apresentar outras páginas que possam fazer os alunos se interessarem.

Em geral, os estudantes surdos não gostam, no uso deste recurso de: “sites e blogs que não me chama a atenção” e do “curto tempo para acesso”, em relação a última resposta isso se dá por conta do tempo que o professor tem para retirar os alunos da sala, levar até o laboratório de informática e devolvê-los antes da aula seguinte em suas salas.

Os alunos ouvintes, também, possuem suas opiniões acerca desta metodologia muito semelhante as do grupo anterior, com exceção de uma colocação acerca das melhorias necessárias, onde de acordo com um estudante entrevistado muitos sites não possuem “informações com credibilidade”, o que prejudica um melhor aprendizado.

Outros pontos precisam ser melhorados para otimizar a utilização desta prática pedagógica, sendo: “não poder acessar as páginas que me interessam”, na maioria das vezes os computadores das escolas estão bloqueados para acesso a sites indesejáveis, principalmente as redes sociais; “motivação para realizar a atividade”, neste caso o docente precisa encontrar formas para atrair a atenção do aluno para realizar as atividades; “computadores lentos”, muitas vezes os equipamentos das instituições não passam por uma manutenção periódica, dificultando desta forma um bom funcionamento.

Para os intérpretes entrevistados é importante melhorar algumas questões ligadas ao uso desta prática de ensino: “uso de sites específicos”, “melhor adequação ao conteúdo”, e “qualidade das informações disponíveis na internet”, são posturas que os educadores precisam ter para que haja um bom aproveitamento do laboratório de informática.

Os tradutores opinam, também, sobre o modo como os professores devem trabalhar este recurso: “de forma lúdica”, “tratar com importância o uso deste recurso”, e “sempre de forma dinâmica, com acesso a sites de atividades lúdicas voltadas aos conteúdos específicos”; são atitudes como esta que farão o educador atingir os objetivos de suas aulas.

Os educadores acreditam que alguns pontos necessitam ser corrigidos para dar aos alunos um melhor aproveitamento que a informática pode oferecer a eles na escola: “atendimento individual aos alunos” e “otimização do tempo na sala de informática”; principalmente, em relação à questão de atender os alunos individualmente pode contribuir para um melhor resultado da aula, pois muitos alunos da rede pública de ensino não possuem noções de informática e ficam mais atrasados, neste ponto, em relação aos demais.

Os professores concordam que algumas posturas precisam ser mudadas para realizar um bom trabalho em sala com o uso desta metodologia, logo algumas respostas ajudam a nortear a prática docente, que deve trabalhar: “de forma clara e coerente”, “de modo dinâmico, sempre”, e “o mais direto possível, por causa do tempo”; são atitudes que auxiliam melhorias no uso do laboratório de informática e dão respaldo aos conteúdos ministrados em sala de aula.

Algumas dicas:

- Sites e blogs confiáveis;
- Preparação de webquests.

I) **Jornais e Revistas**

Receber e analisar criteriosamente a realidade, através de informações que nos chegam todos os dias por meio de páginas de um jornal, ou mesmo de revistas de grande circulação nacional é um desafio que professor e alunos precisam transpor juntos.

Os meios de comunicação inundam diariamente os lares, o comércio, a indústria com informações das mais diversas áreas (política, ciências, econômica, artes etc.). Dentro dessas informações estão incutidas diversas ideologias e variados pontos de vista, que acabam criando obstáculos que dificultam uma análise crítica do mundo moderno.

O professor bem informado e atualizado deve incentivar a diversidade, desenvolvendo nos seus alunos o fortalecimento de novas ideias. Além disso, esses alunos precisam de coragem e estímulo para defender suas ideias, desde que devidamente fundamentadas, em qualquer circunstância. E mais importante ainda é se sentirem encorajados e seguros até na hora de se admitirem errados e precisarem mudar de opinião. (TOCANTINS, 2008).

Utilizados de maneira adequada como método didático pelo professor, jornais e revistas podem ser uma significativa ponte de ligação entre a realidade e o conhecimento científico. O aluno passa a conhecer melhor o mundo em que vive.

Utilizando o jornal ou a revista como um subsídio ao ensino, o professor pode provocar uma aproximação entre o conteúdo desenvolvido em sala de aula e as matérias das reportagens informadas pela mídia, ligadas ao cotidiano do aluno para que assim ele possa vislumbrar as modificações que estão acontecendo no mundo e no seu próprio país. O professor, além de ser agente desse processo, precisa incentivar o aluno a ter uma leitura mais crítica e menos simples de informações que todos os dias são despejadas pelos canais da mídia. (CARVALHO; TSUKAMOTO, 2008).

É por essa vocação que os meios de comunicação devem impor a prática escolar, pois a realidade dos alunos não pode ser vista separada do cotidiano da escola. À Geografia cabe, como disciplina curricular, fortalecer a ponte entre a vida do aluno e o mundo, para que este possa compreender o mundo em que vive e se tornar um cidadão/leitor dinâmico e construtivo.

O ensino desenvolvido na sala de aula deixa de ser algo abstrato e uma de suas funções é formar cidadãos conscientes de seus direitos, convededores de seus deveres, com capacidade para identificá-los e defendê-los em qualquer situação. Nos jornais, os professores podem encontrar um importante subsídio informativo para discutir fatos e assuntos atuais juntamente aos seus alunos. (CARVALHO; TSUKAMOTO, 2008).

A finalidade principal é familiarizá-los com a imprensa escrita, além de trabalhar com o entendimento detalhado e profundo dos assuntos divulgados pelos noticiários. (TOCANTINS, 2008).

A Geografia tem o poder de colaborar intensamente para um entendimento do mundo moderno, hoje mais rápido e complexo, rompendo com práticas e discursos ultrapassados, nos quais o aluno é um simples expectador. (CARVALHO; TSUKAMOTO, 2008).

Pode-se entender, por exemplo, a definição dos títulos das manchetes, das seleções por assuntos ou como as figuras se interligam com o texto. Por meio de comparações de jornais consegue-se ter condições de analisar mais pormenorizadamente em jornais mais analíticos com textos mais extensos e outros mais esquemáticos.

Considerados materiais que sempre trazem informações atualizadas, os professores de Geografia podem encontrar neste recurso uma boa base para contextualizar suas aulas, aproveitando para estimular a leitura de jornais e revistas, e abre, também, a mente dos alunos para a crítica que eles podem realizar.

Os alunos surdos enxergam a necessidade de utilizar “jornais mais conhecidos”, bem como revistas de maior circulação, isso se dá pelo fato destes materiais trazerem informações sobre vários lugares do mundo.

Quando perguntados sobre o que eles não gostam neste material as respostas foram basicamente as mesmas: “reportagens apelativas”, estes alunos possuem a noção de quão ruim são as reportagens que estão apelando ao senso da

população, pois estes estudantes veem isso como desrespeito ao leitor, e pouco contribui para os conteúdos das aulas.

Os estudantes ouvintes apresentaram respostas semelhantes para as duas mesmas perguntas que foram realizadas para os alunos surdos, respectivamente as respostas foram: “apresentar matérias de jornais de maior circulação” e “o uso do sensacionalismo”.

A preocupação destes alunos também está relacionada à abordagem dos professores em sala de aula, cabe ao professor fazer a seleção do material para ser levado para sala de aula; os alunos sentem-se incomodados com alguns materiais que seus educadores apresentam em sala, onde muitas vezes a linguagem da reportagem, ou seja, a forma como o repórter escreve não corresponde ao conhecimento de vocabulário que os alunos possuem, logo o resultado que pode-se encontrar está ligado ao desinteresse dos alunos neste tipo de recurso.

Os tradutores argumentam que determinadas atitudes precisam ser corrigidas, tais como: “manchetes e reportagens mais voltadas para o conteúdo”, “a variedade de jornais e revistas”, e “a linguagem transmitida ao aluno”, são posturas como estas que precisam ser corrigidas, para otimizar o uso deste recurso em sala.

Foram apontados pelos intérpretes formas que os professores podem trabalhar com este método: “sempre na forma de diálogos com os alunos”, “de forma lúdica”, e “com variedades de reportagens para que o aluno possa comparar”; através destas sugestões o docente poderá, além de estimular o raciocínio crítico dos educandos, incentivar o interesse dos mesmos a realizar cotidianamente o uso desta prática.

Os professores de Geografia acreditam que determinadas posturas podem contribuir para uma melhora significativa da aprendizagem dos educandos através deste método: “o dialogo e a forma de abordagem”, “melhor uso dos materiais”, “a forma como se apresenta ao aluno a temática através do método”; é através da correção que pode ser realizada a partir destas opiniões que o educador estará promovendo um melhor ensino a seus alunos.

Perguntou-se aos docentes ainda, como deve ser trabalhada esta prática em sala, as respostas foram: “com reportagens que possuam linguagem mais acessível” e “com debates acerca da reportagem”; deste modo o professor estará

adequando o material junto ao conteúdo, contribuindo para a construção do senso crítico de cada estudante.

 **Algumas dicas:**

- Trabalhar com manchetes;
- Reportagens;
- Com temas, suja elaboração do material exija vários materiais.

J) Literatura

A literatura pode e deve ser usada pelos geógrafos para apreender a produção do espaço assim pelos professores de Geografia no desenvolvimento de ensino/aprendizagem, especialmente as obras literárias regionalistas, que ao serem observadas atentamente, possibilitam um melhor entendimento da produção do espaço regional no processo histórico no âmbito nacional.

Um estudo mais consistente de obras literárias pela ciência geográfica não é recente; essa análise data dos anos de 1940 com os geógrafos franceses, porém, só bem posteriormente a essa vertente começa a ganhar importância por meio de estudos humanistas e culturais, quando os geógrafos têm procurado interligar outras formas de entendimento às suas pesquisas, como a religião, a arte e a percepção das pessoas.

Pode-se constatar que a ligação entre a Geografia e a literatura principiou de um ponto de vista cultural que teve origem após uma crise de padrões e de influência da Fenomenologia, restaurando elos com os indivíduos, já que pouco se sabia do homem antes disso, isto é, os geógrafos passam a valorizar o significado da subjetividade da prática do dia-a-dia de cada um com o meio ambiente, procurando conhecer o simbolismo dos espaços territoriais para as sociedades e pessoas.

E é exatamente essa prática pessoal do dia-a-dia com o meio ambiente que a obra literária nos traz “segundo vivências e experiências, que nada mais são do que representações do real”. (BASTOS, 1998, p. 57).

A obra romanesca de ficção pode ser vista como uma forma de discorrer sobre a realidade, reproduzindo um espaço vivido por uma sociedade,

considerando seus hábitos, ideais, conflitos sociais, diferenças econômicas, entre outros; captados pelo romancista, que de conformidade com Bastos (1998, p. 58) “[...] posiciona-se frente aos conflitos e às articulações por ele criadas”, isto é, o autor não se posiciona como indefinido, mas se coloca frente às situações no seu romance fiel às suas convicções, influenciando nas ações dos personagens e nas condutas para resolver suas divergências.

A literatura torna-se uma condição para se entender o mundo, ou ainda, sua função é aumentar a visão desse universo, transformando os leitores, fazendo-os mais analíticos e observadores, diante da realidade social, desenvolvendo seu raciocínio organizadamente e “[...] capazes de intervir no mundo, de comparar, de ajuizar, de decidir, de romper, de escolher, capazes de grandes ações, de dignificantes testemunhos [...]”. (FREIRE, 1996, p. 51).

A interligação da Geografia com a literatura, em sala de aula, é um dos meios possíveis para os alunos compreenderem melhor o espaço onde vivem. Desde o primeiro período é essencial que os alunos entendam alguns procedimentos que compõem os métodos operacionais da Geografia e consigam utilizá-los, da presença e orientação do professor: analisar, descrever, reproduzir e construir explicações.

É muito importante que o leitor se conscientize sobre o contexto espacial e temporal em que o assunto foi concebido para assim, poder entender as características dos conflitos selecionados pelo romancista para sua narrativa, e principiando daí, organizar uma ligação com os detalhes geográficos da obra. É preciso também, conhecer a história do autor para melhor entendê-lo.

A literatura, percebida como sendo um instrumento de ensino na Geografia favorece a realização de um exercício de análise geográfica que ultrapassa os parâmetros impostos pela distribuição do trabalho científico, ou seja, ele simplifica a dificuldade de produção e compreensão de muitos pensamentos geográficos, pois, como já foi mencionado, ela possibilita uma ideia (por meio da imaginação) pormenorizada de locais e paisagens demonstrando a observação e o sentimento das pessoas.

Dessa maneira, a produção literária como sendo obra de arte torna-se um dos meios para o entendimento da Geografia, tornando mais agradável a tarefa para o aluno, esclarecendo um conteúdo específico.

Assim, a literatura pode ser empregada pela Geografia como um subsídio que qualifica e complementa a realidade ambicionada pelo geógrafo e também pelo professor dessa disciplina.

Um dado muito significativo no processo de ensino/aprendizagem que precisa ser estimulado desde o princípio da alfabetização é a valorização da leitura. O aluno se sente muito mais entusiasmado e interessado em conhecer uma obra literária romanesca do que ler um livro didático com termos técnicos complexos. Isso não significa afirmar que seja dispensável a leitura de textos didáticos e a aprendizagem de termos técnicos da disciplina, porém, este aprendizado pode ser adquirido de outras formas, como por exemplo, principiando com debates do assunto em sala de aula direcionados pelo romance literário.

Na relação entre Geografia e literatura, os textos literários apresentam-se como um rico material a ser apreciado pelos geógrafos, pois eles evocam a alma dos lugares e o cotidiano das pessoas.

A partir disso foi possível perceber uma boa aceitação por parte dos alunos surdos no uso deste recurso, onde, de acordo com apenas um entrevistado deveria ser melhorada a questão da “escolha dos livros”, pois desta forma o aluno pode, dependendo da obra, se interessar ou não.

Quanto a questão do que não se gosta neste método as respostas foram relacionadas ao estilo da obra: “livros antigos” e “livros grandes e densos”, o que novamente nos remete a ideia de motivação, que deverá ser estimulada pelo docente.

Trazendo a literatura para uma abordagem mais atual, certamente, despertará um olhar diferente no aluno, do que um livro mais antigo, “livros que não chamam atenção”, “livros de modismos, de modinha”, e “livros com linguagem difícil”; pois são aspectos pelos quais os alunos ouvintes não gostam no uso desta metodologia.

Logo, “livros mais atuais”, podem remeter, a um maior interesse por parte, também, dos alunos ouvintes, de forma que através da leitura de uma obra literária os alunos poderão encontrar diversos temas da Geografia e assim, com o tempo, estará mais atento aos detalhes dos livros que poderá ler no decorrer do tempo.

“Atualização de livros”, “exploração do recurso”, e “escolha das obras” são as opiniões dos intérpretes acerca do que precisa ser melhorado no uso

desta prática de ensino, cujas respostas remetem a uma tendência de desejar que os alunos obtenham um melhor resultado nos ensinos.

Para os tradutores é importante trabalhar o uso deste recurso: “por trechos”, “sempre na forma de debate aberto”, e em “discussão dos pontos principais”, preparando o aluno para saber se posicionar perante os momentos necessários para a abordagem geográfica.

Em relação às entrevistas com os professores, não há opiniões divergentes daquelas apresentadas pelos intérpretes, pois de acordo com os educadores precisa ser melhorada a “abordagem dos livros”, bem como a “escolha e seleção das obras”, pois, novamente, com as melhorias necessárias deste recurso, os professores poderão instigar nos alunos a qualidade de um debate crítico acerca das obras selecionadas.

Para haver melhorias substanciais no uso deste material os docentes precisam desenvolver esta metodologia através da “escolha de alguns trechos para debate”, “estimulando a leitura”, e “motivando a leitura através de alguns pontos”. De modo que, o educador esteja atento às dificuldades que cada aluno possui para desenvolver a atividade de leitura e compreensão de uma obra.

Algumas dicas:

- Caramuru;
- Dom Casmurro;
- Os Maias;
- Os Sertões;
- Trechos de livros podem ser utilizados dependendo do objetivo da aula.

K) Mapas e Atlas

Nas aulas de Geografia o assunto de Cartografia e linguagem Cartográfica pode ser ensinado e entendido, e não somente esporadicamente comentado. Hoje é primordial que os alunos conheçam o mapa e consigam desenvolver uma leitura dele, identificando o que está ali e isso acontecendo, possam entender a realidade.

Ao se mencionar a palavra mapa, imediatamente o ligamos à Geografia. É uma característica excelentemente cultural. Os mapas, no entanto, são uma representação da Geografia, o que é geográfico. Nesse sentido, percebe-se que o mapa sempre é mencionado como um símbolo geográfico. Essa ideia persiste, mesmo em nossos dias atuais.

Organizações geográficas, eventos de Geografia, instituições relacionadas à Geografia, e até mesmo empresas com negócios em outros continentes, operadoras do ramo de turismo destacam suas marcas com símbolos geográficos nos seus logotipos. (OLIVEIRA; TSUKAMOTO, 2004).

A Geografia lida com imagens e recorre para várias linguagens na busca de informações e como forma de expressar suas conclusões, possibilidades e ideias. É necessário que o professor estude os mapas e os atlas nas suas complexidades, em todos os seus detalhes e procure contextualizá-los em seu desenvolvimento produtivo, tomando essas informações como referência na leitura de esclarecimentos mais detalhados mostrando aos alunos que os mapas e os atlas são resultados do trabalho humano, encontrados no tempo e no espaço, cujas finalidades podem ser conseguidas de maneira simples ou complexa.

A cartografia é a ciência de elaborar mapas, possuindo uma estreita ligação com a Geografia, já que possibilita mostrar o mundo geográfico no papel por meio da linguagem cartográfica. O professor de Geografia pode desenvolver observações detalhadas de algum local sem que para isso precise ter estado lá pessoalmente, bastando ter conhecimentos temáticos da área.

Confeccionar um mapa pode ser considerado uma tarefa fácil, porém fazer o mapa para ‘ver’ e também para ‘ler’ requer da pessoa que o fez uma alfabetização cartográfica, isto é, que ela possua conhecimentos adequados para a elaboração de um mapa que outras pessoas, mesmo as consideradas leigas consigam compreendê-lo. (OLIVEIRA; TSUKAMOTO, 2004).

Conforme Passini (1997, p. 20) “[...] as representações gráficas devem ser consideradas dinâmicas e não um produto pronto e acabado, é o sujeito que com sua interação dá forma, para que os trabalhos gráficos transmitam o conteúdo”.

Essa declaração confirma as proposições das teorias piagetiana e sócio-interacionista, tendo em vista que o desenvolvimento intelectual é organizado

principiando da interação do aluno com aquele objeto e com as diversas condições que no seu dia-a-dia precisam ser vencidas.

É cada vez mais evidente a necessidade da educação Cartográfica ser um assunto debatido e ensinado pelos professores nas salas de aulas, pois os alunos precisam descobrir essa linguagem, sabendo que o ser humano tem a obrigação de entender o local em que vive, como esse espaço é constituído e de que maneira é utilizado pelo próprio homem.

Sabe-se que o mapa é um dos recursos cartográficos mais usados nos estudos geográficos, transmitindo uma orientação específica, envolvendo aspectos claramente físicos, que acontecem na superfície terrestre, ou caracteres sociais, que envolvem o espaço geográfico, resultado das ações de determinado modo de produção, explicado pelas circunstâncias da evolução social em outro período da história. (MARTINELLI, 1991).

Conforme a opinião de Santos (1991), o mapa é um meio didático-pedagógico muito adequado ao processo de ensino/aprendizagem de Geografia, servindo de ilustração às exposições dos professores, absorvendo os fatos geográficos de modo simples, mas sistematizado.

A aplicação didática-pedagógica, no entanto, exige desse recurso a organização de atividades que forneçam aos alunos a posse de conhecimento e desenvolvimento de aptidões intelectuais a propósito da percepção de espaço e de sua representação, por meio de sistemas semiológicos gráficos. A concretização do conhecimento e do desenvolvimento de vocações cognitivas tem sido foco de observação da Geografia, no ensino fundamental e médio. (OLIVEIRA; TSUKAMOTO, 2004).

Sendo assim, é certo que a aplicação e entendimento dos mapas temáticos nas aulas de Geografia possibilitam ao aluno através do mapa perceber a realidade que o cerca, como por exemplo, o local onde ele está situado dentro do seu território, quais os tipos de solo, seu uso, onde se encontram, e assim poder compreender e identificar os mais indicados para os devidos cultivos agrícolas para construções, preservação, qual a dimensão da área dominada pelo tipo de solo, do manancial de água, vegetação, e outros temas importantes que precisam ser conhecidos e explorados.

Os mapas são considerados ferramentas chaves para as aulas de Geografia, sendo muito importante que os professores desta disciplina trabalhem

com este material com seus alunos, isso ajuda na questão de localização de lugares, por exemplo.

O único comentário realizado por um aluno surdo está relacionado a “atualização do atlas”, como se nota alguns estudantes estão atentos a transformação de alguns territórios, logo o docente precisa estar atento a esse detalhe e exigir da escola sempre uma renovação de seus atlas.

“Quando se tem que fazer a leitura de mapas de baixa qualidade”, “ficar apenas identificando pontos nos mapas”, e “fazer redação sobre os dados dos mapas”; são atitudes que não são aprovadas pelos educandos surdos, pois em alguns momentos este tipo de atividade pode comprometer o objetivo final da aula.

Em relação às opiniões no sentido de melhorias nesta metodologia os alunos ouvintes acreditam que não há necessidade de mudar o modo como seus respectivos professores abordam os conteúdos com este recurso.

Entretanto, esse grupo de estudantes sugere algumas dicas sobre o que eles não gostam nesta prática, por exemplo: “quando o professor nos mostra um mapa cheio de informações”, “brincadeiras de ter que achar algo nos mapas”, ou quando o educador pede para “criar ou tirar desenho de mapas”; são detalhes como este que os professores precisam estar atentos para não provocar uma situação que faça seus alunos criarem uma espécie de aversão ao recurso.

O uso de mapas e/ou atlas nas salas de aulas necessita ser melhorado em alguns pontos, como: “qualidade e uso dos mapas”, “qualidade das informações apresentadas nos mapas”, e “comparação de mapas adequados”, através disso os professores estarão dando mais qualidade a suas aulas, e promovendo o interesse de seus educandos.

Os tradutores afirmam que para se trabalhar esta metodologia algumas posturas precisam ser adequadas, tais como: “dependendo da finalidade do conteúdo, com comparações de mapas”, “de forma lúdica como meio para auxiliar os alunos na orientação”, e “avaliar mapas de diversos períodos”.

Os professores de Geografia, de modo geral, afirmam que é necessário o docente “ter acesso a coleções de mapas” e “utilizar mapas atualizados” como forma de melhorar o uso desta técnica de ensino.

Além disso, os docentes entrevistados opinam quanto a forma como se deve trabalhar com este recurso, sendo: “de modo que abrange o máximo de informações possíveis dos mapas”, “de forma que auxilie o aluno na orientação,

localização e interpretação de dados", e com "comparações de mapas através de dados e épocas distintas", pois de acordo com estas respostas, o ensino de Geografia através de mapas e atlas teria um grande efeito no sentido de aprendizagem dos alunos.

 **Algumas dicas:**

- Coleções de mapas;
- Comparações de épocas diferentes;
- Quantidade de atlas com informações atualizadas.

L) Maquetes

Um dos obstáculos percebidos pelo professor é o de trabalhar um assunto que abranja método de passar para os alunos conteúdos de Geografia Física, ou seja, temas que mencionem a geomorfologia, geologia, a hidrologia, entre tantos outros.

Em algumas situações, o professor se vê sem bagagem suficiente para desenvolver os conteúdos que precisam de algo concreto para melhor trabalhar suas aulas. Para isso, um dos meios possíveis de proporcionar bom aprendizado e suficiente exposição do conteúdo ministrado pelo professor é a confecção de maquetes, que dão ao aluno visão sistemática dos temas abordados pela Geografia Física.

Os primeiros conhecimentos de Geografia começam, para os alunos a partir do 3º ano do Ensino Fundamental, mas somente no 6º e 7º ano é que os temas geográficos são abordados mais profundamente. Nessa fase a criança não pensa ainda em termos abstratos, nem consegue raciocinar sobre assuntos de proposição verbal ou hipotética. O aluno encontra dificuldades com as questões verbais, e assim, um novo recurso didático é importantíssimo para uma melhor compreensão dos temas desenvolvidos nas salas de aula. Com a finalidade de somar essas e outras dificuldades é que o uso de maquetes é sugerido como subsídio didático como uma inovação para melhor entendimento.

Quando as aulas são organizadas com a ajuda de maquetes, a apreensão e a identificação dos objetos, como também os esclarecimentos dos

conteúdos são mais bem aproveitados, possibilitando o surgimento de uma série de dúvidas e interesses voltados para os componentes presentes nas maquetes.

Entre as variadas práticas vivenciadas por professores destaca-se um considerável aproveitamento das aulas, com os alunos do ensino fundamental e médio a partir do momento que o professor usa maquetes como recurso didático.

A maneira e a habilidade com que o professor consegue transmitir os conteúdos da Geografia Física é de primordial importância como também o seu conhecimento na utilização das maquetes, já que os alunos identificam as características de um certo conteúdo estudado em sala de aula pela maquete, conseguindo melhor entendimento, e consequentemente um resultado satisfatório do assunto trabalhado.

Hoje, o ensino de Geografia é visto com enorme preocupação em todos os níveis escolares. Para os professores, essa apreensão tem sido uma constante nas discussões acadêmicas e pedagógicas. Após a execução das atividades práticas os professores podem identificar suas dificuldades e/ou sua falta de conhecimento relacionada ao ensino/aprendizagem da teoria como um “instrumento” extra de reprodução e leitura do espaço geográfico, como também da obrigação do controle da metodologia pedagógica diversificada que lhe possibilite organizar estratégias a propriedades e que considerem os diversos níveis do desenvolvimento intelectual das crianças. (HASLAM; TAYLOR, 1999).

A metodologia aplicada na realização do trabalho com maquete deve ser a mesma que Haslam e Taylor (1999), em que o argumento teórico e a prática se entrelaçam. Basicamente há algumas etapas:

1^a Etapa: explicação sobre o assunto a ser trabalhado;

2^a Etapa: recolhimento de objetos recicláveis para construir a maquete, tais como: madeira, caixas de papelão, garrafas pets, palitos de picolé etc.;

3^a Etapa: determinação de escala para a confecção das maquetes;

4^a Etapa: efetuar a pintura das maquetes com tintas e corantes não-tóxicos;

5^a Etapa: esperar as maquetes enxugar em espaço arejado e com ventilação ambiente;

6^a Etapa: utilizar as maquetes em sala de aula com a finalidade de verificar se o aprendizado do conteúdo foi realizado com aproveitamento satisfatório.

O professor poderá também utilizar a interdisciplinaridade no ensino básico, partindo da utilização de maquetes. Dessa maneira, as maquetes construídas e desmontadas com muito cuidado, passo a passo, de acordo com suas etapas de confecção, se transformam numa experiência possível nos primeiros anos do Ensino Fundamental e Médio.

A aplicação deste recurso didático precisa ser executada por se entender que é uma ação prática, ou seja, em que os alunos interagem de modo ativo no seu desenvolvimento, inteiramente ligados ao próprio aprendizado.

A maquete pode ser vista como um recurso didático de muita relevância, permitindo a reprodução tridimensional da geomorfologia e ocasionando ainda a visualização das formas topográficas.

A possibilidade de aprendizado com a utilização da maquete é bastante aceitável especialmente em cartografia. Nela aparece com destaque a reprodução tridimensional do relevo a partir do plano, a ideia exata de altitude, o aprendizado de escala, curvas de nível, cálculos de comparação de grandezas, leitura de diversos recursos visuais como mapas e fotos etc.

Ao reproduzir um local conhecido e familiar dos alunos, a maquete permite a realização de comparações, já que se encontra muito próxima do cotidiano desses alunos, o que ajuda na identificação dos conceitos e do aprendizado de Geografia, especialmente relacionados aos acontecimentos naturais e sociais.

A reprodução em maquetes das ligações homem/espacô geográfico possibilita a compreensão do desenvolvimento urbano e o estudo da densidade das relações e mudanças que fazem a realidade consistente e vivenciada. Ela cria chances para o entendimento da ocupação urbana em meio a tantos obstáculos que se apresentam pelas altitudes do relevo, elevando a importância do respeito às situações naturais locais, permitindo analisar os erros e acertos que acontecem nas ocupações do espaço.

O trabalho a ser desenvolvido na construção das maquetes, desde a observação até a finalização, exige uma coordenação e orientação por parte do professor para o bom desempenho dos grupos envolvidos. É necessário e importante ter noção de que as maquetes não representam medidas exatas na escala, podendo demonstrar generalizações no momento da reprodução das altimetrias.

Apesar disso, elas fornecem ao aluno condições suficientes para a leitura do espaço geográfico ajudando compreender a espacialização das características físicas como a reprodução do relevo, bacias hidrográficas, produções econômicas, entre outras. (HASLAM E TAYLOR, 1999).

Uma maior compreensão do aspecto abordado e a verificação do entusiasmo dos alunos ao assimilar e fixar os conteúdos demonstrados em sala com a utilização das maquetes é o resultado final aguardado por todos os envolvidos.

O uso das maquetes nas aulas de Geografia é importante, pois traz aos alunos a noção tridimensional de um lugar, sem haver muitos cuidados com a escala, torna-se importante ter a noção da proporcionalidade dos objetos. Também é importante, nos dias de hoje, com as questões ambientais sempre presente em nosso dia-a-dia, que sejam utilizados materiais recicláveis para a confecção deste recurso, inclusive, se faz necessário que os professores aconselhem seus alunos a utilizarem papelão como base para as maquetes em vez de utilizar isopor, que é um material que demora muito tempo para se decompor.

Os alunos surdos acreditam que os professores precisam estar atentos a dois detalhes para tornar o uso deste método mais eficaz: “tipo de maquete” e “o uso final da maquete”, em relação a este último comentário, mostra-se a preocupação deste aluno com o que será feito com a maquete, onde muitas vezes depois de pronto fica exposta alguns dias na escola e depois vai parar no lixo, isso faz com que os estudantes sintam-se menos motivados a realizar, posteriormente, este tipo de trabalho.

Alguns alunos surdos demonstram descontentamento com algumas situações, como por exemplo: “maquetes demoradas de serem construídas”, “construção de espaços sem muita importância”, e “deixar no lixo depois de pronto”; são atitudes que desanimam os educandos a construir as maquetes.

Os estudantes ouvintes dizem gostar de realizar estes trabalhos, e não apontam nenhuma melhoria a ser realizada. Entretanto, apontam fatos que nos dão a noção de sentimentos negativos, principalmente, quando: “tem que fazer várias maquetes ao mesmo tempo”, “construir várias maquetes ao mesmo tempo”, e “quando fica abandonada na escola”, como se pode perceber, em relação ao último comentário, de fato os alunos ficam desapontados quando veem que seus trabalhos depois de pouco tempo, estão abandonados, ou são jogados fora.

O professor tem que estar atento a este tipo de atitude, e quando for trabalhar com maquetes precisa deixar claro, que caso nenhum aluno se importa, será enviado ao lixo ou, o que seria melhor, à coleta seletiva para reciclagem, daí surge uma boa maneira do professor entrar num outro contexto e levar seus alunos até um local que realize a reciclagem do lixo.

Quanto aos intérpretes, estes acreditam que o docente precisa adquirir algumas posturas que torne o uso deste recurso melhor, como por exemplo: explicar aos alunos o “objetivo do uso da maquete”, qual a “aplicação do método”, e o “uso final da maquete”.

Em relação à forma como o educador vai realizar esta metodologia, os tradutores afirmam que deve ser “de modo dinâmico”, “sem considerar o tamanho real em escala, mas de forma proporcional”, e “de modo que o aluno reconheça o espaço construído”. Seguindo estes conselhos os professores estarão alcançando os objetivos do conteúdo.

Os educadores apontam dois aspectos que são importantes para um melhor uso das maquetes: “representação espacial”, muitas vezes ligada ao local onde o aluno vive; e a “técnica de confecção das maquetes”, pois através de determinadas formas como se realiza a construção de uma maquete, o resultado pode ser diferente daquele esperado.

Deve-se trabalhar esta metodologia, de acordo com os docentes entrevistados: “sem necessidade de se utilizar a escala”, “de modo lúdico”, e “deixando os alunos criarem o espaço de forma espontânea, para depois discutir o uso do espaço”; de forma que os alunos sintam prazer ao realizarem o trabalho.

Algumas dicas:

- Cola;
- Tinta guache;
- Papel dobradura;
- Celofane;
- Tesoura sem ponta;
- Palitos de sorvete;
- Massinha de modelar;
- Giz de cera;

- Papel crepom;
- Caixa de leite;
- Caixa de fósforo;
- Papelão.

M) Música

A música sempre se fez presente e ligada à vida das pessoas, especialmente a dos jovens, sempre falando de algum assunto, ora do meio ambiente, ora censurando ações do governo, enfim, são infinitos os temas que a música consegue abordar em relação à Geografia, mas acontece de essas mensagens passarem despercebidas aos ouvidos das pessoas.

É de grande importância alertar os jovens para que procurem ficar atentos às letras das músicas, ouvir e procurar entender o que elas transmitem e a que ponto querem chegar. No cenário regional e nacional, bem como também internacional, diversos artistas de diversos segmentos musicais e diferentes estilos tratam de temas geográficos que podem servir de exemplo para estudo de certas características geográficas.

A utilização da música em sala de aula fornece aos professores formas de aperfeiçoar o conteúdo exposto em sala de aula, isto é, os meios musicais não poderão ser usados de forma exclusiva, mas como uma complementação às suas aulas convencionais.

Esse subsídio didático se torna um estímulo para o aluno observar e pesquisar sobre o tema abordado em sala de aula. Na teoria, acontece muitas vezes de se consistir em algo que os alunos não terão muito interesse em aprender, pois a utilização desses meios audiovisuais fará com que os alunos busquem mais informações sobre o conteúdo.

A Diretriz Curricular de Geografia para a Educação Básica do Paraná (PARANÁ, 2008, p. 82), diz que “a utilização de produções musicais e o uso de imagens são fontes que podem ser utilizadas por professores e alunos para obter informações, comparar, perguntar e inspirar-se para construir conhecimentos sobre o espaço geográfico”. Logo, as salas de aulas se tornam centro de debates entre professor e alunos.

Os meios comunicativos, utilizados como metodologia complementar podem ser considerados como um utensílio para eliminar as dificuldades do ensino/aprendizagem. Pacheco (1991) discute a necessidade de apropriação dos recursos televisivos e de adotar suas mensagens também no âmbito das salas de aulas.

Imersos em um universo audiovisual cada vez mais complexo, crianças e jovens devem assimilar e reacomodar seus códigos comunicacionais para captar o ritmo vertiginoso e as suas mudanças que a realidade lhes impõe. Expostos diariamente às linguagens audiovisuais, como novas formas de expressão e comunicação, as crianças e os jovens continuam recebendo, em contrapartida, uma educação verbalista e reproduutora que desconhece, ou não se aproveita das novas linguagens de uma 'escola paralela' representada pela tão amada tevê. (PACHECO, 1991, p. 09).

A aplicação deste recurso didático criará condições para que o aluno sinta entusiasmo pelas explanações do professor e também lhe dará confiança para questionar, argumentar, ou até para emitir alguma observação sobre os assuntos já desenvolvidos em sala de aula.

A experiência com a música é um método didático onde o professor deverá fazer com que suas aulas não se tornem cansativas e sem novidades e passem a ser dinâmicas e estimulantes.

Vale destacar que esse recurso não deve ser substituição do livro didático e outros materiais, também didático; diferentemente disso, poderá apenas completar o conteúdo para que os alunos consigam um aprendizado satisfatório.

Nota-se que as escolas estão cada vez adequadas a esse modelo de recursos, pois percebemos que há elementos necessários na maioria das escolas para esse tipo de ensino, já que os meios audiovisuais ajudam muito na concentração e na reprodução das mensagens incutidas nas músicas, e nos clipes, constatando-se a eficácia da experiência desse recurso didático como uma forma de completar o ensinamento do livro didático.

Quando o professor utiliza essa atividade com música e clipes, normalmente os alunos manifestam espontaneamente o seu entusiasmo e a receptividade é sempre ou quase sempre total.

Assim, é fundamental que após a reprodução musical, o professor incentive o debate em sala de aula, ganhando pontos valiosos e colaborando com

seus alunos sobre o conteúdo em questão. O professor poderá elaborar diversas questões e/ou mesmo desenvolver um problema baseado no clipe, com a finalidade de estimular o aluno à pesquisa sobre o fato/problema surgido.

Desta maneira, os alunos aprimoraram os seus conhecimentos, e também estarão aptos para desenvolver análise crítica, já que antes não se sentiam preparados para fazer através das aulas sistematizadas.

O uso da música nas aulas de Geografia tem sido muito aplicado pelos professores como forma de mostrar a seus alunos as visões de alguns compositores em relação aos acontecimentos ligados ao espaço geográfico.

Curiosamente, os estudantes surdos também têm se beneficiado deste recurso; eles apontam sugestões que precisam ser melhoradas, tais como: “escolha da música, para que o intérprete possa traduzir mais facilmente”, “apresentar a letra da música”, e, principalmente, “entonação dos sinais”; em relação a este ultimo aspecto, é importante o intérprete mostrar aos surdos quando uma música possui um tom mais forte, cujas batidas das músicas possuem um som maior, e, também, quando a melodia for mais suave, estes educandos acreditam que dessa forma eles podem entender a música um pouco melhor.

Alguns problemas agravam o uso deste recurso para os surdos, principalmente, quando: “não se representa corretamente a música”, “às vezes não me sinto incluído por causa da forma como o professor trabalha com a música”, e “tem que fazer um trabalho sobre a música fora da sala”; muitas vezes os pais de um determinado estudante surdo não possuem a noção adequada para auxiliar seu filho, e isso pode, consequentemente, desinteressar o aluno pela prática escolar.

Os alunos ouvintes, geralmente, gostam do uso da música em sala, pois ela está muito presente no cotidiano deles, porém alguns pontos precisam ser revistos pelos professores, como: “a escolha das músicas” e a “seleção de músicas e clipes”, mesmo sabendo que é difícil agradar a todos os gostos musicais de uma turma, o educador poderá tentar trazer para a sala músicas que muitas vezes retratam a realidade do estudante.

“As músicas são de um estilo que eu não curto”, “músicas que eu não conheço”, e “músicas antigas”; são expressões que os educandos possuem como aversão à utilização desta metodologia, compete ao professor fazer, dependendo da situação, melhor seleção musical para suas aulas.

Os tradutores são receosos quanto ao uso dessa prática, pois muitas vezes eles não conseguem passar aos surdos a forma correta da música, isto é, a forma como esses alunos desejam que seja realizada a tradução, de acordo com as opiniões destes entrevistados, devem ser corrigidos, tanto os intérpretes quanto os professores, os seguintes pontos: “a prática de sinais”, “a forma como se transmite ao aluno surdo tem que ser respeitada”, e “aplicação do método, deve ser mais direto”; as duas primeiras sugestões remetem à prática do intérprete, enquanto o segundo trata de melhorias que os docentes deverão averiguar.

Ainda, os intérpretes avaliam a forma como se deve trabalhar com esta metodologia em sala: “abordando a letra da música, que deve ser coerente com o tema, de forma que o aluno surdo consiga captar a mensagem”, “entregando, primeiramente, a letra da música para cada aluno”, e “através da apresentação de clipes e letras das músicas”; essas atitudes podem contribuir para um real aprendizado do conteúdo através deste recurso, inclusive para os alunos surdos, que por muitas vezes encontram educadores ressentidos com esta prática.

Os docentes, também, avaliam algumas posturas que podem ser corrigidas para melhorar o uso desta técnica, tais como: “escolha das músicas”, “a abordagem que se faz da música”, e “a qualidade do material”; são atitudes que os professores percebem estar dificultando o uso deste recurso.

Os educadores podem, também, otimizar a utilização desta metodologia a partir de algumas posturas adotadas, como: “sempre com a letra dela para cada aluno” e “através dos clipes das músicas, com legenda e ainda a interpretação do tradutor”, parece pouco relevante essas duas ações, mas para o aprendizado do aluno surdo isso faz muita diferença.

Algumas dicas:

- Planeta Azul – Guilherme Arantes;
- Asa Branca – Luiz Gonzaga
- Traficando Informação – MvBill;
- Cinza – Engenheiros do Hawaii;
- Brasil – Cazuza;
- Trabalhar com vários ritmos;
- Variedade de materiais para cada conteúdo.

N) Pinturas

A Geografia e as pinturas se encontram no estudo do espaço e da cultura. Os quadros também poderão ser usados como modelos secundários, dando-nos oportunidade de entender o espaço ficcional reproduzido nas obras, ao buscarmos informações sobre uma paisagem mencionada e descrita. As paisagens, os sistemas de vida, características locais, do espaço, da ação e do pertencimento geográfico do artista. (PARANÁ, 2008).

Quando utiliza-se da paisagem, tem-se uma imagem preliminar do espaço geográfico; já está se falando e vivendo a Geografia. Ao observá-la, notam-se algumas relações desenvolvidas ao longo do tempo. Contudo, não é exclusividade da Geografia estudá-la; outros setores do conhecimento também o desenvolvem, colaborando bastante para uma melhor compreensão da própria paisagem.

Isso pode ser confirmado, como por exemplo, na ligação interdisciplinar com a arte. O modo de percebermos a paisagem acontece pela influência do impressionismo. (PARANÁ, 2008). Para algumas pessoas “paisagem” resume-se em cenas rurais, praias paradisíacas e cachoeiras, reproduzindo somente o belo pintado pelo artista.

Para alguns autores paisagem representa o conjunto de formas que, em alguma situação, reproduzem as heranças que demonstram as seguidas ligações centradas entre o homem e a natureza. Então, para ser possível diferenciar de apenas uma descrição, ao examinar uma paisagem é necessário esclarecer as relações, antigas e atuais, entre a humanidade e a natureza, conseguindo assim, decifrar os processos naturais, sociais e econômicos. Outros movimentos artísticos, com destaque para os mais modernos, reproduzem as paisagens que mostram as diferenças sociais, a pobreza, a miséria e a violência.

Ao longo da história, a arte acompanha nosso dia-a-dia. Conseguimos aprender a observar e a anotar fatos em pedras, cavernas e folhas de papel. A arte proporcionou à sociedade adquirir conhecimentos da sua própria história, do seu desenvolvimento, da sua evolução social. Ela acompanha também cada movimento da nossa sociedade, influenciando e marcando os acontecimentos. (PARANÁ, 2008).

O ensino através da arte fornece a criticidade, incentiva o desenvolvimento da criança e interfere de forma simples, alegre e espontânea no nosso dia-a-dia. Por meio do ensino com arte, o aluno se sente realizado e feliz em aprender e a organizar seu intelecto através de uma observação mais crítica do mundo. Seu saber acompanha o seu interesse interno de conhecer cada vez mais, e tudo isso em conjunto com o estímulo proporcionado pelo professor.

A utilização deste recurso poderia ser mais utilizada pelos professores de Geografia, uma vez que o acervo de artistas brasileiros é bem rico, e retrata em muitas telas o espaço interpretado por aquele que realiza a obra.

A aceitação deste recurso foi avaliada como positiva para os alunos surdos, mesmo assim eles consideram que os professores devem melhorar um ponto: “quantidade de telas apresentadas”, os alunos sentem a necessidade de fazer comparações, com a finalidade de perceber a forma como o autor de uma obra interpreta um determinado local.

Esses alunos geralmente não gostam: “quando se tem que ficar descrevendo os quadros” e quando as “telas que não retratam tão bem a ideia do conteúdo”, pois isso prejudica o interesse pelo método em questão.

Para os alunos ouvintes a questão da “quantidade de telas” também é levantada como sugestão para os professores procurarem por mais material para apresentar em sala de aula.

Em relação aos sentimentos negativos neste recurso, eles não gostam: “quando o professor fica em apenas uma tela abordando os conteúdos”, “quando o professor utiliza apenas um quadro”, e nem “redigir textos sobre o quadro”, novamente, entra em discussão os problemas que podem desmotivar um estudante a se interessar pelo conteúdo a partir desta metodologia.

“A forma como se aborda o conteúdo” e “quantidade e qualidade dos materiais”, são atitudes, que segundo os intérpretes, precisam ser melhoradas pelos educadores, com intuito de aperfeiçoar as aulas de Geografia.

Para a forma como se deve trabalhar o uso desta metodologia, os tradutores acreditam que o professor precisa: “focar através das obras o conteúdo da aula”, “discutir com os alunos os aspectos que marcam a obra” e “de forma dinâmica e comparativa a análise com outras obras”; para que, através destas sugestões, o professor possa difundir o conhecimento crítico com seus educandos.

De acordo com os docentes precisam melhorar: “as variedades de telas”, “a abordagem com a qual se trabalha este método”, e “a quantidade de materiais”; estas atitudes visam agradar aos alunos de forma que os mesmos sintam-se motivados a aprender sobre Geografia através, também, deste recurso didático.

Os professores, em conformidade com as entrevistas, acreditam que: “apresentando aos alunos várias obras que expressam claramente o conteúdo trabalhado”, “de forma comparativa, se possível comparando com a vivência dos alunos”, e “com telas variadas para comparação”; poderão fazer melhor uso desta prática de ensino, para finalmente, poder melhor ensinar seus alunos.

Algumas dicas:

- Paisagem caipira – Anita Mafaltti;
- Paisagem – Tarsila do Amaral;
- Os Operários – Tarsila do Amaral;
- Retirantes – Cândido Portinari;
- Há diversas obras que podem ser utilizadas, o país conta com um acervo muito grande de artistas que expressam a realidade da sociedade.

O) Saída de Campo

Espera-se que o ensino de Geografia seja fortalecido por boa teoria, principiando do conhecido para o desconhecido, do concreto para o abstrato, do próximo para o mais distante. Isso se confirmado, o ponto de partida para o ensino e aprendizagem de Geografia é o aprendizado da realidade, começando pelas áreas mais próximas dos alunos (TOMITA, 1999). Coordenando o ensino dessa maneira, essa disciplina ajudará a “preparar o indivíduo para a sociedade e a prática da boa cidadania.” (TOMITA, 1999, p. 13). A Geografia, sem perder sua característica de ciência da cultura, é uma disciplina capaz de por em prática o processo de analisar, interpretar, sugerir e propor.

Verificar o trabalho de campo como uma metodologia para organizar os aspectos históricos e geográficos é uma maneira simples de integrar os conteúdos explicados em salas de aulas. Desse modo, ao estudar uma realidade

mais consistente e interativa, utilizando a associação da teoria com a prática para dar ao aluno capacidade de reconhecer a importância da ligação homem e natureza, o processo ensino/aprendizagem mostra-se mais ativo e estimulante, o que facilita a participação dos alunos na construção dos conhecimentos. (URQUIZA; ASARI, 2007).

Pontuschka (2002, p. 193) afirma que:

Uma das metodologias privilegiadas é o trabalho pedagógico fundamentado no Estudo do Meio como alternativa que permite a construção de uma escola viva, dinâmica e significativa para os alunos trabalhadores, ampliando o universo de possibilidades do educador e do aluno, sensibilizados e comprometidos com a realidade.

É comum persistir a ideia dicotômica entre a pesquisa e o ensino; e assim, os estudos do meio interferem positivamente para que tanto professor quanto aluno se considerem como autônomos no conhecimento, com o ensino deixando de ser visto como um simples “apresentador” das pesquisas do bacharel.

O laboratório para o ensino também é imenso; depende apenas da capacidade de percepção do professor, pois “[...] o meio é a sala de aula, o pátio da escola, o refeitório, o corredor, a rua do colégio, a casa do aluno, o bairro, a cidade, o município, o parque florestal, o fundo de vale etc.” (MALYSZ, 2007, p. 172). A mesma autora, também alerta para a desintegração que acontece com a aplicação deste recurso didático, já que o professor precisa planejar suas aulas de acordo com a realidade e consegue desenvolver um ensino interativo e não-estático como o que é feito através do livro didático. Desculpas não podem ser aceitas pela não-prática deste recurso didático.

Inúmeros professores comentam que não o aplicam pelo fato de existirem barreiras como o tempo ou transporte. O professor pode planejar uma aula, para articular o conceito geográfico e o meio.

Sabe-se que um dos problemas encontrados nas escolas, com referência à experiência de trabalho de campo está ligado com a exigência da estrutura reforçada, muitas vezes, pela administração da escola, impondo barreiras não disponibilizando horários, atrasando a organização de programas pré-estabelecidos e, também a dificuldade da falta de transporte quando há a necessidade de locomoção.

Imagina-se que nem todos concordem com sugestões que, em muitas situações, são consideradas como perda de tempo e, até confundem o trabalho de campo como sendo um mero passeio. (URQUIZA; ASARI, 2007). Apesar dessa falta de flexibilidade, de entendimento e cooperação, é preciso persistir no esforço para fugir da rotina em sala de aula. Isso só poderá ser alcançado quando o professor conseguir exercer o seu trabalho com responsabilidade e eficiência, com resultados altamente positivos.

O trabalho de campo tem se mostrado ser um recurso que consegue segurar a atenção dos alunos. É uma ação que favorece para melhoria da relação dos alunos entre si e também com os professores. Além disso, consegue assimilar e entender melhor os conteúdos próprios, podendo ajudar o aluno na transformação de condutas e desenvolvimento da própria personalidade, o que o auxiliará na sua vida futura, tanto social como profissional.

As Diretrizes Curriculares de Geografia para a Educação Básica do Paraná (PARANÁ, 2008, p. 81) estabelecem que:

[...] para organizar uma aula assim, o professor delimitará previamente o trajeto e estabelecerá contatos com possíveis entrevistados. Feito isso, mobilizará os alunos para o trabalho, explicará detalhadamente como será cada etapa e quais os objetivos a serem atingidos.

Em seguida, o professor conseguirá determinar para o grupo qual o componente integrador da saída de campo. Numa aula desenvolvida na área urbana, por exemplo, o foco central pode ser o conhecimento do entorno, o conhecimento de um trajeto funcional próprio do bairro, a valorização histórica e os atuais eixos de acesso, entre tantos outros.

Em sala de aula, é importante trabalhar, planejando antecipadamente detalhes sobre o processo de ocupação e desenvolvimento do local visitado e suas ligações com locais maiores, na escala geográfica. Ainda as Diretrizes Curriculares de Geografia para a Educação Básica do Paraná (PARANÁ, 2008, p. 81), tem-se:

Outras análises podem ser feitas de acordo com os objetivos da aula de campo, como, por exemplo, sobre a simbologia de monumentos, prédios singulares da área visitada e o papel histórico, econômico, social desses objetos na paisagem local. Ao pesquisar aspectos históricos de uma paisagem e refletir sobre as ações que a produzem, remodelam e lhe conferem novos usos, ultrapassa-se o conceito de paisagem e passa-se a construir o conceito de espaço geográfico.

A aula de campo possibilita, ainda, a chance de organizar inúmeras experiências, como: pesquisas bibliográficas, análise de fotografias antigas, interpretação de mapas, conversas com habitantes da região, construção de maquetes, murais etc. Assim, aos alunos cabe a função de coletar dados e materiais, realizar entrevista, observar as características naturais e culturais, fazendo um croqui e compondo mapas de contorno.

Se a finalidade principal é a melhoria do ensino de Geografia, o professor não pode se apegar apenas no saber geográfico, de um livro didático próprio, mas deve, isso sim, sair dos cansativos discursos, dos questionários infundados, estimular a comunicação entre os alunos, atualizar e ampliar seus conhecimentos, e acima de tudo isso, ter prazer em experimentar novas técnicas. Vale destacar que o trabalho de campo é importantíssimo para o ensino de Geografia. (URQUIZA; ASARI, 2007).

O trabalho de campo é considerado por grande parte dos professores como muito importante para o ensino da Geografia, já que consiste numa possibilidade de ligação entre os assuntos trabalhados em sala de aula (teorias) e a constatação visual (prática). Pela importância dessa atividade fora da sala de aula, muitos professores de Geografia afirmam que o trabalho de campo deveria ser obrigatório na grade curricular do ensino básico. (URQUIZA; ASARI, 2007).

Fundamentado nas experiências que foram realizadas, acreditando que o ensino de Geografia pode buscar o conhecimento do espaço geográfico uno e múltiplo, as práticas didáticas não devem deixar escapar o sentido da totalidade – mundo e a busca do homem inteiro. Assim, considerar a reflexão e a ação, planejar novas metodologias de ensino que estimulem raciocínios geográficos e fazer da Geografia uma disciplina indispensável, são projetos que requerem avanços, e a partir de referenciais teóricos claros sobre o desenvolvimento na aprendizagem e o campo conceitual da educação geográfica, tendo como finalidade principal, a formação do cidadão. (PARANÁ, 2008).

O trabalho de campo, é considerado como outra ferramenta chave para o ensino de Geografia, é através desta prática que os educandos estabelecem as relações entre a teoria e a prática. Equivocadamente, os alunos veem o campo como passeio, e não como aula dada.

Os alunos surdos sugerem que o campo deve priorizar um “lugar com melhor acesso”, pois desta forma eles acreditam que poderiam aproveitar melhor essa aula.

De acordo com as respostas das entrevistas, os estudantes surdos não gostam de: “lugares sem movimentação”, “lugares distantes e trajeto cansativo”, e “fazer desenho do lugar”; são atitudes como estas que desmotivam o aluno; para que isso não ocorra o professor deve encontrar formas de estimular os alunos a realizarem as atividades relacionadas ao campo.

Para os estudantes ouvintes este tipo de aula pode ser melhorado caso o educador tome algumas posturas, tais como: “escolha do trajeto” e “a forma como se realiza essa aula”, é importante que os professores levem em consideração as opiniões dos alunos, para preparar suas aulas.

“Locais muito afastados de onde moro”, “lugares comuns demais”, e “quando não se tem um momento para recreação”; são as atitudes que acontecem nas aulas que os alunos não gostam, pois num determinado momento torna-se enfadonho este recurso.

Em relação aos comentários dos tradutores acerca de como se pode melhorar a prática desta metodologia, eles afirmam que deve ocorrer da seguinte forma: “a seleção do roteiro”, “escolha de locais mais apropriados”, e “a escolha do local”; os educadores devem preparar o roteiro e trabalhar com os alunos antes de realizar a atividade, para que os estudantes vão a campo sabendo o que será estudado.

A forma como os docentes devem trabalhar com esta prática, de acordo com os intérpretes, pode ser: “comparando com o espaço de vivência do aluno se for o caso”, “antecipando aos alunos o que será observado no local”, e “selecionar o local de acordo com as expectativas dos alunos”; pois desta forma o professor aperfeiçoa a técnica desta prática de ensino.

Os docentes sentem a necessidade de melhorar: “o roteiro”, “seleção dos locais e abordagem em campo”, e “otimizar o tempo no local”; para melhor poder estimular a vontade do aluno pela aula.

É importante, de acordo com os educadores entrevistados, que a aula de campo seja realizada do seguinte modo: “comparando teoria com a prática”, “atrelar conhecimento em sala de aula com a prática no campo”, e “sem utilizar termos desnecessários no campo”, em relação aos comentários dos professores

nota-se que alguns detalhes se fazem importantes para realizar um trabalho que priorize o conhecimento crítico dos alunos.

 **Algumas dicas:**

- Escolha do local;
- Pontos próximos da escola, se possível;
- Sempre que necessário realizar este tipo de atividade.

P) Seminário

Nos ambientes escolares, acadêmicos, científicos e técnicos são habituais as situações em que uma ou mais pessoas organizam uma pesquisa e demonstram os resultados a um público; essas reproduções, costumeiramente, são chamadas de seminários. (CEREJA; MAGALHÃES, 2004). Por ser de gênero oral, o seminário só acontece plenamente quando é reproduzido numa situação real de interação.

O seminário pode ser realizado inclusive por aluno surdo, seja individualmente ou em grupo, com/ou para alunos surdos ou ouvintes, sempre com a ajuda de um intérprete. Para ser possível a realização do seminário é exigida uma organização antecipada, planejada que requer especialmente duas etapas:

a) Pesquisa, tomada de notas e produção de roteiro: como o objetivo do seminário é passar para os que assistem informações sobre o conteúdo pesquisado, o apresentador precisa estar na posição de um especialista no assunto principal. Isso significa dizer que ele deve deixar transparente que conhece o tema mais do que os ouvintes, pois é essa a possibilidade que lhe dá confiança para explicar sobre o assunto trabalhado. (CEREJA E MAGALHÃES, 2004).

b) Apresentação de um seminário: durante a exposição, podem acontecer episódios não previstos. Por exemplo, o público pode não entender bem o assunto exposto; um utensílio audiovisual pode não funcionar; um componente do grupo pode deixar de comparecer, ou não se sentir preparado, ou na última hora não lembrar o texto, um mural pode se desprender da parede etc. Por tudo isso é necessário estar atento a diversas situações ao mesmo tempo e, conforme o

imprevisto ocorrer, introduzir mudanças e encontrar soluções e assim alcançar o melhor resultado possível. (CEREJA; MAGALHÃES, 2004).

Este recurso não é tão utilizado pelos docentes quando se tem a presença de um aluno surdo em sala, entretanto, como se trata de verificar as metodologias utilizadas no ensino de Geografia se fez necessária a aplicação deste, bem como as entrevistas com as partes envolvidas.

Em relação aos alunos surdos, o uso desta metodologia precisa ser melhorado nos seguintes aspectos: “distribuição de temas”, “que meus colegas prestem mais atenção nas apresentações”, e “a divisão dos grupos”; pois em determinados momentos fica muito carregado para o estudante surdo a realização desta atividade.

Ainda, cabe ao professor prestar atenção em algumas atitudes que possam desinteressar este estudante a utilizar este método, como quando: “o professor fica assistindo apenas sem participar”, “o professor não incentiva os debates do tema”, e quando “os colegas não ajudam a preparar o seminário”; o educador precisa corrigir esses pontos para não criar um desconforto em sala de aula.

Quanto às opiniões dos alunos ouvintes entrevistados, a respeito do que precisa ser melhorado, as respostas foram: “deixar o seminário mais dinâmico”, “diminuir a quantidade de seminários”, e “haver debates”; a preocupação desta ultima resposta se relaciona com o fato de que muitas vezes fica-se apenas na apresentação de cada grupo, e nem o educador participa para tentar motivar os demais estudantes a debaterem sobre o tema, daí então, o seminários perdem o objetivo.

“Quando o professor faz várias perguntas sobre o tema que foi apresentado”, “quando meus colegas ficam rindo enquanto apresento”, e “quando fica monótono e ninguém presta atenção”; nesse momento notam-se as divergências nas respostas, quanto as atitudes que os educandos não gostam nesta metodologia, em relação a primeira opinião, nota-se que o professor procura instigar os alunos na tentativa de estimular os debates, porém muitas vezes o professor se anima com o tema da apresentação e quase não abre oportunidades para seus alunos participarem.

Para os intérpretes o que precisa ser melhorado no uso deste recurso é: “ficar atento à exposição dos alunos perante os colegas”, “o professor

deve estimular as apresentações de seus alunos”, e “a forma como os demais alunos se portam diante do colega que apresenta o seminário”; são posturas como essas que valorizam o trabalho dos alunos motivando-os para realizarem este tipo de trabalho mais vezes.

Os tradutores acreditam que se deve utilizar esta metodologia prestando cuidados a alguns detalhes, tais como: “motivar os que estão assistindo a participar da aula/seminário dos colegas”, “sempre de modo dinâmico, interagindo com os alunos”, e “havendo discussões e levantamento de opiniões”; os alunos precisam estar sempre sendo cobrados na questão de participação no trabalho do colega que está apresentando, para estimular o debate e, consequentemente, o exercício do senso crítico.

Os docentes mostram-se atentos a alguns pontos para melhor uso deste recurso, tais como: “organização dos grupos”, “escolha dos temas” e “organização da sala”; é importante que o professor antes de solicitar este trabalho faça uma busca com a finalidade de verificar a quantidade de material sobre o assunto e a facilidade de encontrá-lo.

Tratando-se da forma como se deve abordar este método, os professores devem fazê-lo: “através de debates após a explicação dos colegas”, “dinamizando o tema e incentivando o debate”, e “de modo dinâmico e mais rápido”; estimulando sempre os alunos a participarem desse tipo de aula.

Algumas dicas:

- Escolha dos temas;
- Organização dos grupos;
- Apresentar material de apoio para cada grupo.

5.2 O USO LIVRO DIDÁTICO

Constituindo-se em um apoio para as aulas, o livro didático não deve ser usado como método de ensino, mas como um subsídio ao professor. No ambiente acadêmico-profissional, inúmeras discussões priorizam o livro didático, tanto do ponto de vista metodológico como de conteúdo.

Em alguns debates o livro didático é considerado um dos poucos auxílios de que o professor, no Brasil, possui para a realização do seu trabalho. Na verdade, ele torna-se fonte única de informações para muitos, e em várias oportunidades as informações nele contidas não são merecedoras de total credibilidade. Essa realidade persiste nas salas de aulas com alunos surdos e ouvintes.

O livro didático é visto em outros meios como sendo uma obrigatoriedade imposta pelo governo de homogeneização da sociedade. As críticas que os professores fazem são referentes à falta de conteúdo das cartilhas que os governos aprovam e distribuem para serem utilizadas nas escolas. As poucas ilustrações, as falhas nas ofertas pedagógicas, e as diversidades existentes entre o projeto pedagógico da escola e o conteúdo dos livros adotados.

Para ser adequado ao aluno, o livro didático deve apresentar os conteúdos e atividades partindo de idéias, noções e experiências que ele já possui, apreendidas através do senso comum no cotidiano vivido, respeitando sua fase cognitiva. Além disso, o livro deve apresentar estratégias de integração dos conhecimentos geográficos e das experiências que os alunos possam deter em relação aos novos conceitos elaborados. Por outro lado, os livros também devem contribuir no desenvolvimento progressivo da autonomia do aluno nos estudos, com uma abordagem em que ele seja tratado como sujeito ativo nos processos de ensino e de aprendizagem. Devem, ainda, estimular sua curiosidade para o aprendizado sistemático (científico), desenvolvendo, para esse fim, processos cognitivos básicos e níveis sucessivos de abstração. (SPÓSITO, 2006, p. 24).

Considerando-se somente os conteúdos geográficos, o problema torna-se ainda mais temeroso, já que as informações constadas nos livros são mínimas e, a isso soma-se a pouca informação do professor com resultado não satisfatório. Porém, constata-se que o professor das séries iniciais, de um modo abrangente, leciona Geografia tendo como sustentação apenas a narração dos fatos e quase sempre atrelado ao livro didático, e desta maneira o ensino de Geografia apresenta dificuldades tanto de ordem epistemológica e de pressupostos teóricos como outros referentes à seleção dos conteúdos.

Uma solução possível de transformar essa situação é investir na qualificação do professor, pois ele conhece a realidade em que o seu aluno está envolvido e pode trabalhar a partir dela. Corrêa (2000, p. 12) afirma que os livros didáticos são:

[...] portadores de conteúdos reveladores de representações e valores predominantes num certo período de uma sociedade que, simultaneamente à historiografia da educação e da teoria da história, permitem rediscutir intenções e projetos de construção e de formação social.

Para Corrêa, é possível que componentes que melhor possam nos trazer indícios dos limites, pensamentos e abordagens colocados pelas matérias escolares, como parte das lógicas de um conteúdo curricular, sejam os livros escolares.

Taberner (2000) também afirma que, ainda que seja notório o fato de os livros escolares se apresentarem incompletos com relação aos acontecimentos ocorridos, ou diferentemente do que tem acontecido numa aula de história ou de outra matéria, é da mesma forma, evidente que esses conteúdos didáticos nos forneçam uma quantidade de informações muito mais exaustiva que diversas outras fontes existentes, à disposição.

Desse modo, a Geografia pode e deve ajudar na formação desse aluno; observando, interpretando, descrevendo e analisando o mundo, colaborando para que o aluno possa desenvolver, desde as primeiras séries, uma leitura crítica da realidade social.

É de fundamental importância que as universidades, os profissionais da área do ensino, os estudiosos, busquem adquirir experiências pedagógicas que incentivem a criatividade e a habilidade de percepção, de descrição, de experimentação, e de síntese.

5.3 REFLEXÕES SOBRE OS INSTRUMENTOS PARA O ENSINO E APRENDIZAGEM

De um modo mais claro, pode-se afirmar que além de uma modernização na forma de ensinar, a realização do conhecimento por meio de recursos diferenciados é uma ação que liga o aluno à realidade em que vive. Para isso ser possível é essencial que haja o planejamento por parte do professor, já que com as aulas preparadas previamente, mesmo que ocorra de haver necessidade de alteração, o processo de ensino/aprendizagem será facilitado.

A flexibilidade deve sempre fazer parte do trabalho, pois sabe-se que os alunos desenvolvem ritmos diferentes e isso precisa ser respeitado, assim é essencial uma constante verificação deste planejamento, como também uma nova

adaptação, se for necessário. Também devem ser bem aproveitados, os recursos didáticos à disposição e adequados ao tema estudado. Sabe-se que o professor é a ponte entre o ensino e a aprendizagem; então é importante que ele esteja sempre buscando maneiras de aprimorar os métodos de ensinar o conteúdo.

Diversificando a metodologia de ensino que será aplicada, o professor poderá reproduzir ensinamentos criativos e experiências que desenvolvam um poder de estimulação. O professor pode reavaliar sua prática de ensino sempre que achar preciso, e assim estará colaborando na formação de cidadãos mais críticos que deverão encontrar no ensino a base para entender o espaço geográfico.

A experiência oferece uma aproximação da realidade do cotidiano do professor e o entendimento que ensinar não significa somente transmitir assuntos e sim uma reciprocidade de conhecimentos que requer ética, cumplicidade, bom senso e muita pesquisa. Esta incessante procura por uma educação possibilita a transformação da situação atual do aprendizado em algo maior e melhor para o desenvolvimento intelectual e pessoal dos alunos e do próprio professor é que faz a escola ser um local infinitamente satisfatório.

A grandeza proporcionada entre o ensinar e o aprender visa a edificação dos currículos e conteúdos. Essa abordagem obriga a uma nova postura do profissional da educação, valorizando sempre a formação do geógrafo educador, por uma visão de escrita do mundo, oferecendo chances para reflexões e práticas acerca do espaço profissional e vivencial.

O entendimento geográfico e a ação pedagógica precisam sempre estar em sintonia numa interligação, para que a formação, princípio e continuação correspondam às verdadeiras necessidades do mundo atual valorizando a formação integral como professor e pesquisador, desfigurando o aspecto incompleto que constituiu por séculos as ciências humanas.

Assim, o professor poderá refletir constantemente sobre a consciência da dimensão política de sua ação, isto é, do seu papel social com referência à busca por uma profissionalização idônea, consistindo em ver as coisas de modo claro, fundo e amplo com dimensão atribuída ao ensino na modernidade.

Nessa direção o professor deverá ser capaz de coordenar a ação política do seu trabalho com a dimensão técnica e, também a mediação entre essas duas situações por uma terceira, a dimensão ética essencial para a fundamentação de uma prática competente.

Diante de tudo que foi exposto aguarda-se que a educação escolar proporcione os subsídios suficientes para a organização de uma nova prática geográfica, sustentada numa metodologia de construção de saberes significativos, que possibilitem aos alunos se colocarem no âmbito social, considerando as relações e reproduções organizadas em seu espaço de vivência e/ou de sobrevivência.

Todas as metodologias apresentadas neste trabalho têm como principal objetivo estabelecer o ensino de Geografia para alunos surdos e alunos ouvintes, de modo que os mesmos obtenham conhecimento crítico de forma mais dinâmica possível, dando oportunidades de aprendizagem para os dois grupos. E, ainda, levam-se em consideração as propostas didáticas apresentadas nas Diretrizes Curriculares de Geografia para a Educação Básica do Paraná, de 2008.

Nota-se no Quadro 1 que não houve nenhum aspecto ruim ou péssimo para a aplicação deste método, das 12 pessoas entrevistadas para cada prática de ensino (alunos surdos e alunos ouvintes, intérpretes e professores, três de cada), classificaram o uso destas práticas como regular, bom e excelente em determinados momentos.

Quadro 1 – Opinião dos Entrevistados em Relação às Metodologias de Ensino

Atividades Propostas	Opinião dos Entrevistados				
	Excelente	Bom	Regular	Ruim	Péssimo
Brincadeiras e Jogos	4	6	2	0	0
Charges, Tiras e Quadrinhos	5	5	2	0	0
Desenhos	1	6	5	0	0
Filmes e Vídeos	5	7	0	0	0
Globo Terrestre	0	5	7	0	0
Gráficos, Quadros e Tabelas	0	6	6	0	0
Imagens e Fotos	6	6	0	0	0
Internet e Computadores	0	6	6	0	0
Jornais e Revistas	1	7	4	0	0
Literatura	5	7	0	0	0
Mapas e Atlas	6	6	0	0	0
Maquetes	5	7	0	0	0
Músicas	1	8	3	0	0
Pinturas	4	6	2	0	0
Saída de Campo	2	8	2	0	0
Seminário	0	7	5	0	0

Fonte: Pesquisa realizada em campo, entrevistas com professores, intérpretes, alunos ouvintes e alunos surdos.
Org.: FONSECA, R. L.

Contudo, mostra-se através dos questionamentos que alguns pontos precisam ser averiguados para que haja o aperfeiçoamento destas técnicas, com a finalidade de melhor ensinar os educandos envolvidos. São atitudes que cabem 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.

Cabe à escola, também, averiguar determinadas sugestões apresentadas pelos alunos, surdos e/ou ouvintes, tradutores e professores como forma de promover melhor acesso aos materiais e recursos necessários e, também, respaldar toda e qualquer ação didática que possa aprimorar a qualidade do ensino que a instituição oferece à comunidade escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação especial deve ser ligada aos programas de instituições de pesquisa e desenvolvimento. Uma atenção exclusiva deve ser direcionada à área de ensino, organizando estratégias modernas de ensino/aprendizagem.

O aluno surdo precisa ser respeitado em sua qualidade linguística e desse modo, na medida em que essa condição acontece, poderá organizar e desenvolver novos conhecimentos de maneira adequada e aceitável. Assim, é necessário que as pessoas envolvidas no trabalho com alunos surdos atentem para essa realidade.

Sabe-se que os governantes são suspeitos, capazes de atrelarem propagandas políticas sobre a inclusão de surdos nas escolas, tentando passar a ideia da perfeição desse sistema, visando angariar votos dos eleitores menos informados que acabam acreditando nesse sistema utópico. Por diversas vezes no transcorrer deste estudo, criticou-se o sistema de inclusão de alunos surdos nas escolas da rede pública.

O despreparo dos docentes, que não possuem o domínio e, por muitas vezes não tem, também, o conhecimento de Libras, certamente não conseguem interagir com seu aluno surdo. Essa falta de interação do professor com o aluno surdo ocasiona uma exclusão involuntária, visto que o professor, mesmo com a boa vontade de ensinar esse aluno, falha na tentativa de manter um contato direto com ele, evidenciando a falta de preparo.

A qualificação do professor em educação especial é fundamental, já que é função, quase que exclusiva dele, preparar o aluno para a convivência em sociedade; esse professor precisa estar apto para encarar as diversidades que com certeza surgem em suas salas de aula.

É primordial estabelecer a qualificação da equipe pedagógica, como também, dos funcionários que ajudam na manutenção da escola, como: porteiros, serventes e zeladores, e assim todos possam se comunicar satisfatoriamente com os alunos surdos; e isso acontecendo, a escola estará incentivando a prática social, valorizando a interatividade social do aluno surdo.

A ausência de uma sustentação física e humana das escolas, físicas referente à falta de acesso às aulas e, humanas em relação à falta de profissionais preparados em educação especial, o que constitui numa falha do sistema, que por

falta de verbas em algumas situações, e por não considerar prioridade da parte do gestor escolar melhorar esta estrutura, acaba por dificultar de forma grave a admissão de pessoas com necessidades especiais nos estabelecimentos escolares.

A escassez de recursos metodológicos para o ensino de Geografia é evidente. Em diversas escolas falta retroprojetor, 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.

Esse fato aumenta de forma evidente, as falhas do sistema de ensino, já que a falta de instrumentos didáticos dificulta a aprendizagem do aluno ouvinte, no aluno surdo o impacto é ainda mais percebido.

Ainda com referência às linguagens didáticas, é evidente que elas devem ser visuais e, consequentemente, devem chamar a atenção dos alunos para elas, pois por ter-se tornado notável é possível ensinar um conteúdo para alunos surdos e ouvintes, por meio de uma mesma metodologia de ensino, desde que seja desenvolvida sem afetar o rendimento de um e/ou ambos os grupos de alunos.

Com respeito as escolas particulares pouco há o que se falar, uma vez que não foi encontrado nenhum aluno surdo na rede particular de ensino, dentro do recorte espacial deste trabalho, tanto no Ensino Fundamental, séries finais, quanto no Ensino Médio. Nota-se que a escola privada deixou (já há algum tempo) de ser uma entidade filantrópica (mesmo que no documento ela seja) e passou a ser uma empresa com fins lucrativos. Expresso minhas ideias desta forma, pois vejo muito o termo clientela ser empregado para denominar os estudantes – “a clientela desta escola” ou “a clientela daquela escola”.

Percebe-se, ainda, que as escolas fazem pouco caso dessa realidade, à qual, também pertencem os cegos, os que possuem algum tipo de síndrome, enfim, muitas outras pequenas minorias que para a escola não representam lucratividade e sim oneração. Até porque para muitos gestores escolares não “compensa” receber um aluno com essas condições em suas escolas, pois o valor da mensalidade a ser recebida não é o suficiente para remunerar um profissional especializado.

O ensino de Libras nas grades curriculares dos cursos de licenciatura já é obrigatório, mesmo que as universidades tenham até o ano de 2015, para se adaptarem às políticas públicas em vigor, a maioria delas não cumpre o requisito. Quando estes cursos puderem oferecer em suas grades curriculares tal

disciplina, alguns pontos poderão ser avaliados, e assim, o aluno deverá comprovar seus conhecimentos em Libras juntamente com o conhecimento da sua disciplina específica, no caso, Geografia, demonstrando algum método de ensino destinado ao aluno surdo, e desta forma, esse acadêmico estará treinando e aprendendo com seus colegas maneiras de ensinar esse aluno.

Um ponto também considerado primordial para a real inclusão escolar de alunos surdos é a escola incentivar os alunos ouvintes a se comunicarem adequadamente com os alunos surdos.

Dessa forma, a escola estará mais uma vez, estimulando a promoção social, por exemplo, o ensino de Libras para as séries iniciais, eventos culturais, atividades esportivas, são algumas sugestões propostas que poderão ser adotadas pela escola.

Procurando facilitar a relação professor x tradutor é preciso que ambos organizem reuniões constantes acerca dos temas das aulas, para que os intérpretes possam ter conhecimento antecipado do conteúdo que o professor da disciplina for aplicar, ou seja, antes de cada assunto ser ministrado, o professor deverá passar para o intérprete, conhecendo previamente o conteúdo, poderá desenvolver melhor o seu trabalho, facilitando o entendimento do aluno surdo.

Essa conduta é interessante, para evitar que os tradutores, por falta de informações sobre os assuntos, não fiquem perdidos, ou repassem ensinamentos incorretos aos alunos surdos.

É importante lembrar, que por conta da falta de organização entre docente e tradutor, acontece de, em diversas situações o intérprete desenvolver conversas paralelas, diferente da relacionada ao assunto que envolve o aluno surdo, e como o professor quase sempre não tem conhecimento de Libras não percebe o que está ocorrendo.

A comunicação com a família e a comunidade precisa também ser estimulada pela escola, já que é por meio dessa comunicação, especialmente com a comunidade, que o aluno terá um melhor convívio social.

Não se pode negar que, uma das principais finalidades da escola seja a formação de cidadãos e sua realização social, mesmo com muitos investimentos empreendidos nas escolas públicas, destinados a essa iniciativa percebe-se que esse objetivo tão importante e necessário ainda está longe de ser concretizado completamente.

Finalizo este trabalho mostrando a valorização da inclusão, mas desde que ela aconteça de maneira adequada, e não somente “incluir por incluir”. A função de preparar o aluno para o convívio social deve ser assumida de modo coerente, isto é, por meio da inclusão de alunos surdos nas escolas; procurando promover, não somente a aprendizagem, mas a interatividade social de maneira semelhante e sem exclusão dos demais alunos.

REFERÊNCIAS

ALENCAR, E. M. L. S. de (org.). **Tendências atuais e desafios da educação especial**. Brasília: MEC, 1994. Série Atualidades Pedagógicas.

ALMEIDA, R. D. de. **Do desenho ao mapa**: iniciação cartográfica na escola. 3^a ed. São Paulo: Contexto, 2004.

BACHELARD, G. **Epistemologia**. Rio de Janeiro: Zahar, 1977.

BASTOS, A. R. V. R. Espaço e Literatura: algumas reflexões teóricas. **Espaço e Cultura**, Rio de Janeiro, , n. 5, p. 55-66, jan./jun. 1998.

BOTELHO, J. C. N.; ANTONELLO, I. T. Os computadores como ferramenta de ensino para a geografia. In: ANTONELLO, I. T.; MOURA, J. D. P.; TSUKAMOTO, R. Y. (Orgs.). **Múltiplas Geografias**: ensino – pesquisa – reflexão. Londrina: Edições Humanidades, 2005. v. 2, p. 87-103.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília: MEC/SEESP, 1994.

BRASIL. Lei nº. 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Estabelece normas gerais e critério básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 20 dez. 2000. Seção 1, p. 2.

BRASIL. Lei nº. 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 10 jan. 2001. Seção 1, P. 1.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Secretaria de Educação Especial - MEC/SEESP, 2001.

BRASIL. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 25 abr. 2002. Seção 1, P. 1.

BRASIL. Decreto nº. 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS, e o artigo 18 da Lei 10.098, de 19 de dezembro de 2000. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 2005. Seção 1, P. 28.

BUENO, G. S. Surdez, linguagem e cultura. **Cadernos Cedes**, Campinas, n. 46, p. 41–56, 1998.

BUSTAMANTE, G. O. Por uma vivência escolar lúdica. In. SCHWARTZ, G. M. (Org.). **Dinâmica Lúdica**: novos olhares. Barueri, São Paulo: Manole, 2004.

CALLAI, H. C. A Geografia e a escola: muda a geografia? Muda o ensino? **Terra Livre**, São Paulo, n.16, p. 133-152, jan./jun. 2001. (Paradigmas da Geografia, Pt. I)

CAMPOS, R. R. Cinema, geografia e sala de aula. **Estudos Geográficos**. Rio Claro, 4(1): 1-22, Junho/2006.

CARVALHO, F. A.; TSUKAMOTO, R. Y. O jornal como instrumento de ensino e a perspectiva dos professores de geografia das escolas estaduais de Londrina. In: GRATÃO, L. H.; CALVENTE, M. D. C. M. H.; ARCHELA, R. S. (Org.). **Múltiplas Geografias: ensino – pesquisa – reflexão..** Londrina: Edições Humanidades, 2008. v. 5, p. 19-44.

CASSETI, V. A natureza e o espaço geográfico. In: MENDONÇA, F.; KOZEL, S. (Org.). **Elementos de epistemologia da geografia contemporânea**. Curitiba: Ed. UFPR, 2002. P. 145-163.

CASTROGIOVANNI, A. C. Apreensão e compreensão do espaço geográfico. In: _____. (Org.). **Ensino de Geografia: práticas e textualizações no cotidiano**. Porto Alegre: Mediação, 2000.

CASTROGIOVANNI, A. C.; COSTELLA, R. Z. **Brincar e cartografar com os diferentes mundos geográficos: a alfabetização espacial**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006.

CAVALCANTI, L. S. **Geografia e práticas de ensino**. Goiânia: Alternativa, 2002.

CEREJA, W. C.; MAGALHÃES, T. C. **Linguagens, língua portuguesa**. São Paulo: Ed. Atual, 2004.

CHRISTOFOLETTI, A. As Perspectives dos Estudos Geográficos. In: _____. (Org.). **Perspectivas da Geografia**. São Paulo: Difel, 1982.

CORRÊA, R. L. Espaço: um conceito-chave da Geografia. In: CASTRO, I. E. et al. (Org.). **Geografia: conceitos e temas**. 2. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil. 2000.

CORRÊA, R. L. T. O livro escolar como fonte de pesquisa em História da Educação. **Caderno Cedes**, ano 20, n. 52, p. 11-23, 2000.

DARTIGUES, A. **O que é fenomenologia?** Rio de Janeiro: Eldorado, 1973.

DEMO, P. **Metodologia científica em ciências sociais**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1995.

FREIRE, P. Paulo Freire e os educadores de rua – uma abordagem crítica. In: _____. **Projetos Alternativos de Atendimento a Meninos de Rua**. Bogotá/UNICEF, 1988.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa.** 30 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, F. M. P.; VALENTE, A. **Aprendendo para a vida:** os computadores na sala de aula. São Paulo: Cortez, 2001.
- GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 5^a ed. São Paulo: Editora Atlas, 1999.
- HASLAM, A.; TAYLOR, B. **Rios:** a geografia na prática. São Paulo: Scipione, 1999.
- HUSSERL, E. **A idéia da fenomenologia.** Trad. Artur Mourão. Lisboa: Edições 70, 1989.
- HUSSERL, E. **Idéias para uma fenomenologia pura e para uma filosofia fenomenológica:** introdução geral à fenomenologia pura. Trad. Marcio Suzuki. São Paulo: Idéias & Letras, 2006.
- IANNI, O. **A era da globalização.** 5 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.
- IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Demográfico 2000:** Resultados do Universo. Disponível em <<http://www.ibge.com.br/>>. Acesso em: 21 nov. 2011.
- IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Demográfico 2010:** Resultados do Universo. Disponível em <<http://www.ibge.com.br/>>. Acesso em: 21 nov. 2011.
- INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Número total de Matrículas de Alunos Surdos na Rede Básica de Ensino – Série Histórica.** Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/>>. Acesso em: 17 jun. 2011.
- ITCG – Instituto de Terras, Cartografia e Geociências. Mapa Político do Paraná. 2011. Disponível em: <http://www.pr.gov.br/itcg/>. Acesso em 10 dez. 2011.
- KENSKI, V. M. O ensino e os recursos didáticos em uma sociedade cheia de tecnologia. In: VEIGA, I. P. A. (Org.). **Didática: o ensino e suas relações.** 9^a ed. Campinas, São Paulo: Papirus, 2005.
- KOSSY, B. **Realidade e ficções na trama fotográfica.** São Paulo: Ateliê Editorial, 1999.
- LACERDA, C. B. F. de. **Um pouco da história das diferentes abordagens na educação dos surdos. Cadernos Cedes,** Campinas, n.46, p. 68–80,1998.
- LENCIONI, S. **Região e geografia.** São Paulo: EDUSP, 2003.
- LIMA, M. H.; VLACH, V. R. Geografia Escolar: Relações e Representações da Prática Social. **Caminhos de Geografia,** Uberlândia, v.. 3, n. 5, p. 58-67, 2002.

LUCKESI, C. C., Educação, ludicidade e prevenção das neuroses futuras: uma proposta pedagógica a partir da Biossíntese. In: LUCKESI, C. C. (Org.). **Educação e Ludicidade**. Salvador: ACED/UFBA, 2000. p. 20-43. (Coletânea Ludopedagogia Ensaios 01)

MALYSZ, S. T. **Estudo do meio**. São Paulo: Contexto, 2007.

MARTINELLI, M. **Curso de cartografia temática**. São Paulo: Contexto, 1991.

MARTINELLI, M. **Gráficos e mapas**: construa-os você mesmo. São Paulo: Moderna, 1998.

MARTINS, J. **Um enfoque fenomenológico do currículo**: a educação como poésis. São Paulo: Cortez, 1992.

MARTINS, J.; BICUDO, M. A. **A pesquisa qualitativa em psicologia**: fundamentos e recursos básicos. São Paulo: Moraes, 2003.

MERLEAU-PONTY, M. **Fenomenologia da percepção**. Trad. Carlos Alberto Ribeiro de Moura. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

MOREIRA, R. **O discurso do avesso (para a crítica da Geografia que se ensina)**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

MOURA, M. C. de. **A língua de sinais na educação da criança surda**. São Paulo: Tec Art, 1993.

MOURA, M. C. de. **O surdo**: Caminhos para uma nova identidade. Rio de Janeiro: Revinter, 1996.

OLIVEIRA, C. C. de; TSUKAMOTO, R. Y. A utilização do mapa nas aulas de geografia em Cambé-PR. In: ASARI, A. Y.; ANTONELLO, I. T.; TSUKAMOTO, R. Y. (Orgs.). **Múltiplas Geografias**: ensino – pesquisa – reflexão. Londrina: AGB/LONDRINA, 2004. p. 25-38.

OLIVEIRA, L. Uma Leitura Geográfica da Epistemologia do Espaço Segundo Piaget. In: VITTE, A. C. (Org.). **Contribuições à história e à epistemologia da geografia**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007.

PACHECO, E. D. (Org.). **Comunicação, educação e arte na cultura infanto-juvenil**. São Paulo: Edições Loyola, 1991.

PARANÁ. **Diretrizes curriculares de geografia para a educação básica**. Curitiba: Secretaria de Estado da Educação, 2008.

PASSINI, E. Y. As representações gráficas e a sua importância para a formação do cidadão. **Revista Geografia e Ensino**, Belo Horizonte, MG: IGC/UFMG, 1997.

PIAGET, J. A Epistelomogia Genética; **Sabedoria e ilusões da filosofia**; problemas de psicologia genética. Traduções de Nathanael C. Caixeiro, Zilda A. Daeir, Celia E.A. Di Pietro. São Paulo: Abril Cultural, 1978. (Os Pensadores).

PONTUSCHKA, N. N. Fundamentos para um projeto interdisciplinar: supletivo profissionalizante. In: PONTUSCHKA, N. N.; OLIVEIRA, A. U. de. (Org.). **Geografia em perspectiva**: ensino e pesquisa. São Paulo: Contexto, 2002.

RESENDE, M. S. **A geografia do aluno trabalhador**: caminhos para uma prática de ensino. São Paulo: Loyola, 1986.

RODRIGUES, M. M. Globo terrestre – recurso representativo da Espacialidade de Fenômenos Geográficos. SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO E IV FÓRUM NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 1., 2007, Torres. **Anais** ... Torres, 2007. p. 251-261

SANTOS, M. **O espaço do cidadão**. 4. ed. São Paulo: Nobel, 1997.

SANTOS, M. M. D. A representação gráfica da informação geográfica. **Geografia**, Rio Claro, v. 16, n. 1, p. 1-22, 1991.

SCHÄFFER, N. O.; KAERCHER, N. A.; GOULART, L. B.; CASTROGIOVANNI, A. C. **Um globo em suas mãos**: práticas para a sala de aula. 2. ed. Porto Alegre: Ed. UFRGS, 2005.

SILVA, R. M.; MOURA, J. D. P. O uso da fotografia no ensino de geografia. In: ASARI, A. Y.; ANTONELLO, I. T.; TSUKAMOTO, R. Y. (Org.). **Múltiplas Geografias**: ensino – pesquisa – reflexão. Londrina: AGB/LONDRINA, 2004. p. 175-190.

SOBRAL, A. **Internet na escola**: o que é, como se faz. 2. ed. São Paulo: Loyola, 2001.

SPOSITO, E. S. Pequenas Argumentações para uma Temática Complexa. In: MENDONÇA, F.; KOZEL, S. (Org.). **Elementos de epistemologia da geografia contemporânea**. Curitiba: Ed. UFPR, 2002.

SPÓSITO, E. S. Livro didático em geografia, do processo de avaliação à sua escolha. In: PAVÃO, A. C. (Org.). **O livro didático em questão**. 2006, p. 26-37. Disponível em: <http://tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/161240LivroDidatico.pdf>. Acesso em: 17 set. 2011.

STEWART, D. A. **Pesquisa sobre o uso de língua de sinais na educação de crianças surdas**. São Paulo: Tec Art, 1993.

TABERNER, R. V. La historia enseñada en Espana a través de los manuales escolares de historia (enseñanza primaria y secundaria). In: FERRER, A. T. (Coord.). **El libro escolar, reflejo de intenciones políticas e influencias pedagógicas**. Madrid: Universidad de Educación a Distancia, 2000.

TEIXEIRA, C. E. J. **A lúdicode na escola**. São Paulo: Loyola, 1995.

TOCANTINS. Secretaria da Educação e Cultura. **O uso do jornal na sala de aula**. Araguaína: Diretoria Regional de Ensino de. 2008.

TOMITA, L. M. S. Trabalho de campo como instrumento de ensino em geografia. **Revista do Departamento de Geociências**, Londrina, v. 8, n. 1, p. 13-16, jan/jun, 1999.

TUAN, Yi-Fu. **Topofilia**: um estudo da percepção, atitudes e valores do meio ambiente. São Paulo: Difel, 1980.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA (UFSC). Prolibras 2006.

Relatório Técnico – 2006. Santa Catarina, Universidade Federal de Santa Catarina: 2007. Disponível em: <<http://www.prolibras.ufsc.br/>>. Acesso em 25 jul. 2011.

_____. Prolibras 2007. **Relatório Técnico – 2007**. Santa Catarina, Universidade Federal de Santa Catarina: 2008. Disponível em: <<http://www.prolibras.ufsc.br/>>. Acesso em 25 jul. 2011.

_____. Prolibras 2008. **Relatório Técnico – 2008**. Santa Catarina, Universidade Federal de Santa Catarina: 2009. Disponível em: <<http://www.prolibras.ufsc.br/>>. Acesso em 25 jul. 2011.

_____. Prolibras 2009. **Relatório Técnico – 2009**. Santa Catarina, Universidade Federal de Santa Catarina: 2010. Disponível em: <<http://www.prolibras.ufsc.br/>>. Acesso em 25 jul. 2011.

_____. Prolibras 2010. **Relatório Técnico – 2010**. Santa Catarina, Universidade Federal de Santa Catarina: 2011. Disponível em: <<http://www.prolibras.ufsc.br/>>. Acesso em 25 jul. 2011.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: CORDE, 1994.

URQUIZA, L. B.; ASARI, A. Y. Trabalho de Campo: fonte motivadora no ensino de geografia. In: CALVENTE, M. D. C. M. H.; ARCHELA, R. S.; GRATÃO, L. H. (Org.). **Múltiplas geografias**: ensino – pesquisa – reflexão.. Londrina: Edições Humanidades, 2007. v. 4, p. 281-303.

VESENTINI, J. W. **Educação e ensino de geografia: instrumentos de dominação e/ou de libertação**. São Paulo: Contexto, 2001.

APÊNDICE

ANEXO A**Questionário sobre a Inclusão Escolar com Diretores**

Nome: _____

Cidade: _____

1) Qual a sua opinião sobre o sistema de inclusão?

2) O que precisa ser modificado neste sistema de inclusão?

3) Como esta escola trabalha com a inclusão de alunos?

4) Quantos alunos inclusos há nesta escola? Quais deficiências?

5) Há alunos surdos na escola? Quantos?

6) Quantos intérpretes?

7) Qual o seu tratamento com aluno(s) surdo(s)? Isto é, como você se relaciona com ele(s)?

8) Você sabe conversar em Libras?

ANEXO B**Questionário sobre a Inclusão Escolar com Pedagogos**

Nome: _____

Cidade: _____

1) Qual a sua opinião sobre o sistema de inclusão?

2) O que precisa ser modificado neste sistema de inclusão?

3) Qual o seu tratamento com aluno(s) surdo(s)? Isto é, como você se relaciona com ele(s)?

4) Como você auxilia os professores para um tratamento diferenciado com este(s) aluno(s) surdo(s)?

5) Como você se relaciona com os pais deste(s) aluno(s)?

6) Você sabe conversar em Libras?

ANEXO C**Questionário sobre a Inclusão Escolar com Professores de Geografia**

Nome: _____

Cidade: _____

- 1) Qual a sua opinião sobre o sistema de inclusão?

- 2) O que precisa ser modificado neste sistema de inclusão?

- 3) Qual o seu tratamento com aluno(s) surdo(s)? Isto é, como você se relaciona com ele(s)?

- 4) Como você trabalha suas aulas com este(s) aluno(s) surdo(s)? Ou seja, quais metodologias você utiliza?

- 5) Qual a sua relação com o(a) intérprete?

- 6) Você sabe conversar em Libras?

ANEXO D**Questionário sobre a Inclusão Escolar com Intérprete**

Nome: _____

Cidade: _____

- 1) Qual a sua opinião sobre o sistema de inclusão?

- 2) O que precisa ser modificado neste sistema de inclusão?

- 3) Qual o seu tratamento com aluno(s) surdo(s)? Isto é, como você se relaciona com ele(s)?

- 4) Como você trabalha a tradução para o(s) aluno(s) surdo(s) e para o(s) professor(es)?

- 5) Qual a sua relação com o(a) professor(a)?

- 6) Você é formado em qual área?

ANEXO E**Questionário sobre a Inclusão Escolar com Aluno Ouvinte**

Nome: _____

Cidade: _____

- 1) Qual o seu tratamento com o(s) colega(s) surdo(s)? Isto é, como você se relaciona com ele(s)?

- 2) Você se comunica com o(s) colega(s) surdo(s)?

- 3) Você acha correto que alunos surdos estudem junto com alunos ouvintes? Por quê?

- 4) Você sabe conversar em Libras?

ANEXO F**Questionário sobre a Inclusão Escolar com Aluno Surdo**

Nome: _____

Cidade: _____

- 1) Qual o seu tratamento com o(s) colega(s) ouvinte(s)? Isto é, como você se relaciona com ele(s)?

- 2) Você se sente incluído(a)?

- 3) Você acha correto que alunos surdos estudem junto com alunos ouvintes? Por quê?

- 4) Qual a sua relação com o(a) intérprete?

- 5) Qual a sua relação com o(a) professor(a) de Geografia?

ANEXO G**Questionário sobre as Metodologias com Professores de Geografia**

Cidade: _____

Tipo de Metodologia: _____

1) O que você acha da utilização desta metodologia?

 Excelente Bom Regular Ruim Péssimo

2) O que precisa ser melhorado?

3) Como deve ser trabalhado esta metodologia?

ANEXO H**Questionário sobre as Metodologias com Intérpretes**

Cidade: _____

Tipo de Metodologia: _____

1) O que você acha da utilização desta metodologia?

 Excelente Bom Regular Ruim Péssimo

2) O que precisa ser melhorado?

3) Como deve ser trabalhado esta metodologia?

ANEXO I**Questionário sobre as Metodologias com Aluno Ouvinte**

Cidade: _____

Tipo de Metodologia: _____

1) O que você acha da utilização desta metodologia?

 Excelente Bom Regular Ruim Péssimo

2) O que precisa ser melhorado?

3) O que você não gosta neste tipo de método?

ANEXO J**Questionário sobre as Metodologias com Aluno Surdo**

Cidade: _____

Tipo de Metodologia: _____

1) O que você acha da utilização desta metodologia?

 Excelente Bom Regular Ruim Péssimo

2) O que precisa ser melhorado?

3) O que você não gosta neste tipo de método?
