

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAZONAS
CENTRO DE ESTUDOS SUPERIORES DE PARINTINS
CURSO DE LICENCIATURA PLENA EM GEOGRAFIA**

ELCIANE VALENTE DE MENESES

SURDO: TRAJETÓRIAS E VIVÊNCIA NA APRENDIZAGEM GEOGRÁFICA

Orientador: Prof. Dr. José Camilo Ramos de Souza

PARINTINS - AM
2019

ELCIANE VALENTE DE MENESES

SURDO: TRAJETÓRIAS E VIVÊNCIA NA APRENDIZAGEM GEOGRÁFICA

Monografia apresentada a Universidade do Estado do Amazonas, Centro de Estudos Superiores de Parintins, como requisito de nota na disciplina Trabalho de Conclusão de Curso, para a obtenção de título de Licenciada em Geografia.

Orientador: Prof. Dr. José Camilo Ramos de Souza

PARINTINS - AM
2019

Dedico este trabalho:

Ao Deus que me mantém diariamente, sem Ele nada seria possível. Ao meu porto seguro nesta terra, meu marido Danilo Costa de Almeida, minha mãe Elcilane Meneses dos Santos, meu pai Marinaldo Barbosa dos Santos, meus irmãos Samuel e Elma Santos, meus avós Maria de Jesus e Antônio Fonseca, minhas conquistas são pra vocês. Obrigada por tudo, sem vocês eu não seria quem sou, não chegaria onde cheguei e não teria o que tenho, vocês são a luz da minha vida.

AGRADECIMENTOS

Meu agradecimento primeiro é ao Deus Criador, pois sem Ele nada existiria.

Minha melhor metade, meu parceiro, meu companheiro, a razão dos meus sorrisos mais sinceros, meu Danilo, eu não tenho palavras para te agradecer por fazer dos meus sonhos realidade, por sonhar comigo e por ser a minha paz, a vida a seu lado é minha maior dádiva nesse mundo, te amo sempre e para sempre.

Agradeço a minha família meu pai, minha mãe e minha avó que sempre me incentivaram e acreditaram nos meus sonhos, vocês são minha base. Meu agradecimento mais que especial aos meus sogros Daniel e Sirlene Almeida, meus cunhados Thalia Vitória, Daniel e Thaís Almeida, Thais Farias (obrigada por cuidar dos meus irmãos, nunca vou esquecer o que você fez por eles), tios e primos das famílias Valente, Fonseca, Machado e Almeida, por que cuidaram de mim, do Danilo e das nossas bebês enquanto eu estudava.

Aos nossos amigos, em especial ao meu quarteto fantástico, Francieth Picanço, Josane Cardoso e Taty Anne Baranda (obrigada pela Helena, amiga, ela é um raio de luz na minha vida), Natalina Andrade, Paulo Nascimento, Fernando Kesley e Maynara Marinho, vocês me provam diariamente que a distância não pode abalar laços de amizade firmados em Deus. Essa vitória é de todos vocês, pois são suas orações e apoio que me sustém. Sem o amor, a compreensão e a torcida de vocês eu não conseguiria.

Samuel e Elma, sempre que eu falar de vocês saibam que será com orgulho e um amor que nem cabe em mim. Eu os amo demais e ver vocês crescerem longe de mim durante esses cinco anos foi uma das provações mais difíceis que já enfrentei. Obrigada as minhas tias Elciele Valente, Josiana Valente, Liene Valente, Gisele Valente, Socorro Valente, Mônica Valente, Edna Valente e Keila Alves, muito obrigada por cuidarem da nossa família, vocês são demais. Maria Eduarda, Lucas Gabriel e Matheus, eu sempre vou cuidar de vocês priminhos.

Em nome do Pr. Rilderlan e família agradeço a todos os meus irmãos da Assembleia de Deus em Terra Santa/Pa, sou grata demais pelas orações e palavras direcionadas por Deus, e em nome da minha amiga Sol Silva agradeço aos meus irmãos da Assembleia de Deus em Parintins/Am, obrigada por tudo, continuem sendo essa igreja de braços abertos.

Agradeço ao meu orientador Prof. Dr. José Camilo Ramos de Souza pelas orientações e direcionamentos durante a pesquisa. Agradeço a banca pela disponibilidade e considerações imprescindíveis para a conclusão dessa monografia.

Agradecimentos especiais direciono aos incríveis sujeitos da pesquisa Maria de Fátima Ribeiro Cativo, Luan Souza Duarte, Maria Gláucia de Souza dos Santos e Paulo Victor de Souza Brandão, às tradutoras/intérpretes Clêise Maria Jesus Souza, Geana de Jesus Prestes e Leni Maria Soares Gomes, a minha anja Kletrianny Gama, você é muito especial, minha linda, mereces o melhor dessa terra. Também agradeço ao Prof. Msc. Marlon Jorge, aos alunos das turmas do sétimo e terceiro período de geografia, e a todos que indiretamente colaboraram para que esse trabalho fosse realizado.

Agradeço aos meus amigos da XIV Turma de Geografia do Cesp-UEA, vocês marcaram a minha vida e pretendo tê-los ao meu lado durante toda a minha trajetória, contem sempre com minhas orações e torcida, o sucesso de vocês me orgulha e alegra. Em especial aos amigos com quem construí uma amizade baseada em lealdade e cumplicidade, Patrick Sicsu, Jully Maria Pontes, Brayan Baima, Erick Marques, Julianne e Brenno Jacaúna, Salomão Natividade, Jucicleia e Liene Rocha, Simone Castro, Luana Prestes e Renilson Duque, vocês merecem o mundo.

Agradeço a dois professores incríveis que dedicaram anos de suas vidas na coordenação do curso desde o momento em que ingressamos até nosso último período, Prof. Dr. João Danúzio Menezes de Azevedo Filho e Prof. Dr. Tatiana da Rocha Barbosa, Jesus lhes recom-pense.

Em nome da Prof. Msc. Carmen Lourdes Freitas Jacaúna, agradeço a todos que contribuíram para a excelente experiência que vivenciei no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência-Pibid, e em nome da Prof. Dra. Charlene Maria Muniz da Silva, agradeço pela oportunidade valiosíssima de participação no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação Científica-Paic e no Programa de Monitoria. Em nome da Prof. Dr. Alem Silvia Marinho dos Santos agradeço ao grupo de pesquisa Rede de Estudos do Território, Desenvolvimento e Sustentabilidade na Amazônia-Redesam pelas contribuições em minha formação.

Em nome do Prof. Msc João Bosco Brasil e Prof. Msc. Virgílio do Nascimento agradeço a cada professor, do colegiado de geografia e dos demais colegiados, que durante os quatro anos da graduação atuaram me ensinando não só conteúdos, mas lições de vida preciosas, dentro dessa monografia está uma parte de cada saber adquirido com vocês, e em nome do professor Msc. Dilson Gomes agradeço aos professores da rede pública que nos receberam de braços abertos e dividiram conosco suas salas de aula e suas histórias durante o Pibid e o Estágio. Seus exemplos não serão esquecidos.

Agradeço especialmente a minha prima e futura geógrafa Ivany Alves e a minha amiga Jéssica Godinho, essa vitória é de vocês também, por terem me dado a oportunidade de vir para Parintins, também às amigas que dividiram uma parte da vida comigo, Rebeca Joyce, você é um dos melhores presentes que Deus me deu, só você e a Elma pra e fazerem chamar gatos de sobrinhos. Hulda Karen, Beatriz Diogo e Elzi Janne Souza, obrigada pela companhia, risadas e companheirismo, meninas. Vocês têm um lugar especial no meu coração.

Agradeço aos meus professores e colegas da turma do Curso técnico em Meio Ambiente do Instituto Federal de Ciência e Tecnologia do Estado do Amazonas- Campus Parintins, obrigada por me acolherem e incentivarem, vocês me fizeram sentir bem-vinda em um lugar que eu não tinha quase ninguém, nunca esquecerei essa gentileza.

A todos aqueles que torceram pelo meu sucesso, que Deus os abençoe poderosamente. Que a Luz do Espírito Santo guie todos os nossos passos, e que Jesus nos ensine diariamente o verdadeiro significado de Amar.

RESUMO

Esta monografia versa sobre a experiência universitária dos surdos que cursam licenciatura plena em Geografia no Centro de Estudos Superiores de Parintins no Estado do Amazonas. É de cunho qualitativo e para sua realização utilizou-se o método Fenomenológico, bem como as técnicas de observação, entrevistas e aplicação de questionários semiestruturados, aplicados de acordo com a disponibilidade dos colaboradores. Realiza uma reflexão sobre a trajetória dos surdos desde a idade antiga até a contemporaneidade, analisa a evolução que as metodologias educacionais para surdo sofreram e observa as conquistas e as lutas na cultura surda, bem como o aporte legal que cerca a temática. Durante o texto efetua-se também uma reflexão quanto a importância da Geografia enquanto ciência capaz de direcionar o entendimento da realidade em que o surdo está inserido, como transformado e transformante dessa realidade; e, como instrumento de transformação do pensamento crítico. Apresenta a realidade particular dos sujeitos da pesquisa, e também as observações efetuadas por colegas de sala e intérpretes que relacionam-se com eles. Elenca alternativas metodológicas viáveis para o ensino de Geografia para os surdos na graduação. A relevância dessa pesquisa é atestada ao constatar-se que regionalmente pouco se escreve sobre surdos nas Instituições de Ensino Superior, e o número é menor ainda quanto se trata de pesquisa realizada no âmbito da Licenciatura em Geografia. Assim, esperamos contribuir para as futuras pesquisas na área de ensino e aprendizagem de Geografia para surdos na graduação.

Palavras Chave: Surdos. Geografia. Alternativas metodológicas.

ABSTRACT

This monograph deals with the university experience of deaf students who have a full degree in Geography at the Center for Higher Studies of Parintins in the State of Amazonas. It is qualitative in nature and for its realization the Phenomenological method was used, as well as the observation techniques, interviews and application of semi-structured questionnaires, applied according to the availability of employees. It conducts a reflection on the trajectory of the deaf from the old age to the contemporary, analyzes the evolution that the deaf educational methodologies have undergone and observes the achievements and struggles in the deaf culture, as well as the legal support surrounding the theme. . During the text there is also a reflection on the importance of Geography as a science capable of directing the understanding of the reality in which the deaf is inserted, as transformed and transformer of that reality; and as a tool for transforming critical thinking. It presents the particular reality of the research subjects, as well as the observations made by classmates and interpreters who relate to them. It lists viable methodological alternatives for teaching geography to deaf undergraduate students. The relevance of this research is attested by the fact that regionally, little is written about deaf people in Higher Education Institutions, and the number is even lower when it comes to research carried out under the Degree in Geography. Thus, we hope to contribute to future research in the field of teaching and learning Geography for deaf undergraduate.

Keywords: Deaf. Geography. Methodological Alternatives.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ABNT	Associação Brasileira de Normas Técnicas
APAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
CENESP	Centro Nacional de Educação Especial
CESP	Centro de Estudos Superiores de Parintins
CNE	Conselho Nacional de Educação
DVD	Disco Óptico Adaptado à Multimídia e ao Vídeo Digital
FENEIDA	Federação Nacional de Educação e Integração dos Deficientes Auditivos
FENEIS	Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos
GPS	Sistema de Posicionamento Global
IES	Instituições de Ensino Superior
IFES	Instituições Federais de Ensino Superior
INES	Instituto Nacional de Educação dos Surdos
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
MEC	Ministério da Educação
NEE	Necessidades Educativas Especiais
ONU	Organização das Nações Unidas
PAC	Plano de Aceleração do Crescimento
PNAES	Programa Nacional de Assistência Estudantil
PNE	Plano Nacional da Educação
PNEE	Política Nacional de Educação Especial
RU	Restaurante Universitário
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEED	Secretaria do Estado da Educação
SEESP	Sindicato dos Enfermeiros do Estado de São Paulo
SEMED	Secretaria Municipal de Educação
TILS	Tradutor e Intérprete de Língua de Sinais
TV	Televisão

UNESCO União das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
 UEA Universidade do Estado do Amazonas

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
1. SURDOS QUE FALAM COM A MÃO	15
1.1 Discutindo a trajetória histórica dos surdos	15
1.2 Conceitos e propostas educacionais vivenciadas pelos surdos	21
1.3 Conhecendo as conquistas e as lutas dentro da cultura surda	28
2. REPENSANDO O ENSINO DE GEOGRAFIA PARA SURDOS	33
2.1 A Ciência geográfica no ensino dos surdos	33
2.2 Aula visual: uma alternativa para o ensino dos surdos	38
2.3 Intérpretes: Resistência e Comprometimento	40
3. SURDOS NO ENSINO SUPERIOR	45
3.1 Entendendo os desafios diários do surdo na universidade	46
3.2 Discutindo sobre as relações sociais dos acadêmicos surdos	48
3.3 Novas perspectivas para o ensino de Geografia para surdos no ensino superior	50
CONSIDERAÇÕES FINAIS	53

REFERÊNCIAS	56
APÊNDICE A	61
APÊNDICE B	62
APÊNDICE C	63

INTRODUÇÃO

As dificuldades enfrentadas pelos surdos no seu processo de formação, até o momento de ingressar na Universidade são muitas, e mesmo quando aprovados no vestibular, possuindo a vaga garantida no Ensino Superior, esta não garante uma efetiva aprendizagem, nem um total aproveitamento do curso ou mesmo das experiências que só o ambiente universitário é capaz de proporcionar.

Por ser hoje esse o quadro apresentado, buscou-se investigar como se dá a realidade do curso de Licenciatura Plena em Geografia, do Centro de Estudos Superiores de Parintins-CESP, para os discentes surdos os sujeitos da pesquisa, para compreensão da realidade em que se dá a sua aprendizagem e o aproveitamento da experiência tão relevante em suas vidas, que somente é possibilitada pela passagem por uma Instituição de Ensino Superior.

A pesquisa foi realizada com quatro surdos do curso de Geografia, três cursam o terceiro período e um cursa o sétimo período. Com o sujeito mais avançado no curso, o contato foi mais intenso. As observações foram realizadas durante um período inteiro, pelo menos uma vez por semana, além de uma viagem de campo para fora da cidade, em oportunidade ofertada pela realização de uma monitoria em sua turma. Além de ambientes extraclasse, participando até de algumas refeições com ele no Restaurante Universitário, e ainda, nas semanas do curso, eventos do Centro e culturais realizadas pelo curso, bem como no núcleo de acessibilidade.

Com os discentes menos avançados, as observações e conversas foram realizadas no núcleo de acessibilidade, nos corredores, nas atividades realizadas pelo curso como semanas,

mostras, durante algumas refeições no Restaurante Universitário (RU), durante as atividades culturais realizadas pelo curso e também no núcleo de acessibilidade.

As conversas com os sujeitos e também com os intérpretes que trabalham no núcleo de acessibilidade direcionadas à pesquisa começaram em Setembro de dois mil e dezoito (2018). As observações não cessaram até final do mês de Novembro de dois mil e dezenove (2019), com a aplicação dos questionários.

Os objetivos propostos com a pesquisa foram o geral: Compreender a relação do surdo com o espaço de aprendizagem na universidade com as mãos que ensinam e ajudam a aprender o conteúdo geográfico, e específicos: Verificar a trajetória histórica do surdo, englobando os processos utilizados na sua educação e as atuais conquistas e lutas dentro da cultura surda. Identificar a relevância da Ciência Geográfica para o discente surdo bem como a importância do intérprete na aquisição de conhecimentos. E, analisar a vivência universitária dos surdos e alternativas metodológicas atuais para o ensino eficaz de Geografia no Ensino Superior.

A Metodologia é parte primordial de um projeto de pesquisa. Segundo Ramos (2017), a metodologia vem desempenhar um papel essencial no desenvolvimento de qualquer projeto, já que quase todos os resultados finais estão dependentes da metodologia utilizada na pesquisa, pois proporciona ferramentas, técnicas e métodos necessários para transformar a realidade a fim de melhorá-la.

De acordo com Capucha et al (2008, p.17 apud Ramos, 2017, p. 48), a metodologia pode variar quanto à abordagem, podem ser quantitativas ou qualitativas.

A pesquisa é de cunho qualitativo, pois, em um projeto *qualitativo*, o autor vai descrever um problema de pesquisa que possa ser melhor compreendido ao explorar um conceito ou um fenômeno (CRESWELL, 2007, p. 88). Ramos (2017) diz que, na metodologia qualitativa a busca é em se aprofundar nas questões e não em resultados estatísticos, permitindo uma visão mais ampla sobre a realidade a ser estudada, com mais proximidade do público pesquisado.

Para a efetivação da pesquisa, é necessário contar com a presença dos recursos necessários, principalmente os recursos humanos, para tanto, foi utilizado o Método Fenomenológico. Mas para tratar de tal método precisa-se saber de onde ele veio. Assim precisamos compreender que

Fenomenologia é uma palavra de longa trajetória histórica e também de uma etapa importante da Filosofia. Palavra de origem grega, composta por duas outras: “fenômeno” - que significa aquilo que se mostra e, não somente aquilo que se aparece ou parece e, “logia” (*logos*) – que tem muitos significados para os gregos, tal como: palavra, pensamento. (BELLO, 2006, apud SIANI, 2016, p. 6).

De acordo com Anthea (2015), citado por Siani (2016, p. 7), a fenomenologia vem oferecer a possibilidade de compreensão da experiência vivida pelas pessoas, de um modo que outras metodologias não o fazem. Sendo capaz de explicar aspectos mais profundos de uma situação pesquisada, dedicando atenção ao humor, as sensações e emoções procurando encontrar o entendimento sobre a experiência real e, o que ela significa para os indivíduos, bem como quais implicações ela traz. Por isso é a

Pesquisa fenomenológica, na qual o pesquisador identifica a "essência" das experiências humanas relativas a um fenômeno, como descrito pelos participantes de um estudo. Entender as "experiências vividas" identifica a fenomenologia como uma filosofia e como um método, e o procedimento envolve o estudo de um pequeno número de sujeitos através de um envolvimento extenso e prolongado para desenvolver padrões e relações de significado (Moustakas, 1994). Nesse processo, o pesquisador "separa" suas próprias experiências para entender as dos participantes do estudo. (NIESWIADOMY, 1993, apud CRESWELL, 2007, p. 17)

Dessa forma, o método fenomenológico coube com perfeição no processo norteador dessa pesquisa, pois, como um método radical de pensar, parte, necessariamente, de caminhos conhecidos de se fazerem as coisas, desafia os pressupostos como aceitos e busca estabelecer uma nova perspectiva para ver as coisas (SIANI et al, 2016, p. 14)

Entendendo o processo do levantamento dos dados consiste em colhe-los de forma sistemática as informações desejadas junto dos participantes (RAMOS, 2006, p.58). Como mencionado anteriormente, as técnicas e instrumentos utilizados na pesquisa foram: a observação, a aplicação de questionários com questões objetivas e subjetivas, sendo 15 questões no questionário direcionado aos surdos que são os sujeitos da pesquisa, 10 questões nos questionários aplicados com as intérpretes e 13 questões nos questionários respondidos pelos colegas de classe dos sujeitos da pesquisa, e também entrevistas semiestruturadas,

A pesquisa qualitativa ocorre em um cenário natural. O pesquisador qualitativo sempre vai ao local (casa, escritório) onde está o participante para conduzir a pesquisa. Isso permite ao pesquisador desenvolver um nível de detalhes sobre a pessoa ou sobre o local e estar altamente envolvido nas experiências reais dos participantes. (CRESWELL, 2007, p. 186)

Essas são as técnicas que utilizamos para a coleta de dados, algumas foram mudando com o decorrer da pesquisa para que os objetivos pudessem ser alcançados, quanto a isso, Creswell (2007) diz que, o processo de coleta de dados pode mudar à medida que as portas se abrem ou se fecham para a coleta de dados, e o pesquisador descobre os melhores locais para

entender o fenômeno central de interesse. As observações foram realizadas em alguns momentos em sala de aula, no núcleo de acessibilidade, nas atividades desenvolvidas pelo núcleo em outros espaços do Cesp, nas interações dentro dos espaços administrativos da instituição e em alguns momentos informais de interação dos surdos nos eventos sociais do centro.

Os questionários foram aplicados de acordo com a disponibilidade dos sujeitos da pesquisa, os surdos do curso de Geografia, os intérpretes que trabalham no núcleo, e com as intérpretes que acompanham esses surdos em sala de aula, também com os colegas de sala ouvintes desses discentes surdos. Já as entrevistas, foram realizadas com os intérpretes e alguns discentes surdos dispostos a colaborar com a pesquisa.

Se tratando da tabulação e análise dos dados entende-se que, a pesquisa qualitativa é fundamentalmente interpretativa. Isso significa que o pesquisador faz uma interpretação dos dados (CRESWELL, 2007, p. 186). Isso também significa que o pesquisador filtra os dados através de uma lente pessoal situada em um momento sociopolítico e histórico específico. Já que, não é possível evitar as interpretações pessoais, na análise de dados qualitativos (CRESWELL, 2007, p. 188).

Realizamos na análise dos dados a interpretação dos dados colhidos durante o decorrer da pesquisa, com base na bibliografia revisada e através de uma lente própria, mas impessoal, a fim de alcançar os objetivos estabelecidos para o trabalho.

Todos que já vivenciaram ou vivenciam a experiência do Ensino Superior asseguram uma mudança marcante na sua vida. Alguns dizem até ter sido essa a melhor fase dela, onde conheceram seus companheiros para essa intensa jornada, identificando a universidade então como o marco de sua trajetória para a estabilidade que acompanha a escolha de sua profissão e jeito de viver.

Vê-se dessa forma que a Universidade tem papel crucial, cultural e social na vida dos discentes. Se o surdo não pode aproveitar a universidade em todos os seus aspectos, seria essa mais uma fase apenas passando por eles sem que eles possam efetivamente vivê-la? O Cesp é o local em que os surdos que ingressam nos cursos de licenciatura deveriam receber o melhor e mais adequado tratamento, já que estão sendo preparados para serem futuros professores, tem que receber o mais alto grau de ensinamento, assistência, incentivo e motivação, para que quando ingressem na Educação Básica ou Superior como docentes, transformem a realidade.

Para esses discentes a aprendizagem que estão recebendo na Universidade tem sido suficiente? Eles estão realmente aprendendo os conteúdos dos seus cursos e sendo devida-

mente preparados para a vida de futuros professores? Uma luz que direcione uma resposta a esses questionamentos é o que almejamos com essa pesquisa.

Primeiramente, é estabelecida uma viagem pela trajetória do surdo, partindo da Idade Antiga e chegando aos dias atuais, com discussões que englobam desde os conceitos básicos ligados a temática da surdez, a evolução que os processos de ensino dos surdos passaram ao longo da história, por fim apresentando a filosofia educacional utilizada atualmente e a cultura surda, com suas conquistas e lutas.

Ligado ao entendimento dos direitos do povo surdo, o capítulo seguinte, estabelece uma reflexão sobre a importância da Ciência Geográfica na educação dos surdos, apresenta uma alternativa viável para o ensino dos surdos, mas, que só é possível quando realizada conjuntamente por todos os atores envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, inclusive o intérprete, que na maioria das vezes não tem sua importância devidamente reconhecida.

Em seguida o direcionamento da discussão é levado a experiência universitária do surdo. Analisando a vivência e evidenciando os desafios diários enfrentados pelos sujeitos da pesquisa dentro do Cesp e finaliza com a discussão de novas metodologias possíveis de serem utilizadas pelos professores de Geografia no Ensino Superior.

Ao final estão as considerações, que buscam uma reflexão dos temas expostos anteriormente, as perspectivas para a educação dos surdos e as ambições no que tange a continuidade das pesquisas para que a Geografia alcance novas metodologias que facilitem o processo de ensino e aprendizagem dos surdos.

1. SURDOS QUE FALAM COM A MÃO

Sabemos que a forma de comunicação dos surdos é diferenciada, utilizando a língua de sinais para estabelecer um diálogo, e que a falta ou diminuição na capacidade de ouvir não o limita intelectualmente. Mas, nem sempre foi assim. Os surdos já foram vistos como amaldiçoados e incapazes, sendo tratados como loucos e assassinados. Além disso, já foram obrigados a viver conforme as regras estabelecidas por ouvintes que não os compreendiam. Com o passar do tempo, os surdos se organizaram, conseguindo lutar política e socialmente por seus direitos, que hoje são assegurados legalmente. Esses momentos de transição serão apresentados dentro desse capítulo.

1.1 Discutindo a trajetória histórica dos surdos

A trajetória histórica do surdo é marcada por diversos eventos que culminam com o pensamento dominante em cada fase histórica vivenciada. A história da educação de surdos não é uma história difícil de ser analisada e compreendida. Evidentemente, ela evolui continuamente, esbarra em impactos marcantes, no entanto, esses momentos históricos são caracterizados por mudanças, turbulências e crises, mas também de surgimento de oportunidades, afirma Strobel (2009).

Com base no trabalho de Karin Strobel (2009), será realizado de forma sucinta um apanhado geral da história mundial dos surdos por período.

Na idade antiga que vai do desenvolvimento da escrita a 476 d. C., os surdos nascidos em Roma eram considerados pessoas castigadas ou enfeitiçadas. Sendo eles abandonados ou mortos, jogados no rio Tíber, os que sobreviviam eram escravizados. Na Grécia os moldes de tratamento eram semelhantes, mas o rio utilizado era Barathre. Diferente dos casos mencionados

Para Egito e Pérsia, os surdos eram considerados como criaturas privilegiadas, enviados dos deuses, porque acreditavam que eles comunicavam em segredo com os deuses. Havia um forte sentimento humanitário e respeito, protegiam e tributavam aos surdos a adoração, no entanto, os surdos tinham vida inativa e não eram educados. (STROBEL, 2009, p.18)

Ao ser traçado um paralelo entre os pensamentos das sociedades gregas e romanas pode-se observar que, alguns dos grandes nomes de pensadores da história antiga também deixaram seus relatos quanto aos surdos e neles não vemos menção a divindades ou mesmo palavras elogiosas, pelo contrário em 470 a. C. o filósofo Heródoto classificava os surdos como “Seres castigados pelos deuses”. (STROBEL, 2009, p.19)

A autora afirma ainda que,

O filósofo Aristóteles (384 – 322 a.C.) acreditava que quando não se falavam, conseqüentemente não possuíam linguagem e tampouco pensamento, dizia que: “... de todas as sensações, é a audição que contribuiu mais para a inteligência e o conhecimento..., portanto, os nascidos surdo-mudo se tornam insensatos e naturalmente incapazes de razão”, ele achava absurdo a intenção de ensinar o surdo a falar. (STROBEL, 2009, p.19)

Na idade média os surdos eram marginalizados pela sociedade e geralmente eram lançados em fogueiras. Eles foram proibidos de casarem com outras pessoas surdas e existiam leis que proibiam os surdos de receberem heranças, de votar e enfim, de todos os direitos como cidadãos. No ano de 530 Os monges beneditinos, na Itália, empregavam uma forma de

sinais para comunicar entre eles, a fim de não violar o rígido votos de silêncio. (STROBEL, 2009, p. 20)

Na Idade moderna de 1453 a 1789, vários foram os casos de destaque na educação dos surdos. Girolamo Cardano (1501-1576) médico e filósofo afirmava utilizar a língua de sinais e a escrita com os surdos, e dizia ainda que a surdez e mudez não é o impedimento para desenvolver a aprendizagem e o melhor meio de aprendizado dos surdos era através da escrita, considerando um crime a não instrução do surdo-mudo.

O monge beneditino Pedro Ponce de Leon (1510-1584), estabeleceu na Espanha, a primeira escola para surdos em um monastério de Valladolid. Ensinava latim, grego e italiano, conceitos de física e astronomia aos dois irmãos surdos, Francisco e Pedro Velasco que eram membros de uma importante família de aristocratas espanhóis, e tinha como metodologia a datilologia, escrita e oralização. Seus estudos se perderam.

Outro nome marcante durante a idade média foi o de Juan Pablo Bonet (1579-1623) iniciou a educação com outro membro surdo da família Velasco e publicou o primeiro livro sobre a educação de surdos em que expunha o seu método oral, “Reduccion de las letras y arte para enseñar a hablar a los mudos” no ano de 1620 em Madrid, Espanha. Ele defendia o ensino precoce de alfabeto manual aos surdos.

O professor Jacob Rodrigues Pereire (1715-1780), foi provavelmente o primeiro professor de surdos na França, ele oralizou a sua irmã surda e utilizou o ensino de fala e de exercícios auditivos com os surdos.

Samuel Heinicke (1729-1790) é reconhecido como o “Pai do Método Alemão”, que é o Oralismo puro, ele iniciou as bases da filosofia oralista, onde um grande valor era atribuído somente à fala. Em 1778 ele fundou a primeira escola de oralismo puro em Leipzig, sua escola tinha 9 alunos surdos.

Um dos nomes mais conhecidos da história dos surdos é o Abade Charles Michel de L’Epée fundou a primeira escola pública para os surdos “Instituto para Jovens Surdos e Mudos de Paris” e treinou inúmeros professores para surdos. Ele fundou 21 escolas para surdos na França e na Europa.

Dentro da Idade contemporânea de 1789 até os nossos dias, Thomas H. Gallaudet e o professor surdo Laurent Clerc, fundaram em Hartford a primeira escola permanente para surdos nos Estados Unidos, o “Asilo de Connecticut para Educação e Ensino de pessoas Surdas e Mudas”.

Em 1855, Eduardo Huet, professor surdo com experiência de mestrado e cursos em Paris, chega ao Brasil sob beneplácito do imperador D. Pedro II, com a intenção de abrir uma escola para pessoas surdas. A autora afirma que,

Foi fundada a primeira escola para surdos no Rio de Janeiro – Brasil, o “Imperial Instituto dos Surdos-Mudos”, hoje, “Instituto Nacional de Educação de Surdos” – INES, criada pela Lei nº 939 (ou 839?) no dia 26 de setembro. Foi nesta escola que surgiu, da mistura da língua de sinais francesa com os sistemas já usados pelos surdos de várias regiões do Brasil, a LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais). (STROBEL, 2009, p. 24)

Nos Estados Unidos em 1864, outra grande vitória para os surdos foi alcançada com a fundação da primeira universidade nacional para surdos “Universidade Gallaudet” em Washington, um sonho de Thomas Hopkins Gallaudet realizado por seu filho, Edward Gallaudet.

Um ex-aluno do INES, Flausino José da Gama, aos 18 anos, publicou “Iconografia dos Sinaes dos Surdos-Mudos”, o primeiro dicionário de língua de sinais no Brasil, em 1875.

O ano de 1880 foi um ano dos mais marcantes para os surdos, nesse ano realizou-se o Congresso de Milão, na Itália. O Congresso de Milão aconteceu durante sete dias, entre 06 e 11 de setembro de 1980, em Milão, Itália, de forma objetiva, podemos dizer que essa reunião teve por finalidade não instituir o método oralista, mas sim de o legitimar oficialmente. Quanto aos presentes, havia representantes da França, Itália, Grã-Bretanha, EUA, Canadá, Bélgica, Suécia e Rússia, é importante ressaltar que havia apenas um Surdo participando do Congresso, aos demais surdos a participação foi vetada, não discutiram diretamente métodos de ensino de linguagem, o interesse principal era reafirmar a necessidade de substituição da Língua de Sinais pela Língua Oral Nacional.

No início do século XX é fundado o Instituto Pestalozzi - 1926, instituição especializada no atendimento às pessoas com deficiência mental; em 1954 é fundada a primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE e; em 1945, é criado o primeiro atendimento educacional especializado às pessoas com superdotação na Sociedade Pestalozzi, por Helena Antipoff.

Provando que os surdos possuem sensibilidade, o artista brasileiro surdo Antônio Pitanga, pernambucano, formado pela escola de Belas Artes, foi vencedor dos prêmios: Medalha de prata (escultura Menino sorrindo), Medalha de ouro (Escultura Ícaro) e o prêmio viagem à Europa (com a escultura Paraguassú). Ainda no Brasil, mudanças eram realizadas,

Por decreto imperial, Lei nº 3.198, de 6 de julho, o “Imperial Instituto dos Surdos-Mudos” passou a chamar-se “Instituto Nacional de Educação dos Surdos” – INES. Nesta época a Ana Rímola de Faria Daoria assumiu a direção do INES com a asses-

soria da professora Alpia Couto , proibiram a língua de sinais oficialmente nas salas de aula, mesmo com a proibição os alunos surdos continuaram usar a língua de sinais nos corredores e nos pátios da escola. (STROBEL, 2009, p. 27)

Essa quebra na regra prova a importância e relevância da língua de sinais para os surdos, e mostra também que os surdos possuem vontades próprias, não podendo ser subjugados pelos ouvintes pelo simples fato de quererem proibir a comunicação dos surdos na sua língua, ainda não reconhecida como tal.

O documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria nº 555/2007, prorrogada pela Portaria nº 948/2007, entregue ao Ministro da Educação em 07 de janeiro de 2008, mostra que em 1961, o atendimento educacional às pessoas com deficiência passa ser fundamentado pelas disposições da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº. 7 4.024/61, que aponta o direito dos “excepcionais” à educação, preferencialmente dentro do sistema geral de ensino.

O ano de 1969 foi importantíssimo tanto a nível mundial quanto nacional. A nível mundial a Universidade Gallaudet adotou a Comunicação Total, o que mostra os primeiros passos de luta contra a imposição oralista. Em nível nacional o padre americano Eugênio Oates publicou no Brasil “Linguagem das Mãos”, que contém 1258 sinais fotografados.

De acordo com a Política Nacional De Educação Especial Na Perspectiva Da Educação Inclusiva (2008), foi em 1973, é criado no MEC, o Centro Nacional de Educação Especial – CENESP, responsável pela gerência da educação especial no Brasil, que, sob a égide integracionista, impulsionou ações educacionais voltadas às pessoas com deficiência e às pessoas com superdotação; ainda configuradas por campanhas assistenciais e ações isoladas do Estado.

A FENEIDA (Federação Nacional de Educação e Integração dos Deficientes Auditivos) formada somente por indivíduos ouvintes envolvidas com a problemática da surdez, foi criada em 1977, que dez anos mais tarde se transformou na FENEIS– Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos no Rio de Janeiro.

Documentos como a Declaração Mundial de Educação para Todos (1990) e a Declaração de Salamanca (1994), passam a influenciar a formulação das políticas públicas da educação inclusiva.

Em 1994, foi a vez do esporte surdo ser privilegiado com a fundação da CBDS, Confederação Brasileira de desportos de Surdos, em São Paulo. E também foi publicada a Política Nacional de educação Especial.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei nº 9.394/96, no artigo 59, diz 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 garante a aceleração de estudos aos superdotados para conclusão do programa escolar.

Finalmente, no ano de 1997 a Closed Caption (acesso à exibição de legenda na televisão) foi iniciado no Brasil, na emissora Rede Globo, o Jornal Nacional, no mês de setembro. Já em 1999,

o Decreto nº 3.298 que regulamenta a Lei nº 7.853/89, ao dispor sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, define a educação especial como uma modalidade transversal a todos os níveis e modalidades de ensino, enfatizando a atuação complementar da educação especial ao ensino regular. (BRASIL, 2008, p. 8)

No ano de 2001 O Plano Nacional de Educação - PNE, Lei nº 10.172/2001, destaca que “o grande avanço que a década da educação deveria produzir seria a construção de uma escola inclusiva que garanta o atendimento à diversidade humana”

Em 2002 foi realizada a Formação de agentes multiplicadores Libras em Contexto em MEC/Feneis, bem como a criação da LEI Nº 10.436, DE 24 DE ABRIL DE 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. O Decreto nº 5.626/05, que regulamenta essa lei, trata sobre a inclusão da Libras como disciplina curricular. Também visa a formação e a certificação de professor, instrutor e tradutor/intérprete de Libras. E apresenta o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua para alunos surdos, instituindo a organização da educação bilíngue no ensino regular.

Em 2003, o Ministério da Educação cria o Programa Educação Inclusiva. Que garante o direito à diversidade, buscando transformar os sistemas de ensino vigentes em sistemas educacionais inclusivos, a organização do atendimento educacional especializado e a promoção da acessibilidade.

Em 2006 a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, aprovada pela ONU estabelece que os Estados devem assegurar a efetividade da educação inclusiva em todos os níveis de ensino. Com ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social compatível com a meta de inclusão plena. No mesmo ano, em conjunto, a Secretaria Especial dos Direitos Humanos, o Ministério da Educação, o Ministério da Justiça e a UNESCO lançam o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos que visa, no currículo da educa-

ção básica, as temáticas relativas às pessoas com deficiência. Buscando desenvolver ações afirmativas que possibilitem inclusão, acesso e permanência na educação superior. No mesmo ano, teve início o Início Letras/libras com 9 polos.

No ano de 2007,

no contexto com o Plano de Aceleração do Crescimento - PAC, é lançado o Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, reafirmado pela Agenda Social de Inclusão das Pessoas com Deficiência, tendo como eixos a acessibilidade arquitetônica dos prédios escolares, a implantação de salas de recursos e a formação docente para o atendimento educacional especializado. (BRASIL, 2008, p. 11)

Em 2008, é publicada a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, MEC/SECADI que passa por diversas revisões, sendo a mais recente realizada esse ano.

No ano de 2010, é publicado do decreto n. 7.234/2010 que Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES. No Art. 3º diz que O PNAES deverá ser implementado de forma articulada com as atividades de ensino, pesquisa e extensão, visando o atendimento de estudantes regularmente matriculados em cursos de graduação presencial das instituições federais de ensino superior. E garante o acesso, participação e aprendizagem de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação.

No ano de 2011, o decreto 7.611/2011, Esse decreto revoga o decreto de n. 5.626/12/2005, dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Importantíssimo citar que é nesse decreto que se instituem a estruturação de núcleos de acessibilidade nas instituições federais de educação superior, que tem por finalidade eliminar barreiras físicas, de comunicação e de informação que restringem a participação e o desenvolvimento acadêmico e social de estudantes com deficiência.

No ano de 2012, é publicado o Parecer CNE/CP 8/2012 das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação em Direitos Humanos, que recomenda a transversalidade curricular das temáticas relativas aos direitos humanos. O Documento define como “princípios da educação em direitos”: a dignidade humana, a igualdade de direitos, o reconhecimento e valorização das diferenças e das diversidades, a laicidade do Estado, a democracia na educação, a transversalidade, vivência e globalidade, e a sustentabilidade socioambiental.

Em 2014, é lançada a Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Que as instituições de ensino garantam o atendimento das necessidades específicas na educação especial, assegurado o sistema educacional inclusivo em todos os níveis, etapas e modalidades no contido da publicação desta Lei.

Diante do exposto, observando que a trajetória dos surdos é marcada por batalhas, tanto por sua sobrevivência já que na idade antiga, o surdo era visto como amaldiçoado e era eliminado por meio de afogamento ou quando lançados em fogueiras, quanto por sua afirmação, como nos momentos em que o pensamento onvintista anulou a existência de uma consciência surda, no Congresso de Milão por exemplo, quando o Oralismo foi instituído como única forma de comunicação aceita; e até pouco tempo atrás quando a valorização da pessoa com deficiência é preconizada em leis, percebe-se que a complexidade quando se trata do surdo, é enorme. Os surdos merecem ser ouvidos e entendidos dentro das suas diversidades, por isso o conteúdo discutido adiante são as metodologias educacionais para discentes com surdez.

1.2 Conceitos e propostas educacionais vivenciadas pelos surdos

O alvo principal que norteia as discussões no transcurso do trabalho é o sujeito surdo. Sujeito esse que já recebeu diversas nomenclaturas, como mudo, mudinho, surdinho, surdo-mudo, entre outras, mas que hoje, deve ser nomeado de surdo. Sendo assim denominados os indivíduos com surdez, congênita ou adquirida

O Decreto nº 5.626 de 22 de novembro de 2005, no Art. 2º afirma que considera-se pessoa surda aquela que, por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais - Libras. (BRASIL, 2005)

Santos e Oliveira (2011), apud, Silva e Malta (2013, p. 112), in Melo (2013), afirmam que as pessoas surdas não *são deficientes*, são estrangeiros, de uma cultura diferente da maioria; da cultura dominante; sua tradição é centrada no *olhar* e não no ouvir.

A surdez conceitua-se como uma deficiência auditiva caracterizada pela “diminuição da capacidade de percepção normal dos sons, sendo considerado surdo o indivíduo cuja audição não é funcional na vida comum, e parcialmente surdo, aquele cuja audição, ainda que deficiente, é funcional com ou sem prótese auditiva” (BRASIL, 1997, p.12-13)

Essa surdez, que pode ser congênita ou adquirida, é caracterizada como a “diminuição da capacidade de percepção normal dos sons, sendo considerado surdo o indivíduo cuja audição não é funcional na vida comum, e parcialmente surdo, aquele cuja audição, ainda que deficiente, é funcional com ou sem prótese auditiva” (BRASIL, 1997, p.12-13 apud ALMEIDA & VIEIRA, 2014).

De acordo com a Política Nacional de Educação Especial (PNEE, 1994, p.14), a surdez caracteriza-se pela perda total ou parcial, congênita ou adquirida, da capacidade de compreender a fala através do ouvido.

Não utilizo a expressão deficiente auditivo como o objetivo de ressituar o conceito da surdez, visto que esta expressão é utilizada, com preferência, no contexto médico-clínico; utilizo o termo “surdo”, pois está mais afeito ao marco sociocultural da surdez. Assim, enfatizo a diferença, e não a deficiência (...) (SÁ, 2006, p.65)

Cabe nesse momento o esclarecimento entre surdo e deficiente auditivo. O surdo é aquele em que a surdez é congênita, já nasceu surdo. O deficiente auditivo é aquele que adquiriu a surdez por uma doença ou lesões. Dependendo do grau da deficiência auditiva o indivíduo pode recorrer a aparelhos auditivos ou a cirurgia. É ainda necessário diferenciar a surdez unilateral e bilateral. A surdez é unilateral quando ocorre em apenas um ouvido, e bilateral quando ocorre nos dois. Adiante veremos mais conceitos ligados à surdez e a deficiência auditiva nessa ordem. São várias as classificações de surdez conforme veremos a seguir.

Na quarta edição de Educação infantil: saberes e práticas da inclusão: dificuldades de comunicação e sinalização: surdez, de elaboração da Prof.^a Daisy Maria Collet de Araújo Lima (2006), encontra-se uma divisão tradicionalmente utilizada pela área da saúde e da educação, onde o sujeito com surdez pode ser considerado

Parcialmente surdo (com deficiência auditiva – DA)

a) Pessoa com surdez leve – indivíduo que apresenta perda auditiva de até quarenta decibéis. Essa perda impede que o indivíduo perceba igualmente todos os fonemas das palavras. Além disso, a voz fraca ou distante não é ouvida. Em geral, esse indivíduo é considerado desatento, solicitando, freqüentemente, a repetição daquilo que lhe falam. Essa perda auditiva não impede a aquisição normal da língua oral, mas poderá ser a causa de algum problema articulatorio na leitura e/ou na escrita. (LIMA, et. al., 2006)

Diferentemente da pessoa com surdez leve, quando um sujeito apresenta surdez moderada é,

b) Pessoa com surdez moderada – indivíduo que apresenta perda auditiva entre quarenta e setenta decibéis. Esses limites se encontram no nível da percepção da palavra, sendo necessária uma voz de certa intensidade para que seja convenientemente percebida. É freqüente o atraso de linguagem e as alterações articulatorias, havendo, em alguns casos, maiores problemas lingüísticos. Esse indivíduo tem maior dificuldade de discriminação auditiva em ambientes ruidosos. Em geral, ele identifica as palavras mais significativas, tendo dificuldade em compreender certos termos de relação e/ou formas gramaticais complexas. Sua compreensão verbal está intimamente ligada a sua aptidão para a percepção visual. (LIMA, et. al., 2006)

Nos dois exemplos anteriores, o indivíduo ainda consegue identificar alguns sons, desde que sejam emitidos com certa intensidade. Por isso eram considerados parcialmente surdos. A frente veremos como se apresenta a realidade dos que são considerados surdos.

Surdo

a) Pessoa com surdez severa – indivíduo que apresenta perda auditiva entre setenta e noventa decibéis. Este tipo de perda vai permitir que ele identifique alguns ruídos familiares e poderá perceber apenas a voz forte, podendo chegar até aos quatro ou cinco anos sem aprender a falar. Se a família estiver bem orientada pela área da saúde e da educação, a criança poderá chegar a adquirir linguagem oral. A compreensão verbal vai depender, em grande parte, de sua aptidão para utilizar a percepção visual e para observar o contexto das situações. (LIMA, et. al., 2006)

Percebe-se que as dificuldades da pessoa com surdez severa são superiores as dos que são considerados parcialmente surdos. Mas são inferiores aos das pessoas com surdez profunda, segundo Lima (2006). A autora afirma que,

b) Pessoa com surdez profunda – indivíduo que apresenta perda auditiva superior a noventa decibéis. A gravidade dessa perda é tal que o priva das informações auditivas necessárias para perceber e identificar a voz humana, impedindo-o de adquirir a língua oral. As perturbações da função auditiva estão ligadas tanto à estrutura acústica quanto à identificação simbólica da linguagem. Um bebê que nasce surdo balbucia como um de audição normal, mas suas emissões começam a desaparecer à medida que não tem acesso à estimulação auditiva externa, fator de máxima importância para a aquisição da linguagem oral. Assim, tampouco adquire a fala como instrumento de comunicação, uma vez que, não a percebendo, não se interessa por ela e, não tendo retorno auditivo, não possui modelo para dirigir suas emissões. Esse indivíduo geralmente utiliza uma linguagem gestual, e poderá ter pleno desenvolvimento lingüístico por meio da língua de sinais. (LIMA, et. al., 2006.)

O conhecimento de qual das deficiências auditivas ou tipo de surdez os alunos têm é essencial para que os professores, o tradutor intérprete, o responsável pela sala de Atendimento Educacional Especializado e demais funcionários da escola, sejam capazes de cuidar adequadamente desse aluno. E existe uma característica em comum entre todos eles que facilita esse contato.

É de grande importância identificar em que tipo de surdez um indivíduo se encaixa, para que os cuidados adequados, tanto médicos quanto sociais, sejam ofertados a ele, para esse diagnóstico o aparelho utilizado para medir a perda auditiva é o audiômetro, que realiza a testes e obtêm a classificação em decibéis (dB), e os profissionais capacitados para realizar esses testes são os fonoaudiólogos.

Em parágrafo único do Decreto N° 5.262/05 percebemos que considera-se deficiência auditiva a perda bilateral, parcial ou total, de quarenta e um decibéis (dB) ou mais, aferida por audiograma nas frequências de 500Hz, 1.000Hz, 2.000Hz e 3.000Hz. (BRASIL, 2005)

As Deficiências Auditivas são classificadas em quatro tipos: Deficiência auditiva condutiva; Deficiência auditiva sensorio-neural; Deficiência auditiva mista e Deficiência auditiva central, disfunção auditiva central ou surdez central.

Apesar de possuírem conceitos, e distinções em seus tipos, tanto a surdez quanto a deficiência auditiva recorrem a Língua de Sinais como meio de comunicação. No Brasil, essa língua é a Língua Brasileira de Sinais-Libras. A Libras é regulamentada pelo Decreto Nº 5.626. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. (BRASIL, 2002). Em parágrafo único desta lei vemos que,

Entende-se como Língua Brasileira de Sinais - Libras a forma de comunicação e expressão, em que o sistema lingüístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constituem um sistema lingüístico de transmissão de idéias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil. (BRASIL, 2005)

Como dito, essa lei é regulamentada pelo

Decreto nº 5.626/05, visando o acesso à escola aos estudantes surdos, dispõe sobre a inclusão da Libras como disciplina curricular, a formação e a certificação de professor de Libras, instrutor e tradutor/intérprete de Libras, o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua para estudantes surdos e a organização da educação bilíngue no ensino regular. (BRASIL, 2008)

Nota-se que além da inclusão da Libras como disciplina curricular, estabelece também a Língua Portuguesa como segunda Língua para os alunos surdos, comprovando a utilização do bilinguismo na educação.

Posto que ela é apresentada na Política Nacional de Educação Inclusiva na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), estabelecida na Lei nº 10. 436/02 como um meio legal de comunicação e expressão determinando que sejam garantidas formas institucionalizadas de apoiar seu uso e difusão, bem como a inclusão da disciplina Libras como parte integrante do currículo nos cursos de formação de professores e de fonoaudiologia.

Apesar de toda importância da Libras no processo de interação e aquisição da linguagem, e

partindo do princípio de que, comprovadamente, a Língua de Sinais é fundamental para que o aluno com surdez adquira linguagem e avance no seu desenvolvimento cognitivo, não podemos deixar de considerar também, que apenas o uso dessa língua não é suficiente para resolver questões relativas à sua aprendizagem. A Língua de Sinais, por si só, não promove a aprendizagem da leitura e da escrita da Língua Portuguesa e, conseqüentemente, dos conceitos estudados. (MEC/SEESP/SEED, 2007)

Essa relação é muito mais complexa, e se tratando de conceitos, sabemos que na língua portuguesa um único termo pode adotar diferentes conotações dependendo do contexto

em que for utilizado. Logo, o esclarecimento de alguns termos se faz necessário para que mais à frente quando vistos novamente, não deixem dúvidas quanto a mensagem que devem transmitir.

Esses termos encontrados na obra anteriormente citada de organização da Prof.^a Daisy Maria Collet de Araujo Lima (2006, p. 86), que são encontrados no riquíssimo glossário, serão expostas a seguir para esclarecimento nas seções posteriores.

Sinal é entendido como unidade lexical de uma dessas línguas, no contexto das línguas de sinais.

Sinalização, por sua vez, é tida como a fala produzida por meio do canal espaço-visual.

A linguagem se percebe como o meio sistemático de comunicação por intermédio de signos convencionados. Capacidade inata no ser humano de produzir e transmitir significação. (LIMA, et. al., p.86)

Quando trata-se do conceito de língua, são trabalhadas duas versões, a Língua (Bakhtin), como sistema semiótico criado e produzido no contexto social e dialógico, servindo como elo entre psiquismo e ideologia. E a Língua (Saussure) que é vista como o sistema de regras abstratas composto por elementos significativos. Como Línguas orais entende-se qualquer língua falada por uma dada comunidade humana.

Aprendizagem é o processo educacional sistematizado para o desenvolvimento de qualquer conhecimento, inclusive de uma língua e aquisição o processo natural de aprender uma língua.

Dentro dos momentos históricos, essa aprendizagem foi vista como possível somente aos ouvintes, tratando o surdo como incapaz intelectualmente. Ou, capaz, mas somente os que possuíam capacidade de comunicação oral.

Foi visto no subtópico anterior, em que revisamos o processo histórico de construção de identidades e fortalecimento legal do povo surdo, no tocante à educação, percebemos diversos momentos em que hora sobressaia o ensino através de sinais, ora através de gestos e leitura labial, ora por meio da comunicação oral, enfim, cada época destaca uma metodologia diferente no processo de comunicação surdo/surdo e surdo/ouvinte, a partir desses contextos, discutiremos as denominadas filosofias educacionais.

Segundo Lorenzini (2004), para o ensino dos surdos, os educadores utilizavam variadas metodologias, alguns empregavam apenas da língua oral, para outros a mais adequada era a língua de sinais, sendo esta uma língua espaço-visual criada através de várias gerações pelas

comunidades surdas; outros ainda criaram códigos visuais, que não se configuram como uma língua, mas que possibilitavam uma maior facilidade na comunicação com seus alunos surdos.

Essas metodologias, na realidade perpassam essa conceituação, são conhecidas como filosofias educacionais, que vigoraram em épocas diferentes, com sujeitos guiados por pensamentos diferentes. São elas:

O Oralismo ou filosofia oralista visa a integração da criança surda na comunidade de ouvintes, dando-lhe condições de desenvolver a língua oral (no caso do Brasil, o português). A noção de linguagem, para vários profissionais dessa filosofia, restringe-se à língua oral, e esta deve ser a única forma de comunicação dos surdos. Para que a criança surda se comunique bem é necessário que ela possa oralizar. [...]. A filosofia da Comunicação Total tem como principal preocupação os processos comunicativos entre surdos e surdos e entre surdos e ouvintes. Esta filosofia também se preocupa com a aprendizagem da língua oral pela criança surda, mas acredita que os aspectos cognitivos, emocionais e sociais não devem ser deixados de lado em prol do aprendizado exclusivo da língua oral. Por esse motivo, essa filosofia defende a utilização de recursos espaço-visuais como facilitadores da comunicação. [...]. O Bilinguismo tem como pressuposto básico que o surdo deve ser Bilíngue, ou seja, deve adquirir, como língua materna a língua de sinais, que é considerada a língua natural dos surdos e, como segunda língua a língua oficial de seu país. [...]. Para os bilínguas, o surdo não precisa almejar uma vida semelhante ao ouvinte, podendo aceitar e assumir sua surdez. (GOLDFELD, 2001, p. 30-39)

Atualmente o Oralismo, a Comunicação Total e o Bilinguismo continuam sendo confrontados. Talvez haja no Brasil uma “simpatia pelo Bilinguismo”, sendo elegante e até “moderno” definir-se enquanto “bilíngüe”, no entanto, ainda há muito desconhecimento a respeito dos pressupostos teóricos que, de fato, definem uma abordagem educacional que considera a identidade, a língua e a cultura surdas como eixo fundamental (SÁ, 2001 apud LORENZINI, 2004, p. 19).

Os oralistas pregam que a comunicação oral é a única forma de comunicação capaz de “encaixar” o surdo dentro da cultura dos ouvintes. O termo encaixar é muito bem empregado, já que a comunicação oral reprime os surdos, cortando as asas da sua liberdade e o trancafiando em uma cultura que não é a sua, que não o compreende e que ele não se adequa, ele é uma caixa em que a grandeza da cultura surda não cabe. Mais à frente será feito o esclarecimento da enormidade dessa cultura e o leitor poderá compreender os malefícios que esse pensamento oralista traz consigo.

A Comunicação Total, por aceitar a língua de sinais já é menos equivocada que o Oralismo, no entanto, não atende de forma correta as necessidades dos surdos. Esta, também exige que os surdos aprendam a língua oral para uma melhor comunicação entre surdos e ouvintes. O que, dependendo da perda auditiva é inviável, além do que, nenhuma filosofia educacional deve impor uma forma de comunicação a alguém pensando na adequação de quem não possui

tal deficiência. Já que é mais viável para o ouvinte aprender Libras do que para o surdo falar em português, essa deve ser a medida tomada para que uma comunicação eficaz e eficiente seja estabelecida no diálogo entre os sujeitos.

O Bilinguismo, apesar de não ser uma filosofia perfeita, é a que hoje consegue abarcar as necessidades surdas e facilitar o trato com os ouvintes sem oprimir a identidade surda e nem valorizar a língua oral em detrimento da Libras, já que esta última deve ser aprendida primeiro e como língua materna dos surdos. Deixando claro a preferência da língua na hora de comunicação com os sujeitos surdos, que, nesta filosofia, podem ser surdos e vivenciar sua cultura abertamente, sem medo de retaliação ou incompreensão. Como filosofia adotada nas redes de ensino, ela é que traça os moldes pelos quais a comunicação e o tratamento aos surdos deve ser realizado.

A Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS está presente em duas dessas filosofias educacionais, principalmente no Bilinguismo, que é atualmente a filosofia mais aceita e empregada nas escolas inclusivas, não sendo entretanto preferido da maioria dos seres humanos para o desenvolvimento da linguagem, já que a maioria das línguas naturais são orais e auditivas. Mas é uma alternativa que se sobressai quando um dos indivíduos integrantes do diálogo é surdo.

1.3 Conhecendo as conquistas e as lutas dentro da Cultura surda

Dentro dos muitos debates sobre o que é cultura e se os surdos realmente possuem uma cultura, alguns nomes destacam-se em responder a esses questionamentos. Entre eles está o da professora Strobels (2009) que afirma que o jeito de o sujeito surdo entender o mundo, modificá-lo, buscando torná-lo acessível e habitável ajustando-o com suas percepções visuais, contribuem para a definição das identidades surdas é de grande importância, já que isso significa que abrange a língua, as ideias, as crenças, os costumes e os hábitos do povo surdo.

Os sujeitos surdos enfrentam cotidianamente barreiras até mesmo pelo direito de estar com o outro, a participação na Cultura, um ato tão simples para a sociedade geral e que para os surdos só é alcançado através da luta. Não podemos falar de Cultura e deixar de lado a riquíssima e conquistada Cultura Surda. Perlin e Strobels (2014) afirmam que a

Cultura surda é o jeito de o sujeito surdo entender o mundo e de modificá-lo a fim de torná-lo acessível e habitável, ajustando-o com as suas percepções visuais, que contribuem para a definição das identidades surdas e das “almas” das comunidades surdas. Isto significa que abrange a língua, as ideias, as crenças, os costumes e os hábitos do povo surdo (STROBEL, 2008, p. 22 apud PERLIN, G.; STROBEL, K.; 2014, p. 24).

Constatamos que a cultura surda da mesma forma que em outras culturas é caracterizada pelo comportamento compartilhado por sujeitos surdos na experiência que trocam com seus semelhantes na escola, encontros informais, nas associações de surdos e etc. Isto origina a identificação de pertencer a um povo distinto, caracterizado por compartilhar língua de sinais, valores culturais, hábitos e modos de socialização (PERLIN, G.; STROBEL, K.; 2014, p. 25). Sendo de grande importância para os surdos o pertencimento ao povo surdo por meio do uso da língua de sinais e da cultura surda, que os ajudam a definir as suas identidades.

Acima é possível ver a relevância da cultura surda no estabelecimento da identidade do surdo. A escola foi citada com um dos principais locais para o exercício no estabelecimento dessa cultura, mas, se o surdo não vivencia uma experiência saudável de interação ele não conseguirá integrar uma cultura, mesmo que as pessoas formadoras do grupo sejam seus iguais.

Essa falta de vivência exclui a oportunidade que o surdo possui de adquirir a cultura mediante a interação com seus iguais. Para Sá (2006, p.124) as identidade (s) surda(s) de surdos não se constrói (oem) no vazio, forma(m)-se no encontro com os pares e a partir do confronto com novos ambientes discursivos.

Strobel (2009 p. 152) afirma que no caso dos surdos, o cultivo e a colheita, fazendo uma metáfora realizada a partir da origem etimológica da palavra cultura que vem do latim *colere* = cultivar, se dão dentro da comunidade surda, campo fértil para o florescimento de sua identidade e de sua cultura. Mais uma vez reafirmando a assertiva de que sem o contato com os demais, o surdo não pode estabelecer e aprofundar seus laços culturais.

Essa autora também estabelece uma distinção crucial quando se fala em surdos. Entre comunidade surda, que abrange surdos e ouvintes militantes da causa surda, como pais, intérpretes e professores, e o povo surdo, sendo composto apenas por surdos, ligados por um traço em comum, que é a surdez. Se tratando desse assunto é imprescindível afirmar que a cultura surda e a língua de sinais são referências para o povo surdo e para sua constituição indenitária.

Portanto, faz-se necessária uma análise da realidade dos surdos que ingressam na universidade, para compreensão dos aspectos ligados ao processo de ensino e aprendizagem deles, que, na maioria das vezes não é suficiente. Eles acabam sendo relegados a aprender “o que der”, sofrendo todo tipo de preconceito e discriminação. Nessa lógica excludente da in-

clusão, são produzidas subjetividades marcadas pela falta de comunicação, pelo limite com o outro e pela incapacidade de aprender na escola. (LOPES, 2010, p.80)

Quando a autora aprofunda sua discussão sobre a cultura surda, elenca oito artefatos que podem caracterizá-la, que são vistos como ilustrativos dessa cultura, que vão muito além do aspecto material, adentrando o modo como o sujeito surdo vê, entende, e transforma o mundo a sua volta. Esses artefatos serão citados e resumidos a seguir.

A experiência visual, apresenta os surdos como percebendo o mundo através de seus olhos. Daí a importância das aulas visuais, apresentada na terceira seção dessa monografia.

O linguístico, que trata diretamente da criação, utilização e difusão das línguas de sinais, sendo estas a principal forma de comunicação dos surdos.

O familiar, este comporta a questão do nascimento de crianças surdas em lares ouvintes e de crianças ouvintes em famílias de surdos. Geralmente, na maioria dos casos, crianças surdas são recebidas com alegria nas famílias surdas e com lágrimas nas famílias ouvintes.

A literatura surda abrange as criações no universo surdo. Dentre elas as poesias em língua de sinais e livros publicados por autores surdos.

Os artefatos compostos pela vida social e esportiva e o artefato político, destacando-se pelos líderes surdos e as lutas sociais através de organizações e associações.

As artes visuais são consideradas o artefato em que pode-se encontrar as artes plásticas e o teatro surdo.

Observando as diversidades presentes é impossível estabelecer um padrão de sujeito surdo, principalmente quando alguns desses sujeitos não se veem dessa forma, não aceitando serem incorporados dentro de uma cultura que não seja a dos ouvintes. Dessa diversidade surgem várias identidades em que se enquadram.

Outros conceitos primordiais para o entendimento da cultura surda são o de povo surdo e o de comunidade surda. Para esclarecer esses conceitos, recorreremos à obra da professora Karin Strobel (2009) que apresenta o povo surdo como [...] grupo de sujeitos surdos que tem costumes, história, tradições em comuns e pertencentes às mesmas peculiaridades, ou seja, constrói sua concepção de mundo através da visão. (STROBEL, 2009, p.6). Quando se trata do segundo conceito a autora afirma que

A comunidade surda, na verdade não é só de surdos, já que tem sujeitos ouvintes junto, que são família, intérpretes, professores, amigos e outros que participam e compartilham os mesmos interesses em comuns em um determinado localização que podem ser as associações de surdos, federações de surdos, igrejas e outros. (STROBEL, 2009, p. 6)

Sendo essa segunda então mais aberta e integralizada por surdos, ouvintes, familiares, intérpretes e demais participantes que compartilham o sentimento de luta pela causa surda, em associações de surdos, por exemplo.

O professor Luzimar Teixeira com base nos estudos da professora Gladis Perlin, criou um texto de apoio ao curso de Especialização Atividade Física Adaptada à Saúde (2010), em que apresenta e descreve sete diferentes identidades surdas. Dentre elas temos a identidade política, as híbridas, flutuantes, embaçadas, de transição, de diáspora e intermediárias.

A identidade política é composta por indivíduos fortemente marcados pela política surda. A experiência visual lhes confere experiência que determina formas de comportamento, cultura, língua e etc. utilizam sempre a língua de sinais, já que é sua forma de expressão. Uma das principais características que os diferencia dos ouvintes está relacionada a sua captação de mensagem, que é visual e não auditiva, e no envio de mensagem, que não utiliza o aparelho fonador, mas sim as mãos.

Na identidade política aceitam-se como surdos e estabelecem comportamento de pessoas surdas, são atuantes politicamente, principalmente nas lutas em que impera a diferença, como as necessidades de intérpretes, de educação diferenciada, de língua de sinais, etc., assumindo uma posição de resistência que visa delinear sua identidade cultural, buscando sempre influenciar os surdos com os quais tem contato com sua cultura e sua forma de ser diferente, possuem dificuldades em assimilar a ordem da língua falada e também de entendê-la, sua escrita obedece à língua de sinais podendo igualar-se a língua de sinais com reservas.

Nessa identidade, os surdos possuem suas comunidades, associações, e/ou órgãos representativos, compartilhando entre si suas dificuldades, aspirações e utopias, utilizando tecnologia diferenciada, como legenda e sinais na TV, telefone especial, campanha luminosa. Todas essas peculiaridades lhes confere uma forma diferenciada de relacionar-se com as pessoas e mesmo animais.

Nas identidades surdas híbridas os sujeitos nasceram ouvintes e por algum motivo como doença, acidente e etc., ficaram surdos. Possuem conhecimento do português falado, e utilizam, algumas vezes a língua oral para captação ou envio de mensagens. Alguns indivíduos não utilizam mais a língua oral, em contrapartida usam sinais sempre. São diferenciados, podem captar as mensagens na língua de sinais e na língua oral.

Assim como na identidade política, se comportam como pessoas surdas, utilizando a tecnologias para surdos. Não entra em conflitos com as demais identidades surdas. Alguns indivíduos conseguem assimilar mais que os outros surdos, ou não conseguem assimilar a

ordem da língua falada, tendo dificuldade em entendê-la. Sua escrita também obedece a estrutura da língua de sinais, mas pode igualar-se a língua escrita com reservas.

Nas flutuantes os surdos não mantêm contato com uma comunidade surda, mas apesar disso, também possuem características peculiares. Seguem a representação da identidade ouvinte. Seguem os princípios ouvintes colocando-os acima dos da comunidade surda, não participando dela nem se envolvendo com suas lutas políticas e associações.

Rejeitam os intérpretes da língua de sinais, demonstram resistência à língua de sinais e se orgulham de saber falar “corretamente”.

Por trás dessa integração à cultura ouvinte, sentem-se inferiores, muitas vezes, esse sentimento os leva à depressão, fuga, suicídio, acusação aos outros surdos, competição com ouvintes, alguns vivem constantemente com o desejo de ser ouvinte. São vítimas da ideologia oralista e do preconceito. Não usam tecnologia para surdos e, quer ouçam algum som ou não, utilizam aparelhos auriculares.

Nas embaçadas podemos encontrar também estereótipos da surdez, ou desconhecimento da surdez como questão cultural.

Nessa identidade os surdos não conseguem compreender a fala e nem adentrar a representação ouvinte, tampouco utiliza a língua de sinais, com a qual não tiveram contato, por essa e outras razões, são vistos como incapacitados.

Sua situação é de inércia, incapacidade, deficiência, os moldes do seu comportamento são forjados por ouvintes, chegando até mesmo ao aprisionamento de surdos em suas famílias, o que os incapacita de chegarem ao saber e de tomarem decisões próprias.

Em alguns casos, a opinião de clínicas que envolvem os surdos nos casos de retardados mentais é a única ouvida, visto que, suas famílias não possuem qualquer conhecimento sobre o surdo.

Identidades surdas de transição marcam uma parcela dos surdos que devido à sua condição social viveram sem contato ou se afastam da identidade surda.

Como o nome da identidade já mostra, vivem uma transição de uma identidade a outra. Como muitos deles são filhos de pais ouvintes duas situações podem se apresentar devido à falta de contato com a cultura surda desde a infância, uma delas é a inserção desse sujeito na cultura surda em algum momento depois da infância, ou, a des-ouvintização, que é a rejeição da representação da identidade ouvinte.

Há uma passagem da comunicação visual/oral para a comunicação visual/sinalizada. Se dá de modo contrário à identidade fluante. As sequelas de uma vida de vivência das representações ouvintes estão marcadas na sua identidade em transição.

Divergindo das identidades surdas de transição, as de diáspora estão presentes em surdos que passam a conviver com um outro grupo social de surdos, ou mudam-se de um Estado brasileiro a outro, ou mesmo de um país a outro. Identificam-se como, o surdo carioca, o surdo brasileiro, o surdo norte-americano. Sua identidade é muito presente e marcada.

Nas identidades intermediárias os surdos vão ter outras características, porque sua captação de mensagens não é totalmente visual determinante da identidade surda.

Levam uma vida de ouvintes, mas apresentam alguma porcentagem de surdez, utilizando o aparelho auditivo que tem grande importância para eles. Buscam amplificadores de som e o treinamento oral. Também não utilizam intérpretes de cultura surda.

Quando está presente na cultura surda posiciona-se contra o uso de intérpretes, considera o surdo como menos dotado, não compreendendo a necessidade de língua de sinais e dos intérpretes. Encontra certa dificuldade em encontrar sua identidade, já que não é surdo, mas também não é ouvinte.

As identidades surdas são, como visto anteriormente, diversas, complexas, diferentes. Assim, não podemos observar os surdos com um olhar homogêneo. As culturas vão sempre influenciar nessas identidades, que não são imutáveis. Por essa característica, os surdos merecem atenção para que sejam tratados em acordo com a sua identidade. Na próxima seção abordaremos o tratamento e a vivência que os surdos do curso de geografia têm encontrado em sua experiência universitária.

2. REPENSANDO O ENSINO DE GEOGRAFIA PARA SURDOS

Neste capítulo, destacaremos a Geografia enquanto ciência capaz de desenvolver um sujeito pensante, com criticidade e senso de justiça. Apresentaremos uma alternativa para o ensino dos surdos que regionalmente é pouco conhecida, mas que merece destaque devido a sua capacidade como elemento facilitador das aulas. Por fim realizaremos uma discussão em torno do tradutor/intérprete enquanto sujeito primordial no processo de ensino e aprendizagem dos surdos no curso de geografia, trazendo posicionamentos dos surdos da Geografia, dos colegas de classe dos surdos e dos próprios intérpretes, que refletem sobre seu papel dentro da experiência universitária do surdo e sobre suas condições de trabalho.

2.1 A Ciência geográfica no ensino dos surdos

A Geografia é uma ciência que assume um papel primordial na compreensão da organização e transformação do espaço geográfico. Entendemos que a leitura do mundo em sua dinamicidade é tão importante quanto à leitura da palavra. E nesse sentido, a Geografia se apresenta como disciplina essencial. Callai (2005, p.245) afirma que

Por meio da Geografia, [...] podemos encontrar uma maneira interessante de conhecer o mundo, de nos reconhecermos como cidadãos e de sermos agentes atuantes na construção do espaço em que vivemos. E os nossos alunos precisam aprender a fazer as análises geográficas.

Análises essas pautadas no que o olhar geográfico mostra a esse aluno. É na geografia que o aluno aprende a observar o mundo ao seu redor, a fazer conexões e analisar a interação entre homem e natureza, bem como compreender as injustiças sociais e os atores que as mantêm.

Não podemos limitar nosso aluno surdo. Devemos realizar um bom planejamento, que incorpore recursos didáticos que deixe a aprendizagem mais produtiva e desafiadora. Uma dessas práticas pedagógicas que Castrogiovanni (2000) enfatiza como auxílio na compreensão do conteúdo pela pessoa é o trabalho com imagens em geografia, pois através da 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.

O processo de ensino e aprendizagem ocorre como uma construção. Não é realizado de forma acidental, mas envolve diversas fases, logo, a escola deve apresentar possibilidades para a efetiva aquisição de conhecimentos. Mas essa responsabilidade não pode ser colocada para a escola sozinha. Uma disciplina como a Geografia, que envolve os conteúdos à sua realidade, passa a fazer sentido e ter importância para ele.

Trata-se de contextualização. Uma contextualização dos conteúdos realizada com sucesso torna a disciplina interessante, e torna o aluno interessado, caso contrário ela irá se tornar mais uma matéria escolar sem sentido e sem aplicação. A esse respeito, Almeida (2013) diz que descaracterizar a disciplina, dissociando-a da vivência do aluno é simultaneamente descentralizá-la de seu *core* e impossibilitar ao educando uma leitura de mundo capaz de situá-lo na realidade que o cerca. Dessa forma,

A Geografia escolar [...], mais do que nunca, deve ser trabalhada de forma a instrumentalizar os alunos para lidarem com a espacialidade e com suas múltiplas aproximações: eles devem saber operar o espaço! Tal postura procura dar conta da compreensão da vida social refletida sobre os diferentes sujeitos, agentes responsáveis pelas (trans) formações. Com isso, parece ficar mais fácil para o sujeito reconhecer

as contradições e os conflitos sociais e avaliar constantemente as formas de apropriação e de organização estabelecidas pelos grupos sociais e, quando desejar, buscar mecanismos de intervenção. (CASTROGIOVANNI, 2007, p. 43)

Esses mecanismos de intervenção devem estar acessíveis à todos os alunos, não só aos ouvintes, pois os discentes surdos também são capazes de atuar de forma crítica. Vários são os movimentos sociais, comunidades, associações e centrais de lutas em prol à causa surda no Brasil, esse sentimento de pertencimento a uma causa pode ser desenvolvido pelos discentes surdos ainda em sala de aula, e quem melhor que a Geografia para mostrar esse caminho?

Trindade (2013), afirma que o conhecimento geográfico é fundamental para a formação do cidadão, que se porta não como um sujeito passivo e indiferente, mas participativo e crítico de sua realidade; que contribua para o desenvolvimento social, percebendo a função social de cada lugar, atividade ou elemento espacial. O que desperta a importância para estudar o meio onde se vive. Diante dessa necessidade Callai (2000) argumenta

Compreender o lugar em que vive, permite ao sujeito conhecer a sua história e conseguir entender as coisas que ali acontecem. Nenhum lugar é neutro, pelo contrário, é repleto de história e com pessoas historicamente situadas num tempo e num espaço, que pode ser o recorte de um espaço maior, mas por hipótese alguma é isolado, independente. (CALLAI, 2000, p. 1)

Já que o conhecimento geográfico abre janelas para a compreensão do espaço, onde o sujeito passa a compreender a relação entre os fenômenos integradores do espaço, percebendo-se nesses fenômenos como produto e produtor do mesmo.

Para o desenvolvimento de tais práticas, é necessário que as aulas não sejam dadas de modo tradicional e mecânico. E já que estamos tratando de ensino de surdos, a aplicação das aulas pode ser realizada de forma mais visual possível. Entre tantos outros, o uso de materiais como mapas, globo, filmes, charges e propagandas, assim como a utilização de recursos como: TV, DVD e Datashow facilitariam o entendimento dos conteúdos geográficos.

A teoria e prática postulam todos esses pontos analisados, pois pressupõem a importância norteadora da escolha dos percursos metodológicos para o ensino de geografia como formadora da percepção clara dos fenômenos e das relações sociais que se estabelecem nele. Uma consciência espacial de tudo, bem como um olhar espacial pelo qual perceba que a realidade visível não é um fenômeno solto nem isolado como enfatiza Callai (2000).

Ao trabalharmos com quatro categorias da Geografia o Espaço, o Lugar, a Paisagem e Território, temos em nossas mãos as possibilidades de integrar os discentes ouvintes e surdos

dentro do seu mundo, trazendo seu olhar para a realidade que o cerca. Tuan, 2011, assevera que

[...]. O espaço deve ser ordenado para ser habitado. Casas, aldeias e campos são espaços ordenados — “cósmicos” no sentido etimológico da palavra. Além do espaço da vida cotidiana, o que pode ser visto de forma imediata é o vasto espaço. Sobre essa área vaga as pessoas têm experimentado, em graus variados, a necessidade de impor algum tipo de estrutura significativa. (TUAN, 2011, p. 07)

Com essas palavras observamos que, os povos têm construído marcos no seu local de vivência, e para além dele, explorando assim, de forma significativa o vasto espaço do entorno, pois como afirma o autor, para que seja habitado, o espaço precisa ser ordenado. Como destaque observamos que, a capacidade visual do surdo, possibilita que ele absorva os detalhes que estão presentes no espaço geográfico.

Ao tratarmos da categoria Lugar, devemos pensar que ele é visto como uma parte do espaço geográfico com a qual o sujeito desenvolve uma relação de afinidade, interagindo durante um período de tempo. A esse respeito, Tuan (2011) afirma que

O sentido de lugar é adquirido após um período de tempo. Quanto tempo? Podemos dizer, geralmente, que quanto mais tempo permanecermos em uma localidade melhor a conheceremos e mais profundamente significativa se tornará para nós, ainda que essa seja apenas uma verdade grosseira. (TUAN, 2011, p. 14)

Grande parte da humanidade possui uma localidade em que, após permanecer por certo tempo, desenvolve uma relação de afeição, porque “[...], o mundo vivido é o lugar onde as coisas acontecem e se relacionam.” (SOUZA, 2015, p.311) Sendo que nossas ações, tendências, anseios, sonhos, todos são guiados por emoções, e até a mais tenra idade podemos constatar possuir sentimentos por determinada pessoa ou coisa.

O surdo não está isento dessas emoções, muito pelo contrário, sua natureza é mais carinhosa, dada a gestos de demonstração de carinho e amizade, muito ligadas aos sentimentos que eles não escondem, seja de contentamento ou desgosto. Essa é uma característica que o professor pode observar, principalmente desenvolvendo as discussões em torno dos lugares com os quais o surdo se identifica, dessa forma, o professor terá garantida a atenção por parte do surdo.

A compreensão do Espaço a sua volta é primordial no estudo do lugar, bem como a relação dialética entre sociedade e natureza. Nesse sentido,

A identidade do lugar tem características, personalidades, e um sentido. Todo lugar adquire identidade mediante as diversas dimensões espaciais, tais como: localização,

direção, orientação, relação, território, espaciosidade, e outras. (OLIVEIRA, 2014, p.14)

Essas dimensões espaciais que Oliveira (2014) apresenta como sendo adquiridas ainda na infância, muitas vezes não são presentes no vocabulário do surdo até que ele integre um curso que seja especializado nelas, como é o caso do Curso de Licenciatura em Geografia. Assim sendo, as medidas do conhecimento desse discente devem ser tomadas para que o professor saiba o que deve revisar com o surdo, e de onde pode continuar, observando sempre se a base que ele deveria ter trazido da educação básica está sólida o suficiente para que novos conteúdos possam ser ministrados sobre ela.

Não podemos, no entanto deixar de lado o fato de que os lugares não são somente a cidade, a rua, o bairro ou mesmo como já disse Yi-Fu Tuan, uma posição alcançada na carreira, o lugar, também para o autor citado acima, é expresso também por estruturas físicas, se observarmos

No nível mais público, a escola, o bar da esquina ou a igreja local são reminiscências arquitetônicas do passado vivido das pessoas. Não são monumentos históricos e têm pouco valor estético. Eles agem subconscientemente nos sentidos das pessoas relativos às suas raízes com o lugar. (TUAN, 2011, p. 13)

Dessa forma é possível observar que, o lugar pode ser exclusivamente seu, você pode considerar um lugar algo ou uma localidade que para o resto do mundo não têm valor algum, mas, se pra você esse sentimento de pertencimento existir, aquele local torna-se um lugar, com toda propriedade. Podemos levar os discentes surdos a analisarem,

a essência do lugar mediatizado pelo espaço através das experiências é a essência, é o centro onde são experimentados os eventos mais expressivos de nossa seleta vida, ou seja, o viver e o habitar, o uso e o consumo, o trabalho, o entretenimento, o lazer, o prazer e etc. (TUAN, 2011, p. 26).

Partindo do afirmado na citação, podemos levar o aluno a analisar não o sentimento, mas as relações que se estabelecem dentro dos lugares, como as relações de poder. Quem domina e quem é dominado, quem manda e quem obedece, quem usufrui e quem é explorado. Trazendo as tramas que moldam o território à tona. Devemos sempre pensar que

Queremos frisar que o conceito geográfico de território obedece tanto a perspectivas analíticas mais rígidas e simplistas, que se restringem à apropriação do espaço por grupos humanos ou privilegiam o poder em termos de Estado-nação, quanto a abordagens mais flexíveis e complexas, que, assumindo uma concepção de poder multidimensional, permitem tratar de territorialidades resultantes da coexistência de diferentes agentes, por vezes, ao mesmo tempo e numa mesma extensão do espaço físico. (CABRAL, 2007, p. 12)

Essas abordagens fechadas e flexíveis devem sempre ser norteadas abrindo as possibilidades de análise sobre o território, e nunca limitando o pensar do aluno. Também não devemos estabelecer discussões que tornem as categorias dissociadas umas das outras, pois da forma que as apresentarmos, assim o surdo vai identifica-las, por isso, devemos apresentar os conceitos de cada uma, mas dentro das análises devemos sempre direcionar o surdo a pensar que em um único recorte do espaço, todas as categorias se manifestam, mesmo que em alguns casos uma se destaque mais que a outra.

A categoria Paisagem é a que o professor pode utilizar em diversos momentos. A característica da paisagem se bem direcionada pelo professor, pode levar o surdo a compreender diferentes assuntos e esclarecer dúvidas que de outra forma não seria possível, já que a concepção sistêmica entende a paisagem como realidade objetiva, como o resultado de uma combinação dinâmica e, por conseguinte instável, de elementos físicos, biológicos e humanos. (CABRAL, 2007, p. 09)

Já que a categoria paisagem tende a evidenciar a coexistência de objetos e formas em sua face sociocultural manifesta. Desse modo, se a paisagem, como um conjunto de formas naturais e culturais associadas em um determinado espaço. (LOPES, 2012, p. 28), espaço esse passível de ser capturado em uma fotografia e que pode ser levado à análise dos alunos, análise essa em que o surdo não se sentirá inferiorizado em sala de aula, já que possui grande habilidade visual.

A maior habilidade visual do surdo é que proporciona à ele essa vantagem de análise da Paisagem. É por isso que a aula visual é uma alternativa primordial para quem leciona para surdos inclusive em turmas que mesclam alunos ouvintes¹ e surdos.

2.2 Aula visual: uma alternativa para o ensino dos surdos

Uma alternativa que desponta atualmente é a aula visual, ou, sequência visual, ou experiência visual, que é caracterizada pela utilização da linguagem imagética no processo de aprendizagem de alunos surdos. Regionalmente falando a utilização dessa metodologia ainda é pouco realizada, mas, mesmo escassas, ainda garantem um aumento significativo da aprendizagem por parte dos surdos.

¹ Alunos que não possuem qualquer alteração em seu aparelho auditivo.

A linguagem imagética se utiliza da imagem como fonte de informação, sendo esta, definida a priori por meio das relações de semelhança que mantém com o que representa, isto é, a imagem é uma reprodução de alguma coisa ou algo que já existe, de forma concreta ou não. Para que os alunos consigam compreender as aulas visuais precisam primeiro passar por um período de adaptação, considerado como o processo de alfabetização.

A alfabetização visual atribui à imagem sua importância nos processos cognitivos do sujeito, amplia o uso dos signos não verbais que em um contexto educativo proporciona situações de aprendizagem e desenvolvimento para o aprendiz. (MODA, 2016, p.72)

A alfabetização visual significa aprender a ler imagens, desenvolver a observação de seus aspectos e traços constitutivos, detectar o que se produz no interior da própria imagem, sem fugir para outros pensamentos que nada têm a ver com ela. (STANELLA, 2012 p. 14 apud MODA, S.; RODRIGUES, C. A., 2015, p. 1)

As autoras ressaltam que a partir dessa perspectiva, podemos chamar de leitor não só aquele que lê livros, mas também aquele que lê imagens. E, na ausência ou domínio de uma língua é a imagem que intermedeia a comunicação entre o surdo e o não surdo. O uso da imagem para substituir uma língua ocorre, principalmente, devido ao canal de comunicação predominante, no sujeito surdo o que predomina é o canal comunicativo espacial-visual, que se dá por meio da visão (STROBEL, 2008 apud MODA, S.; RODRIGUES, C. A., 2015, p. 8)

Ainda sobre a alfabetização visual, Moda (2016) assevera que,

No ensino de surdos, torna-se imprescindível, haja vista que já se demonstrou a importância da imagem no processo cognitivo durante o ensino e a aprendizagem. A imagem sendo um signo icônico, que representa por semelhança algo do mundo visível, deve ser entendida a partir de sua constituição. (MODA, 2016, p. 73)

As aulas visuais podem sanar, mesmo que não completamente, as dificuldades que existem no momento de repasse dos conteúdos já que segundo Moda e Rodrigues (2015, p. 9) a visualidade para o sujeito surdo é marca registrada, sua experiência visual ocorre desde os primeiros contatos com mundo. Não sendo a única dentro de uma gama de formas de comunicação, não vindo dividir as pessoas surdas e não surdas mas sim estreitar relações, não esgotando a tantas outras opções possíveis de serem descobertas e analisadas. Partindo disse em Moda (2016) vemos que,

No contexto de ensino e aprendizagem, a compreensão dos diferentes tipos de linguagem pode auxiliar no processo de aquisição de conhecimentos, o uso da linguagem científica e da linguagem imagética no ensino de conhecimentos científicos pode promover uma aprendizagem mais significativa, principalmente com educandos surdos que tem a comunicação visual. (MODA, 2016, p. 59)

Partindo desse pressuposto, por que a imagem pode ser priorizada no ensino do surdo? Moda diz que essa prioridade é possível graças ao princípio de representação da imagem. Já que

Quanto ao princípio de representação, a imagem tem uma relação de semelhança com o que ela representa, sua aparência é igual o objeto representado. Os signos linguísticos, as palavras, não têm semelhança com o que querem significar, sua relação é arbitrária. (MODA, 2016, p. 74)

Esse ponto é importante quando se leva em conta o sujeito que possui uma experiência visual mais aguçada, como o surdo. O que se deve levar em conta também, são os recursos mais viáveis de se utilizar em sala, por exemplo, quando se trata

Das finalidades das imagens enfatizadas, as ilustrações e as fotografias, principalmente de livros didáticos, requer atenção, uma vez que o livro escolar é uma das ferramentas mais utilizadas pelo professor. Entretanto, mesmo quando ocupa papel de ilustração, a imagem precisa ser lida e para que o ato da leitura ocorra de forma efetiva, é necessário que o leitor saiba decifrar os elementos presentes na imagem; em contrapartida, a imagem precisa ser empregada conforme seu intento. (MODA, 2016, p. 72)

A autora deixa claro que a imagem utilizada deve ser aplicada de acordo com o objetivo. Ela não deve ser colocada ao acaso dentro de uma aula ou exercício. O conceito que se deseja elucidar por meio da imagem deve estar claro. A esses respeito a autora deixa claro que

Conhecer as relações sintáticas entre texto e imagem pode possibilitar que se construam imagens mais próximas do seu objetivo de uso, sem que o espaço que ocupa seja proliferado de informações desnecessárias, gerando poluição da imagem em si, limitando assim sua potencialidade. (MODA, 2016, p.77)

A potencialidade da imagem pode ser afetada também quando utilizada em um momento inadequado da aula. Moda (2016) esclarece que saber utilizar a linguagem imagética é tão importante quanto conhecer quando é melhor utilizar um texto, uma imagem ou ambos ao referenciar determinado conteúdo. É nesse sentido que as relações semânticas são importantes e o seu conhecimento se faz necessário. (MODA, 2016, p. 77)

Dentro desse processo de trocas não podemos esquecer que ele ocorre em via de mão dupla. O que leva a necessidade de conhecimento de como elaborá-la, otimizando seus elementos constitutivos, e também, a quem a imagem se destinar, este deve saber ler os elementos ali contidos. Trazendo os dois, professor e aluno para dentro do processo, que só ocorrerá de forma significativa com a dedicação absoluta de ambos.

Percebe-se que a linguagem imagética pode ser uma alternativa capaz de suprir, por ora, o déficit de aprendizagem de conceitos, termos e conteúdos por parte do surdo. Se bem organizados e trabalhados, mas ela não esgota todas as dificuldades que o processo de ensino e aprendizagem apresenta, nas demais ciências e também na Geografia. Moda (2016) pode ter

encontrado o ponto chave a ser pesquisado daqui pra frente, na busca de sanar tais dificuldades no processo de ensino e aprendizagem dos alunos surdos. A autora diz que,

O processo de ensino e aprendizagem de conhecimentos científicos considerando os aspectos da visualidade do sujeito surdo é um tema pouco estudado, o que ocorre é a desvinculação dos temas, pesquisam-se sujeitos surdos, pesquisa-se educação, pesquisam-se metodologias, pesquisam-se o ensino das ciências e mostram-se as falhas em suas relações. Há poucas pesquisas que propõe uma pedagogia para o visual, que considere tanto o conteúdo quanto a especificidade do sujeito surdo, uma pedagogia que seja para a diferença. (MODA, 2016, p. 87)

Essa pedagogia da diferença que necessita ser alcançada só poderá ser encontrada com um esforço contínuo de todos os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem do surdo. Estamos falando de professores, os tradutores/intérpretes, os próprios surdos, as famílias, os demais funcionários das escolas, os colegas de sala e etc. Sem parar de avançar por conta das dificuldades, mas visar o êxito por detrás das que já foram traspassadas.

Adiante, trataremos de um sujeito que dentro dessa perspectiva de integração dos sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem é imprescindível quando o professor titular não domina a Libras. Tornando-se essencial para o alcance de uma aprendizagem significativa e também para o estabelecimento das relações sociais desse surdo. Esse sujeito é o tradutor/intérprete, que é pouquíssimo valorizado e esquecido em muitas pesquisas realizadas na temática.

2.3 Intérpretes: Resistência e Comprometimento

Outro protagonista desse processo de ensino citado no Decreto nº 5.626/05, é o tradutor/intérprete de Libras. Sendo sua presença durante as aulas e demais atividades dos alunos surdo, fundamental para o sucesso em suas interações, a ausência desse profissional acarreta grande perda no processo de ensino e aprendizagem dos alunos surdos.

O intérprete nessa situação seria um grande parceiro do professor titular da sala, porém Lorenzini (2004), nos adverte que o professor tem total autonomia em sua sala, e como ele compreende a presença do intérprete influi muito para as ações que se desenrolam em classe. A cumplicidade do intérprete e do professor é fundamental.

O primeiro precisa poder negociar conteúdos com o professor, revelar suas dúvidas, as questões do aprendiz e por vezes mediar a relação com o aluno, para que o conhecimento que se almeja seja construído e a aprovação seja alcançada realmente. Infelizmente sem o auxílio do intérprete os alunos são aprovados sem que a aprendizagem seja devidamente alcançada.

Ansay (2010), diz que para que o intérprete atue eficazmente no Ensino Superior será necessário que tenha uma formação de qualidade, que conheça antecipadamente a disciplina que será trabalhada e que tenha uma relação adequada com o professor da disciplina.

Martins (2017) assevera que, a portaria nº 3.284/03, art. 1º, alínea b, e o Decreto nº 5.626/05, citado anteriormente, art. 14, § 1º, III, alínea b, afirma ser de responsabilidade das instituições de ensino a contratação do tradutor e intérprete de Libras/Língua Portuguesa. Essa medida é realizada com intenção de amenizar a principal barreira apresentada pelos discentes e intérpretes entrevistados, a comunicação, conseqüentemente de aprendizagem dos surdos na apropriação dos conteúdos curriculares, favorecendo a sua interação com os ouvintes.

O reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais – Libras, foi uma grande conquista para a comunidade e o povo surdo. Se deu em abril de 2002, e sua regulamentação, conforme o decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, legitimam a atuação e a formação profissional de tradutores e intérpretes de Libras e Língua Portuguesa. Logo, a legalidade da profissão não pode ser questionada.

No que tange especificamente à disponibilização de intérprete de Libras para estudantes surdos, segundo a Lei nº 12.319, de setembro de 2010, o tradutor e intérprete de língua de sinais – TILS, deve possuir formação adequada, além de capacidade total em mediar a interação discursiva entre surdos e ouvinte. E, não só na L1, ou língua materna, mas nas duas línguas – na L1 e na L2 (língua portuguesa), ambas de forma simultânea ou consecutiva, demonstrando proficiência em tradução e interpretação dessas línguas, conforme previsto pelo Decreto nº 5.626/06, Capítulo IV, art. 14.

Quem é então, esse sujeito de tamanha importância na formação do discente surdo? Para responder esse e outros questionamentos, recorre-se ao documento de Formação Continuada a Distância de Professores para o Atendimento Educacional Especializado Pessoa com Surdez, publicado pelo Ministério da Educação/ SEESP/SEED, organizado por Mirlene Ferreira Macedo Damázio no ano de 2007.

Respondendo à pergunta suscitada no parágrafo anterior o documento diz que o tradutor intérprete de Libras e Língua Portuguesa,

é a pessoa que, sendo fluente em Língua Brasileira de Sinais e em Língua Portuguesa, tem a capacidade de verter em tempo real (interpretação simultânea) ou, com um pequeno espaço de tempo (interpretação consecutiva), da Libras para o Português ou deste para a Libras. A tradução envolve a modalidade escrita de pelo menos uma das línguas envolvidas no processo. (MEC/ SEESP/SEED, 2007)

Sendo assim, uma profissional com grandes responsabilidades, que requerem além de entendimento das duas línguas, habilidade e capacidade de interpretação com grande velocidade.

Nessa profissão, o intérprete também está sempre interagindo tanto com ouvintes quanto com surdos. Mas, nessas interações sua participação é singular, já que ele não vai estar efetivamente implicado nelas, pois sua função é unicamente a de mediador da comunicação. Essa função exige grande ética por parte do intérprete, que não deve influir no diálogo a não ser que seja solicitado. Assim posto,

Segundo o código de ética da atuação do profissional tradutor e intérprete - que é parte integrante do Regimento Interno do Departamento Nacional de Intérpretes da FENEIS/Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos – cabe a esse profissional agir com sigilo, discrição, distância e fidelidade à mensagem interpretada, à intenção e ao espírito do locutor da mensagem. (MEC/SEESP, 2001).

Logo, quem almeja ser um intérprete, ou quem já o é, deve possuir uma disciplina clara e uma estabilidade emocional grande, buscando sempre formas de desenvolvê-las. Além disso, devem lutar pelo respeito às pessoas com surdez, assim como por qualquer outra pessoa.

Várias são as áreas de atuação do tradutor e intérprete de Libras e Língua Portuguesa que merecem ser objeto de reflexão de todos os que atuam com pessoas com surdez usuárias da Libras. Ele pode atuar além da interpretação de sala de aula, mediando a comunicação entre professores e alunos, alunos e alunos, pais e funcionários da escola, bem como as outras pessoas da comunidade. Além de atuar em seminários, palestras, fóruns, debates, reuniões e outros eventos de caráter educacional.

O espaço da sala de aula é do professor, sendo ele a autoridade responsável pela liderança no processo de ensino aprendizagem, esse processo então é de responsabilidade do professor e do aluno. Sendo então o intérprete apenas mediador da comunicação e não um facilitador da aprendizagem.

Segundo o documento de Formação Continuada a Distância de Professores para o Atendimento Educacional Especializado Pessoa com Surdez (2007), precisa-se entender que ao tradutor e intérprete não cabe a tutoria dos alunos com surdez, além de ser necessário o estabelecimento de interações sociais e habilidades comunicativas entre professor e aluno com surdez, para que esse último não seja totalmente dependente do intérprete.

O profissional tradutor/intérprete consciente de todas as suas funções, papéis e compromissos profissionais deverá saber o valor e limites de sua interferência no ambiente escolar, para dar esclarecimentos e orientação aos que necessitam de seus conhecimentos específicos. Assim,

em resumo, o tradutor/intérprete deve conhecer com profundidade, cientificidade e criticidade sua profissão, a área em que atua, as implicações da surdez, as pessoas com surdez, a Libras, os diversos ambientes de sua atuação a fim de que, de posse desses conhecimentos, seja capaz de atuar de maneira adequada em cada uma das situações que envolvem a tradução, a interpretação e a ética profissional. (MEC/SEESP/ SEED, 2007)

Logo, o profissional intérprete de Libras e Língua Portuguesa deve estar ciente de sua importância e confiante na sua capacidade em exercer sua profissão. A seguir, apresentam-se as constatações feitas com base em conversas, respostas dos questionários aplicados e observações realizadas sobre a atuação desses profissionais comprometidos, que têm atuado como facilitadores do processo de comunicação de surdos dentro do Centro de Estudos Superiores de Parintins, os intérpretes.

A importância dos intérpretes foi atestada durante a realização da pesquisa quando constatamos o alto nível de dificuldade que os alunos surdos apresentavam na compreensão das perguntas dos questionários, então, o intérprete explicava e em alguns momentos exemplificava com situações da vida do surdo para que ele compreendesse o contexto da pergunta.

Para os surdos a presença do intérprete e do núcleo de acessibilidade na sua rotina é vista com muito importante. Quando questionados sobre o porquê dessa grande importância, eles alegam que os intérpretes os ajudam a entender melhor os conteúdos. Para os intérpretes o núcleo é importante no desenvolvimento dos surdos e em sanar as dificuldades deles, mas necessita de mais intérpretes disponíveis para auxiliá-los nos horários em que elas não podem atendê-los e mais equipamentos.

Dos colegas ouvintes que responderam ao questionário, apenas um alegou não precisar do intérprete para se comunicar com os surdos, mas também disse que ele facilita muito porque quando ele não está presente, a comunicação entre eles se dá de forma escrita ou através de leitura labial.

Para os demais colegas ouvintes, o intérprete é imprescindível para estabelecer uma comunicação adequada com os colegas surdos, e que sem eles em sala os surdos não conseguem compreender os conteúdos nem as situações que se tecem ao seu redor. Além de alega-

rem que a falta dos intérpretes nas atividades extraclasse prejudica muito a aprendizagem e o envolvimento dos surdos.

Quanto a compreensão dos conteúdos. Os surdos afirmam não compreender todos os assuntos pois não lembram de já terem visto todos eles durante o ensino básico. Já as intérpretes, alegam não conseguirem passar integralmente os conteúdos para os discentes surdos, pois precisam de mais colegas intérpretes e acessar o material das aulas antecipadamente, além de necessitarem de mais tempo fora da sala de aula com os alunos surdos. E, principalmente a falta de sinais específicos do curso, aos quais elas não podem recorrer por não existirem.

Além de não conseguirem repassar integralmente os conteúdos, as intérpretes, os colegas ouvintes e surdos são unanimidade ao afirmar que a maioria dos professores do curso também não conseguem. Quando o professor realiza aulas de campo, ou exemplificam com a experiência de vida que eles possuem, torna-se fácil, porém quando trabalham apenas com a teoria a dificuldade é muito grande. Alguns professores já aprenderam alguns sinais em Libras, já adicionaram as suas aulas filmes e vídeos legendados, modificaram seus slides e sua forma de falar tornou-se mais compassada, para que os intérpretes consigam acompanhar, mas não são todos que se preocupam em modificar suas metodologias para atender as necessidades do público surdo.

Quando questionadas sobre essa ausência nas atividades extraclasse, as intérpretes alegaram que fazem um esforço muito grande para acompanhá-los durante os trabalhos de campo dentro e fora da cidade, bem como nos trabalhos em casas de colegas, uma delas alegou conseguir conciliar, mas, ambas concordam que torna-se difícil, pois elas trabalham em outras instituições durante os dois horários em que não estão com os surdos, que estudam no horário noturno. Quando as atividades do curso são a noite, como palestras, semanas e campos, elas conseguem acompanhar por ser no horário em que trabalham com eles.

Sobre a comunicação, as intérpretes divergem em suas opiniões. Uma afirma que a comunicação dos surdos com professores e colegas ouvintes não seria viável, e alega que essa comunicação é a principal barreira entre eles. Já a outra interprete afirma que sim, a comunicação seria possível, pois os alguns professores e alunos ouvintes estão se esforçando para aprenderem sinais em Libras, além de se empenharem para que a inclusão dos surdos ocorra dentro e fora da universidade.

Quando indagadas sobre a sua importância na vivência acadêmica dos surdos, as intérpretes alegam que são importantes pois estabelecem a comunicação entre eles, os profes-

res e os colegas, assim como os conteúdos expostos. Dizem que seu trabalho como intérpretes é satisfatório, mas que poderia ser melhorado.

As famílias foram vistas como pouco presentes pelos colegas e intérpretes, o que é um déficit, pois o apoio da família é imprescindível para que se alcance o êxito nessa etapa de ensino. Dos quatro surdos pesquisados, dois tem filhos e dois não tem, todos são solteiros, nenhum recebe auxílio financeiro do governo, um trabalha na Secretaria Municipal de Educação-Semed e outros dois como autônomos, um deles não trabalha.

Essa dificuldade financeira não recai somente sobre o surdo. Alguns colegas ouvintes alegaram que as condições de trabalho das intérpretes melhorariam muito se os seus salários fossem repassados mensalmente. O que não aconteceu por um período longo de tempo, que prejudicou o empenho e desmotivou as intérpretes.

Dessa forma, percebemos que o número de intérpretes no Cesp é insuficiente, e a falta de valorização dessa profissão tão importante é presente em todas as esferas sociais.

3. SURDOS NO ENSINO SUPERIOR

Dentro do capítulo Surdos no Ensino Superior, falaremos sobre a realidade do surdo que ingressa as universidades, com foco especial na vivência dos sujeitos da pesquisa. Mostrando os muitos desafios que eles enfrentam em sua rotina acadêmica. Entre elas, a que recebeu mais destaque nos questionários aplicados foi a dificuldade na comunicação, que afeta, principalmente, na interação social. E, finalizando, apresentaremos algumas propostas possíveis de serem trabalhadas por professores de geografia que lecionam para alunos surdos no ensino superior.

3.1 Entendendo os desafios diários do surdo na universidade

Dentro das universidades desafios se apresentam a cada passo rumo às novas experiências que ela traz consigo. Geralmente, nos primeiros anos esses desafios são superados pela total satisfação que o sentimento de vitória por estar dentro da universidade gera.

Em Marconcin (2013) vemos que, depois de enfrentarem uma jornada educacional difícil, os alunos surdos deparam-se com uma barreira logo de cara ao tentar ingressar no ensino superior, que é o vestibular, já que este é pensado e estruturado para alunos que não possuem necessidades educacionais especiais, já que os surdos não usam tempo verbal nem preposições, dificultando o bom desempenho nas provas tradicionais do vestibular.

Ainda sobre o exame vestibular, Martins (2017) fala que,

pensar a universidade comprometida com a educação de todos, em especial dos surdos usuários da Libras, deverá assumir mecanismos de acessibilidade no exame vestibular conforme previsto no Decreto nº 3.298 (BRASIL, 1999), Portaria nº 3.284 (BRASIL, 2003), Circular nº 277 (BRASIL, 1996), Lei nº 13.146 – Lei Brasileira de Inclusão (BRASIL, 2015), entre outras.

Por isso é que o ingresso do surdo no Ensino Superior deve ser sempre muito celebrado. Ansay (2010), afirma que estes são alunos que já enfrentaram grandes desafios, e superaram barreiras de comunicação, atitudinais, econômicas e sociais. Mas que não devemos esquecer que, Ingressar, permanecer e concluir um curso no Ensino Superior é um grande desafio sobretudo para alunos surdos.

Uma informação de grande importância que Ansay (2010) nos apresenta é que,

o programa de Acessibilidade a Educação Superior (Incluir), do governo federal, é outra ação importante para inclusão de alunos surdos na universidade. Desde 2005 o Programa Incluir lança editais com o propósito de apoiar projetos que ofereçam o acesso a pessoas com deficiência às Instituições Federais de Ensino Superior (IFES). Estes núcleos têm por objetivo melhorar o acesso das pessoas com deficiência em todos os espaços, ambientes, ações e processos desenvolvidos na instituição.

Cumprindo ao decreto, o Centro de Estudos Superiores de Parintins possui um núcleo de acessibilidade que conta com 10 tradutores intérpretes e 18 tutores, auxiliando 14 surdos, dos quais 4 cursam Geografia e 2 intérpretes dedicam-se à eles, mas somente no horário das aulas, como já exposto no capítulo anterior.

Esse pessoal de apoio ainda não é suficiente para atender integralmente as necessidades dos surdos. Que alegam não conseguirem estabelecer um diálogo com os outros funcionários do Cesp, sem um intérprete ou tutor ajudando. O que limita sua comunicação porque na maioria das vezes os intérpretes só os auxiliam no horário das aulas.

Essa falta de comunicação limita também o público com que eles têm contato, os levando muitas vezes ao isolamento entre eles, mais a frente trataremos exclusivamente dessas relações sociais dos surdos.

Ao perguntar se eles possuem dentro da universidade alguém que os ajuda, recebemos de resposta o nome da secretária do curso de Geografia, bem como do Prof. Marlon e alguns professores do curso.

Eles apresentam a família e os amigos como os maiores incentivadores para seu ingresso no Ensino Superior, não lembrando de nenhum professor no ensino básico que fez isso, além disso, apenas um deles alega ter tido contato com um modelo de prova de vestibular antes de prestar o vestibular da UEA.

Se tratando de provas, as avaliações foram apresentadas por eles como uma das maiores dificuldades dentro da universidade, junto à compreensão da língua portuguesa e a dificul-

dade de comunicação com os funcionários, professores e colegas. Eles fizeram sugestão de que as provas sejam em Libras, objetivas e apenas um alegou que não mudaria nada no processo de avaliação.

Apenas um deles alegou não viver plenamente a experiência universitária. Em contrapartida, todos alegaram que para que a faculdade possa incluir melhor o surdo os professores do curso devem aprender Libras.

Todos eles alegam não compreender completamente os conteúdos ministrados no curso, mas acreditam estarem preparados para serem professores de Geografia. Sonham com o dia da formatura, mas apenas um deles pretende continuar estudando, os outros não possuem planos para depois de colarem grau, apenas conseguir chegar lá já vai ser uma vitória muito grande.

A falta de representatividade desses discentes os leva a ter uma experiência limitada dentro da universidade, seus colegas de aula afirmam unanimemente que eles não vivem plenamente a experiência universitária, os veem como uma fonte de experiência para sua atuação futura como professores e acreditam que a presença deles na universidade é uma vitória para a inclusão. Mas, asseveram que o Cesp poderia realizar algumas mudanças para acomodar melhor esse público, e apresentam a falta de conhecimento de Libras pelos funcionários e discentes do Cesp como a principal dificuldade que eles enfrentam atualmente.

Quando os colegas são questionados sobre seu relacionamento com os surdos, alegam manterem um bom relacionamento com eles, estabelecendo laços de amizade, cooperatividade e companheirismo com os colegas surdos. E afirmam que os colegas estão preparados para lecionarem Geografia para discentes surdos e contribuir com a criação de metodologias que tornem as aulas mais prazerosas.

A colação de grau é um dos projetos futuros de um dos sujeitos da pesquisa, para além da graduação ele diz pretender cursar uma especialização, um mestrado e um doutorado. Infelizmente, os demais sujeitos da pesquisa não ambicionam mais do que a formação. Em conversa sobre o assunto, afirmam que só querem formar, e que esse é seu único sonho atualmente.

Em resumo, a falta de comunicação com os professores, colegas, secretários, funcionários dos setores administrativos do Cesp, do Restaurante Universitário (RU), da reprografia, bem como, a falta de incentivo à cultura surda dentro da universidade, o isolamento, e a dificuldade em acompanhar o ritmo da turma, além da falta de compreensão dos conteúdos leva

os surdos a se agruparem principalmente entre eles. Poucos são os surdos que possuem amigos ouvintes além dos tutores dos núcleos.

Finalizando esse tópico, não podemos deixar que essas dificuldades superem a vitória humana e social que é a presença dos surdos no ensino superior, portanto é fundamental a reflexão sobre a função social da universidade, no sentido de contribuir para o cumprimento das leis, normas e recomendações pertinentes aos alunos com necessidades educacionais especiais que querem a oportunidade de continuar seus estudos, de pesquisar, de aperfeiçoar e gerar novos conhecimentos. (MARCONCIN, 2013, p. 07)

3.2 Discutindo sobre as relações sociais dos acadêmicos surdos

Os acadêmicos com surdez devem receber o mais variado grau de ensinamento, assistência, incentivo e motivação, pois a aspiração é que os mesmos, desde o Ensino Infantil ao Superior adquiram todas as competências e habilidades, para o exercício da cidadania e os conhecimentos devidos a cada fase da vida escolar. O que é difícil de ser realizado, porque as barreiras do estudante surdo vivenciadas no seu processo de aprendizagem estão diretamente ligadas a falta de comunicação, já que ele tem uma língua própria e muitas vezes não consegue ser compreendido e nem compreender todo o conteúdo transmitido.

Essa falta de comunicação é responsável não apenas pelas barreiras no processo de ensino e aprendizagem, mas também por impedir que ele usufrua de relações sociais inerentes à experiência universitária. Quando questionados quanto às amizades presentes em sua vida acadêmica, apresentam como amigos os outros discentes surdos do seu curso, discentes surdos de outros cursos, os intérpretes e alguns alunos ouvintes que são seus monitores ou possuem algum grau de conhecimento da língua brasileira de sinais que propicie uma interação. Um deles citou alguns colegas surdos e funcionários do Cesp como seus amigos, entre eles a secretária do curso de Geografia, a Coordenadora de qualidade e a secretária da Universidade.

Pois para que identidades sejam compartilhadas, é necessário conviver com o outro semelhante (LOPES, 2010, p. 77). E, não só ocupar o mesmo espaço, mas interagir e vivenciar experiências conjuntas. Estamos falando além de convívio, estamos falando de inclusão.

Quando se trata de uma inclusão de surdos militantes, segundo Lopes (2010 p. 73) a palavra toma sentido de acolhimento ético. Mas essa inclusão é uma faca de dois gumes, pois precisa de uma ação dupla, a sociedade participando no entendimento e acolhimento dos surdos, e também por parte dos surdos, que ingressam nessa participação por se sentirem acolhidos.

Nesse momento a palavra acolhimento pode ser entendida de dois modos Assim como pode suscitar alojar a diferença surda, pode também suscitar sentimentos de recepção do outro junto a si (LOPES, 2010, p. 74). Mas, essa forma de acolhimento para alguns é por piedade, dessa forma uma outra vertente surge,

Ela não recusa a inclusão como possibilidade, mas define a inclusão a partir da ética. Ética nas relações com a diferença determina as condições do acolhimento. Acolhimento sem distinção de raça, cultura, etnia, classe social, etc. Levinas (1997) afirma que a ética é o próprio humano. É a capacidade humana de dar em relação a si, prioridade ao outro. (LOPES, 2010, p.75)

Muitas vezes, essa luta torna-se cotidiana, pela necessidade, ou simplesmente pelo direito de estar com o outro, a participação na Cultura, um ato tão simples para a sociedade geral e que para os surdos só é alcançado através da luta. Não podemos falar de Cultura e deixar de lado a riquíssima e conquistada Cultura Surda. Strobel (2008) cita,

Cultura surda é o jeito de o sujeito surdo entender o mundo e de modificá-lo a fim de torná-lo acessível e habitável, ajustando-o com as suas percepções visuais, que contribuem para a definição das identidades surdas e das “almas” das comunidades surdas. Isto significa que abrange a língua, as ideias, as crenças, os costumes e os hábitos do povo surdo (STROBEL, 2008, p. 22 apud PERLIN, G.; STROBEL, K.; 2014, p. 24).

Constatamos que a cultura surda da mesma forma que em outras culturas é caracterizada pelo comportamento compartilhado por sujeitos surdos na experiência que trocam com seus semelhantes na escola, encontra informais, nas associações de surdos e etc. Isto origina a identificação de pertencer a um povo distinto, caracterizado por compartilhar língua de sinais, valores culturais, hábitos e modos de socialização. (PERLIN, G.; STROBEL, K.; 2014, p. 25). Sendo de grande importância para os surdos o pertencimento ao povo surdo por meio do uso da língua de sinais e da cultura surda, que os ajudam a definir as suas identidades.

Acima vemos a relevância da cultura surda no estabelecimento da identidade do surdo. A escola foi citada com um dos principais locais para o exercício no estabelecimento dessa cultura, mas, se o surdo não vivencia uma experiência saudável de interação ele não conseguirá integrar uma cultura, mesmo que as pessoas formadoras do grupo sejam seus iguais.

Nas observações realizadas durante a pesquisa, percebemos que são poucas atividades culturais os surdos conseguem aproveitar e interagir com os demais presentes além dos outros surdos. Quando estão fazendo alguma refeição do Restaurante Universitário, ou conversando no núcleo, ou andando nos corredores da universidade, suas companhias são sempre os surdos do seu curso, os surdos dos outros cursos, os intérpretes, os tutores ou os seus colegas ouvintes que possuem conhecimento dos sinais de Libras.

Já que nessa lógica excludente da inclusão, são produzidas subjetividades marcadas pela falta de comunicação, pelo limite com o outro e pela incapacidade de aprender na escola.

(LOPES, 2010, p.80), cabe à ciência geográfica exercer seu papel na luta em favor das minorias buscando novas formas de que o ensino do surdo seja mais inclusivo do que exclusivo.

A seguir veremos algumas possibilidades de atividades a serem desenvolvidas com os discentes surdos no ensino superior. Sabe-se que essas alternativas são como uma gota dentro do oceano de possibilidades a que os professores de discentes ouvintes podem recorrer, mas que para o professor com discentes surdos na Universidades, que estão sendo preparados para dar aula de Geografia, pode ser o oásis que eles precisam para recarregar as energias e continuar a caminhada rumo ao sucesso do processo de ensino e aprendizagem.

3.3 Novas perspectivas para o ensino de Geografia para surdos no ensino superior

Algumas dessas novas metodologias foram pensadas com base em propostas apresentadas no trabalho do professor Trindade (2013), no âmbito do ensino de Geografia para alunos com deficiência auditiva.

O professor que se encontra frente à aprendizagem do aluno surdo precisa ter em consideração que a comunicação com esse aluno acontece principalmente de forma visual. Seu canal de interação com o meio é a visão e sua aprendizagem se desenvolve nas experiências visuais. Mediante isso o ensino desse aluno deve partir dessa habilidade.

As mudanças no espaço geográfico e suas dinâmicas, não permitem que a geografia torne-se estática no desenvolvimento de suas metodologias. Visto que os sujeitos estão inseridos e são também atores nessa transformação, não podemos deixar de lado esse fato e ensinar a eles uma geografia ligada à memorização de conceitos e conteúdos.

Dentro dessas metodologias inovadoras para o ensino de discentes com surdez, com vistas ao ensino de uma geografia atual e dinâmica, as que utilizam o visual são bastante indicadas.

As aulas que utilizam somente inscrições no quadro não são aconselháveis, pois, os professores na maioria das vezes, escreve no quadro e fala simultaneamente o que prejudica o discente surdo que necessita do intérprete. Em contrapartida, aulas que utilizam mapas, construção de maquetes, análise de fotografias, desenhos, filmes com legenda, produção de textos, jogos e etc, garantem um sucesso maior no processo de ensino e aprendizagem.

Outra alternativa está presente nos meios tecnológicos, que são recursos didáticos valiosos à prática pedagógica. Pois, quando bem utilizados os jogos educativos, a internet, o GPS e a bússola são de grande proveito ao desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem, pois apresentam o conteúdo de forma lúdica e interativa. Além disso, o uso da

informática através de pesquisas e das imagens dos programas Google Earth e Google Maps permite que os alunos compreendam novos e complexos saberes Geográficos.

Quando os meios tecnológicos são utilizados, a importância do professor de geografia fica maior ainda. Pois deve partir do professor a direção do caminho mais adequado, despertando no aluno a curiosidade mas que não se perca dentro dos caminhos da tecnologia. Para que isso não aconteça, o foco deve estar claro e direcionado nas habilidades que ele deve desenvolver e nos conceitos que deve compreender com essa atividade, assim, o professor deve transformar esses recursos tecnológicos em métodos eficazes no ensino de geografia para os discentes com surdez.

Outro recurso que o professor pode usar durante o processo de ensino de geografia para os surdos, são vídeos com legendas, que possuam uma sequência lógica, pois através dessa ferramenta o aluno é capacitado a visualizar imagens e analisá-las de forma mais complexa.

Quando um filme ou vídeo, legendado é utilizado como metodologia, a partir dele o professor pode trabalhar inúmeras atividades como a produção de textos, elaboração e respostas a questionários, debates que integrem equipes de ouvintes e surdos, dentre outros. Buscando sempre relacionar o filme com o conteúdo e com os conhecimentos do cotidiano dos alunos.

Outras alternativas podem ser materiais cartográficos, como mapas, globos, cartas e plantas, eles permitem, que através da percepção visual das cores e símbolos, se realize a construção, a interpretação e o desenvolvimento da linguagem cartográfica.

Outra forma de trabalhar conteúdos geográficos com os alunos surdos corresponde ao uso e construção de maquetes, pois elas são meios excelentes de representação de fenômenos reais por meio da reprodução em pequenas escalas, além de sua construção estimular o aluno a desenvolver a percepção e diferenciação do espaço representado.

O trabalho de campo também se caracteriza como uma nova perspectiva para o ensino dos discentes surdos, principalmente quando se trata de professores que estão sendo formados para lecionar. O campo permite que o professor em formação vivencie a teoria e realize suas análises in loco, já que por meio dessa atividade o aluno poderá entrar em contato direto com as paisagens de relevo, vegetação, hidrografia e mediante a atuação do professor de geografia, que poderá relacionar as observações com o conteúdo ensinado na sala de aula.

A experiência no trabalho de campo também possibilita ao discente surdo adquirir experiência para desenvolver com suas futuras turmas atividade de tamanha relevância. O campo evita o problema do distanciamento entre a teoria e a realidade, se bem trabalhado pelo

professor poderá mediar à compreensão geográfica com sucesso conforme analisa Callai (2000).

Tratando desse espaço representado para além de teorias, trazendo pra o espaço vivido em que o aluno está inserido, nesse sentido, a Geografia se apresenta como disciplina essencial. Callai (2005) afirma que é por meio da Geografia que se abre a possibilidade de encontrarmos uma maneira interessante de conhecer o mundo, de nos reconhecemos como cidadãos, e também agentes atuantes na construção e transformação do espaço em que vivemos.

E, se tratando do ensino de surdos é indiscutível a importância da valorização visual quando se pensa no aluno com deficiência auditiva, na escolha dos recursos didático, da metodologia e na posição postural que o professor vai apresentar suas aulas. O posicionamento do professor é essencial no momento de apresentação dos conteúdos. Inclusive, essa é uma das mudanças comportamentais que os surdos do curso de Geografia pedem, que a velocidade da fala do professor seja reduzida, pois, este, acostumado ao público ouvinte, muitas vezes ignora a velocidade em que o intérprete é capaz de traduzir/interpretar, fato que muitas vezes causa confusão no caminho em que o conteúdo faz quando é exposto por ele até quando o surdo recebe a informação do intérprete.

E já que a aquisição do conhecimento de forma significativa é o principal objetivo das aulas, o professor deve sempre realizar a práxis, dessa forma, será possível que suas aulas sejam eficientes e eficazes, interessantes e instigantes, em que a teoria alia-se a prática para que o aluno possa aprender e ensinar e o professor possa ensinar e aprender, ambos no controle de suas opiniões e refletindo sobre a realidade que os cerca.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Entendendo a Geografia como geradora do debate a respeito dos processos políticos e sociais em contexto global e local, torna-se imprescindível que todos os alunos sejam instigados a abrir seus olhos e mente em uma análise profunda e dialética do todo que o cerca. Para tanto, a formação do professor de geografia deve possibilitar o contato dele com o mais diverso público em sua sala de aula, incluso o público surdo.

O professor deve passar então a trilhar os passos rumo a superação do desafio na comunicação, para que seu aluno surdo seja envolvido nas dinâmicas diversas dentro da sala de aula, nos trabalhos de campo, nas atividades culturais e nas mais triviais experiências dentro da universidade, bem como o entendimento dos conteúdos geográficos com base na interligação de teoria e prática. Renovando suas metodologias para que o processo de ensino e aprendizagem seja harmonioso e prazeroso para ambos.

Dentro das Instituições de Ensino Superior, devemos preconizar a promoção do desenvolvimento global e harmonioso do surdo, para que eles alcancem a autonomia e a independência, para que sejam capazes de exercerem a tomada de decisões importantes na sua vida rumo a uma carreira profissional satisfatória e adequada às suas capacidades e interesses. Além de perseguir os seus sonhos e objetivos, contribuindo ativamente na sociedade e alcançando uma estabilidade e qualidade de vida. Nesse sentido, o Cesp deve ser capaz de direcionar seus discentes surdos a alcançarem tais realidades, já que a universidade é também uma instituição social que expressa a forma como uma sociedade se organiza, seus valores, suas contradições, suas dificuldades e também suas perspectivas para o futuro.

Para que objetivos tão ambiciosos sejam alcançados, é necessário um empenho conjunto da sociedade em geral, familiares, professores, amigos, colegas, autoridades legisladoras, e, dos próprios surdos. Para que se eliminem as barreiras existentes entre o ensino básico e o ensino superior e se transforme a realidade presente dentro das universidades.

É necessário que se realizem mais pesquisas voltadas a essa temática, pesquisas que busquem metodologias alternativas, que sejam eficientes, eficazes e prazerosas para o ensino dos surdos no Ensino Superior. E se tratando dos cursos de licenciatura, a contribuição desses surdos é primordial, já que eles futuramente serão responsáveis também por ensinar outros sujeitos.

Encontros podem ser desenvolvidos para que os profissionais que já superaram algumas dessas barreiras possam dialogar e divulgar seus trabalhos, e suas aspirações, trazendo para o barco mais pesquisadores, mais profissionais dispostos a dedicar seu tempo em busca da melhoria no sistema de ensino para os surdos no Brasil.

As políticas educacionais devem ser revistas, para que sejam elaboradas visando o alcance da equidade entre os atores sociais. Meios de se atenderem aos arranjos legais que tratam do atendimento de alunos com NEE já existentes devem ser oferecidos pelos órgãos executivos.

Devemos falar mais sobre o assunto, mas não só falar, precisamos lutar e tecer estratégias para que se acelere o processo de transformação dos métodos tradicionais que pouco fazem por desenvolver os discentes surdos. Por conseguinte, a universidade e os atores envolvidos têm que se adaptar as necessidades dos alunos com surdez e acolhe-los integralmente, para que não haja segregação, mas para que alcancemos uma educação inclusiva, oferecendo educação de qualidade independente de suas limitações.

Durante a pesquisa percebemos que, as dificuldades quanto ao ensino e aprendizagem de Geografia se dão, principalmente, por três fatores. Primeiro, os professores não têm uma preparação adequada para o recebimento desses alunos em sala e não sabem a Libras, dependendo do interprete para se comunicar com os alunos. Segundo, os interpretes não possuem conhecimento de todos os sinais adequados ao ensino de Geografia já que a Libras não possui ainda um sinal específico para os termos específicos. Terceiro, o aluno não compreender, devido à dificuldade na comunicação e também ao déficit de conhecimento nos anos anteriores.

Percebemos durante o desenvolvimento da pesquisa que os professores de geografia percebem a heterogeneidade do seu alunato, mas não efetivam a mudança necessária de suas metodologias. Os recursos visuais, são elementos chave nessa mudança. Entretanto, somente a utilização desses recursos não garante o ensino de qualidade. Para que se alcance uma aprendizagem significativa, deve-se primar pela melhor estratégia na aplicação do conteúdo. Os conceitos, métodos e técnicas devem ser agregados de maneira a oferecer o suporte adequado ao ensino de geografia.

Com base no que foi visto e revisado em pesquisas semelhantes, entendemos que a presença e permanência dos surdos na universidade é uma vitória muito grande. Apesar de ainda não estarem totalmente preparadas para receber esse público e integrá-los de forma plena na sua rotina. Cabendo aqui o esclarecimento de que, apesar de nossa discussão não adentrar os termos da inclusão, esbarramos na falta dela em diversos momentos durante o desenvolvimento da pesquisa, por isso, é necessário que se esclareça um ponto, dentro do processo de inclusão cabe à universidade se adaptar às condições dos alunos e não os alunos se adaptarem ao modelo desigual e excludente imposto pelas universidades.

Esta pesquisa não esgota as discussões sobre tema, nem nos iludimos quanto a sua pequenez frente as pesquisas realizadas em centros especializados no Ensino de surdos. Todavia, acreditamos que em um âmbito local e até regional, estamos contribuindo para as pesquisas e para a divulgação da atual realidade sobre os surdos do curso Licenciatura de Geografia, dando voz a sujeitos que por muito tempo já foram impedidos de expressarem-se.

E por fim, deixamos um apelo. Pedimos que essas mãos não sejam mais atadas, para que as falas dos surdos não sejam impedidas, pois ainda ouvimos o eco do silêncio dos surdos assassinados e torturados, excluídos e humilhados, isolados e abandonados a sua própria sorte. Escutemos então os estudantes, educadores, mestres e doutores surdos, pois foram e são eles que vivenciam as consequências de políticas educacionais arbitrárias, criadas por pessoas que julgam saber o que é melhor para a educação dos surdos, permitam que eles participem do processo de construção e nas tomadas de decisões políticas referente à sua educação, e conseqüentemente a vida que eles e as gerações futuras levarão no Brasil.

REFERÊNCIAS

ABNT – Associação Brasileira de Normas Técnicas. **NBR – 14724 Informação e documentação: formatação de trabalhos acadêmicos**. Rio de Janeiro, 2019.

ALMEIDA, C. S. de; VIEIRA, W. A. **O Ensino de Geografia para alunos surdos e as Con-**

tribuições da Produção Acadêmica. Alfenas-MG: Universidade Federal de Alfenas, 2017.

ALMEIDA, Jacqueline Praxedes de; ROCHA, Illana Silva; PEIXOTO, Sara Alcantara. Uma reflexão acerca do ensino de Geografia e da inclusão de alunos surdos em classes regulares. **Revista Brasileira de Educação Geográfica**, Campinas, v. 3, n. 5, p. 98-118, jan./jun., 2013

ANSAY, Noemi Nascimento. A inclusão de alunos surdos no ensino superior. **Revista do Núcleo de Estudos e Pesquisas Interdisciplinares em Musicoterapia**, Curitiba, v.1, p. 120-36, 2010. Disponível em <http://periodicos.unespar.edu.br/index.php/incantare/article/view/174/175>. Acesso em 10/05/2019 às 19h.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.** Brasília: CNE/CEB, 2001. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>. Acesso em 24/09/2019 às 12h.

_____. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas.** Brasília: UNESCO, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 14 de Setembro de 2019.

_____. Decreto-lei nº 13.005, de 25 de Junho de 2014. Planalto. **Código Civil.** Brasília, DF, 25 de Junho de 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03_ato2011-2014/2014/lei/13005.htm. Acesso em 24/09/2019 às 12:01h.

_____. Decreto Nº 5.626. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que **dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras**, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Publicada no Diário Oficial da União em 22/12/2005. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/docman/fevereiro-2012-pdf/9961-decreto-5626-2005-secadi>. Acesso em 24/09/2019 às 12:08h

_____. Decreto Nº 7.234/2010 que **Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES.** Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7234.htm. Acesso em 10/08/2019 às 16h.

_____. Lei Nº 10.861, de 14 de abril de 2004 – **Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES).** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03_ato2004-2006/2004/lei/10861.htm. Acesso em 28/11/2019 às 22:01h.

_____. Lei Nº 12.319, de 1º de setembro de 2010 - **Regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS.** 2010. Disponível em <http://www.portaldeacessibilidade.rs.gov.br/legislacao/4/406>. Acesso em 24/09/2019 às 12:09h

_____. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB 9394**, 20 de dezembro de 1996. (2008). Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em 24/09/2019 às 12:03h.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Perspectiva Inclusiva**. Brasília: SEESP, 2008. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2014-pdf/16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014>. Acesso em 24/09/2019 às 12:05h

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC, 2008. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>. Acesso em 14/09/2019 às 10h.

_____. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República (SDH/PR)/Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência (SNPD). **Viver Sem Limite – Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência**. Brasília: SDH-PR/SNPD, 2013. Disponível em <https://www.mdh.gov.br/biblioteca/pessoa-com-deficiencia/cartilha-viver-sem-limite-plano-nacional-dos-direitos-da-pessoa-com-deficiencia/view>. Acesso em 24/09/2019 às 13h.

CABRAL, Luiz Otávio. Revisitando as noções de espaço, lugar, paisagem e território, sob uma perspectiva geográfica. **Revista de Ciências Humanas**, Florianópolis, EDUFSC, v. 41, n. 1 e 2, p. 141-155, Abril e Outubro de 2007.

CALLAI, Helena Copetti. Aprendendo a ler o mundo: a geografia nos anos iniciais do ensino fundamental. **Cad. Cedes**, Campinas, vol. 25. N. 66 p. 227-247, mai/ago. 2005. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>.

CALLAI, Helena Copetti. Estudar o lugar para compreender o mundo. *In*: CASTROGIOVANNI. Carlos Antonio (Org.). **Ensino de Geografia: práticas e textualizações no cotidiano**. Porto Alegre: Mediação, 2000.

CÂMARA DOS DEPUTADOS. **Legislação Brasileira sobre Pessoas com Deficiência**. 7ª edição. Brasília: Centro de Documentação e Informação/Edições Câmara, 2013. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/a-camara/estruturaadm/gestao-na-camara-dos-deputados/responsabilidade-social-e-ambiental/acessibilidade/legislacao-pdf/legislacao-brasileira-sobre-pessoas-portadoras-de-deficiencia>. Acesso em 10/05/2019 às 14:10h.

CAPUCHA, Luís; PINTO, Jorge; EVARISTO, Teresa. **Planeamento e Avaliação de Projeto-Guião Prático**. Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular (DGIDC). Lisboa, 2008.

CASTROGIOVANNI. Carlos Antonio. Apeensão e compreensão do espaço geográfico. *In*: CASTROGIOVANNI. Carlos Antonio (Org.). **Ensino de Geografia: práticas e textualizações no cotidiano**. Porto Alegre: Mediação, 2000.

_____. Para entender a necessidade de práticas prazerosas no ensino de geografia na pós-modernidade. *In*: REGO, N.; CASTROGIOVANNI, A. C.; KAERCHER, N. A. **Geografia: práticas pedagógicas para o ensino médio**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **Geografia, Escola e construção de conhecimento**. 16ª ed. Campinas: Papiros, 2010.

CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

DAMÁZIO, Mirlene Ferreira Macedo. **Formação Continuada a Distância de Professores para o Atendimento Educacional Especializado Pessoa com Surdez**. Brasília: SEESP/SEED/MEC, 2007

DIAS, Elayne Cristina Rocha; PORTELA, Mugiany Brito; VIANA, Bartira Araújo da Silva. Ensino de Geografia para o Deficiente Auditivo: estudo de caso da Unidade Escolar Matias Olímpio de Teresina – Piauí. **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. Disponível em <https://revistas.ufpi.br/index.php/parfor/article/view/1528/1102>. Acesso em 10/05/2019 às 15h.

GOLDFELD, Marcia. **A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sócio-interacionista**. São Paulo: Plexus, 2001.

LOPES, Jecson Girão. As especificidades de análise do espaço, lugar, paisagem e território na geográfica. **Geografia Ensino & Pesquisa**, vol. 16, n. 2, p. 23-30, maio/ ago. 2012. Disponível em <https://periodicos.ufsm.br/geografia/article/viewFile/7332/4371>. Acesso em 10/05/2019 às 13:50h.

LOPES, M. C.; MENEZES, E. C. P. de. Inclusão dos Surdos na escola regular. **Cadernos da Educação**, 36. ed. p. 69-90, maio/agosto. Pelotas, 2010.

LORENZINI, N. M. P. **Aquisição de um conceito científico por alunos surdos de classes regulares do ensino fundamental**. Dissertação (Mestrado em Educação Científica e Tecnológica) - Programa de Pós-graduação em Educação Científica e Tecnológica. Florianópolis; Universidade Federal de Santa Catarina, 2004.

MARCONCIN, Loraine Isabel do Rocio Pinto *et al.* O olhar do surdo: traduzindo as barreiras no ensino superior. **Revista Eletrônica do Curso de Pedagogia das Faculdades OPET**, Ensaios Pedagógicos, Junho/2013, p. 01-12. Disponível em <http://www.opet.com.br/faculdade/revista-pedagogia/pdf/n5/ARTIGO-PRISCILA.pdf>. Acesso em 20/04/2019 às 10h.

MARTINS, Sandra Eli Sartoreto de Oliveira; NAPOLITANO, Carlo José. Inclusão, acessibilidade e permanência: direitos de estudantes surdos à educação superior. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, v. 33, n. especial 3, p. 107-126, dez. 2017

MELO, Francisco Ricardo Lins Vieira de (Org.). **Inclusão no Ensino Superior: Docência e Necessidades Educacionais Especiais**. Natal: EDUFRN, 2013.

MODA, S. C. **O ensino de ciência e a experiência visual do surdo: o uso da linguagem imagética no processo de aprendizagem de conceitos científicos**. Dissertação (Mestrado em Educação e Ensino de Ciências na Amazônia) - Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica, Universidade do Estado do Amazonas, Manaus, 2017.

MODA, S. C.; RODRIGUES, A. C. A. **Aspectos conceituais da imagem no contexto da educação de surdos**. VII Fórum Internacional de Pedagogia. Campina Grande, Vol. 1, Ed. 4, Realize Editora, 2015.

OLIVEIRA, Livia. O sentido de lugar. *In*: MARANDOLA JÚNIOR, Eduardo. (org). **Qual o espaço do lugar?:** geografia, epistemologia, fenomenologia. São Paulo: Perspectiva, 2014.

ONU. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**. 2006. Disponível em <https://www.un.org/development/desa/disabilities/convention-on-the-rights-of-persons-with-disabilities.html>. Acesso em 19/08/2019 às 19h.

PERLIN, Gladis. As diferentes identidades surdas. *In*: TEIXEIRA, Luzimar. **Texto de Apoio ao Curso de Especialização em Atividade Física Adaptada e Saúde**. Disponível em <http://www.luzimarteixeira.com.br/wp-content/uploads/2010/04/diferentes-identidades-surdas.pdf>. Acesso em 09/09/2019 às 19h.

PERLIN, Gladis; STROBEL, Karin. **Fundamentos da Educação de Surdos**. Licenciatura e Bacharelado Em Letras/Língua Brasileira de Sinais. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2008. Disponível em http://www.libras.ufsc.br/colecaoLetrasLibras/eixoFormacaoEspecificafundamentosDaEducaoDeSurdos/assets/279/TEXTTO_BASE-Fundamentos_Educ_Surdos.pdf. Acesso em 10/08/2019 às 20h.

_____. História Cultural dos Surdos: desafio contemporâneo. **Educar em Revista**, Edição Especial n. 2/2014, Editora da UFPR- Curitiba, p. 17-31.

RAMOS, A. F. **Trabalho de Projeto: Educação Inclusiva, Políticas e Práticas**. Instituto Universitário de Lisboa. Lisboa, 2006.

SÁ, Nídia Regina Limeira de. **Cultura, poder e educação de surdos**. São Paulo: Paulinas, 2006.

SANTANA, Ana Paula. **Surdez e linguagem: Aspectos e Linguagem neurolinguísticas**. São Paulo: Plexus, 2007.

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL *et al.* **Educação infantil: saberes e práticas da inclusão: dificuldades de comunicação e sinalização: surdez**. 4. ed. Elaboração: Daisy Maria Collet de Araujo Lima. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial, 2006. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/surdez.pdf>. Acesso em 10/10/2018 às 17h.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2007.

SIANI, S. R.; CORREA, D. A.; CASAS, A. L. L. Fenomenologia, Método Fenomenológico e Pesquisa Empírica: O instigante universo da construção de conhecimento esquadrihada na experiência de vida. **Revista de Administração da UNIMEP**, v.14, n. 1, Janeiro/Abril, 2016. Disponível em: <http://www.raunimep.com.br/ojs/index.php/regen/editor/submissionEditing/1002#schduling>.

Acesso em 20/10/2018.

SPOSITO, Eliseu Savério. **Geografia e filosofia**: contribuição para o ensino do pensamento geográfico. São Paulo: UNESP, 2004.

STROBEL, Karin. **As imagens do outro sobre a cultura surda**. 2. ed. rev. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2009.

_____. **História da Educação de surdos**. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2009.

SOUZA, Marquessuel Dantas de. O espaço fora do lugar: uma suposta filosofia geográfica do espaço e do lugar. **Revista do Departamento de Geografia – USP**, Volume 29 (2015), p. 305 a 319.

TRINDADE, Weverton Gomes da Silva. **O ensino de geografia para alunos com deficiência auditiva no contexto da escola inclusiva**. Monografia (Licenciatura em Geografia). Universidade de Brasília, Alexânia-GO, 2013.

TUAN, Yi-Fu. Espaço, tempo, lugar: um arcabouço humanista. **Geograficidade** v. 01, n. 01, p. 04-15, Inverno 2011. Disponível em <http://periodicos.uff.br/geograficidade/article/view/12804>. Acesso em 10/05/2019 às 14h.

Questionário-Discentes

1) Você conhece leis que falam dos direitos dos Surdos? Se sim, qual ou quais?

- a) Sim b) Não c) Poucas d) Outro=

2) Você fez cursinho preparatório para o vestibular da UEA?

- a) Sim b) Não c) Não, mas estudei em casa d) Outro=

3) Quem foi o maior incentivador para seu ingresso no Ensino Superior?

- a) Família b) Funcionários da antiga escola c) Amigos d) Outro=

4) Você teve contato com um modelo da prova de vestibular antes de fazer o vestibular pra UEA?

- a) Sim b) Não c) Sim, mas outro curso d) Outro=

5) Você tem amigos na Universidade? Se sim, quem?

- a) Sim b) Não c) Sim, mas de outro curso d) Outro=

6) Você consegue compreender todos os conteúdos das aulas do seu curso? Por quê?

- a) Sim b) Não c) Outro=

7) Qual a importância do Intérprete na sua vida acadêmica? Por quê?

R=

8) Você acredita viver plenamente a experiência universitária? Por quê?

- a) Sim b) Não c) Outro=

9) Você acredita estar preparado para ser um professor de Geografia? Por quê?

- a) Sim b) Não c) Sim, mas outro curso d) Outro=

10) O que o núcleo de acessibilidade representa na sua vivência universitária? Por quê?

- a) Sim b) Não c) Sim, mas outro curso d) Outro=

11) Na faculdade, tem algum grupo (professores, funcionários, coordenadores de curso) que ajuda você? Se sim, o que fazem para te ajudar na faculdade?

R=

12) Quais suas maiores dificuldades no Ensino Superior?

R=

13) Como são suas provas na faculdade? Você mudaria alguma coisa?

R=

14) O que pode mudar na faculdade para ter inclusão melhor para o surdo?

R=

15) Quais seus projetos futuros?

R=

APÊNDICE B

Questionário-Discentes Ouvintes
1) Você tem um bom relacionamento com seus colegas surdos? Por quê? a) Sim b) Não c) Outro=
2) Quanto às condições de trabalho dos intérpretes, você acha que pode melhorar de alguma forma? Por quê? a) Sim b) Não c) Outro=
3) A participação da família dos discentes surdos é suficiente? a) Sim b) Não c) Outro=
4) Os professores do curso de Geografia estão sendo capazes de ensinar os discentes surdos? Por quê? a) Sim b) Não c) Outro=
5) Os discentes surdos têm amigos na universidade? Se sim, quem? a) Sim b) Não c) Sim, mas de outro curso d) Outro=
6) Como você considera a presença de alunos com surdez na sua sala? Por quê? R=
7) A seu ver, qual sua importância na vida acadêmica dos discentes surdos? R=
8) Você acredita que os alunos surdos vivam plenamente a experiência universitária? Por quê? a) Sim b) Não c) Outro=
9) Você acredita que os discentes surdos estão preparados para serem professores de Geografia? Por quê? a) Sim b) Não c) Outro=
10) Os discentes com surdez costumam participar ativamente das aulas? Por quê? a) Sim b) Não c) Outro=
11) Como você vê o núcleo de acessibilidade? Por quê? R=
12) Sem a interferência do intérprete a interação entre professor e aluno surdo, aluno ouvinte e aluno surdo seria eficaz? Por quê? R=
13) A seu ver quais as maiores dificuldades que os discentes surdos enfrentam no Ensino Superior? Por quê? R=

APÊNDICE C

Questionário-Intérpretes
1) Seu trabalho como intérprete é satisfatório? a) Sim b) Não c) Outro=
2) Quanto às suas condições de trabalho, poderiam melhorar de alguma forma? a) Sim b) Não c) Outro=
3) A participação da família dos discentes surdos é suficiente? a) Sim b) Não c) Outro=
4) Os professores do curso de Geografia estão sendo capazes de ensinar os discentes surdos? a) Sim b) Não c) Outro=
5) Os discentes surdos têm amigos na universidade? Se sim, quem? a) Sim b) Não c) Sim, mas de outro curso d) Outro=
6) Você acredita repassar integralmente os conteúdos para os discentes surdos? a) Sim b) Não c) Outro=
7) A seu ver, qual sua importância na vida acadêmica dos discentes surdos? R=
8) Você acredita que os alunos surdos vivam plenamente a experiência universitária? a) Sim b) Não c) Outro=
9) Você acredita que os discentes surdos estão preparados para serem professores de Geografia? a) Sim b) Não c) Outro=
10) Sua atuação como tradutor/intérprete se dá somente dentro da sala de aula? Se não, quais suas outras formas de atuação dentro do Cesp? a) Sim b) Não c) Outro=
11) Como você vê o núcleo de acessibilidade? R=
12) Sem a sua interferência a interação entre professor e aluno surdo, aluno ouvinte e aluno surdo vai ser eficaz? Por quê? R=
10) Quais as maiores dificuldades que os discentes surdos enfrentam no Ensino Superior? R=