



**INSTITUTO LATINO-AMERICANO DE
TECNOLOGIA, INFRAESTRUTURA E TERRITÓRIO
(ILATIT)
LICENCIATURA EM GEOGRAFIA**

**EDUCAÇÃO INCLUSIVA E A CARTOGRAFIA: INVESTIGAÇÃO SOBRE A
APROPRIAÇÃO DE CONCEITOS GEOGRÁFICOS POR ESTUDANTES SURDOS
NA ESCOLA DE EDUCAÇÃO BILÍNGUE DA AMESFI- MEDIANEIRA/PR, 2018.**

MARIELI GONÇALVES AGNIBENE

Foz do Iguaçu

2018



**INSTITUTO LATINO-AMERICANO DE
TECNOLOGIA, INFRAESTRUTURA E TERRITÓRIO
(ILATIT)
LICENCIATURA EM GEOGRAFIA**

**EDUCAÇÃO INCLUSIVA E A CARTOGRAFIA: INVESTIGAÇÃO SOBRE A
APROPRIAÇÃO DE CONCEITOS GEOGRÁFICOS POR ESTUDANTES SURDOS
NA ESCOLA DE EDUCAÇÃO BILÍNGUE DA AMESFI- MEDIANEIRA/PR, 2018.**

MARIELI GONÇALVES AGNIBENE

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Instituto Latino-Americano de Tecnologia, Infraestrutura e Território (ILATIT), da Universidade Federal da Integração Latino-Americana, como requisito parcial à obtenção do título de Licenciatura em Geografia.
Orientador: Prof.Dr. Roberto França da Silva Junior

Foz do Iguaçu

2018

MARIELI GONÇALVES AGNIBENE

EDUCAÇÃO INCLUSIVA E A CARTOGRAFIA: INVESTIGAÇÃO SOBRE A APROPRIAÇÃO DE CONCEITOS GEOGRÁFICOS POR ESTUDANTES SURDOS NA ESCOLA DE EDUCAÇÃO BILÍNGUE DA AMESFI- MEDIANEIRA/PR, 2018.

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Instituto Latino-Americano de Tecnologia, Infraestrutura e Território (ILATIT), da Universidade Federal da Integração Latino-Americana, como requisito parcial à obtenção do título de Licenciatura em Geografia.

BANCA EXAMINADORA

Orientador: Dr. Roberto França da Silva Junior
Universidade Federal da Integração Latino-Americana – UNILA

Prof.^a Msc. Dinéia Ghizzo Neto Fellini
Universidade Federal da Integração Latino-Americana - UNILA

Prof.Dr. Marcelo Augusto Rocha
Universidade Federal da Integração Latino-Americana - UNILA

Prof.^a Dr.^a Léia Aparecida Veiga
Universidade Federal da Integração Latino-Americana - UNILA

Foz do Iguaçu, 13 de Dezembro de 2018.

AGRADECIMENTOS

A **DEUS**, pela vida e pela oportunidade de todos os dias acordar com saúde para poder alcançar meus objetivos;

Ao meu orientador **Prof.Dr. Roberto França da Silva Junior**, uma pessoa com um conhecimento enorme e muito humilde. Agradeço por todo o conhecimento transmitido oportunizando essa conquista! Sua presença nessa jornada foi eternamente relevante, e ter você como parte dessa conquista me alegra muito. Muito grata;

À minha Co-orientadora, **Prof.^a Msc. Dinéia Ghizzo Neto Fellini**, pela disponibilidade em me orientar e por ter acreditado que eu seria capaz. Sua presença nessa etapa foi muito especial e devo em grande parte essa conquista a você. Mais que uma orientadora, uma amiga para a vida. Muito obrigada;

À minha professora, **Prof^a Dr^a Léia Aparecida Veiga**, pelo esforço também em estar sempre ajudando. Foram de grande valia suas contribuições. Agradeço pela sua compreensão com a minha ausência e pela ajudar com questões que antes eram obscuras. Você tem parte dessa conquista. Agradeço-te eternamente;

Ao meu professor e coordenador do curso, **Prof.Dr. Marcelo Augusto Rocha**, pela sua dedicação desde que chegou à Universidade. Uma pessoa íntegra e que está fazendo um grande esforço por melhorias e busca por uma Universidade mais completa. Tenho muito orgulho de ter você comigo nessa caminhada e nessa conquista. Devo à você essa conquista, por estar ao nosso lado em toda a guarda. Obrigada, porque além de professor, é meu amigo e sempre esteve disposto a me ouvir, mesmo sendo assuntos particulares. Tenha certeza que todo esse carinho que sempre teve comigo, é recíproco. Um eterno obrigado;

À banca: **Prof. Dr. Marcelo Augusto Rocha**, e a **Prof^a Dr^a Léia Aparecida Veiga**, obrigada por estarem neste dia tão importante, desejo sempre novos desafios e que novos alunos possam receber de vocês os conhecimentos que recebi;

Aos meus colegas de estudo, **Josue Bulle dos Santos**, **Joaci Manoel Bini Junior** e **Rodrigo de Mello Torres**, pelas colaborações durante o curso e pelos momentos de atenção, parceria e apoio! Em especial ao “Bulle”, que se tornou meu grande amigo e que durante essa caminhada, foi meu parceiro e sempre esteve pronto para ajudar! A vocês, imensa gratidão;

À **Universidade da Integração Latino-Americana**, pela oportunidade de fazer o curso! A essa Instituição, a gratidão e lembranças de momentos marcantes.

*“Tudo é possível àquele que criou.”
Jesus Cristo*

AGNIBENE, Marieli Gonçalves. **Educação Inclusiva e a Cartografia: Investigação Sobre a Apropriação de Conceitos Geográficos por Estudantes Surdos na Escola de Educação Bilíngue da Amesfi- Medianeira/PR, 2018.** Trabalho de Conclusão de Curso de Graduação em Geografia Licenciatura – Universidade Federal da Integração Latino-Americana, Foz do Iguaçu, 2018.

RESUMO

A presente pesquisa objetivou averiguar como a Geografia tem sido apresentada pelos professores no contexto da sala de aula inclusiva, atribuindo aqui como prioridade, os conceitos geográficos apreendidos pelos surdos. Para que os dados pudessem ser coletados, e reconhecendo a necessidade de alunos surdos participarem da pesquisa como população recorte desse estudo, foi então desenvolvida uma pesquisa de campo com cinco alunos surdos do Ensino Fundamental (EF) e Ensino Médio (EM) da cidade de Medianeira/PR. A pesquisa ocorreu na escola de Educação Bilíngue da Amesfi, onde os alunos são atendidos no contra turno. O instrumento utilizado foi uma entrevista com cinco questões abertas que visavam reconhecer as limitações encontradas por esses alunos quanto à apropriação dos conceitos cartográficos e como os mesmos eram abordados em sala de aula. Reconhecendo que o aluno surdo possui dificuldades de acompanhar as aulas e se apropriar dos termos e conceitos, devido a sua limitação auditiva, torna-se relevante o professor desenvolver formas diferenciadas de ensino que possibilitem o aprendizado desses estudantes e esta pesquisa apresenta-se com tamanha relevância tanto para os profissionais da área, como também para a sociedade compreender melhor os encaminhamentos necessários de acesso da pessoa surda às informações e conhecimentos. Por ser uma pesquisa teórico-prática, o aporte teórico conta com a contribuição de autores renomados na área, ademais, fortalece as discussões em torno dos dados obtidos. Foi possível observar que mesmo os professores não dominando a Língua Brasileira de Sinais (Libras), no quesito Geografia, os docentes tentam propor formas diversificadas de ensino, em compensação, constata-se, de acordo com os dados que as maiores dificuldades estão relacionadas aos conceitos, que reforçam as limitações desses alunos frente à Língua Portuguesa (LP).

Palavras-chave: Inclusão; surdez; geografia; ensino; estratégias de ensino.

RESUMEM

La presente investigación objetivó averiguar cómo la geografía ha sido presentada por los profesores en el contexto del aula inclusiva, atribuyendo aquí como prioridad, los conceptos geográficos incautados por los sordos. Para que los datos pudieran ser recolectados y reconociendo la necesidad de los alumnos sordos participar en la investigación como población recorte de ese estudio, entonces se desarrolló una investigación de campo con cinco alumnos sordos de la Enseñanza Fundamental y Media de la ciudad de Medianeira/PR. La investigación ocurrió en la escuela de Educación Bilingüe de Amesfi, donde los alumnos son atendidos en el contra-turno. El instrumento utilizado fue una entrevista con cinco preguntas abiertas que pretendían reconocer las limitaciones encontradas por esos alumnos en cuanto a la apropiación de los conceptos cartográficos y cómo los mismos serían abordados en el aula. Reconociendo que el alumno sordo tiene dificultades de acompañar las clases y apropiarse de los términos y conceptos, debido a su limitación auditiva, resulta relevante el profesor desarrollar formas diferenciadas de enseñanza que posibiliten el aprendizaje de estos estudiantes y esta investigación se presenta con tanta importancia, tanto para los profesionales del área, como para la sociedad, comprender mejor los encaminamientos necesarios de acceso de la persona sorda a las informaciones. Por ser una investigación teórico-práctica, el aporte teórico cuenta con la contribución de autores renombrados en el área, además, fortalece las discusiones en torno a los datos obtenidos. Fue posible observar que incluso los profesores no dominando la Lengua Brasileña de Señas (Libras), en el aspecto geografía, los docentes intentan proponer otras formas de enseñanza, en compensación, se toman cuenta que, de acuerdo con los datos que las mayores dificultades están relacionadas a los conceptos que refuerzan las limitaciones que estos alumnos se enfrentan al Portugués (LP).

Palabras clave: inclusión; sordera; geografía, educación, estrategias de enseñanza.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

DI	Deficientes Intelectuais
DV	Deficientes Visuais
EF	Ensino Fundamental
EM	Ensino Médio
INES	Instituto Nacional da Educação de Surdos
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
LP	Língua Portuguesa
MEC	Ministério da Educação
PNE	Plano Nacional da Educação
PIB	Produto Interno Bruto

SUMÁRIO

1.	INTRODUÇÃO.....	11
2.	A EDUCAÇÃO NO BRASIL.....	12
2.1.	DA EDUCAÇÃO ESPECIAL A EDUCAÇÃO INCLUSIVA.....	18
3.	GEOGRAFIA ESCOLAR.....	22
3.1.	TRABALHANDO A CARTOGRAFIA COM OS ALUNOS.....	23
3.2.	A APRENDIZAGEM DOS CONTEÚDOS GEOGRÁFICOS PELOS SURDOS.....	25
4.	METODOLOGIA.....	27
4.1.	INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS.....	28
5.	APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	29
6.	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	35
7.	REFERÊNCIAS.....	37
	APÊNDICES.....	42
	ANEXOS.....	48

1.INTRODUÇÃO

A questão da educação de surdos esteve em pauta nos últimos tempos*, seja pela questão inclusiva, seja pela necessidade de se repensar em uma educação mais apropriada que atenda a sua diferença linguística, ou ainda, para lembrar a sociedade que essas pessoas possuem capacidade suficiente para estudar, trabalhar e viver no meio social, desde que esta esteja aberta a necessidade de mudança.

Os surdos necessitam de atividades diferenciadas durante as aulas e com isso, a cartografia como linguagem que contribui para a construção do raciocínio espacial do estudante foi a primeira motivação utilizada para a escolha da pesquisa, contudo, algo mais me incomodava, ou seja, entender como os surdos acompanham as aulas dessa disciplina, e, principalmente, como os conceitos geográficos são apresentados a esses alunos.

Assim, diante dessas motivações, questiona-se: Será que com toda a precariedade que temos na educação, a formação dos surdos está coerente e condizente com as necessidades deles? Será que os conceitos são trabalhados visando à apropriação dos mesmos pelos estudantes surdos?

Com esses questionamentos, a proposta foi de investigar cinco alunos surdos do Ensino Fundamental e Médio da cidade de Medianeira/PR, aplicando-os uma entrevista com cinco questões abertas, visando levantar as limitações encontradas por esses alunos quanto à apropriação dos conteúdos geográficos por meio da linguagem, e, como os mesmos eram abordados em sala de aula. A pesquisa ocorreu na Escola de Educação Bilíngue da Amesfi - Associação Medianeirense de Surdos e Fissurados, cujo fluxo de surdos é grande e devido a acessibilidade quanto ao apoio de um Tradutor e Intérprete de Libras para esclarecimento das questões aos surdos.

A pesquisa é de cunho exploratório e abordagem qualitativa. Foram utilizados procedimentos primários (aplicação de entrevista com questões abertas, observação e conversas com os sujeitos) e secundários (levantamento em livros e trabalhos acadêmicos que tratam da temática).

*Criação da LEI N.º 10.436 de 24 de abril de 2002, onde caracteriza a surdez e coloca a obrigatoriedade do ensino de LIBRAS em alguns cursos.

2.A EDUCAÇÃO NO BRASIL

A Educação no Brasil, em suma, está intimamente ligada ao modelo de sociedade que fora criado, como bem sabemos, a colonização nos rendeu um modelo de sociedade não muito satisfatório, quando nos remetemos às classes minoritárias economicamente. Para Santos, Melo e Lucimi (2012, p. 4553), “o processo educacional, desde sua origem, é permeado pela lógica social vigente. Diferente do que muitos ainda discursam, não é a escola que pauta as mudanças sociais, mas a sociedade que pauta a prática educativa”.

De acordo com Marçal Ribeiro (1993), os Jesuítas e seu modelo europeu cultural contribuíram para que se constituísse uma sociedade latifundiária, aristocrata e escravocrata. Mas como isso foi possível? O interesse era de que apenas poucas pessoas tivessem acesso aos conhecimentos, dessa forma, para uma minoria, o ensino espiritual era suficiente.

A igreja, inicialmente desempenhava seu papel na formação religiosa, e considerando que somente quem detinha os conhecimentos eram os sacerdotes, o objetivo conjunto entre a igreja e os latifundiários rendia bons acordos entre ambos. Conforme Costa e Rauber, 2009, p.244:

[...] as prioridades da metrópole lusitana sempre foram fiscalizar e defender a colônia, arrancando dela todas as riquezas possíveis. E, desse modo, se não fosse por interesse das ordens religiosas em “educar” os aborígenes que aqui se encontravam, nada em matéria de ensino teria sido realizada no Brasil Colônia”.

Após esse período de colonização e também com a proclamação da independência, as mudanças educacionais ocorreram gradativamente, como é possível verificar nas seguintes palavras:

Na primeira metade do século XVIII foi marcado pelo desenvolvimento da mineração, o que assegurou o surgimento de uma nova classe intermediária ligada ao comércio e concentrada na zona urbana, que se acentuou no século seguinte. O século XIX passou a apresentar uma estratificação social mais complexa que a do período colonial. A pequena burguesia, classe emergente, desempenhou papel relevante, afirmando-se como classe reivindicadora e assim agiu sobre a educação escolarizada. Frequentava a escola da mesma forma que a aristocracia, e também recebia uma educação de elite (RIBEIRO, 1993, p.17).

Essa classe intermediária citada por Marçal Ribeiro oportunizou condições de reivindicar os direitos que antes eram de alguns apenas. Essa classe emergente conduziu a educação para outro patamar, o de direito de acesso aos conhecimentos. No século XIX, com a pressão da classe dominante, com vistas à formação de “homens cultos”, uma das características do ensino secundário, portanto, foi preparar os alunos para o ensino superior, afinal, falar era muito mais necessário que desenvolver a criatividade. Isto porque foram criadas universidades no Brasil, que deram mais sentido à educação “secundária”, orientando e encaminhando os estudantes a uma nova modalidade de ensino.

A escola primária republicana da primeira fase vai demarcar um modelo escolar que será visto como “lugar” institucionalizado e legítimo de educação na sociedade brasileira, a escola seriada e graduada, que tem sua apresentação “oficial” a partir da reforma educacional paulista de 1893, realizada por Caetano de Campos, mas que já poderia ser percebida nas escolas criadas no Município Neutro ao final do Império, as chamadas “Escolas do Imperador” (TEIXEIRA, 2015, p.65).

As reformas ocorreram ao longo do século XIX em todas as modalidades da educação, seja no primário, secundário, quanto no propósito do ensino superior. É interessante ressaltar que no caso das universidades, as tentativas de institucionalizar foram várias, mas não se efetivavam na prática.

Conforme Costa e Rauber (2009), o período de 1843 a 1920 fracassaram na implantação dessas instituições, porém, nesse último ano, fora então consolidada a Universidade do Rio de Janeiro, que atualmente é a Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).

Outros movimentos vão surgindo além do propósito de institucionalização das universidades. permite reconhecermos esses movimentos, bem como, o formato de seus objetivos:

Neste contexto histórico, surge um movimento de cunho pedagógico, a Escola Nova. Veremos, pela primeira vez, educadores de profissão que denunciam o analfabetismo e outros problemas da educação. O escolanovismo vai buscar na Europa suas origens, onde já no século anterior uma sociedade industrializada se preocupava com a individualidade do aluno. No Brasil, os pioneiros da Escola Nova defendem o ensino leigo, universal, gratuito e obrigatório, a reorganização do sistema escolar sem o questionamento do capitalismo dependente, enfatizam a importância do Estado na educação e desta na reconstrução nacional. Como solução para os problemas do país, apelam para o humanismo científico-tecnológico, ou seja, convivência harmoniosa do homem com a máquina, criando-se condições para que os indivíduos convivam com a tecnologia e a ciência,

fazendo-os entender que tudo isto está a serviço e disponibilidade do homem (RIBEIRO, 1993, p.19-20).

Em outras palavras, o surgimento da Escola Nova possibilitou o ensino universal, gratuito e obrigatório no Brasil para que todos pudessem conviver com as tecnologias em harmonia. Durante nove anos, de 1920 a 1929, aconteceram reformas na educação primária. Entre essas mudanças, destacam-se:

- A Escola Primária Integral procurava exercitar nos alunos os hábitos de educação e raciocínio, noções de literatura, história e língua pátria, desenvolvendo o físico e a higiene.
- O Ensino Médio integrava o Primário e o Superior, desenvolvendo o espírito científico com múltiplos tipos de cursos.
- Defendia-se a organização universitária, voltada para o ensino, pesquisa e formação profissional, e criação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras (RIBEIRO, 1993, p. 20).

Posteriormente, em 1930, têm-se novas configurações na educação que acabaram conduzindo o país para uma formação conservadora, de aparato estatal. Essa formação conservadora,

[...] avançou para a consolidação da estrutura capitalista e de suas correspondentes relações sociais e jurídicas, com um desenvolvimento urbano e das atividades ligadas a este ambiente, em especial a área industrial, ao que se combinavam os traços sociais e ideológicos oriundos de nosso passado como uma sociedade rural, escravocrata, baseada no mandonismo local, na arbitrariedade e autoritarismo (TEIXEIRA, 2015, p. 67).

Podemos perceber que a educação era mais voltada para a profissionalização das pessoas. Entre 1930 a 1964, as reformas educacionais ganharam forma, no entanto, sem ter resolvido a questão “[...] do analfabetismo e da garantia de pelo menos quatro anos de escolaridade para todas as crianças, fato que evidencia a forma como o Estado Nacional conduziu a política educacional da época (BITTAR e BITTAR, 2012, p. 158)”.

Nesse período foram sendo criadas as normatizações, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1961 e 1971. O Art. 1º da LDB de 71 propõe a exemplo, que:

O ensino de 1º e 2º graus tem por objetivo geral proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto-realização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania (BRASIL, 1971).

Essas normatizações, o objetivo já era o desenvolvimento das potencialidades do aluno, para sua realização pessoal. Posteriormente, a LDB de 1996 elenca no Art. 21, a educação escolar e sua composição “[...] I – educação básica, formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio; II – educação superior” (BRASIL, 1996). Ainda, na sequência, trata das finalidades da educação básica, ou seja, “[...] desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores” (BRASIL, 1971).

Nos demais artigos, por exemplo, o Art. 32 aborda a duração mínima do ensino fundamental, ou seja, cuja duração mínima é de oito anos, sendo obrigatória e gratuita na escola pública, já no Art. 36, propõe que o currículo do ensino médio deve seguir o disposto na Seção I do Capítulo, cujas diretrizes são:

I – destacará a educação tecnológica básica, a compreensão do significado da ciência, das letras e das artes; o processo histórico de transformação da sociedade e da cultura; a língua portuguesa como instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e exercício da cidadania; II – adotará metodologias de ensino e de avaliação que estimulem a iniciativa dos estudantes; III – será incluída uma língua estrangeira moderna, como disciplina obrigatória, escolhida pela comunidade escolar, e uma segunda, em caráter optativo, dentro das disponibilidades da instituição (BRASIL, 1996).

Podemos ver que além da educação básica com ciência, letras e artes, foi incluído também no currículo uma língua estrangeira e o estímulo aos estudantes nos métodos avaliativos.

Ainda, constata-se o Art. 39, que a “[...] educação profissional, integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, conduz ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva” (ibid). E no Art. 44, quanto à educação superior abrangerá os seguintes cursos e programas:

I – cursos seqüenciais por campo de saber, de diferentes níveis de abrangência, abertos a candidatos que atendam aos requisitos estabelecidos pelas instituições de ensino; II – de graduação, abertos a candidatos que tenham concluído o ensino médio ou equivalente e tenham sido classificados em processo seletivo; III – de pós-graduação, compreendendo programas de mestrado e doutorado, cursos de especialização, aperfeiçoamento e outros, abertos a candidatos diplomados em cursos de graduação e que atendam às exigências das instituições de ensino; IV – de extensão, abertos a candidatos que atendam aos requisitos estabelecidos em cada caso pelas instituições de ensino (BRASIL, 1996).

As mudanças a partir da LDB de 1996 proporcionaram a entrada de jovens no Ensino Superior e também a possibilidade de aperfeiçoamento em especializações, mestrados e doutorados, contribuindo assim, para que a ciência e a tecnologia ganhassem mais pesquisadores.

Atualmente, observam-se algumas diferenças, como a precariedade na educação. Trata-se de um dos maiores problemas do país, do qual crianças não têm acesso ao ensino ou quando têm, as escolas estão lotadas com poucas condições de um ensino de qualidade. Entre as limitações na área, está o quesito investimento, onde não se valoriza os professores, cuja profissão, deveria receber maior atenção, nos quesitos remuneração, formação e incentivo. Os governos não investem em educação por mera negligência ou ainda por interesses particulares que atendam a objetivos comerciais. Sem professores qualificados, torna-se impossível que outras profissões sejam excelentes também.

Paralelo a esta situação e também expressando esta constituição de uma educação precarizada e limitada, temos o processo de formação de nossos professores e o que vemos é a convivência de dois caminhos de formação: um pela prática (o mestre escola) e outro pela formação acadêmica (professores oriundos de escolas normais ou faculdades). Apesar da ação do Estado no sentido de tentar sistematizar e regulamentar tanto a formação quanto a habilitação e admissão, tal diferenciação foi de alguma maneira forjando uma hierarquização baseada na forma como o saber pedagógico era apreendido e também nos níveis salariais. Importante ressaltar que tais diferenciações já eram demarcadas no período colonial, com bem evidência o livro em questão (TEIXEIRA, 2015, p.63).

Pode-se destacar que o ensino no Brasil é regulamentado pela Constituição e por outras leis, entre as quais, as mais fundamentais são as LDBs e o Plano Nacional de Educação (PNE), sendo que este último aborda 20 metas que garante o direito a educação básica e de qualidade.

As seis metas iniciais tratam do acesso ao ensino, e da ampliação e continuidade do atendimento escolar e das oportunidades de escolarização em vários níveis, valorizando os sistemas que incluem todos, isto é, minorias ou desfavorecidos de todo o tipo (econômico, intelectual etc.). [...] As três metas subsequentes seguem com o mesmo tema, porém, a ênfase é na elevação da qualidade e no aumento de índices de desempenho, além da diminuição de desigualdades entre subgrupos de brasileiros, por exemplo, negros e não negros. [...] Duas metas discorrem acerca da educação voltada para a formação profissional em nível técnico. [...] Com exceção da última meta (nº 20), que trata do crescente aumento de investimento econômico na educação chegando a 10% do Produto Interno Bruto (PIB) ao final de dez anos, e da meta 19, que aborda o envolvimento e a participação da comunidade escolar em projetos político-pedagógicos, as metas de número 15 a 18 estabelecem orientações a respeito do profissional que ensina na escola, o professor. Propõe a valorização da carreira por meio de formação em cursos de graduação específicos e pós-

graduação, e da existência de um plano de carreira e melhores salários(ALVARENGA e MAZZOTTI, 2017, p. 189-192).

O direito à educação gratuita e de qualidade para todos apresenta-se assegurada em várias leis, o que não nos deixa entender o porquê essas leis não são cumpridas. O acesso à educação não é para todos, e quando têm, não é de forma justa. Como já citado anteriormente, depara-se com salas de aula cheias, professores mal remunerados e exaustos com a falta de crédito que possuem.

As eleições passadas para presidente, foram as que mais exigiram nossa atenção** em relação aos programas dos candidatos e seus compromissos com a educação pública, conforme nos mostra Pino et al(2018). Foram muitos ataques de ambos os lados e também a presença da grande mídia e suas manipulações com o propósito de aumentar a dúvida popular sobre as questões políticas em pauta. Uma questão foi a reforma trabalhista que significa a perda de direitos dos trabalhadores e sua substituição por trabalhadores terceirizados***. Conforme os autores são 2,8 milhões de crianças e adolescentes fora da escola e com esses retrocessos da política educacional desse governo, o empobrecimento da escola pública, a negação da formação humanística, o desmonte da educação científica e tecnológica, esse número tende a aumentar.

Temos o desafio de encontrar estrutura e formas teórico-práticas capazes de amparar um projeto educacional participativo e democrático, que promova o desenvolvimento integral dos estudantes, a liberdade e um sistema justo e incluyente. (PINO et al, 2018).

** Jair Bolsonaro – PSL (55,13% no 2º turno); Fernando Haddad – PT (44,87% no 2º turno); Alvaro Dias – Podemos; Cabo Daciolo – Patriotas; Ciro Gomes – PDT; Eymael – DC; Geraldo Alckmin – PSDB; Guilherme Boulos – PSOL; Henrique Meirelles – MDB; João Amoêdo – NOVO; João Goulart Filho – PPL; Marina Silva – REDE

*** Lei 13.467/17. Um dos pontos principais da reforma é que os acordos entre patrões e empregados terão força de lei, o trabalho intermitente e a possibilidade de gestantes e mulheres que estão amamentando trabalharem em locais insalubres

2.1. DA EDUCAÇÃO ESPECIAL A EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Embora os preconceitos vivenciados pelas pessoas com deficiência sejam históricos, em virtude da exclusão do convívio social, sendo proibidos de exercerem direitos como o recebimento de heranças e o casamento, muitos relatos demonstram que na área da surdez não fora diferente. Como exemplo, em 1880, ocorreu o Congresso de Milão****, que para muitos foi considerado o fato mais marcante na história da educação de surdos.

De acordo com Baalbaki e Caldas (2011, p. 1889-1890), o final do século XIX foi o “[...] período em que os efeitos do poder normalizador foram naturalizados, postos como evidentes. Em outros termos, sentidos estabilizados sobre a normalização de surdos se davam como uma evidência”. Esse congresso instaurou um período de muito sofrimento e desrespeito a comunidade surda, pois, tolhidos de usar a língua de sinais, se viram obrigados a aceitar uma metodologia oralista como base na sua educação.

Embora todo conhecimento que se tem da educação de surdos foi narrado até hoje, em sua maioria, por ouvintes. Pode-se observar alguns pontos positivos da educação de surdos, como também foi possível reconhecer as pessoas e os pesquisadores que lutaram pela causa surda e pela língua de sinais, deixando seus legados.

A influência francesa, carro chefe na construção e respeito à língua de sinais, ocorreu devido a uma pessoa muito importante, o francês L’Epée. Conforme Godoi, Santos e Silva (2013), algumas pessoas se dedicaram a ensinar os surdos a se comunicarem com eles por meio dos sinais, entre essas pessoas, L’ Epée foi um deles. Ele se destacou porque criou a primeira escola para surdos na cidade de Paris, no ano de 1760. Além dele, também podemos citar Hernest Huet, professor surdo, também francês, que veio ao Brasil para fundar a primeira Escola para Surdos, a convite de D. Pedro II. Muitas instituições voltadas para a área da surdez e da Deficiência Visual (DV) foram sendo implantadas no Brasil nesse período.

**** Conferência internacional de educadores de surdos, em 1880. Depois de deliberações entre 6 e 11 de Setembro de 1880, o congresso declarou que a educação oralista era superior à de língua gestual e aprovou uma resolução que proibia o uso da língua gestual nas escolas.

A primeira instituição a ser fundada na educação de surdos foi o Instituto Nacional de Educação de Surdos-Mudos, o atual Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), criada pela Lei nº 939 no dia 26 de setembro de 1857, nesta instituição ocorreu à mistura da língua francesa e dos sistemas utilizados pelos

surdos brasileiros, a conhecida e reconhecida atualmente como Língua Brasileira de Sinais (STROBEL, 2009).

Sabe-se que a Educação Especial tem seus resquícios a partir do atendimento religioso, inicialmente especializadas em atender em hospitais as pessoas com deficiência, depois em asilos, e posteriormente em instituições voltadas à educação dessas pessoas. Aos poucos, profissionais com formações específicas se dedicavam ao atendimento de pessoas com alguma deficiência, como a exemplo, na área da surdez.

O período compreendido entre o início da década de 70 e início dos anos 80 foi marcado pelo processo de institucionalização da Educação Especial nos sistemas públicos de ensino, num quadro de amplas reformas educacionais promovidas pelos governos militares. A área de Educação Especial foi incluída nos planos setoriais do governo e desenvolveram-se os setores especializados nas redes escolares e programas de formação de profissionais para os campos de educação e reabilitação. Associando a herança assistencialista com o ideário tecnicista daquelas reformas, a Educação Especial adquiriu maior visibilidade na área educacional, conjugando as idéias de normalização e integração e acenando com os ganhos de um atendimento especializado e interdisciplinar (GLAT e FERREIRA, 2004, p. 5).

Houve a inclusão de educação especializada e formação de profissionais para essa área a partir da década de 70. Ao contrário da Educação Especial, a Educação Inclusiva é mais recente, referenciada a partir de documentos internacionais norteadores da educação no mundo, como a Declaração de Salamanca***** (1994).Primeiramente, vamos diferenciar uma da outra. A Educação Especial é a utilização de ferramentas didáticas específicas com a limitação da criança e na Educação Inclusiva, as crianças são inseridas no ambiente escolar normal (ROZEK, 2009).

***** Documento elaborado na Conferência Mundial sobre Educação Especial, em Salamanca, na Espanha, em 1994, com o objetivo de fornecer diretrizes básicas para a formulação e reforma de políticas e sistemas educacionais de acordo com o movimento de inclusão social.

Estes documentos norteadores da educação reforçaram os princípios defendidos em Jomtien e ainda salientou outros indispensáveis para a realização da inclusão, como é possível observar em um dos tópicos levantados pelo documento, ou seja, “adotem o princípio de educação inclusiva em forma de lei ou de política, matriculando todas as crianças em escolas regulares, a menos que existam fortes razões para agir de outra forma” (UNESCO, 1990, s/p).

Em 1996, a LDB nº 9394 retoma alguns enfoques das antigas LDBs e propõe uma atenção maior a questão da Educação Inclusiva. No Art. 58, lembra que educação especial, é:

[...] a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais.
 §1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender as peculiaridades da clientela de educação especial.
 §2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns do ensino regular (BRASIL, 1996).

Além da LDB, logo algumas reformas começaram a ocorrer no Brasil a partir da década de 1990 e elas atingem todos os setores da educação, do qual, a Educação Especial tem ganhado maior visibilidade e respaldo, devido ao movimento da educação inclusiva, mas por outro lado, tem sido também alvo de críticas. Por exemplo, no ano de 2002, foi aprovada a Lei nº 10.436 que oficializa a Libras como língua de comunicação e expressão dos surdos (BRASIL, 2002). Esta lei na verdade, vem garantir o atendimento das pessoas surdas por qualquer órgão público, e com isso, gerou preocupações aos profissionais nas escolas, pois sem professores preparados e sem materiais didáticos para serem utilizados em sala, torna-se difícil ofertar um atendimento diferenciado. Para reforçar esta lei, em 2005, foi aprovado o Decreto nº 5626 que no seu Art. 3º aponta:

A Libras deve ser inserida como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior, e nos cursos de Fonoaudiologia, de instituições de ensino, públicas e privadas, do sistema federal de ensino e dos sistemas de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios.
 § 1º Todos os cursos de licenciatura, nas diferentes áreas do conhecimento, o curso normal de nível médio, o curso normal superior, o curso de Pedagogia e o curso de Educação Especial são considerados cursos de formação de professores e profissionais da educação para o exercício do magistério.

§ 2º A Libras constituir-se-á em disciplina curricular optativa nos demais cursos de educação superior e na educação profissional, a partir de um ano da publicação deste Decreto (BRASIL, 2005).

A lei e o decreto foram dois documentos extremamente importantes para a comunidade surda, pois representa um ganho social e educacional. Infelizmente, as mudanças atitudinais deveriam ocorrer por si, sem a necessidade de normatizações impostas, no entanto, quando isso não é possível, reverbera-se tal necessidade.

Em 2008, elabora-se a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Documento demasiado relevante para as pessoas com deficiência. Entre uma das constatações observadas no texto original, destaca-se esta, ou seja,

Para o ingresso dos estudantes surdos nas escolas comuns, a educação bilíngüe – Língua Portuguesa/Libras desenvolve o ensino escolar na Língua Portuguesa e na língua de sinais, o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua na modalidade escrita para estudantes surdos, os serviços de tradutor/intérprete de Libras e Língua Portuguesa e o ensino da Libras para os demais estudantes da escola. O atendimento educacional especializado para esses estudantes é ofertado tanto na modalidade oral e escrita quanto na língua de sinais. Devido à diferença lingüística, orienta-se que o aluno surdo esteja com outros surdos em turmas comuns na escola regular(BRASIL, 2008, s/p).

Com tal parecer, parece evidente a importância que os surdos e seus pares tem dentro do contexto da educação inclusiva, no entanto, tem-se observado uma luta da comunidade surda para superar as barreiras dessa modalidade de ensino que não tem suprido as necessidades básicas de aprendizagem, representando apenas um bom discurso no papel. Para isso, o MEC solicitou ao um grupo de pesquisadores da área, a elaboração de um documento com vistas à reivindicações dos surdos, ou seja, a implantação de escolas bilíngües para surdos. No documento consta que:

As escolas bilíngües são aquelas onde a língua de instrução é a Libras e a Língua Portuguesa é ensinada como segunda língua, após a aquisição da primeira língua; essas escolas se instalam em espaços arquitetônicos próprios e nelas devem atuar professores bilíngües, sem mediação de intérpretes na relação professor - aluno e sem a utilização do português sinalizado (BRASIL, 2014).

Esse documento tem norteado as discussões sobre a educação de surdos e tem fomentado a implantação de escolas bilíngües para surdos, medida esta que deve ser vista e revista pelos órgãos responsáveis, cujo intuito é repensar os pontos

negativos que a educação inclusiva tem suplementado atualmente e a partir deles, estabelecer metas de superação desses desafios.

A Educação de surdos no estado do Paraná, conforme Mazzarollo (2017), não tem muitos registros. Teve início por volta de 1950 e a primeira escola para surdos no Paraná foi a Escola de Educação Especial Epheta, localizada no centro da cidade de Curitiba e fundada no ano de 1950 pela professora Nydia Moreira Garcez. Atualmente a escola continua em funcionamento atendendo os alunos usuários de AASI e Implantes Cocleares, Síndrome de Landau Kleffner e neuropatia.

3. GEOGRAFIA ESCOLAR

A Geografia tem um papel fundamental, o de incentivar as pessoas a pensarem. Para se obter êxito com o ensino dessa disciplina, a mesma deve sempre estar relacionada com as coisas do cotidiano das pessoas, relacionando-os com a realidade concreta. Trata-se de uma disciplina em que a construção da aprendizagem é fundamentada na consideração da realidade vivenciada no cotidiano, dessa forma deve propiciar aos educandos uma análise crítica da realidade, diante dos problemas na família, na comunidade, no trabalho, na escola e nas instituições das quais participam.

Para Pereira, Ferreira e Santos (2014, p.50):

[...] o sistema escolar como mera instituição indispensável para a reprodução do sistema capitalista que foi fruto de uma escola criada pela burguesia que se tornava a classe hegemônica, e, por outro lado, uma escolarização que aprimore a cidadania, desenvolva o raciocínio, a criatividade e o pensamento crítico das pessoas.

Nesta questão de construção crítica da realidade, o ensino de Geografia permanentemente busca mudanças. Contudo, em virtude de políticas educacionais não valorativas, não possibilitam aos alunos em geral, teratenção para ouvir os professores. Diante disso é preciso fazer com que o aluno perceba a importância do espaço na construção de sua individualidade e da sociedade da qual ele faz parte. Pode-se citar, como exemplo, a Cartografia que no âmbito escolar não é vista como linguagem necessária para se trabalhar os conteúdos geográficos e a partir deles, propondo formas de reflexão.

Os mapas são poucos explorados em sala de aula, apesar de serem linguagens importantes no ensino da disciplina, pois, através deles, o estudante compreende e desenvolve capacidades sobre a representação espacial. Seria a hora de trabalhar a cartografia escolar, unir as geotecnologias com os assuntos a serem trabalhados, para assim, cativar um pouco mais a atenção dos alunos.

É interessante ressaltar que quando o professor organiza em sala de aula uma proposta diferenciada para motivar os alunos para a compreensão dos conteúdos, nota-se que isso ocorre, especialmente pela curiosidade, cuja aceitação e participação acontecem de maneira totalmente satisfatória (FONSECA e TORRES, 2014).

Casseti (2002 *apud* FONSECA e TORRES, 2014, p.10) afirma que “[...] cabe à Geografia a função de preparar o aluno para uma leitura da produção social do espaço, repleto de contradições, ou o desvendamento da realidade, negando a ‘naturalidade’ dos fenômenos que imprimem certa passividade aos indivíduos”.

A qualidade, acesso e permanência no ensino deve atingir os alunos surdos e ouvintes, fazendo com que os dois grupos entendam o conteúdo aplicado com os mesmos recursos didáticos, para assim poder haver uma real inclusão. Alguns recursos que podem ser aplicados para os dois públicos são as atividades lúdicas, porque elas são divertidas, interessantes e chamam a atenção dos alunos, e também desenvolvem várias competências. Nessas atividades lúdicas, podemos estar incluindo jogos e atividades com a Cartografia, que será o assunto do próximo tópico.

3.1. TRABALHANDO A CARTOGRAFIA COM OS ALUNOS SURDOS

Os mapas são linguagens há muito tempo utilizadas pela humanidade, na tentativa de compreender o mundo em que vive. Surgiram alguns avanços nas formas de se elaborar alguns produtos cartográficos e entre eles, o uso de softwares de computadores seria talvez o mais notável.

Conforme Black (2005, p.19), “o primeiro atlas histórico do mundo foi na China do século 3 d.C.” Nessa época, a necessidade era a localização dos lugares que constam na Bíblia, além da vontade de se construir uma geografia que daria para incluir o Jardim do Éden, pois se acreditava muito no Paraíso. Por volta de

1535, as Bíblias impressas na Europa incluíram mapas do Éden e a divisão de Canaã entre as doze tribos de Israel (BLACK, 2005).

Ainda segundo o autor:

Os mapas vieram a desempenhar um papel mais importante na Europa em vários campos, por exemplo, as disputas judiciais. Ao final do século 16, os mapas de propriedades estavam bem instituídos tanto como suplementos ou como substitutos de levantamentos escritos. Esses mapas eram então usados em casos nos tribunais (BLACK, 2005, p.24).

O aumento do uso da cartografia fez crescer também a produção de mapas históricos, surgindo o mapeamento de novas fronteiras, sendo as guerras importantes espaços de incentivos para isso, servindo a propósitos políticos, financeiros e militares.

Hoje temos a noção da importância de se conhecer a cartografia. Mas, conforme Silva (2008), a partir dos anos 70, ocorreu um distanciamento entre as duas em razão do surgimento da Geografia Crítica, sendo retomada ao final da década de 80, em razão de mudanças nas orientações teórico-metodológicas de algumas ciências e de diversas pesquisas. Ela é essencial para a compreensão das relações entre espaço e o tempo.

Podemos observar o melhor caminho para chegar a um lugar, como localizar algo no mapa e traçar caminhos. Os alunos, as pessoas em geral, precisam compreender a função dos mapas, saber ler um mapa para que consigam interpretar o que ele diz e tirar suas próprias conclusões sobre o espaço.

Para isso, a primeira etapa para interpretar um mapa é saber o conteúdo como população, divisão política, ocupação de solo, tipos de relevo e vegetação, entre outros. Assim como analisar de onde é, a localização, proporção (escala), símbolos usados etc. Depois é preciso entender os significados dos símbolos. Normalmente o mapa já se “entrega” pelo título que possui, e também na legenda, onde constam muitas informações úteis, que sem elas, ficaria difícil compreendê-lo.

É importante que ao ensinar cartografia, os professores compreendam a importância das tecnologias e o apoio que a mesma pode ofertar no processo ensino aprendizagem. Para:

Fazer da geografia uma disciplina interessante e contextualizada sem a utilização das ferramentas tecnológicas da comunicação e informação, é quase impossível atualmente. Considerando-se que estão em acelerada transformação, o grande desafio é continuar aprendendo para não se excluir da globalização da economia e da revolução tecnológica que exercem

influências direta e indiretamente na vida das pessoas (ROCHA e BERNARDINO, 2014, s/p).

Essas tecnologias, conforme Rocha e Bernardino (2014), podem auxiliar de várias formas. Um exemplo é a vista aérea, onde um instrumento digital pode oferecer auxílio aos alunos na visão aérea (Google Earth®, por exemplo), reforçando a compreensão de espaço e localização. O aluno tem maior compreensão no mapa virtual, podendo ir para várias direções, traçar caminhos, modificá-los, observar outros locais, outros países, etc.

Para pensar no ensino de Geografia para alunos surdos, é necessário considerar como a escola se prepara para este público, pois, conforme Mazzrollo (2017), a inclusão é recente. É importante ressaltar que o ensino de Geografia precisa partir de uma realidade conhecida pelos alunos e vivenciada para que tenha sentido e para que possam estabelecer as conexões entre o real e o conhecimento.

Quando o professor inicia um trabalho cartográfico com os alunos ouvintes ou surdos, este tem que apresentar mapas com elementos a partir da realidade vivida de seus alunos para poder fazer sentido, pois como já falamos, as dificuldades e limitações para o aluno surdo estão na questão lingüística. Uma atividade que a maioria dos professores trabalha com os pequenos é o desenho da sala de aula e o trajeto da casa até a escola. Esse trabalho faz os alunos descreverem o que conhecem e começam a entender sobre o que é a descrição do espaço. Quando se trabalha essas atividades com os alunos, desenvolve-se a parte de orientação, que é muito importante, não somente para aprender a ler um mapa, mas para o cotidiano.

3.2 A APRENDIZAGEM DOS CONTEÚDOS GEOGRÁFICOS PELOS SURDOS

Ensinar Geografia não é uma tarefa muito fácil quando se tem alunos surdos, exige bem mais, precisando mudanças imprescindíveis para que a apropriação dos conceitos seja efetivada. “O professor da rede regular que se veja responsável por ensinar a um, ou mais, alunos surdos em sua sala de aula certamente encontrará desafios novos em sua carreira docente” (PEREIRA e ARRUDA, 2016, p. 105). O desafio maior é em relação à língua, primeiro empecilho para aqueles que têm em sala, alunos surdos.

De acordo com estimativa do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), cerca de 9,7 milhões de brasileiros possuem deficiência auditiva, o que representa 5,1% da população do país e a falta de habilidade com a LIBRAS é tão grande pela maioria da população, que às vezes as pessoas surdas se sentem estrangeiras no próprio país e nas salas de aula. (PINO et al, 2018).

A ação do professor tem que ser pensada nas especificidades do aluno surdo, pois automaticamente modificando sua forma de ensinar, e aprimorando suas estratégias, surdos e ouvintes aprendem mais facilmente. Outra possibilidade é o professor anotar no quadro as correções de atividades, para que o aluno possa identificar o que está sendo trabalhado. Ao utilizar nas aulas os recursos visuais, sempre optar em usar a legenda e de preferência, vídeos ou imagens de fácil compreensão e interpretação.

Um equívoco é falar e escrever no quadro ao mesmo tempo, isto afeta diretamente o acompanhamento do aluno surdo em sala, isto porque, como a Língua de Sinais é de modalidade gestual visual, o discente não consegue ao mesmo tempo, copiar e prestar atenção na interpretação.

Quando a questão é a atuação frente ao aluno surdo, Mazzorollo, Calegarri e Lindino (2013, s/p) afirmam que “[...] a discussão de como o professor deve atuar com o aluno surdo este necessita pensar em conteúdos adaptados que devem partir da mesma premissa e modalidade que a língua de sinais se encontra, ou seja, a gestual-visual”.

Quando o professor compreende essa necessidade dos surdos e repensa sua prática docente, constata-se melhorias no processo ensino aprendizagem. No entanto, planejar uma aula para surdos requer conhecimento e respeito a seu tempo e sua língua. Para tanto, desenvolver aulas dinâmicas e visuais reflete a preocupação docente com o aluno surdo, ademais, eles mesmos atestam que:

De acordo com alguns alunos surdos, é importante haver “diversidade de jogos”, com intuito de haver uma variedade de opções que, ao serem selecionadas, podem viabilizar um melhor aprendizado; e, também, em alguns momentos “deixar os jogos mais lentos”, pois há a necessidade dos alunos surdos receberem as informações pertinentes ao conteúdo por meio do intérprete, sendo um jogo que exige rapidez por parte dos envolvidos, este aluno pode ser prejudicado, pois até o tradutor enviar as informações por meio da Libras ele pode já ter perdido sua vez de jogar (FONSECA e TORRES, 2014,.10-11).

Os alunos surdos encontram, conforme Fernandes (2016), muitas dificuldades no dia a dia que são relacionadas à comunicação, as metodologias de

ensino que não são adequadas e afalta de capacitação de profissionais. A exclusão também é vivenciada por eles e por todas as pessoas com necessidades especiais de forma em geral. A Geografia escolar está presente para auxiliar a formação crítica e autônoma dos cidadãos, para que estes possam compreender a produção e organização espaciais. Assim, se torna necessário pensar em metodologias para que os alunos surdos possam compreender e construir uma melhor relação entre eles e o espaço de vivência. Com isso, o autor nos diz que:

Partindo dessa perspectiva, o ensino de geografia para alunos surdos, deve valorizar a construção do conhecimento a partir de interações entre professor – conteúdo – aluno, valorizando o conhecimento prévio que o aluno trás consigo, sobretudo aquele relacionado a seu espaço de vivência, capacitando-o para ir além do senso comum, promovendo efetivamente a construção e aquisição do conhecimento.(FERNANDES, 2016, p.108)

Cada vez mais o aluno surdo está presente nas escolas, principalmente na rede pública de ensino. Cabe aos órgãos responsáveis pela educação, assegurar políticas de inclusão, também de formação para poder oferecer uma educação de qualidade indiferente se o aluno tenha alguma especificidade.

4. METODOLOGIA

A presente pesquisa se reserva ao estudo do ensino de Geografia para alunos da rede básica de ensino, tendo como intuito reconhecer como os professores abordam a cartografia em turmas onde há matrículas de alunos surdos. O estudo é uma abordagem qualitativa, pois segundo Günther (2006, p. 204), esta abordagem “[...] considera cada problema objeto de uma pesquisa específica para a qual são necessários instrumentos e procedimentos específicos”. Ao propor um olhar sobre o pesquisador e o tipo de pesquisa aplicar, o autor salienta que:

Enquanto participante do processo de construção de conhecimento, idealmente, o pesquisador não deveria escolher entre um método ou outro, mas utilizar as várias abordagens, qualitativas e quantitativas que se adequam à sua questão de pesquisa. Do ponto de vista prático existem razões de ordens diversas que podem induzir um pesquisador a escolher uma abordagem, ou outra (GÜNTHER, 2006, p.207).

Levando em consideração as colocações do autor, torna-se evidente que ao realizar uma determinada pesquisa, faz-se necessário ter os objetivos bem claros, bem como, o método a ser utilizado, o que facilita descrever o tipo de abordagem.

Dessa forma, o estudo aqui é de caráter teórico e prático, pois se constitui a princípio de uma pesquisa bibliográfica, do qual, as informações foram obtidas em obras e documentos, como também, fora realizada uma pesquisa de campo, onde foi aplicado uma entrevista a cinco alunos surdos da rede regular de ensino.

A pesquisa de campo ocorreu da seguinte forma:

- 1- Fora realizado um levantamento junto à secretaria da Escola de Educação Bilíngue da Amesfida cidade de Medianeira, visando obter informações a respeito das turmas com alunos surdos;
- 2- Com os dados, foi solicitado liberação da direção da Escola de Educação Bilíngue da Amesfi, onde os alunos entrevistados frequentam no contra turno, para aplicação da entrevista junto aos alunos surdos;
- 3- Realização das entrevistas.

4.1. INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS

O instrumento utilizado foi uma entrevista com cinco questões abertas (Apêndice A), todas voltadas à questão do processo ensino aprendizagem de Geografia, atribuindo como prioridade, o conteúdo que abordasse a cartografia em si. Para Chaer, Diniz e Ribeiro (2011), o uso de questionários é aderido por muitos pelo seu baixo custo, haja vista que as pessoas que o utilizam estão num período de significativas despesas, o que influencia na escolha do instrumento. Sendo assim, financeiramente, observa-se o questionário como um democratizador. Ademais, a pergunta devido a sua relevância, deve ser preconizada, tomando assim, cuidado no momento de elaborá-las, pois são elas que possibilitarão o acesso correto das informações desejadas.

5. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A entrevista aplicada continha cinco questões abertas que está em anexo, sendo que todas estavam atreladas aos conteúdos de Geografia, contudo, o objetivo é reconhecer as limitações que os surdos possuem para compreender tal conteúdo diante de vários aspectos, ou seja, as metodologias utilizadas pelos docentes, os materiais utilizados pelos professores, as nomenclaturas, etc. De todos os alunos que participaram da pesquisa, quatro deles estão no Ensino Médio (EM) e apenas um está no Ensino Fundamental (EF) – séries finais. Para desenvolver a análise e discussão dos resultados, os nomes dos participantes foram preservados, utilizando-se, portanto, de codinomes para que a descrição das respostas obtidas pudessem serem apresentadas, ademais, salienta-se que as respostas se mantêm de acordo com as originais.

A primeira questão buscava investigar quais eram as maiores dificuldades que os alunos surdos tem em relação às aulas de Geografia. Dos cinco participantes que responderam a questão, observou-se que as nomenclaturas foram atribuídas como uma das limitações principais, como pode ser visto nas respostas abaixo:

Aluno A: Difícil palavras por isso usar livros.

Aluno B: Palavras difícil.

Aluno C: Professora falar muito. Textos extensos.

Aluno D: Quando a professora trabalha gráficos.

Aluno E: Acho mais difícil ter que memorizar os nomes dos países, estados, etc.

Essa questão dos termos é de grande preocupação, pois se entende que a Geografia, assim como a Química, Física e Biologia são disciplinas que exigem um nível maior de abstração de seus conceitos e assumem papel preponderante na formação dos alunos. Para Cavalcanti, Suica e Almeida (2018, p. 4):

[...] a Geografia como disciplina escolar assume a importância de ser instrumento para leitura do mundo, de modo que a vivência em sociedade e a compreensão do espaço possam ajudar na construção de uma identidade cidadã.

É necessário destacar que a Língua Portuguesa se apresenta com uma língua estrangeira para os surdos, dessa forma, quando há presença de conceitos mais complexos, a situação se agrava.

A discussão sobre a dificuldade de aprendizagem de alunos surdos na escola em relação aos ouvintes é bastante recorrente, bem como as críticas ao problema da imposição da escrita aos alunos surdos, por não dominarem a língua oral, desconsiderando a importância de aprender a língua de sinais e de incluir o aluno surdo social e educativamente na escola por meio das comunicações gestuais e visuais(EUGÊNIO et al 2016, s/p).

A apropriação da palavra pelo surdo ocorre de forma fotográfica, ou seja, o surdo necessita memorizar a palavra no todo devido à ausência da audição e da inexistência da relação letra-som, dificultando assim, o processo de aquisição dos termos e conceitos. As respostas obtidas na questão 1 vai ao encontro da segunda pergunta que tinha por intuito, perceber se as nomenclaturas e conceitos utilizados na disciplina são apropriadas facilmente pelos mesmos. As respostas foram:

Aluno A: Difícil.

Aluno B: Mais ou menos.

Aluno C: Eu acho difícil palavras.

Aluno D: Tenho um pouco de dificuldade.

Aluno E: As vezes.

As respostas possibilitam uma análise focal a esse processo de abstração pelos alunos como um todo, e em maior relevância, ao fato de que os surdos normalmente são alfabetizados em Língua Portuguesa, sua segunda língua, muito antes dos mesmos adquirirem a língua materna, a Libras, afetando diretamente na sua aprendizagem e influenciando negativamente na apreensão dos conteúdos.

Para Reis (2016), é preciso modificar o processo ensino aprendizagem, é imprescindível metodologias que utilizem a língua de sinais, ou seja, a língua materna dos surdos como língua de instrução. O português, neste caso, deve ser apresentado como uma segunda língua, para que assim, os alunos surdos consigam ser inseridos de verdade.

Na pergunta de número 3, fora indagado quais as metodologias que são utilizadas pelos docentes para ensinar os conteúdos de Geografia. Neste aspecto,

constata-se que os professores até propõem formas diferenciadas de apresentar os conteúdos, visando facilitar o acesso dos mesmos pelos alunos surdos. As respostas obtidas foram:

Aluno A: Muitos métodos pelo mapa, multimídia, etc.

Aluno B: Bom metodologia.

Aluno C: Cartaz, livro didático, mapa.

Aluno D: Vídeo e livro didático.

Aluno E: Ela faz uso de imagens, folhas com a fotografia, escritas, etc.

Nota-se que os docentes promovem atividades diversificadas, o que deve ser analisada é se essas auxiliam na compreensão dos surdos. Quanto a essa prerrogativa das metodologias, Pereira e Arruda (2016, p.105) apontam que a priori, é necessário que “o professor da rede regular que se veja responsável por ensinar a um, ou mais, alunos surdos em sua sala de aula certamente encontrará desafios novos em sua carreira docente”, ou seja, trata-se de repensar suas aulas durante o planejamento e propor melhorias que atendam as necessidades dos alunos, que neste grupo, podem ter surdos, autistas, Deficientes Intelectuais (DI), DV, etc; e cada um aprende de uma forma diferente. Ademais, repensar as metodologias utilizadas reforça as colocações de Reis sobre a modificação do processo ensino aprendizagem. Fernandes (2016, p.108) reforça essa questão, alertando que:

[...] o ensino de geografia para alunos surdos, deve valorizar a construção do conhecimento a partir de interações entre professor – conteúdo – aluno, valorizando o conhecimento prévio que o aluno trás consigo, sobretudo aquele relacionado a seu espaço de vivência, capacitando-o para ir além do senso comum, promovendo efetivamente a construção e aquisição do conhecimento. Assim, não há como continuar com práticas que privilegiam somente a memorização e as repetições [...].

Diante dessas colocações de Fernandes, entende-se que promover um ensino que perpassa a sala de aula e conduza o aluno a refletir sobre a sua realidade exige sim, mudanças apropriadas nos métodos de ensino. Contudo, a criatividade do professor é imprescindível, ou seja, o uso de atividades lúdicas, charges, tiras, quadrinhos, desenhos, filmes, vídeos, o uso do globo terrestre, gráficos, tabelas, quadros, imagens e fotos, jornais, revistas, a literatura, mapas, atlas, maquete, música, saída de campo, além da internet e do computador que são

dois instrumentos de grande auxílio também (FONSECA e TORRES, 2014). Com tais sugestões, torna-se mais fácil o professor recorrer a essas ferramentas, no entanto, com adequações para o aluno surdo onde o visual é sempre melhor, e propor as atividades para a turma toda.

Na questão quatro, fora questionado se nas aulas de Geografia, quais estratégias o professor utilizava em sala para que os surdos pudessem compreender melhor o conteúdo.

Aluno A: Professora fazer atividade mapa cores, e mostrar claro.

Aluno B: Mapa.

Aluno C: Cartaz, mapas, atividades pintar.

Aluno D: pintar e desenhar.

Aluno E: Ela não diferencia a aprendizagem.

As respostas acima reforçam as colocações dos autores até o momento, ou seja, o uso dos mapas, atividades de colorir, entre outros suportes adequados a realidade dos surdos, no entanto, nem todos os professores, nem todas as escolas, a atuação docente atende as necessidades dos surdos. Numa pesquisa realizada junto aos professores de Geografia na Cidade de Marechal Candido Rondon, os pesquisadores puderam constatar a visão dos professores da disciplina quanto ao ensino dos conteúdos para alunos surdos. Entre os dados obtidos, Mazzarollo, Calegari e Lindino (2013, s/p) constataram que o uso de materiais diversificados nas aulas pelos professores pesquisados são raramente utilizados e o argumento utilizado pelos docentes é de que isso decorre, “[...] da falta de tempo para melhorar suas aulas, neste sentido evidenciando que o momento destinado para reparar suas aulas é restrito para que os mesmos possam de fato atender as necessidades de seus alunos e garantir assim uma melhor adaptação de seus conteúdos”.

Embora as respostas atribuídas pelos alunos são de que os professores se esforçam para melhorar suas aulas, contraditoriamente, os docentes atrelam a inexistência de aulas voltadas para esses alunos devido ao tempo que é restrito, ou seja, há uma percepção equivocada pelos surdos em relação ao que realmente seria aulas metodologicamente adaptadas a eles.

Por fim, na questão de número 5, fora perguntado sobre as avaliações, ou seja, se os professores utilizam adaptações nas aulas, inclusive durante as aulas de Geografia. Para os alunos:

Aluno A: Sim, professora faz prova trocar para surdos.

Aluno B: Surdos fazer prova diferença.

Aluno C: Diferente.

Aluno D: É um pouco mais fácil.

Aluno E: Não.

Ainda percebe-se um olhar de reconhecimento dos surdos em relação à atuação de seus docentes, mas será realmente que a adaptação das avaliações está conseguindo mensurar o conhecimento apreendido pelos alunos? Para Mazarollo, Calegari e Lindino (2013, s/p), “[...] a aprendizagem significativa é um processo do qual o discente faz referências dos seus conhecimentos, unindo com os científicos e sistemáticos ensinados no ambiente escolar”. Desse modo, o momento em que o professor consegue ter uma visão ampla do seu trabalho e se este está conseguindo atingir os objetivos propostos é nas avaliações, bem como, no contato diário com os surdos.

É necessário que tanto durante as aulas quanto nas avaliações, se preconize conhecimentos a respeito da diferença linguística dos surdos como suas necessidades peculiares, é importante que o professor compreenda que “[...] a deficiência auditiva não pode ser entendida de forma individual. Muito se conhece sobre a relação surdez e debilidade na fala, porém, não é só a fala que sofre interferência da falta de audição” (ESPOTE, SERRALHA e SCORSOLINI-COMIN, 2013, p.78).

As barreiras na inclusão são reforçadas quando os professores não se propõem a observar seus alunos e a realidade a qual estão inseridos. Também, quando o professor faz atividades separadas para os alunos surdos e os ouvintes. Fazendo isso, os professores não estão incluindo os alunos, estão integrando eles somente mas sem a inclusão deles e dos demais alunos nas mesmas atividades. É nítido as dificuldades enfrentadas diariamente pelos surdos nas escolas regulares.

Tais dificuldades estão relacionadas a fatores ligados principalmente a comunicação, as metodologias de ensino, que não são adequadas para alunos surdos, bem como a falta de capacitação de muitos profissionais que

atuam com este grupo de alunos. Podemos citar, também, como aspecto de entrave na aprendizagem dos alunos surdos, a questão relacionada a exclusão, vivenciadas não só por eles, mas por todas as pessoas com necessidades especiais na sociedade, de forma em geral(FERNANDES, 2016, p. 108)

Diante dos dados obtidos e conforme as contribuições dos autores emergem novos questionamentos, será que é possível pensar numa inclusão que atenda as reais necessidades dos surdos, neste atual processo de escolarização?

Se for, então é necessário que novas posturas e atitudes sejam tomadas, procurando suprir as lacunas que existem e se perpetuam no cotidiano escolar.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Mesmo após 161 anos da primeira escola para Surdos no Brasil, é possível visualizar que os avanços são poucos e ainda, descontextualizados com as necessidades dessa minoria. A falta de professores capacitados para trabalharem com os alunos surdos é grande. Estes não possuem o mesmo acesso aos conhecimentos como os ouvintes e por isto, a defasagem escolar é grande. O pouco conhecimento do professor sobre a língua de sinais e quanto às necessidades do aluno surdo acabam influenciando consideravelmente o processo de aprendizagem.

Durante a pesquisa foi possível constatar que as terminologias utilizadas na disciplina, dificultam a aprendizagem dos conceitos. Um fator importante a ser lembrado é de que devido a LP ser uma segunda língua para os surdos e estes não possuírem o canal auditivo, toda palavra é por eles memorizada visualmente, ou seja, as palavras são fotografadas no todo, fator este que dificulta o processo de apropriação.

O ensino de Geografia é muito importante e envolve todo um processo que não pode ser trabalhado de forma superficial, senão as crianças crescem sem ter noção de localização, espaço, transformação, diferenças de paisagens, sem ter uma noção de leitura de mapa, ou até mesmo, de encontrar alguma rua em um mapa virtual. Com os alunos surdos não é diferente, no entanto, para essa demanda, as aulas devem ser mais visuais e gestuais, para que o aluno consiga entender o que está sendo ensinado.

O uso de recursos tecnológicos na Cartografia é muito eficaz no sentido de que a criança estará se envolvendo com o lúdico e assim, a fixação se tornará natural, uma vez que não é algo decorado. Aprender interpretar um mapa, reconhecer lugares e se localizar no espaço também contribuem para o desenvolvimento do raciocínio rápido e para o desenvolvimento do raciocínio crítico da criança.

Os alunos participantes da pesquisa atestam que os docentes utilizam metodologias diferenciadas para os surdos, no entanto, um deles elenca que o professor não leva em consideração a presença dos surdos em sala, ou seja, não visa trabalhar de forma diferenciada com esse público. É importante reforçar que esses sujeitos não necessitam de atividades em Libras, mas sim, de atividades mais

visuais e que possibilitem o acesso de palavras-chaves como ferramenta de apoio para a aprendizagem.

Também fora comentado sobre as avaliações, e todos destacaram que as provas para surdos são diferenciadas das dos alunos ouvintes, porém um deles abordou algo intrigante, o mesmo afirmou que as avaliações de surdos normalmente são mais fáceis que dos demais. A resposta de um aluno do EF sobre a visão da avaliação aplicada pelo professor é uma boa iniciativa para que o professor repense sua prática e reconheça as necessidades dos alunos e a visão que os mesmos tem sobre sua aula, trata-se de uma auto avaliação, aspecto hoje, ignorado por muitos docentes. Incluir não é fazer atividade diferenciada para os alunos com algum tipo de necessidade diferenciada, é fazer diferente para todos trabalharem juntos.

Pode-se perceber que a inclusão realmente não se apresenta adequada para os surdos. Não se trata apenas de rever a postura docente na educação inclusiva, mas concebe-se que respeitar a língua materna dos surdos e sua forma de abstrair as informações é diferente, também a questão das nomenclaturas utilizadas em sala e que tanto dificulta na aprendizagem do aluno surdo e, portanto, exige políticas públicas educacionais que atendam a diferença lingüística desses alunos.

Os resultados demonstraram que embora a inclusão não tenha suprido as necessidades dos alunos surdos, ainda é possível observar a postura dos professores de Geografia de busca e aprendizado no sentido de atender as especificidades dos estudantes surdos e de caminhar no sentido da inclusão escolar. O maior problema constatado trata-se das nomenclaturas que é um dos maiores desafios no processo de aprendizagem dos surdos, ou seja, a questão da LP.

Referências

ALVARENGA, C. H. A; MAZZOTTI, T. B. **Análise dos argumentos que apresentam as 20 metas do Plano Nacional de Educação. Revista Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, v.25, n. 94, p. 182-206, jan./mar. Rio de Janeiro, 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v25n94/1809-4465-ensaio-25-94-0182.pdf>. Acesso em: 12 de novembro de 2018.

BAALBAKI, A.; CALDAS, B. **Impacto do Congresso de Milão sobre a língua dos sinais**. Anais Do XV Congresso Nacional de Linguística e Filologia. **Cadernos do CNLF**, Vol. XV, Nº 5, t. 2. Rio de Janeiro: CiFEFiL, 2011. Disponível em: http://www.filologia.org.br/xv_cnlftomo_2/156.pdf. Acesso em: 25 de novembro de 2018.

BLACK, J.(trad. Cleide Rapucci). **Mapas e História: construindo imagens do passado**. Bauru/SP:Edusc, 2005.

BITAR, M.; BITAR, M. **História da Educação no Brasil: a escola pública no processo de democratização da sociedade**. Acta Scientiarum. Education Maringá, v. 34, n. 2, p. 157-168, July-Dec., Uem, Maringá, 2012. Disponível em: <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciEduc/article/view/17497>. Acesso em: 03 de dez. 2018.

BRASIL.**Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961.Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Ministério da Educação/MEC**. Brasília: 1961. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm. Acesso em: 22 de nov. 2018.

_____. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971.Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Ministério da Educação/ MEC**. Brasília: 1971. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.htm. Acesso em: 23 de nov. 2018.

_____. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Nova LDB 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acessado em: 25 nov. 2018.

_____. **Lei nº. 10.436, de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial / MEC/SEESP. Brasília, 2002. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/L10436.htm. Acesso em: 23 de nov. 2018.

_____. **Decreto Nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Ministério da Educação / Secretaria de Educação Especial / MEC/SEESP. Brasília, 2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em: 15 de nov. de 2018.

_____. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, 2008. Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria Ministerial nº 555, de 5 /06/ 2007, prorrogada pela Portaria nº 948, de 09 /10/ 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>>. Acesso em: 01 dez. 2018.

_____. **Relatório sobre a Política Linguística de Educação Bilíngue – Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa**. Grupo de Trabalho, designado pelas Portarias nº 1.060/2013 e nº 91/2013 do MEC/SECADI. Brasília: DF, 2014. Disponível em: www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?down=56513. Acesso em: 05 de dez. 2018.

CAVALCANTI, C. C.; SUICA, Z. G. de L.; ALMEIDA, J. P. de. **O ensino de geografia para alunos surdos na escola campo de estágio: realidade revelada**. **Colóquio Internacional de educação Geográfica - IV Seminário Ensinar Geografia na contemporaneidade**. 12 a 14 de março de 2018, Maceió: AL. Disponível em: www.seer.ufal.br/index.php/educacaogeografica/article/download/4410/3181. Acesso em: 25 de novembro de 2018.

CHAER, G.; DINIZ, R. R. P; RIBEIRO, E. A. A técnica do questionário na pesquisa educacional. **Evidência**, Araxá, v. 7, n. 7, p. 251-266, 2011. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/maio2013/sociologia_artigos/pesquisa_social.pdf. Acesso em: 21 de nov. 2018.

COSTA, E. de B. O.; RAUBER, P. História da educação: surgimento e tendências atuais da Universidade no Brasil. **Revista Jurídica UNIGRAN**. Dourados, MS | v. 11 | n. 21 | Jan./Jun.2009. Disponível em: https://www.unigran.br/revista_juridica/ed_anteriores/21/artigos/artigo15.pdf. Acesso em: 19 de nov. 2018.

ESPOTE, R.; SERRALHA, C. A.; SCORSOLINI-COMIN, F. Inclusão de surdos: revisão integrativa da literatura científica. **Revista Psico-USF**, v. 18, n. 1, p. 77-88, jan./abril, Bragança Paulista: SP, 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/psuf/v18n1/v18n1a09.pdf>. Acesso em: 27 de novembro de 2018.

EUGÊNIO, J. R., et al. Ensino de geografia para surdos: desafios e perspectivas. III **Congresso Nacional de Educação – CONEDU**, Natal: RN, 05 A 07 de outubro de 2016. Disponível em: http://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABALHO_EV056_MD1_SA7_ID8236_14082016133327.pdf. Acesso em: 26 de novembro de 2018.

FERNANDES, J. V. Inclusão: ensino de Geografia para alunos surdos, com um olhar sobre a paisagem a partir de uma visão freireana. **Geografia, Ensino & Pesquisa**, Vol. 20 (2016), n.3, p. 107-114, ISSN: 2236-4994. Universidade Federal de Santa Maria, RS. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/geografia/article/view/21068>. Acesso em: 26 de novembro de 2018.

FONSECA, R. L., TORRES, E. C. **Adaptações na Prática do Ensino de Geografia para Alunos Surdos**. Geografia (Londrina) v. 23, n.2. p. 05-25, jul/dez, 2014. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/geografia/article/viewFile/14353/16849>. Acesso em: 26 de novembro de 2018.

GLAT, Rosana; FERREIRA, Julio Romero. Panorama Nacional da Educação Inclusiva no Brasil. **Educação Inclusiva no Brasil**. Banco Mundial – Cnotinfor Portugal. Disponível em: http://www.acessibilidade.net/at/kit2004/Programas%20CD/ATs/cnotinfor/Relatorio_Inclusiva/pdf/Educacao_inclusiva_Br_pt.pdf. Acesso em: 02 de dez. 2018.

GODOI, P; SANTOS, M. F; SILVA, V. F. **Língua Brasileira de Sinais no Contexto Bilingue**. Tupã, 2013. 38 p. Monografia (Trabalho de Conclusão do Curso de Especialização) – Faculdades FACCAT. Disponível no link <https://monografias.brasilecola.uol.com.br/educacao/lingua-brasileira-sinais-no-contexto-escola-bilingue.htm>. Acesso em: 03 de dez. 2018.

GÜNTHER, H. Pesquisa Qualitativa Versus Pesquisa Quantitativa: Esta É a Questão? **Revista Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Vol. 22 n. 2, pp. 201-210. Universidade de Brasília, Mai-Ago 2006, Brasília. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/%0D/ptp/v22n2/a10v22n2.pdf>. Acesso em: 25 de novembro de 2018.

MARÇAL RIBEIRO, P. R. História da educação escolar no Brasil: notas para uma reflexão. **PAIDÉIA, FFCLRP – USP**, Rio Preto, 4, Fev./Jul., 1993. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/paideia/n4/03.pdf>. Acesso em: 28 de nov. 2018.

MAZZAROLLO, T. R.; CALEGARI, M. R.; LINDINO, T. C. L. A visão do professor de geografia sobre o ensino ao aluno surdo. **VIII Semana Acadêmica e VIII Expedição Geográfica: Ensino, práticas e formação em Geografia**, 04 a 06 de setembro de 2013, Unioeste. Disponível em: http://cac-php.unioeste.br/eventos/semanageografia/anais2013/trabalhos/resumo_expandido/geografia/29.pdf. Acesso em: 26 de novembro de 2018.

MAZZAROLLO, T. R. **Sinalizando a Cartografia para dar Sentido na Geografia para Surdos**. Francisco Beltrão, 2017

PEREIRA, F. R.; ARRUDA, G. B. Material didático no ensino de geografia para surdos. **Giramundo**, Rio de Janeiro, v.3 , n .5 , p. 103 - 110 , jan. / jun. 2 0 1 6. Disponível em: <https://www.cp2.g12.br/ojs/index.php/GIRAMUNDO/article/download/1358/990>. Acesso em: 28 de novembro de 2018.

PEREIRA, E. R. de M., FERREIRA, G. H. de A., SANTOS, A. O. Didática e ensino de geografia hoje: possibilidades e desafios. **Revista de Ensino de Geografia**, Uberlândia, v. 5, n. 9, p. 43-62, jul./dez. ISSN 2179-4510. Uberlândia: MG, 2014. Disponível em: <http://www.revistaensinogeografia.ig.ufu.br/>. Acesso em: 12 de nov 2018.

PINO, I. R. et al. **A EDUCAÇÃO NO ATUAL CENÁRIO POLÍTICO ECONÔMICO MUNDIAL: a disputa eleitoral e os retrocessos na educação.** Educ. Soc., Campinas, v. 39, nº. 144, p.515-521, 2018

REIS, E. da S. Português como segunda língua para surdos: relato de experiência com o gênero convite junto a alunos da EDAC. **II Congresso Internacional de Educação Inclusiva – CINTEDI**, Campina Grande: PB, 16 a 18 de novembro de 2016. Disponível em: https://editorarealize.com.br/revistas/cintedi/trabalhos/TRABALHO_EV060_MD1_SA7_ID2535_12102016055243.pdf. Acesso em: 25 de novembro de 2018.

ROCHA, F. M. de S.; BERNARDINO, V M P. A contribuição das novas tecnologias e suas linguagens no ensino de cartografia escolar. **In: Cadernos PDE.** Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor. PDE, Secretaria de Estado da Educação – volume 1, Curitiba: PR, 2014. Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2014/2014_unesp-campomourao_geo_artigo_fatima_maria_de_souza_rocha.pdf. Acesso em: 3 de dez. 2018.

ROZEK, M. A Educação Especial e a Educação Inclusiva: Compreensões Necessárias. 2009, v. 1

SANTOS, J. D. A. dos; MELO, A. K. D., LUCIMI, M. **Uma breve reflexão retrospectiva da educação brasileira (1960-2000):** implicações contemporâneas. IX Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil”. Universidade Federal da Paraíba – João Pessoa:2012 – Anais Eletrônicos. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario9/PDFs/7.23.pdf. Acesso em: 23 de nov. 2018.

SILVA, A. de F. A. Leitura e Interpretação de Mapas e Gráficos – uma estratégia na prática cartográfica. **PDE** (Programa de Desenvolvimento Educacional do Governo do Estado do Paraná – processo de formação continuada, realizado em 2008)

STROBEL, K. **História da educação de surdos.** Universidade Federal de Santa Catarina Licenciatura em Letras-LIBRAS na modalidade à distância. Florianópolis: 2009. Disponível em: http://www.libras.ufsc.br/colecaoLetrasLibras/eixoFormacaoEspecificahistoriaDaEducacaoDeSurdos/assets/258/TextoBase_HistoriaEducacaoSurdos.pdf. Acesso em: 11 de novembro de 2018.

TEIXEIRA, A. L. F. Um breve histórico da educação brasileira — sob o signo da precariedade. **DEPARTAMENTO DE HISTÓRIA DO COLÉGIO PEDRO II – RIO DE JANEIRO.** ENCONTROS – ANO 13 – Número 24 – 1º semestre de 2015. Disponível em: <http://www.cp2.g12.br/ojs/index.php/encontros/article/view/417>. Acesso em: 02 de dez. 2018.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos:** plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Jomtiem/Tailândia, 1990. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>. Acesso em: 4 de dez. 2018.

_____. Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura. **Declaração de Salamanca:** sobre princípios, políticas e práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. Conferência Mundial de Educação Especial. Salamanca: Espanha, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 4 de dez. 2018.

APÊNDICES

APÊNDICE A – ENTREVISTA APLICADA AOS ALUNOS

INSTITUTO LATINO-AMERICANO DE
TECNOLOGIA, INFRAESTRUTURA E
TERRITÓRIO
GEOGRAFIA – LICENCIATURA

QUESTIONÁRIO

- 1) Quais são as maiores dificuldades encontradas por você em relação às aulas de Geografia?

- 2) Em relação às nomenclaturas e conceitos utilizados em Geografia, você consegue se apropriar facilmente?

- 3) Quais as metodologias utilizadas pelo professor para trabalhar os conteúdos de Geografia?

4) Nas aulas de cartografia, quais estratégias o professor utiliza em sala para que os surdos possam compreender melhor o conteúdo?

5) Nas avaliações, o professor tem utilizado de adaptações, principalmente quanto a cartografia?

APÊNDICE B -TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Gostaríamos de informar que o seu filho(a) está sendo convidado(a) a participar da pesquisa intitulada **A cartografia para alunos surdos na educação inclusiva: como tem ocorrido o processo de apropriação dos conceitos cartográficos?**. O objetivo é observar como os professores de Geografia estão elaborando suas aulas e aplicando-as frente a presença de alunos surdos em sala. Ademais, como os alunos surdos estão se apropriando desses conhecimentos. Para isto, a participação do seu filho(a) é muito importante, e ela se daria da seguinte forma, ou seja, ele(a) irá responder um questionário com 5 questões abertas, aplicadas pela pesquisadora.

Gostaríamos de esclarecer que a **participação do(a) seu filho(a) é totalmente voluntária**, podendo ele(a) recusar-se a participar, ou mesmo desistir a qualquer momento sem que isto acarrete qualquer ônus ou prejuízo à

É importante destacar que as informações obtidas serão utilizadas somente para os fins desta pesquisa, e serão tratadas com o mais absoluto sigilo e confidencialidade, de modo a preservar a sua identidade. Caso você tenha mais dúvidas ou necessite maiores esclarecimentos, entre em contato conosco, cujo endereço consta neste documento. Este termo deverá ser preenchido em duas vias de igual teor, sendo uma delas, devidamente preenchida e assinada entregue a você.

Eu _____ declaro que fui devidamente esclarecido e concordo com a participação do(a) meu filho(a) de forma **VOLUNTÁRIA** na pesquisa acima descrita.

Data: ___/___/___

Assinatura do pai ou responsável pelo aluno(a)

Eu, Marieli Gonçalves Agnibene, declaro que forneci todas as informações referentes ao projeto de pesquisa intitulada “A cartografia para alunos surdos na educação inclusiva: como tem ocorrido o processo de apropriação dos conceitos cartográficos?”.

Data: 24/11/2018

Assinatura do pesquisador**CONTATOS**

Qualquer dúvida com relação à pesquisa poderá ser esclarecida com o pesquisador, conforme o endereço abaixo:

Nome: Marieli Gonçalves Agnibene

Telefone/e-mail: (45) 998126653 – marieli_agnibene@hotmail.com

Orientadora: Prof^a. Msc. Dinéia Ghizzo Neto Fellini

Endereço: Parque Tecnológico Itaipu – Bloco 06 – (45) 3576 7309

Telefone/e-mail: (45) 999057940 – dineia.fellini@unila.edu.br

APÊNDICE C–AUROTIZAÇÃO DIRETOR GERAL

Foz do Iguaçu, 25 de novembro de 2018.

Prezado

Diretor Geral da Escola de Educação Bilíngue da Amesfi

Solicitamos autorização para o acadêmico de Graduação em Licenciatura em Geografia da Universidade Federal da Integração Latino-Americana, MARIELI GONÇALVES AGNIBENE colher dados para a pesquisa intitulada “**A cartografia para alunos surdos na educação inclusiva: como tem ocorrido o processo de apropriação dos conceitos cartográficos?**.” O objetivo é observar como os professores de Geografia estão elaborando suas aulas e aplicando-as frente a presença de alunos surdos em sala. Ademais, como os alunos surdos estão se apropriando desses conhecimentos.

Os dados alcançados serão tratados eticamente, sendo preservados os dados de identificação da escola e dos participantes, utilizando-se de codinomes para a análise e discussão dos resultados, ademais.

A pesquisa é parte do Trabalho de Conclusão do Curso da referida discente, sendo requisito para a obtenção do título de Licenciada em Geografia, com orientação da professora Msc. Dinéia Ghizzo Neto Fellini.

Agradecemos a atenção e colocamo-nos à disposição para maiores informações.

Atenciosamente,

Prof^aMsc. Dinéia Ghizzo Neto Fellini
Orientadora

ANEXOS

ANEXO A - AUTORIZAÇÃO

Autorizo **Marieli Gonçalves Agnibene**, a realizar a pesquisa intitulada “**A cartografia para alunos surdos na educação inclusiva: como tem ocorrido o processo de apropriação dos conceitos cartográficos?**”, pesquisa esta que é parte do Trabalho de Conclusão de Curso, sendo requisito para a obtenção do título de Licenciada em Geografia, com orientação da professora Msc. Dinéia Ghizzo Neto Fellini.

Medianeira, ____/____/____

Nilvana Scalco Schimidt

Diretor Geral da Escola de Educação Bilíngue da AMESFI

Medianeira – PR

ANEXO B - LOCALIZAÇÃO





Fonte: Google Earth