

ENSINO DE GEOGRAFIA PARA O DEFICIENTE AUDITIVO: ESTUDO DE CASO DA UNIDADE ESCOLAR MATIAS OLÍMPIO DE TERESINA – PIAUÍ¹

TEACHING OF GEOGRAPHY FOR THE HEARING IMPAIRED: A CASE STUDY OF UNIDADE ESCOLAR MATIAS OLÍMPIO, TERESINA – PIAUÍ

Elayne Cristina Rocha Dias

Minicurrículo

Licenciatura Plena em Pedagogia e em Geografia, Universidade Federal do Piauí (UFPI). Especialização em Língua Brasileira de Sinais (Libras), Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí (IFPI). Professora classe C – 1ª a 4ª série – junto à Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Teresina – Piauí.
e-mail: elaynerocha2012@hotmail.com

Mugiany Brito Portela

Minicurrículo

Graduação em Licenciatura Plena em Geografia, Universidade Estadual do Piauí (UESPI). Mestrado em Desenvolvimento e Meio Ambiente, Universidade Federal do Piauí (UFPI). Atualmente, é Professora Assistente II em regime de dedicação exclusiva na UFPI, desenvolvendo, principalmente, os seguintes temas: educação ambiental; ensino de geografia; população.
e-mail: mugiany@yahoo.com.br

Bartira Araújo da Silva Viana

Minicurrículo

Graduação em Licenciatura Plena em Geografia, Universidade Federal do Piauí, UFPI. Especialização em Pesquisa para o Ensino de Geografia, UFPI. Mestrado em Desenvolvimento e Meio Ambiente, Núcleo de Referência em Ciências Ambientais do Trópico Ecotonal do Nordeste (TROPEN) / UFPI. Doutorado em Geografia pelo Instituto de Geociências (IGC) / Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Atualmente, é professora em regime de Dedicação Exclusiva, lotada no Departamento de Geografia e História / UFPI. Possui vasta experiência na área de geografia, com ênfase em geografia urbana, atuando principalmente nos seguintes temas: desenvolvimento sustentável; mineração; impactos ambientais; geografia do turismo; cidade; verticalização; segregação; agentes sociais; formas espaciais; espaço urbano; e Teresina.
e-mail: bartira.araujo@ufpi.edu.br

Form@re. Revista do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica / Universidade Federal do Piauí, Teresina, v. 1, n. 1, p. 80-106, jul. / dez. 2013.

¹ Fundamentado em Trabalho de Conclusão do Curso em Licenciatura em Geografia, Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica / Universidade Federal do Piauí (PARFOR / UFPI). Texto publicado parcialmente nos Anais do XIV Encontro de Geógrafos da América, Lima – Peru, 8-13 abr. 2013.

RESUMO

Analisam-se como as estratégias dos professores de geografia são compatíveis com o processo de inclusão do aluno surdo na Unidade Escolar Matias Olímpio. A pesquisa objetiva identificar a disposição e a utilização dos recursos didáticos disponíveis na instituição, como também investigar os métodos de ensino e a formação continuada de professores a partir da observação de estratégias adotadas para o ensino da disciplina para os alunos surdos. Nessa perspectiva, o estudo busca informações sobre a caracterização e as mudanças estruturais da escola; qualificação dos docentes em geografia para adequar as estratégias de ensino com as políticas públicas relacionadas à inclusão. No embasamento teórico, recorre-se a diversos teóricos, como Campbell (2009); Cardoso (2003); Castrogiovanni (2000); Moura (2000); e Passini e Passini e Malysz (2010), além de documentos legislativos pertinentes à visão inclusiva. Dentre os resultados, constata-se o emprego de poucas estratégias e poucos recursos pelos professores de geografia. No entanto, há busca para a adequação dos suportes legais com relação à incorporação do Atendimento Educacional Especializado (AEE), como também a inclusão da Linguagem Brasileira de Sinais (Libras) como disciplina curricular e a oferta de cursos na área como forma de capacitar os professores da escola. Busca-se, ainda, a contratação de um intérprete para obtenção de uma educação de abordagem bilíngue no ensino regular.

Palavras-chave: Geografia. Inclusão. Ensino. Surdos.

ABSTRACT

It examines how the strategies of geography teachers are consistent with the process of inclusion of deaf students in the School Unit Matias Olímpio. The research aims to identify the availability and use of educational resources available at the institution, as well as to investigate the methods of teaching and continuing education for teachers from observing strategies adopted for teaching discipline to deaf students. In this perspective, the study seeks information on the characterization and structural changes of the school; qualification of teachers in geography to match teaching strategies with public policies related to inclusion. In theoretical, resorts to various theorists, as Campbell (2009); Cardoso (2003); Castrogiovanni (2000); Moura (2000); Passini and Passini and Malysz (2010), in addition to legislative documents relevant to the inclusive vision. Among the results, there is the use of a few strategies and few resources for geography teachers. However, no search for the adequacy of legal support regarding the merger of the Educational Service Specialist (ESA), as well as the inclusion of the Sign Language (Libras) discipline curriculum and offer courses in the area as a way to empower school teachers. Search is also hiring an interpreter to obtain a bilingual education approach in mainstream education.

Keywords: Geography. Inclusion. Education. Deaf.

1 INTRODUÇÃO

Após a implementação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB), Lei n. 9.394/96, que garante o processo de inclusão, há a necessidade de nova postura que se adapte à ética do social, em especial, quando se considera a formação docente com relação à flexibilização sobre o contexto escolar no ensino de geografia para alunos surdos.

Esta modalidade de ensino tem sido implementada, sobretudo, em escolas da rede pública municipal, que trabalham com a proposta de inclusão. Considerando tal realidade, é imprescindível repensar a educação escolar dos alunos com surdez, procurando dimensionar as estratégias pedagógicas e a formação continuada dos professores de geografia, resultando em maior preparação das instituições de ensino para compreender esse grupo em suas potencialidades e diferenças no cotidiano. Neste sentido, o ensino de geografia auxilia no desenvolvimento intelectual, social e afetivo do aluno e, principalmente, na relação intrínseca existente entre o homem e o ambiente que o envolve.

A pesquisa foi realizada na Unidade Escolar Matias Olímpio, localizada na Avenida Jacob Almendra, n. 498, Bairro Cabral, Teresina – Piauí (PI). A escolha da instituição se justifica porque possui, segundo a Secretaria de Educação e Cultura do Piauí (SEDUC), o maior número de alunos surdos numa escola regular de ensino e, ademais, busca adotar uma prática pedagógica diferenciada. Sua relevância está em refletir e contribuir para a flexibilização e a adequação das estratégias utilizadas na sala de aula pelos docentes (PIAUI, 2012).

Assim sendo, o artigo persegue os seguintes objetivos: analisar a formação continuada de professores de geografia, a partir da observação de estratégias adotadas para o ensino da disciplina para os alunos surdos; identificar a disposição e uso dos recursos didáticos disponíveis na instituição de ensino; verificar as políticas educacionais adotadas sobre o processo de ensino-aprendizagem com educandos com necessidades educacionais especiais; e investigar os métodos de ensino adotados pelos professores voltados para o processo de aprendizagem dos surdos.

Configura-se como pesquisa qualitativa, que lança mão da técnica de observação direta e descrição das estratégias abordadas pelos professores de geografia, com uma amostra de dois docentes da área, um pedagogo da instituição, um técnico que trabalha nas Secretarias de Educação Municipal e Estadual, 10 alunos surdos do 6º e do 9º ano e um professor do Atendimento Educacional Especializado (AEE). Os questionários aplicados categorizam-se como semiestruturados.

Para a sistematização dos resultados, os parâmetros investigados referem-se às principais metodologias e técnicas empregadas pelos docentes; os recursos adotados em sala de aula; as dificuldades enfrentadas por educandos surdos e educadores. E mais, o assessoramento e as orientações para o desempenho das atividades pedagógicas da disciplina em pauta quanto aos alunos com surdez.

Além das palavras introdutórias, a grande seção seguinte refere-se à questão dos marcos históricos e aos aspectos legais da educação inclusiva no Brasil, pois não se pode retratar a inclusão sem analisar o processo ao longo da história e seu princípio de normalização. O terceiro tópico trata do histórico da inclusão social e educacional do surdo em termos amplos, com a apresentação de três abordagens de educação: o oralismo, a comunicação total e o bilinguismo, e, ainda, menção sobre os centros de atendimento das pessoas com surdez em Teresina – PI. O quarto bloco prioriza a realidade da Unidade Escolar Matias Olímpio, considerando o professor de geografia para os surdos, além de tratar da caracterização da escola e analisar estratégias e recursos adotados pelos educadores da instituição.

2 EDUCAÇÃO INCLUSIVA: MARCOS HISTÓRICOS E ASPECTOS LEGAIS DA REALIDADE BRASILEIRA

As discussões relacionadas à educação inclusiva são sempre efetivadas em meio a inúmeras dificuldades e preconceitos, por períodos e culturas diferentes e de forma gradativa. Durante muito tempo, as pessoas com algum tipo de deficiência foram marginalizadas e perseguidas, a ponto de suas famílias privá-las da interação social.

No Brasil, a partir do século XVIII e nas três primeiras décadas do século XIX, a sociedade passa a tomar conhecimento da necessidade de atendimento especializado e inclusivo desses cidadãos nos sistemas sociais, incluindo a esfera escolar:

No Brasil, o atendimento às pessoas com deficiência teve início na época do Império, com a criação de duas instituições: o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, em 1854, atual Instituto Benjamin Constant (IBC) e o Instituto dos Surdos Mudos, em 1857, hoje denominado Instituto Nacional da Educação dos Surdos (INES), ambos no Rio de Janeiro (BRASIL, 2010c, p.10).

Assim, surge, ainda que de forma incipiente, a educação inclusiva. As pessoas passam a contar com assistência de centros especializados com diversificados profissionais, tanto da área da saúde, como social e educacional. Em 1994, entre 7 e 10 de junho, em Salamanca – Espanha, realiza-se a Conferência Mundial de Educação, objetivando reafirmar o compromisso com a educação para todos no sistema regular de ensino. Sob o patrocínio do Governo espanhol e da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), a Conferência conta com a representação de 88 governos e 25 organizações internacionais.

Além do compromisso reafirmado, resulta, também, na elaboração de uma declaração, a “Declaração de Salamanca”, contendo a proclamação de ações relacionadas à educação especial, orientações em níveis regionais e internacionais, treinamentos, recrutamentos de educadores, serviços externos de apoio, etc.:

A educação inclusiva é um processo de enfrentar e responder à diversidade de necessidades de todos os estudantes através de práticas inclusivas em aprendizado, culturas e comunidades, e reduzindo exclusão de dentro da educação e partindo da educação [...] Envolve mudanças e modificações de conteúdo, abordagens, estruturas e estratégias, com uma visão comum que cobre todas as crianças da faixa etária apropriada e uma convicção de que é a responsabilidade do sistema regular educar todas as crianças (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994, p. 13).

De acordo com a Declaração mencionada, a educação inclusiva visa auxiliar o processo de ensino-aprendizagem ocorrido ao longo da história com crianças especiais em estabelecimentos de ensino, públicos ou particulares, como também promover assistência suplementar para garantir educação eficaz, com apoio na área médica e social. A educação inclusiva é considerada um processo que torna ampla a inserção de todos os educandos nas instituições de ensino regular nas mais variadas categorias do processo de aprendizagem. Trata-se de reorganização cultural e de ações públicas e práticas docentes adotadas nas escolas de modo que respondam a aspectos relacionados à diversidade.

No século XX, com as transformações culturais e subjetivas na sociedade em dependência constante de um compromisso mútuo entre as três esferas do Governo, que correspondem aos âmbitos federal, municipal e estadual e aos movimentos sociais, iniciam-se programas escolares para deficientes mentais e, posteriormente, para as demais deficiências, inclusive para os surdos. Com base nessa iniciativa, os serviços especiais se mostram variados e as classes com alunos especiais integram-se ao contexto escolar.

Cardoso (2003, p.18) enfatiza que “[...] no Brasil, as classes especiais foram criadas entre 1960 e 1965, em todo território brasileiro, para as pessoas excepcionais”. Ressalta-se que esta terminologia está direcionada para os indivíduos com deficiência intelectual que frequentam as classes especiais. Os surdos, apesar de não possuírem problemas na área cognitiva, à época, frequentam tais classes. Estas contribuem para reduzir a segregação e exclusão dessas pessoas, mediante o enfrentamento de duas problemáticas. A primeira diz respeito aos critérios de encaminhamento. A segunda gira em torno da permanência prolongada dessas crianças em classes especiais.

No ano de 1961, com a promulgação de nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, o atendimento educacional às pessoas com deficiências passa por uma fundamentação legal, que assinala seu direito à educação, com preferência, no ensino regular. Posteriormente, em 1973, registra-se a instalação do Centro Nacional de Educação Especial (CENESP) vinculado ao Ministério de Educação (MEC), responsável pela gerência da educação especial no Brasil, estimulando metas no âmbito educacional para os indivíduos com deficiência e para as consideradas superdotadas. Tais metas possuem caráter assistencialista e, muitas vezes, caracterizam-se como iniciativas isoladas do próprio Estado. No caso de crianças superdotadas, apesar da garantia de seu acesso à sala regular de ensino, não se observa uma aprendizagem singular que complemente ou suplemente, de forma organizada e adequada, o aprendizado.

Acerca das terminologias adotadas ao longo do processo histórico, Cardoso (2003) acrescenta que, nos anos 80, o termo deficientes é substituído pela expressão pessoas portadoras de deficiência. Logo mais adiante, em 1986, adota-se a denominação pessoas com necessidades educativas especiais. Ainda nessa década, nasce a proposta de integração educativa, que corresponde ao ensino dos alunos especiais na escola regular.

[...] esta nova concepção não nega que os alunos tenham problemas em seu desenvolvimento. No entanto, a ênfase consiste em oferecer ao aluno uma mediação. A finalidade primordial é analisar o potencial de aprendizagem, como sujeito integrado em um sistema de ensino regular, avaliando ao mesmo tempo quais os recursos que necessita para que sua evolução seja satisfatória. O conceito necessidades educacionais especiais remete às dificuldades de aprendizagem e também aos recursos educacionais necessários para atender essas necessidades e evitar dificuldades (CARDOSO, 2003, p.19-20).

A integração permite promover mudanças na progressão com relação aos estudos, com base na capacidade cognitiva de cada criança sem discriminações e segregações, passando a ser visto como cidadãos participativos da sociedade. Corroborando a proposta, a Constituição Brasileira de 1988 traz em seu Capítulo III – da Educação, da Cultura e do Desporto – Art. n. 205, a premissa de que “a educação é direito de todos e dever do Estado e da família”. O Art. n. 208, prevê, de modo específico, que o “[...] dever do Estado com a educação será efetivado mediante [...] Atendimento Educacional Especializado [...], preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1988).

Essas políticas têm como propósito mudanças no ambiente escolar e nas práticas sociais e pedagógicas para promover a aprendizagem de qualidade e para todos. As práticas pedagógicas da sala regular, como a sala de recursos multifuncionais, também

denominadas de AEE, devem ser interligadas por metodologias de ensino que visem estimular os conhecimentos prévios e promotores da construção de um conhecimento significativo ao educando. As políticas públicas, principalmente a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, procuram acompanhar as transformações do conhecimento e da sociedade, objetivando a qualidade na educação para todos os alunos e os avanços na cultura e na estrutura de instituição de ensino. O intuito é que todos sejam atendidos de acordo com suas especificidades:

Princípio fundamental da escola inclusiva é o de que todas as crianças devem aprender juntas, sempre que possível, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que elas possam ter. Escolas inclusivas devem reconhecer e responder às necessidades diversas de seus alunos, acomodando ambos os estilos e ritmos de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade a todos através de um currículo apropriado, arranjos organizacionais, estratégias de ensino, uso de recurso e parceria com as comunidades (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA , 1994, p. 5).

A Constituição de 1988, a Declaração de Salamanca e a LDB adotam a mesma perspectiva para com os serviços de apoio especializado, métodos, técnicas e com recursos adequados em consonância com a necessidade dos indivíduos, dentre outros aspectos. Com base na Declaração de Salamanca (1994, p. 9), “[...] as escolas regulares com orientação para a educação inclusiva são o meio eficaz no combate a atitudes discriminatórias, propiciando condições para o desenvolvimento de comunidades integradas, base da construção da sociedade inclusiva”. Reitera-se que esse documento proporciona discussões, formulação na perspectiva dos princípios, das práticas de educadores e, em especial, na ótica das políticas de inclusão.

Com a aprovação da nova LDB, percebe-se uma forma inovadora de conceber a educação e de adotar e criar uma série de ações governamentais que permitam transformar o ensino brasileiro:

A atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n. 9.394/96, no Art. 59, preconiza que os sistemas de ensino devem assegurar aos alunos currículo, métodos, recursos e organização específicos para atender às suas necessidades; assegura a terminalidade específica àqueles que não atingiram o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências; e assegura a aceleração de estudos aos superdotados para a conclusão do programa escolar (BRASIL, 2010c, p.12).

O implemento conduz à incorporação de um currículo adaptado e flexível às singularidades das crianças especiais com estratégias e critérios de efetiva ação docente, para que também garanta e estimule um aprendizado significativo, tendo como papel a mediação dos conteúdos na sala regular. Com a emergência dessas novas políticas públicas, ênfase para a Lei Federal n. 7.853, de 24 de outubro de 1989, se estabelecem os direitos considerados básicos para as pessoas com deficiência. Há, pois, significativo avanço nos rumos da educação brasileira, sobretudo, para a defesa e o alcance dos direitos das pessoas com necessidades especiais na sociedade.

Segundo Silva (2012), o PI, principalmente a capital Teresina, adota algumas leis que promovem a acessibilidade desse grupo, segundo descrito no Quadro 1, alusivo às leis e ementas do referido Estado e do município de Teresina. A gradativa incorporação dessas políticas públicas estimula a ocorrência de crescente aumento de matrículas de alunos com necessidades especiais na rede pública. Isso incrementa as demandas para a gestão escolar e revela a necessidade de formação mais adequada para os professores, a fim de que atendam melhor à clientela.

As Secretarias de Educação tanto municipal como estadual contam com gerências e divisões inclusivas, compostas por uma equipe comprometida com a nova realidade, disponibilizando capacitação, apoio técnico e pedagógico, acompanhantes pedagógicos e recursos adequados para os professores, como também, o funcionamento de turmas de AEE, que subsidiam os mestres que ministram aulas na educação regular e complementam a escolarização dos discentes. Como decorrência, há avanços e transformações tanto na educação como em outros setores em diferentes escalas, para atender a esse público de acordo com a legislação. O processo de adaptação reflete um esclarecimento para a sociedade sobre o verdadeiro significado da inclusão. Junto com as mudanças do mundo, o educador deve estar preparado para novos desafios a serem enfrentados, principalmente sobre a inclusão de alunos com necessidades especiais em salas de aula regulares.

Quadro 1 – Leis e ementas do Estado do Piauí e do município de Teresina – Piauí

LEIS		EMENTAS
Lei Orgânica n. 2.557, 18 jul. 1997, Município de Teresina	→	Prevê o acesso sobre bens e serviços públicos, que permitem a melhoria na locomoção.
Lei Estadual n. 4.835, 23 maio 1996, Estado do Piauí	→	Há a reserva de um percentual mínimo de 10% de vagas para as pessoas com necessidades especiais em aprovações em concursos públicos.
Lei Municipal n. 2.256, 25 out. 1993, Município de Teresina	→	Há a reserva correspondente a 5% das vagas em aprovações em concurso público.
Lei Municipal n. 3.144, 3 dez. 2002, alterada pela Lei n. 3.156, 6 jan. 2003, Município de Teresina	→	Dispõe de passe livre às pessoas portadoras de deficiência no sistema de transporte coletivo do município, como também dos seus respectivos acompanhantes.
Lei Municipal n. 3.416, 6 maio 2005		Dispõe o reconhecimento oficial, no Município de Teresina, da linguagem gestual codificada pela Língua Brasileira de Sinais (Libras) e da obrigatoriedade de intérprete desta Língua nos estabelecimentos bancários, hospitalares, <i>shoppings</i> e outros de grande fluxo de pessoas, ficando a cargo destes estabelecimentos o treinamento dos funcionários para o cumprimento da mesma. Inclui-se também nas redes de ensino essa língua para o atendimento ao aluno surdo.

Fonte: Crédito direto do autor, 2012.

3 INCLUSÃO DOS SURDOS EM ESCOLAS REGULARES DE ENSINO

Ao longo da história, os surdos enfrentam dificuldades em adquirir independência e respeito à sua linguagem. Na Grécia, são considerados como seres sem raciocínio e

capazes de contaminar o restante da população. A este respeito, o comentário de Sêneca é bastante significativo:

Matam-se os cães quando estão com raiva; exterminam-se touros bravios (bravo); cortam-se as cabeças das ovelhas enfermas para que as demais não sejam contaminadas; matamos os fetos e os recém-nascidos monstruosos; se nascerem defeituosos e monstruosos afogamo-los não devido ao ódio, mas à razão, para distinguirmos as coisas inúteis das saudáveis (SÊNeca, *apud* SILVA, 1986, p.128-129).

Na Idade Média, os surdos também são tratados indignamente, apedrejados e condenados à morte ou escondidos por muito tempo por membros da família sem coragem de praticar os assassinatos. Por outro lado, no Egito, os surdos são vistos como deuses. Há a crença de que servem de intermediários entre faraós e deuses. Na Igreja Católica, o casamento entre surdos e o recebimento de heranças são proibidos, ao lado do veto a outros direitos comuns aos cidadãos ditos “normais”.

Na Idade Moderna, um dos primeiros educadores dos surdos é o espanhol Pedro Ponce de León (1520-1584), cujo trabalho consegue, na ocasião, derrubar crenças religiosas, filosóficas e médicas. Isto porque, se até então os surdos são entendidos como incapazes de aprender, o monge beneditino inicia uma abordagem oralista como método de aprendizagem.

León procura educar os surdos da nobreza. A oralização é considerada um dos critérios primordiais para a obtenção de direitos perante a lei. Com os resultados positivos obtidos, sua atuação chega ao conhecimento de Juan Pablo Bonet (1573-1633), também espanhol e, de forma similar, educador e pioneiro na educação de surdos, que se interessa pela metodologia empregada por León. Conseqüentemente, Bonet edita o primeiro livro sobre a educação dos surdos, em 1620, em Madrid – Espanha, com o título “Redução das letras e arte de ensinar a falar os mudos”:

Bonet tentou reproduzir o método elaborado por De León, publicado, em 1620, um livro no qual se apresentava como inventor da arte de ensinar o surdo a falar, fazendo o uso do alfabeto digital da forma escrita e da língua de sinais para ensinar a leitura aos surdos e, por meio da manipulação dos órgãos fonoarticulatórios, ensiná-los a falar (MOURA, 2000, p.78).

O modelo de aprendizagem adotado por Pedro de León consiste na utilização do alfabeto através da configuração de mão, ação didática que gera bastante controvérsia entre os demais estudiosos.

Assim, Bonet, dentro de sua perspectiva metodológica, contribui para o desenvolvimento de três pilares de educação oralista: o de Jacob Rodrigues Pereire (1715-1780); de John Conrad Amman (1669-1724); e de John Wallis (1616-1703). O primeiro privilegia os países de língua de origem latina; o segundo, os de língua alemã; e o último, as Ilhas Britânicas.

Para esses autores, a oralização é fundamental e responsável pela constituição da humanidade. Pereire enfatiza que o surdo voltaria a integrar a sociedade como cidadão a partir do momento em que aprendesse a falar, uma vez que teria condições de adquirir noções abstratas e gerais essenciais para sua interação no meio. Amman, por seu turno, em seu processo de ensino, lança mão de sinais e o alfabeto manual como instrumentos para atingir seu objetivo – a fala. Após a consagração do objetivo proposto, passa a desprezar tais instrumentos com o argumento de que os mesmos podem atrapalhar o desenvolvimento da fala. Ressalta-se que esse alfabeto manual ou digital não se configura como língua de sinais, pois esta mantém uma estrutura gramatical.

O jornalista Wallis lança, nas Ilhas Britânicas, 1698, livro sobre a educação para os surdos. Recorre à abordagem oralista, mas com a experiência obtida, recusa esse método e insere o uso de sinais. A este respeito, Moura (2000, p. 80) sintetiza e afirma:

Os três educadores utilizaram os sinais e o alfabeto digital para ensinar os surdos a falar, que era o objetivo do oralismo. Assim, desde o século XVI, a história mostra quanto a língua de sinais é importante para o surdo e que o ouvinte, ainda no século XXI, não é capaz de aceitar este sujeito como ele é: surdo.

Observa-se, pois, que os pilares da educação para os surdos contemplam o ensino da oralidade, mas mesmo assim, já se registra o início do uso de sinais. Graças às suas práticas, alguns educadores modificam sua visão quanto ao ensinamento dos surdos, percebendo a importância da língua de sinais no cotidiano.

O início do trabalho com sinais como elemento prioritário da educação do surdo ocorreu com Charles Michel de L' Epée (1712-1789), professor de duas irmãs surdas, experiência que lhe possibilitou inaugurar a primeira escola pública para surdos no mundo, o Instituto Nacional para Surdos-Mudos em Paris. Seu grande mérito foi ter reconhecido que os surdos possuíam uma língua que servia para propósitos comunicativos (MOURA, 2000, p. 330).

Assim, L' Epée demonstra certa preocupação com o ensinamento dos surdos, considerando que os educadores deveriam aprender com eles, e, então, adotando sua forma de comunicação, ensinar a língua falada e escrita da comunidade ouvinte.

Form@re. Revista do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica / Universidade Federal do Piauí, Teresina, v. 1, n. 1, p. 80-106, jul. / dez. 2013.

Além disso, aproveita-se do sistema utilizado pelos sinais e cria outros para fazer a representação das palavras francesas e terminações que marcam a gramática da língua oral, denominando de sinais metódicos.

Com sua experiência, percebe ser mais viável o ensino da língua de sinais do que o treinamento da fala, pois traz resultados mais favoráveis ao seu objetivo. A mudança do oralismo para a língua de sinais provoca inúmeras críticas pelos adeptos desse procedimento. Porém, a alteração traz resultados significativos, pois muitos surdos passam a dominar bem a escrita, e, conseqüentemente, conseguem ocupar lugar de destaque no convívio social. Moura (2000, p. 331) acrescenta:

Na Idade Contemporânea (1799-1900), o trabalho com sinais estava começando a ser realizado em diferentes países da Europa e também nos [Estados Unidos da América] EUA. O americano Thomas Gallaudet (1787-1851) e o francês Laurent Clerc (1785-1869) foram os responsáveis pela introdução do trabalho com sinais e pela educação institucionalizada para surdos.

Nota-se avanço e maior intensidade do uso da língua de sinais em vários países. É quando se dá a fundação da primeira escola pública para surdos nos EUA, em Hartford, recebendo posteriormente a designação de *Hartford School*.

Clerc [...] ensinou professores com o método dos sinais metódicos, que, assim como alfabeto digital, foram adaptados para o inglês. Gradativamente, os sinais metódicos foram abandonados e, na sala de aula, a língua de sinais americana passou a ser usada com maior intensidade (MOURA, 2000, p. 332).

Cada vez mais essas escolas emergentes apresentam características comuns. Mantêm como objetivo a educação dos surdos através da língua de sinais desvinculada da abordagem oralista, o que possibilita a criação de pequenas comunidades. Na metade do século XIX, por motivos políticos, o uso da língua de sinais passa a ser rejeitada em visível retrocesso aos avanços até então conseguidos, pois o oralismo continua em voga.

Posteriormente, no Congresso de Milão, ano de 1880, é aprovado o oralismo como meta primordial para facilitação da alfabetização. Em 1892, o Congresso de Gênova é ainda mais enfático, ao adotar o método oral puro, utilizando outras formas de propiciar a fala aos surdos, tais como: uso de aparelhos de amplificação sonora individual, aproveitando os resíduos auditivos do sujeito para torná-lo um ouvinte.

Form@re. Revista do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica / Universidade Federal do Piauí, Teresina, v. 1, n. 1, p. 80-106, jul. / dez. 2013.

Com o passar do tempo, percebe-se que o oralismo não atinge os efeitos esperados com relação à fala e, ao longo do século XX, passa a ser questionado. Com isso, as ideias quanto à incapacidade do surdo se alteram e surgem, ainda, novos procedimentos para a educação desses indivíduos:

Com as novas descobertas feitas sobre as línguas de sinais e o descontentamento com os resultados do oralismo, foi desenvolvida nos EUA, na década de 80, a proposta que ficou conhecida como comunicação total, cuja filosofia seria aceitar qualquer forma de comunicação usada, sem discriminar a criança por não dominar a oralidade (MOURA, 2000, p. 59).

Os surdos voltam a empregar a língua de sinais, haja vista que nesse tipo de abordagem, qualquer comunicação é aceitável. A comunicação total, por sua vez, prescreve o uso de todo e qualquer recurso possível para melhor comunicação, considerando todos os aspectos do alunado, desde o cognitivo até o social.

Apesar do reconhecimento de sua língua nessa abordagem, os surdos começam a exigir o uso da língua de sinais na educação escolar. De forma similar, reivindicam, também, o reconhecimento de sua identidade e cultura, passando a uma nova proposta denominada bilinguismo, que objetiva habilitar os surdos para o uso de duas línguas no cotidiano escolar e em sua vida social, sendo a primeira a língua de sinais e a segunda, na modalidade escrita ou oral da língua majoritária.

No Brasil, a educação dos surdos tem início em 1857, quando o professor francês Ernest Huet, com a ajuda do imperador D. Pedro II, cria o Imperial Instituto de Surdos-Mudos, atualmente denominado INES. São aceitos somente surdos do sexo masculino abandonados pelos membros da família e que procedem de diferentes cidades brasileiras. Segundo Campbell (2009, p. 100) “a partir da criação do INES, os surdos brasileiros passaram a contar com uma escola especializada para sua educação e tiveram a oportunidade de criar a Língua Brasileira de Sinais (Libras)”. Assim, a adoção da Libras permite aos surdos modalidade de comunicação e expressão, como também o desenvolvimento da aprendizagem na escola comum e na vida social.

Em 1931, há a instalação de um externato feminino, que oferece oficinas de costura e bordado, visando a um aperfeiçoamento profissionalizante. Durante a década de 50, ocorre a difusão de serviços ofertados pelos INES, tais como: Curso Normal para os docentes da área da surdez, a fundação do Jardim de Infância do Instituto (em torno de 1952) e depois, a criação do curso de artes plásticas.

Na década de 80, foi criado o Curso de Especialização para professores na área de surdez, com finalidade de capacitar e, também, gerar agentes multiplicadores nesta área, uma vez que o curso, atualmente chamado de Curso de Estudos Adicionais, recebe professores de todo o país e que, ao retornarem às origens, disseminam os conhecimentos adquiridos no INES (CAMPBELL, 2009, p. 100).

Essa capacitação permite ao professor o conhecimento e fluência em Libras e a adaptação e elaboração de recursos didáticos. Por meio da oferta de cursos, expansão dos serviços e estudos prestados aos alunos surdos, o INES configura-se como centro nacional de referência no campo da surdez, estabelecendo ações que auxiliam todo o país. Mais adiante, 1977, instala-se a Federação Nacional de Educação e Integração dos Deficientes Auditivos (Feneida). Posteriormente reestruturada e denominada de Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (Feneis), em 16 de maio de 1987, em assembleia geral, tem como intuito central divulgar a Libras.

O trabalho com intérpretes de língua de sinais se dá nos anos 80, principalmente em função de serviços religiosos e informais. Com relação à legalização da Libras, isso ocorre na década seguinte, de início, apenas em alguns municípios e Estados da Federação. Porém, tão somente em 24 de abril de 2002, com a partir da Lei Federal n. 10.436, é que a língua de sinais é oficializada em todo território nacional. Em 2005, graças à promulgação do Decreto n. 5.626, há a garantia, dentre outros avanços, de uma educação bilíngue (BRASIL, 2010b), além da presença do intérprete em sala de aula. Trata-se de medida que impulsiona o reconhecimento da profissão de intérprete da Língua Brasileira de Sinais no cenário nacional, especialmente, a partir do dia 1º de setembro de 2010, Lei n. 12.319 (BRASIL, 2010a).

O reconhecimento da profissão de tradutor e intérprete de Libras ocasiona novas discussões acerca de sua função, formação, atuação, sindicalização e valorização de seu exercício. Seu objetivo maior é ser um facilitador da comunicação entre surdos e ouvintes.

3.1 O processo de inclusão no Piauí

No Estado do PI, o Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e Atendimento às Pessoas com Surdez (CAS / PI), entidade jurídica de Direito público, situa-se na Rua Major Osmar Félix, s. n., Bairro Monte Castelo, Teresina, com horário de funcionamento nos turnos manhã e tarde.

O Centro está vinculado ao Governo do Estado do Piauí por meio da SEDUC, sob a Gerência de Educação Especial (GEE). Funcionam nesse centro cursos de conversação em Libras do nível básico até o elementar, capacitação de intérpretes / tradutores em Libras para comunidade ouvinte, professores da rede estadual, familiares que possuem este tipo de deficiência e para os próprios surdos. Além disso, há promoção de cursos de artes plásticas e informática, atividades culturais relacionadas às datas comemorativas, gincanas e atividades extras como forma de complementação às demandas dos surdos.

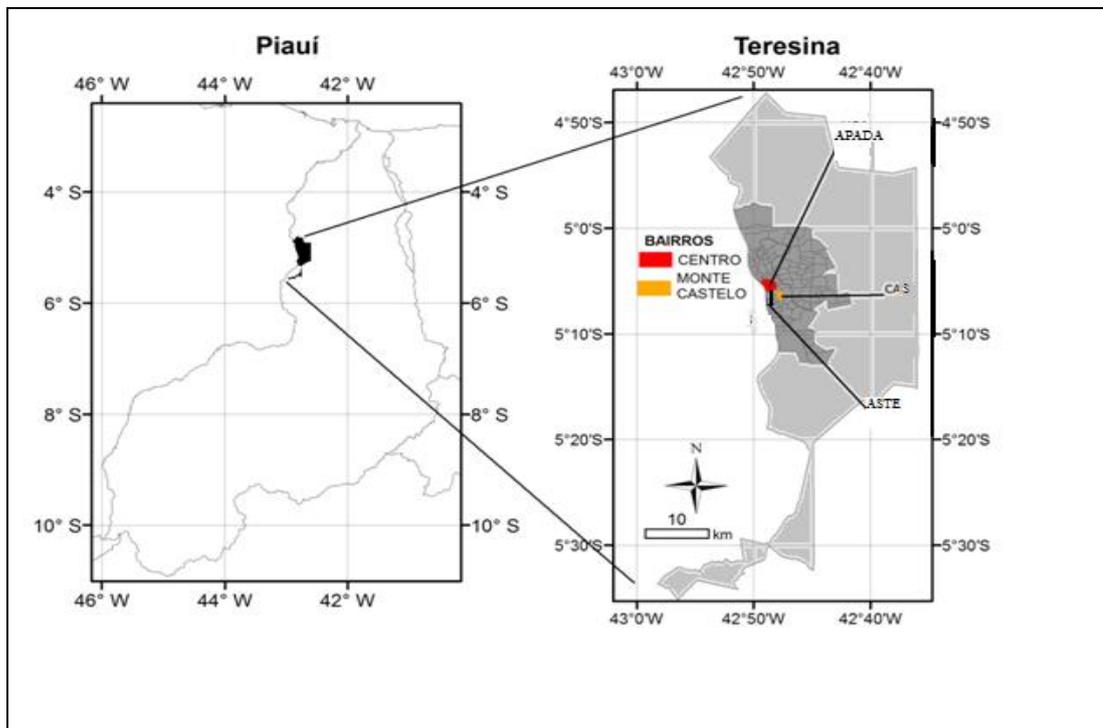
O CAS, fundado em 2005, possui como principal referência teórica as propostas estabelecidas pelo MEC, as secretarias de educação, as instituições de ensino superior, as organizações não governamentais e as entidades filiadas à Feneis.

Outra entidade que desenvolve assistência aos Surdos é a Associação de Pais e Amigos de Deficientes Auditivos (APADA) do Estado do PI, que atua desde 1991, sem fins lucrativos. É formada por pais de deficientes e profissionais engajados na luta por melhores condições de vida para essas pessoas. Atualmente, a APADA possui 165 alunos e realiza matrícula durante o ano todo. Fornece cursos de capacitação em conversação em Libras básica e elementar. O maior problema enfrentado consiste na falta de apoio dos gestores públicos. Fundada em 13 de setembro de 2000, a Associação, localizada na Rua Jonatas Batista, 1159, Bairro Centro, Zona Norte, Teresina, tem como principal objetivo criar projetos e estabelecer parcerias com órgãos permitindo a defesa e a luta dos direitos da comunidade surda da capital piauiense. A Figura 1 mostra o mapa da localização das instituições que atendem aos alunos surdos em Teresina.

Além dos centros de apoio e da associação, a cidade de Teresina conta com uma quantidade razoável de escolas regulares que fazem o atendimento aos surdos na perspectiva inclusiva. Com base nos dados fornecidos por Silva (2012), são 32 escolas para atender a uma demanda de 22 mil pessoas com surdez, com um total de sete intérpretes contratados para atuar nas escolas, com a Libras.

O movimento de inclusão dos surdos nas escolas regulares está se ampliando. Todavia, para acolher os educando, é necessário que se tenha condições efetivas de aprendizagem e desenvolvimento de suas potencialidades, tais como capacitação dos professores, uso do intérprete em sala de aula, recursos e provas adaptadas, planejamento e currículo escolar adequado às demandas e vivências dos alunos.

Figura 1 – Mapa de localização das instituições que atendem alunos surdos em Teresina – Piauí



Fontes: Banco de dados: Teresina (2011). Elaboração: Elayne Cristina Rocha Dias. Geoprocessamento: Gustavo S. Valadares (2012).

3.2 Recursos didáticos e metodologias aplicadas ao ensino em geografia para os alunos surdos

A escola é um espaço de contribuição para a democratização da sociedade, da formação de cidadãos conscientes de seus direitos e deveres, e propiciadora da construção cultural, científica e crítica do conhecimento. O educandário deve conceber uma proposta curricular com conceitos que fundamentem tal conscientização, projetos temáticos de transversalidade e de interdisciplinaridade.

A disciplina Geografia contribui para a formação da cidadania, pois trabalha com a realidade e suas transformações, pois é nesta realidade que as relações entre sociedade e natureza formam um todo integrado. A geografia é uma das ciências que auxilia na compreensão da relação intrínseca entre homem e meio ambiente. Mesmo que seja através do senso comum, o indivíduo consegue perceber a importância dessa disciplina em sua vida, por exemplo, através da localização de determinado local para perceber se o educando utiliza esse conhecimento.

O estabelecimento de relações entre cotidiano e conhecimento científico torna o ensino cada vez mais significativo e determinante. Nessa perspectiva, no ensino fundamental de 6º ao 9º ano, por se tratar de turmas formadas na instituição de ensino e pela organização curricular da disciplina Geografia com conteúdos mais fundamentados, os alunos devem adotar conceitos geográficos mais aprofundados, principalmente sobre espaço, lugar, paisagem e território, oportunizando a construção de compreensões e explicações mais complexas sobre o dia a dia.

Diante da relevância da geografia para a construção e o entendimento da realidade social refletida nos diversificados lugares, é essencial que o docente implemente propostas pedagógicas que favoreçam as diferentes estratégias cognitivas e ritmos de aprendizagem. A partir de então, o aluno assumirá uma postura reflexiva e crítica diante dos acontecimentos da sociedade.

Para que o aluno com necessidade especial, principalmente no caso da surdez, que vem crescendo bastante nos últimos anos, tenha compreensão do espaço em suas multidimensões, é relevante que a geografia seja repassada não como matéria “decorativa” e, sim, como possibilidade de trabalho com culturas, auxiliando no avanço intelectual, social e afetivo do educando. Na visão de Cavalcanti (2009, p. 145):

Uma concepção socioconstrutivista entende o processo de conhecimento que ocorre no ensino como uma construção que envolve o aluno (sujeito) e o saber escolar (objeto), na qual ambos são ativos e estão em interação. Sendo assim, uma ação didática importante a ser desencadeada no ensino com vistas à construção de conceitos são as atividades dos alunos.

Os profissionais de geografia devem apresentar atividades diversificadas que conciliem os conteúdos com os conhecimentos do cotidiano do aluno, ou seja, um ensino com atitude socioconstrutivista e que não priorize o conteúdo tradicional. Ademais, deve-se adotar uma abordagem educacional por meio do bilinguismo, que objetiva habilitar os surdos para o uso de duas línguas no cotidiano escolar e em sua vida social, que seriam a Libras, também chamada pelos estudiosos da área de L1 e a língua portuguesa, de L2:

Apesar de o bilinguismo ser amplamente difundido no Brasil as experiências com a educação bilíngue aqui ainda são restritas pela dificuldade tanto de considerar a língua de sinais uma língua, quanto de encontrar profissionais e professores que saibam utilizá-la. Assim, ou as práticas são simplesmente oralistas, ou acabam por adotar informalmente a comunicação total (SANTANA, 2007, p.180).

Essa abordagem corresponde melhor às necessidades dos surdos. Além de considerar sua língua natural, possibilita a integração na comunidade ouvinte e desenvolve um ambiente adequado ao ensino-aprendizagem escolar. Nesse caso, a figura do intérprete de língua de sinais é fundamental para que o processo ocorra com sucesso, colaborando para que a comunidade escolar e a sociedade se modifiquem e se adaptem ao surdo.

Além desse enfoque, é essencial que o docente mantenha um bom planejamento e que incorpore em suas aulas recursos didáticos que deixe a aprendizagem mais produtiva e desafiadora. Uma das práticas pedagógicas que Castrogiovanni (2000) enfatiza como auxílio na compreensão do conteúdo pela pessoa com surdez é o trabalho com imagens em geografia. Graças à análise das imagens, o aluno pode perceber a interferência ou não do homem e as mudanças ocorridas com o transcorrer do tempo, dentre outros aspectos. De forma similar, os jogos adaptados e eletrônicos também são recursos que podem ser adotados pelo mestre para criar expectativa, cooperação, entusiasmo e espírito de coletividade, pois proporciona estímulo nas habilidades e nos conhecimentos para que o educando possa vencer. Passini e Passini e Malysz (2010, p.103) dizem:

Ele traz para os participantes uma integração alternativa, melhor interação social e responsabilidade tanto individual como coletiva. Ele ajuda as pessoas a desenvolver uma melhor coordenação motora, ativa o raciocínio lógico e melhora a habilidade nas tomadas de decisão. A derrota é vista como desafio para a autossuperação e a procura do aperfeiçoamento de habilidades estratégicas.

O uso da informática através de pesquisas e das imagens dos programas *Google Earth* e *Google Maps* também permite que os alunos compreendam novos e complexos saberes geográficos. Os autores supracitados asseguram que “[...] o computador, no ensino-aprendizagem, auxilia os professores em suas aulas e servem como complemento na busca de dados para a construção de conhecimentos” (p. 105). O educador deve tomar precauções em sua utilização e usar a tecnologia com criatividade para promover a construção de habilidades e de conhecimentos.

Outra forma de recurso que o mestre pode adotar no ensino de geografia para os surdos são os vídeos com legendas. Por meio dessa ferramenta, o aluno pode visualizar imagens e analisá-las de forma mais complexa. Com esse recurso, o professor pode, ainda, introduzir inúmeras atividades, como: produção de textos, questionários, debates, dentre outros, sempre procurando relacionar o filme com o conteúdo e com os conhecimentos do cotidiano do alunado.

Recursos cartográficos, como mapas, globos, cartas e plantas, utilizados com os alunos surdos favorecem, através da percepção visual de cores e símbolos, a construção, a interpretação e o desenvolvimento aprofundado da linguagem cartográfica. Isso desperta nos alunos a compreensão da realidade geográfica. Ademais, outra forma de trabalhar conteúdos geográficos com os alunos surdos corresponde ao uso e à construção de maquetes, pois representam fenômenos reais por meio da reprodução em pequenas escalas, permitindo ao aluno abstrair determinado conteúdo. Sua elaboração estimula o discente a incrementar a percepção e diferenciação de diversos conceitos propostos pelas diretrizes curriculares.

Diante desses recursos e de outros não citados no texto, é imprescindível que o docente, em especial da área de geografia (por se tratar de disciplina importante da grade curricular, porque habilita os alunos para lidarem com o espaço geográfico, analisando seus conflitos desde seu produto histórico até os momentos atuais), requer que o professor procure repensar a educação escolar. Isto é, repensar as metodologias empregadas em sala de aula, principalmente em se tratando dos alunos especiais, pois não deve desconsiderar suas potencialidades, integrando-as a outros processos perceptuais.

4 O PROFESSOR NO ENSINO DE GEOGRAFIA PARA ALUNOS SURDOS, UNIDADE ESCOLAR MATIAS OLÍMPIO

Como mencionado, a pesquisa envolve a Escola Estadual Matias Olímpio. Seu espaço escolar está dividido em dois blocos. No primeiro, encontra-se o setor administrativo, composto pela diretoria, secretaria, sala de recepção, sala dos professores, pátio, um depósito e dois banheiros. O segundo bloco contém oito salas de aulas, uma sala de AEE, uma biblioteca, um laboratório de informática, dois banheiros para uso dos alunos. O educandário possui ampla área externa com canteiros e quadras de esportes, oferecendo espaço de interação e lazer.

Também como antes citado, a investigação envolveu observações diretas e registro dos fenômenos no contexto de sala de aula e dos recursos didáticos utilizados pelos docentes. Questionário semiestruturado foi aplicado a dois professores de geografia, à pedagoga da escola, a um técnico com atuação nas Secretarias de Educação Municipal e Estadual, 10 alunos surdos do 6º e do 9º ano e a um membro do AEE.

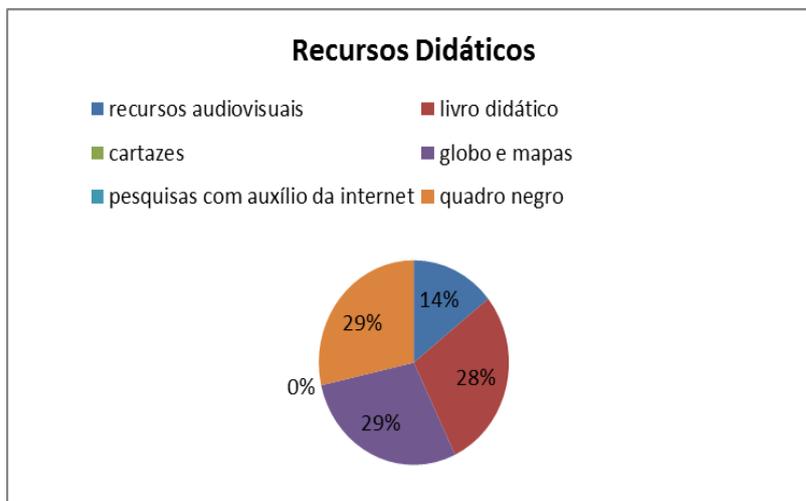
A Escola Matias Olímpio, nos turnos manhã e tarde, atende a 255 alunos do ensino fundamental maior (6º ao 9º ano). Dentre eles, 33 são surdos. A maioria do corpo discente é formada por jovens pertencentes a famílias de baixa renda e pouca escolaridade. O

educandário possui 27 professores e apenas um professor estagiário. A maior parte com especialização em sua área de atuação e apenas um professor do quadro efetivo possui mestrado em letras português. E mais, há oferta aos alunos ouvintes e surdos da disciplina de Libras no currículo escolar como forma de facilitar a interação e a comunicação entre ambos os segmentos. Ofertada a partir do início de 2012, precisamente em abril, ocorre uma vez por semana nos turnos manhã e tarde, respectivamente, no 6º horário, e é ministrada pelos professores do AEE. A escola ainda dispõe do curso de formação continuada, em Libras, com carga horária de 120 horas, ofertada para toda comunidade do bairro, pais dos alunos surdos e profissionais da instituição. No caso destes últimos, o curso é realizado no contra turno, ou seja, no horário contrário àquele quando estão em sala de aula. Após a devida capacitação, a escola vai entrar em processo de mudança para se tornar a primeira escola bilíngue do PI.

No sentido de conhecer as estratégias aplicadas no ensino de geografia, foi questionado aos professores dessa disciplina sobre o tempo de experiência docente na entidade. Predomina a resposta de um a cinco anos de serviço, com carga horária distribuída de dois a três dias na semana. Nessa fase, não houve nenhum curso de capacitação para o trabalho com alunos surdos. Somente no ano citado de 2012, foram ofertados cursos de Libras para todos os funcionários da Escola Estadual Matias Olímpio. Dois professores se inscreveram e em relação à formação acadêmica, ambos possuem especialização na área de ensino de geografia, com bom nível de qualificação.

Segundo o depoimento dos professores sobre metodologias e técnicas empregadas na aula de geografia, os resultados remetem à exposição oral dos conteúdos, discussões em pequenos grupos e debates, seminários, trabalhos escritos com auxílio da internet, e, dificilmente, aula de campo, devido à falta de disponibilidade de ônibus pela SEDUC. A este respeito, o Gráfico 1 mostra que, apesar dos inúmeros recursos disponíveis e das oficinas proporcionadas pelo AEE para adaptação da prática docente do professor de sala regular, os mais utilizados resumem-se somente ao uso de mapas e globos, ao livro didático e ao quadro negro (acrílico).

Gráfico 1 – Recursos didáticos utilizados pelos professores de geografia da Unidade Escolar Matias Olímpio, Teresina – Piauí



Fonte: Crédito direto do autor, 2012.

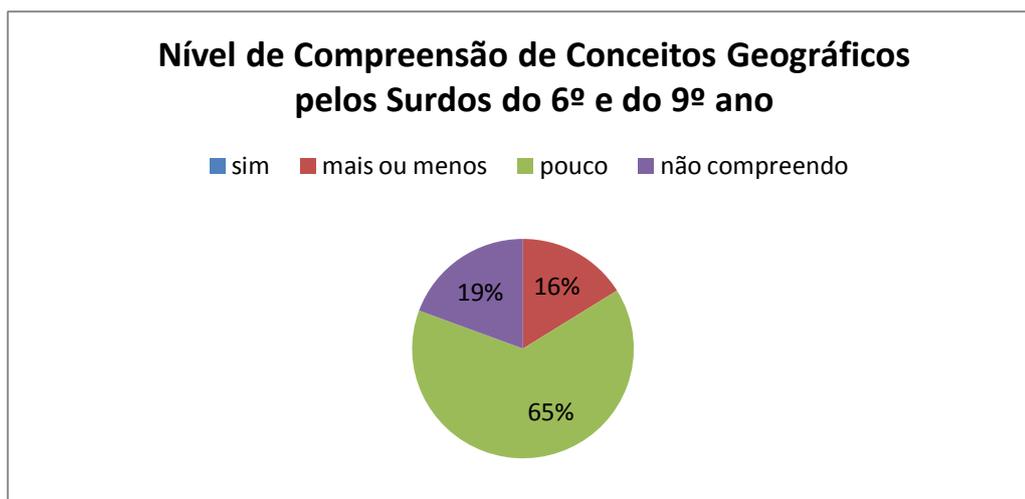
Assim, é de suma importância a aplicação dos recursos didáticos para a imposição de prática mais eficiente de modo a promover interesse e curiosidade para os conteúdos geográficos. É importante lembrar que o recurso deve estar bem elaborado e ser de fácil utilização. Com relação aos equipamentos e materiais, a escola possui *datashow*, vídeos, *digital versatile disc* / disco digital versátil (DVD), televisão (TV), mapas, globos, aparelhos de som, material dourado, destinado a atividades que auxiliam o ensino e a aprendizagem do sistema de numeração decimal-posicional e dos métodos para efetuar as operações fundamentais. Há, ainda, revistas, livros, jornais, internet, computadores, dicionário de Libras e de língua portuguesa. Além disso, dispõe de material para confecção de recursos didáticos que subsidiam o trabalho pedagógico.

De acordo com o depoimento dos educadores, eles não realizaram nenhuma reformulação de atividades, livros, currículo para a acessibilidade dos surdos em sala de aula. Mesmo sem essa adaptação, os professores do AEE prestam assessoria no que se refere à aplicação das provas, às atividades relacionadas aos seminários, ao reforço das atividades de casa na sala do AEE, e, às vezes, no que concerne à interpretação de conteúdos mais complexos, quando solicitados pelos professores da sala regular. Em sua visão, a maior dificuldade é a comunicação com os alunos surdos, na falta de um intérprete para compreensão dos conceitos geográficos, que são de suma importância para a vida dos discentes e, também, aliada à falta de tempo disponível para realização de capacitações.

Os 10 alunos pesquisados acreditam que a Escola Estadual Matias Olímpio ainda não está preparada para a inclusão efetiva. Afinal, faltam intérpretes e inexistente comunicação com os professores das diversas disciplinas, em especial, no caso de geografia. Os colegas ouvintes, em geral, nem ajudam nem interagem com os alunos com surdez, existindo, assim, uma divisão de grupos na esfera escolar. De acordo com os dados do Gráfico 2, há nítida dificuldade de apropriação de conceitos básicos como espaço, lugar, paisagem e território e de apreensão de categorias relacionadas aos ciclos de aprendizagem abordados nos parâmetros curriculares nos 6º e no 9º ano do ensino fundamental.

Ainda segundo o Gráfico 2, o nível de conhecimento dos alunos surdos acerca de conceitos básicos e fundamentais é bastante baixo. Um único aluno surdo conseguiu compreender razoavelmente a explicação dada pelo professor em contraposição a quatro outros que pouco entenderam. Os demais (cinco) não conseguiram nenhum aproveitamento frente à explicação, necessitando da ajuda dos professores do AEE para ampliar e retirar as dúvidas sobre a matéria. Trata-se de dado que revela a falta de competência do educador em desempenhar sua ação durante a explicação de conteúdos curriculares. Além do intérprete, os recursos visuais permitem a percepção de outros sentidos para a descrição dessas noções. Como decorrência, ao serem questionados sobre a prática dos professores de geografia, 100% responderam que não gostam das aulas de geografia e nem da forma como os docentes ministram o conteúdo. Admitem, inclusive, que durante a explanação do conteúdo, ficam apáticos e sem entender os conteúdos veiculados.

Gráfico 2 – Nível de compreensão de conceitos geográficos de alunos surdos da Unidade Escolar Matias Olímpio, Teresina – Piauí



Fonte: Crédito direto do autor, 2012.

No entanto, ao mesmo tempo, os alunos pesquisados afirmam compreender os mestres. Estão conscientes de que o docente não é capacitado em Libras, apesar de Santana (2007, p. 182) reforçar: “o importante é que haja a interação das duas línguas para que o educando cresça, desenvolvendo suas capacidades cognitivas, linguísticas, afetivas e políticas”.

Do outro lado, o professor do AEE, quando questionado sobre os problemas de sua prática cotidiana, de forma enfática, afirma que eles são representados pela pouca frequência dos alunos e pela falta de comprometimento da família. Para tentar mudar essa realidade, são realizadas reuniões visando trazer os pais para participarem efetivamente da Escola Estadual Matias Olímpio. Questionado sobre as formas de auxílio que o AEE proporciona aos professores de geografia e das demais disciplinas, os resultados apontam adaptação e produção de jogos, além de oficinas pedagógicas, auxílio na aplicação de provas e interpretação de conteúdos mais complexos, quando solicitados. Também o depoente cita o reforço escolar das atividades de casa dos alunos surdos, com a ressalva de que a sala do AEE resulta do investimento de recursos do MEC.

No caso do profissional que trabalha nas Secretarias de Educação Municipal e Estadual, este informa que há possibilidade de capacitação em Libras para quaisquer professores da rede pública. No entanto, quando perguntado se existe algum projeto elaborado pela Secretaria na área de geografia para o ensino dos surdos confirma que a proposta ainda não foi realizada. Somente há capacitações para os professores de geografia, mas voltadas para os alunos ouvintes. Ainda de acordo com sua fala, em 2012, foram elaborados projetos por toda a equipe da inclusão para adaptação de escolas para se tornarem bilíngues.

De modo geral, os resultados revelam quão complexa é a construção de uma educação inclusiva, embora constatem que a Escola Matias Olímpio está procurando se adaptar à nova realidade. O processo ainda constitui desafio para os professores de geografia, que precisam aprimorar suas estratégias de ensino.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A sociedade vem despertando para a necessidade da incorporação de um movimento inclusivo, que tenha como característica o acesso e a permanência do aluno com deficiência no ensino regular. No entanto, o paradigma da segregação ainda persiste

em alguns momentos do contexto escolar, que acabam por reforçar a ideia e o desejo de estudar em escolas especializadas.

Por exemplo, a pesquisa demonstra que os professores de geografia da Escola Estadual Matias Olímpio reconhecem que necessitam aprender Libras, mas por falta de disponibilidade de tempo não se capacitam. Outro aspecto é que eles lançam mão de poucas estratégias e recursos didáticos para o ensino de geografia, adotando uma prática voltada mais para os ouvintes do que para os surdos. Isso faz com que esse grupo de alunos sinta dificuldade em fazer a relação e a interpretação das categorias geográficas estruturadas nas diretrizes curriculares da instituição com seu conhecimento prévio, o que acarreta o desinteresse pela disciplina Geografia.

Quer dizer, ao tempo em que os órgãos oficiais promovem meios e instrumentos para que os docentes modifiquem e implementem novas práticas de ensino via capacitações, disciplinas curriculares incorporadas à grade curricular, oficinas pedagógicas, auxílio dos professores da sala de recursos, os docentes ainda não se conscientizaram de que precisam reformular seus procedimentos metodológicos. É urgente uma mudança comportamental dos professores de geografia. Afinal, para que os surdos atinjam desenvolvimento cognitivo, atitudinal e procedimental é essencial o envolvimento dos alunos num aprendizado constante com a abordagem bilíngue.

A pesquisa revela, ainda, outro ponto crucial sobre obstáculos enfrentados pelos mestres: a contratação de intérpretes de Libras para dar suporte à inter-relação professor e aluno na sala de aula. Outro aspecto observado refere-se à lotação do professor, que, com frequência, não é informado de que vai atuar numa escola regular, mas com quantidade razoável de alunos com surdez. Como decorrência, chegam à escola sem preparo metodológico considerável para lidar com o grupo de alunos com surdez.

Tal procedimento deve ser modificado mediante seleção de educadores especializados na área para incorporar o quadro docente, evitando, por conseguinte, índice elevado de evasão escolar desses educandos. Junte-se a isso a apropriação de saberes significativos voltados para uma prática bilíngue, sendo este o maior desejo dos alunos do 6º e do 9º ano da Escola Estadual Matias Olímpio.

Por fim, alguns educadores e autores na área de geografia enfatizam que a formação inicial é o começo da busca de uma base para o exercício da atividade docente. Sob esta ótica, a geografia torna-se uma ciência plural, levando em consideração que o professor exerça uma prática voltada para linguagem dos alunos, o que pressupõe o uso de computadores, documentários, aulas extraclasse e vídeos educativos para transformar o

ambiente escolar num espaço mais atraente. Logo, ainda há muitos desafios a serem solucionados sobre os saberes docentes. No entanto, é preciso crer que as dificuldades estão sendo sanadas e que os docentes estão tentando modificar suas concepções e crenças por meio de qualificação que lhes possibilite educar melhor os alunos.

Referências

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: 1988. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Decreto n. 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei n. 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais (Libras), e o Art. 18 da Lei n. 10.098, de 19 de dezembro de 2000. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 22 dez. 2005. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 3 dez. 2012.

BRASIL. Lei n. 7.853, de 24 de outubro de 1989. Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (Corde), institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 25 out. 1989. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7853.htm>. Acesso em: 3 maio 2013.

_____. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 20 dez. 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>>. Acesso em: 13 ago. 2013.

_____. Lei n. 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais (Libras) e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 25 abr. 2002.

_____. Lei n. 12.319, de 1 de setembro de 2010. 2010a. Regulamenta a profissão de tradutor e intérprete da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS). **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2 set. 2010. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 3 dez. 2012.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Abordagem bilíngue na escolarização de pessoas com surdez**. Brasília, DF, 2010b.

_____. _____. **Marcos políticos-legais da educação especial na perspectiva da educação inclusiva.** Brasília, DF, 2010c.

CAMPBELL, S. I. **Múltiplas faces da Inclusão.** Rio de Janeiro: Wak Ed, 2009.

CARDOSO, M. Aspectos históricos da educação especial: da exclusão à inclusão: uma longa caminhada. In: MOSQUERA, J. M.; STOBAÜS, C. (Org.). **Educação especial: em direção à educação inclusiva.** Porto Alegre: EDIPUCRS, 2003.

CASTROGIOVANNI, A. C. **Ensino de geografia: práticas e textualizações no cotidiano.** Porto Alegre: Mediação, 2000.

CAVALCANTI, L. de S. **Geografia escolar e cidade.** Campinas: Papirus, 2009.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA. Necessidades educativas especiais (NEE) In: CONFERÊNCIA MUNDIAL SOBRE NEE, 1994, Salamanca – Espanha. **Qualidade UNESCO.** Salamanca: UNESCO, 1994.

MOURA, M. C. **O surdo: caminhos para uma nova identidade.** Rio de Janeiro: Revinter / FAPESP, 2000.

PASSINI, E. Y.; PASSINI, R.; MALYSZ, S. T. **Prática de ensino de geografia e estágio supervisionado.** 2. ed. São Paulo: Contexto; 2010.

PIAÚÍ. Lei n. 4.835, de 23 de maio de 1996. Há a reserva de um percentual mínimo de 10% de vagas para as pessoas com necessidades especiais em aprovações em concursos públicos. **Diário Oficial do Estado,** Teresina – PI, 24 maio 1996.

_____. Portal do Governo do Estado. **Alunos com deficiência auditiva se reúnem com a Gerência de Educação Especial na SEDUC.** 2012. Disponível em: <<http://www.seduc.gov.br>>. Acesso em: 5 dez. 2012.

SANTANA, A. P. **Surdez e linguagem: aspectos e implicações neurolinguísticas.** São Paulo: Plexus, 2007

SILVA, D. H. R. da. **D. H. Rodrigues da Silva** (técnico da SEDUC): depoimento [jul. 2012]. Entrevistadora: Elayne Cristina Rocha Dias. Teresina: PARFOR / UFPI, 2012.

Form@re. Revista do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica / Universidade Federal do Piauí, Teresina, v. 1, n. 1, p. 80-106, jul. / dez. 2013.

SILVA, O. M. **A epopeia ignorada**: a pessoa deficiente na história do mundo de ontem e de hoje. São Paulo: CEDAS, 1986.

TERESINA. Lei n. 2.256, de 25 de outubro de 1993. Há a reserva correspondente a 5% das vagas em aprovações em concurso público. **Diário Oficial do Município**, Teresina – PI, 26 out. 1993. Disponível em: <www.seduc.gov.br>. Acesso em: 5 dez. 2012.

_____. Lei n. 2.557, de 18 de julho de 1997. Prevê o acesso sobre bens e serviços públicos, que permitem a melhoria na locomoção. **Diário Oficial do Município**, Teresina – PI, 19 jul. 1997. Disponível em: <www.seduc.gov.br>. Acesso em: 5 dez. 2012.

_____. Lei n. 3.144, alterada pela Lei n. 3.156, de 6 de janeiro de 2003. Dispõe de passe livre às pessoas portadoras de deficiência no sistema de transporte coletivo do município, como também dos seus respectivos acompanhantes. **Diário Oficial do Município**, Teresina – PI, 7 jan. 2003. Disponível em: <www.seduc.gov.br>. Acesso em: 5 dez. 2012.

_____. Lei n. 3.416, de 6 de maio de 2005. Dispõe o reconhecimento oficial, no Município de Teresina, da linguagem gestual codificada pela Língua Brasileira de Sinais (Libras) e da obrigatoriedade de intérprete desta Língua nos estabelecimentos bancários, hospitalares, *shoppings* e outros de grande fluxo de pessoas, ficando a cargo destes estabelecimentos o treinamento dos funcionários para cumprimento da mesma. Inclui-se também nas redes de ensino essa língua para o atendimento ao aluno surdo. **Diário Oficial do Município**, Teresina – PI, 7 maio 2005. Disponível em: <www.seduc.gov.br>. Acesso em: 5 dez. 2012.

_____. Prefeitura Municipal. **Mapas digitais**. Teresina, 2011.