

A EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA DE ESTUDANTES SURDOS: UMA ANÁLISE NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA¹.

Sarah Andrade

Ruth Emilia Nogueira

RESUMO

O propósito deste artigo é apresentar uma pesquisa em andamento que trata da temática inclusão de estudantes surdos nas aulas de Geografia. Para tanto configuram como sujeitos os estudantes surdos, os professores responsáveis das salas de recursos, os professores intérpretes e os professores de geografia de uma escola pública da Grande Florianópolis. O referencial teórico aborda a surdez, a educação especial na perspectiva da educação inclusiva, a educação bilíngue, a geografia escolar e a linguagem empregada por pessoas surdas, às línguas de sinais (LS), as quais são línguas naturais das comunidades surdas. Ao contrário do que muitos imaginam as LS não são simplesmente mímicas e gestos soltos, utilizados pelos surdos para facilitar a comunicação. Possuem estruturas gramaticais próprias e permitem a comunicação a ponto de possibilitar a formação de um grupo social com cultura própria, ou seja, a cultura surda. No Brasil utiliza-se a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS). A metodologia constará de entrevistas semiestruturadas aplicadas aos sujeitos da pesquisa, as quais serão registradas através de filmagens para permitir ao pesquisador fazer análise posterior. Além das entrevistas, almeja-se através de observações investigar o cotidiano escolar e o contexto familiar. Apesar de a pesquisa estar em andamento, percebe-se que a maior barreira enfrentada perante educadores e educandos é a linguagem, já que nem todos os professores dominam LIBRAS e também há pouco material disponível adaptado para os educandos surdos.

Palavras Chaves: Surdez, Inclusão e Geografia.

INTRODUÇÃO

Através da fala, da escrita e dos gestos, as pessoas expõem seus sentimentos e ideias. Os surdos usam uma língua visual- espacial que apresenta todas as propriedades específicas das línguas humanas. Pode-se

¹ UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA

CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA

SANTA CATARINA

EIXO TEMÁTICO: 20- SURDEZ/DEFICIÊNCIA AUDITIVA

CATEGORIA: 2- PÔSTER

perceber sua utilização nos espaços criados pelos próprios surdos, como nas suas associações, nos espaços públicos, nos seus lares e nas escolas. É desde o micro até o macro espaço geográfico que ocorrem as manifestações culturais da *comunidade surda/povo surdo*.

Conforme afirmado por Santos (1986, p.74) “[...] o problema teórico e prático (da Geografia) é o de reconstruir o espaço para que não seja o veículo de desigualdades sociais e, ao mesmo tempo, reconstruir a sociedade para que não crie ou preserve desigualdades sociais.” Portanto, a Geografia em sala de aula procura fornecer instrumentos e capacitar os alunos na tentativa de proporcionar condições para que estes tenham uma visão crítica, sistêmica e cidadã a respeito do ambiente em que vive. Neste processo o professor vai atuar como mediador.

Mediar o conhecimento significa “intervir” nos processos de aprendizagem do educando, onde o “educador-informador-formador” é o responsável pela organização da aprendizagem, da socialização e do comportamento da criança. Ele deve maximizar todas as potencialidades de aprendizagem do educando e propiciar trocas entre o conhecimento científico e o conhecimento cotidiano ou vice-versa, desencadeando processos de aprendizagem para ambas as partes. O papel do educador é despertar no educando formas de compreender o mundo como um todo, facilitando o entendimento da realidade em que o educando vive. É necessário que o aluno faça sua leitura de mundo para que possa exercer sua cidadania, ou seja, deixar suas marcas no mundo.

Há diversas fontes relacionadas ao ensino de Geografia na perspectiva inclusiva de alunos surdos como, Oliveira (2000), que discorre sobre a proposta da elaboração de materiais didáticos de cunho histórico-cultural e geográfico para alunos surdos. Freitas (2008) aborda o ensino de Geografia em escolas de educação básica em Belo Horizonte/MG, tendo como foco a educação de surdos. Santos e Nunes (2009) retratam como a disciplina de Geografia tem se inserido e contribuído para o processo de inclusão na escola analisando os alunos surdos em escolas do município de Dourados (MS). Silva (2003) apresenta atividades didáticas envolvendo a Língua Brasileira de Sinais

tentando estabelecer uma relação de um mútuo reforço entre o ensino de Geografia e a utilização da leitura e escrita da língua portuguesa a partir da inclusão de alunos surdos em uma escola de Ensino de Jovens e Adultos. Todavia, não encontramos bibliografia que mostrasse o envolvimento e entendimento dos professores de Geografia quanto à questão da inclusão de estudantes surdos e as dificuldades destes alunos com relação à aprendizagem desta disciplina.

Desta maneira, propõe-se nesta pesquisa buscar respostas para tais questões, ou seja: a) Os professores de Geografia percebem e atendem as necessidades dos estudantes surdos? b) O ensino/aprendizagem de Geografia ocorre com maior facilidade em sala de aula que há somente educandos surdos? c) Quais as dificuldades e facilidades de trabalho com educandos surdos considerando os conteúdos geográficos?

REFERENCIAL TEÓRICO

Surdez

Conforme Skliar (1998, p.11), a surdez constitui uma diferença a ser politicamente reconhecida; a surdez é uma experiência visual; a surdez é uma identidade múltipla ou multifacetada e, finalmente, a surdez está localizada dentro do discurso sobre deficiência. Consideradas as possibilidades da busca do conhecimento sobre as potencialidades do sujeito surdo, deve-se superar aquela dos discursos acerca da surdez no contexto político, social e escolar inclusivo, trazendo à tona a importância desse sujeito como agente de transformação, como um todo no meio social.

No artigo 2º, do Decreto Nº 5.626 de 22 de dezembro de 2005, *“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”*. Strobel (2008) argumenta que a sociedade insistiu na submissão da normalização das pessoas surdas, impondo a cultura dominante ou das representações sociais

que narram o povo surdo como seres deficientes. Porém, argumenta a necessidade de reconhecer a diferença cultural do povo surdo, perceber a cultura surda através de diferentes identidades, suas histórias, subjetividades, suas línguas, valorização de suas formas de viver e de se relacionar.

Mas afinal há uma cultura surda? Segundo Skliar (1998, p. 28, 29), as pessoas que têm dificuldade em entender a existência de uma cultura surda geralmente são pessoas que pensam que nada há fora de sua própria referência cultural, então, compreendem a cultura surda como uma anomalia, um desvio, uma irrelevância. Geralmente estas pessoas desconhecem os processos e os produtos desta cultura surda: desconhecem o que os surdos geram em relação ao teatro, ao brinquedo, à poesia visual, à literatura em língua de sinais, à tecnologia que utilizam para viverem o cotidiano, etc

A cultura surda é um conjunto de códigos próprios dos surdos, suas formas de organização, de solidariedade, de linguagem, de juízos de valor, de arte, etc. Os surdos envolvidos com a cultura surda intitulam-se como participantes da cultura surda, mesmo não tendo eles características que sejam marcadores de raça ou de nação (Sá, 2006).

Além do conceito de cultura surda, encontram-se também conceitos sobre povo surdo e comunidade surda. Segundo Machado (2008),

“...o povo surdo são sujeitos surdos que compartilham os costumes, historia, tradições em comuns e pertencentes às mesmas peculiaridades culturais, ou seja, que constroem sua concepção de mundo através do artefato cultural visual, isto é, usuários defensores do que diz ser povo surdo; seriam os sujeitos surdos que podem não habitar no mesmo local, mas que estão ligados por um código de formação visual independente do nível linguístico” (MACHADO, 2008, p.37).

Para o mesmo autor o povo surdo ou comunidade surda é constituída não é só de sujeitos surdos; há sujeitos ouvintes como membros de família, intérpretes, professores, amigos e outros - que participam e compartilham interesses comuns em uma determinada localização.

Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva

No Brasil, as crianças com necessidades educativas especiais são amparadas pela LDB, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, no que diz respeito à educação. A LDB lhes assegura apoio quanto à inclusão escolar, ou seja, possibilita a inserção de uma criança com deficiência (física e/ou mental) em escolas das redes pública e particular do país. De acordo com o artigo 86 da LDB (SAVIANI, 1990), os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades educacionais especiais:

- I- Currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos para corresponder às suas necessidades;
- II- Terminalidade específica para aqueles que não possam atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental;
- III- Professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do Ensino Regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns;
- IV- Educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com o Sistema de Formação Técnico-Profissional, e as áreas do Trabalho e da Assistência Social;
- V- Acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o nível de Ensino Regular respectivo.

Os termos integração e inclusão estão presentes em muitas literaturas que analisam a questão da escola e da educação de deficientes. No processo de integração o “problema” centrava na criança deixando clara a posição crítica da escola. No processo de inclusão, as diferenças passam a ser vistas como normais, e a escola deve encontrar alternativas para as necessidades específicas de cada educando.

A educação inclusiva necessita de apoio para vencer barreiras que impedem o acesso do deficiente a todos os espaços, principalmente ao espaço educacional, onde as diferenças se manifestam também no aprendizado, o qual ocorre em diferentes ritmos de aprendizagem. Porém, observa-se que há

um grande despreparo da sociedade para lidar com o deficiente e a escola também não esta preparada. A escola deve estar apta a trabalhar as diferentes potencialidades individuais como fator de crescimento para todos os educandos. Segundo Santomé:

... é preciso que as instituições escolares sejam lugares onde se aprenda, pela pratica cotidiana, a analisar como e por que surgem as discriminações, que significado devem ter as diferenças coletivas e, por consequência, individuais. É necessário que todo o vocabulário político que é parte da evolução democrática de uma sociedade, ou seja, palavras como poder, justiça, desigualdade, luta, direitos, etc., não se convertam em parte de um vocabulário academicista, referindo a contextos históricos e espaciais distantes, alienados da vida cotidiana de nossa comunidade (SANTOMÉ, 1993, p.66).

Inclusão de Estudantes Surdos

Godfeld (2001, p. 39) afirma que “*o bilinguismo tem por pressuposto básico que o surdo deve ser bilíngue, ou seja, deve adquirir como língua materna à língua de sinais, que é considerada a língua natural dos surdos*”. O bilinguismo parte do princípio de que o surdo deve dominar, enquanto língua materna, a língua de sinais, que é a sua língua natural, e como segunda língua a língua oficial de seu país. Não se deve olvidar que é de fundamental importância o convívio da criança surda com outros surdos mais velhos, que dominem a língua de sinais. Além disso, se os pais forem ouvintes, há a necessidade de que eles aprendam a língua de sinais, preferencialmente no convívio com as comunidades surdas, para garantir um ambiente linguístico adequado à criança surda, tanto no contexto familiar como no social.

Para Vygotsky a linguagem tem papel importante e fundamental para o desenvolvimento da criança. A criança começa a desenvolver a linguagem através do contato com o sujeito mais experiente. No caso do educando surdo é necessária esta interação com o sujeito mais experiente que lhe dê as informações para desenvolver sua linguagem (Vygotsky, Leontiev e Luria, 1988).

Segundo Quadros (2006), a educação bilíngue envolve, pelo menos, duas línguas no contexto educacional. As diferentes maneiras de oferecer uma educação bilíngue a uma criança em uma escola dependem de decisões político pedagógicas.

Considerando os pressupostos de Vygotsky, o desenvolvimento da criança está relacionado ao lugar social que ela ocupa, tendo as relações sociais mediadas pela linguagem, a qual é de fundamental importância na estruturação da sua identidade (Vygotsky, Leontiev e Luria, 1988). Nessa linha de raciocínio é possível imaginar alguns dos impasses que os educandos surdos enfrentam ao frequentar uma escola onde os demais utilizam uma língua que não lhe é natural, já que sua comunicação se dá de outra forma que não oral/auditiva. Ele não encontra em seus colegas e professores o uso de sua língua, Libras, e outros meios necessários para sua comunicação, como poderá desenvolver-se enquanto sujeito, nestas condições, pois lhe é privado a comunicação?

É preciso uma reflexão crítica sobre a prática educativa; sem essa reflexão, a teoria pode se tornar apenas discurso onde a prática e ativismo ficam alienados, pois, *“...ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para sua própria produção ou a sua construção”* (PAULO FREIRE, 2002).

A sociedade atual exige, necessariamente, uma educação comprometida com mudanças e transformações sociais. No bojo dessa sociedade encontra-se uma educação que por ser social e historicamente construída pelo homem, requer como essência no seu desenvolvimento uma linguagem múltipla, capaz de abarcar toda uma diversidade e, compreendendo dessa forma, os desafios que fazem parte do tecido de formação profissional do professor (MEDEIROS & CABRAL, 2008).

Se os processos de aprendizagem ocorrem com as relações estabelecidas pelo aluno com o meio que o cerca, tendo assim um processo de interiorização das informações transmitidas através da vivência, pessoas com deficiências

sensoriais merecem a mesma atenção quanto à transposição do conhecimento.

A geografia Escolar

A geografia escolar é considerada o conjunto de práticas pedagógicas utilizadas e desenvolvidas por professores da educação básica no exercício da função. Logo, quando nos referimos ao ensino de geografia, desejamos apontar o *“domínio ou área de conhecimento dos cursos de licenciatura em geografia, portanto, dos cursos de formação de professores em geografia”* (SANTOS, 2007, p. 337). Para o autor o ensino de geografia reporta-se às reflexões e discussões do conhecimento acadêmico que trata da dimensão pedagógica do pensamento geográfico.

Há alguns anos, se aprendia na escola que a geografia era a ciência que estuda a Terra. Etimologicamente falando está correto: *Geo* significa Terra e *grafia* estudo. Hoje se pensa um pouco diferente. Os olhares foram ampliados. Considera-se que a geografia é uma ciência social que procura estabelecer relações entre a sociedade e a natureza com o objetivo de estudar, analisar e tentar explicar o espaço produzido pelo homem, ou seja, o espaço geográfico. Sendo assim, a geografia oferece múltiplas dimensões da realidade social, natural e histórica.

A geografia escolar possibilita ao estudante instrumentos para que ele próprio tenha capacidade e autonomia de estabelecer análises geográficas. Além de permitir que *“os estudantes reconheçam a ação social e cultural de diferentes lugares, as interações entre as sociedades e a dinâmica da natureza que ocorrem em diferentes momentos históricos”* (CASTELLAR, 2008). Essa construção se dá a partir de comparações e reflexões estabelecidas entre o conhecimento do estudante, que na maioria das vezes é representado pelo senso comum: televisão, jornais, revistas, etc., e o conhecimento científico. As metodologias de ensino escolhidas e utilizadas pelo professor auxiliarão os estudantes e apontarão caminhos de análise para a compreensão da realidade.

O ensino de Geografia e os estudantes surdos

De acordo com Castrogiovanni (2002), o ensino da Geografia deve preocupar-se com espaço, e este é tudo e de todos, compreendendo todas as estruturas e formas de organização e interações. É necessário preparar o educando em “alfabetização geográfica”, e esta deve mostrar ao educando a formação dos grupos sociais, a diversidade social e cultural, assim como a apropriação da natureza por parte dos homens. Segundo Kaercher:

Estar alfabetizado em geografia significa relacionar espaço com natureza, espaço com sociedade, isto é, perceber os aspectos econômicos, políticos e culturais, entre outros, do mundo em que vivemos. Ler e escrever em geografia é ler o mundo de maneira que o aluno saiba se situar (e não só se localizar e descrever) e se posicionar. Que assuma um posicionamento crítico com relação às desigualdades social-espaciais (KAERCHER, 1998, p. 19).

A noção de espaço não deriva somente da percepção, há também a inteligência do sujeito que atribui significado aos objetos percebidos. O indivíduo aprende de acordo com suas necessidades, desejos de buscar, aprender, de compreender as coisas, é neste processo que se dá a educação, aprendendo a partir de suas experiências. *“Conhecimento e a aprendizagem não constituem uma cópia da realidade, mas sim uma construção ativa do sujeito em interação com o entorno sociocultural”*(CASTELLAR, 2006, p.39).

Desta forma, o conhecimento se dá na relação entre o sujeito, o objeto e o meio, podendo ter a intermediação do educador. Neste processo, o estudante não aprende somente na sala de aula, mas a todo instante, é uma educação permanente. Entende-se, portanto, o conhecimento como um processo de *“construção e reconstrução do mundo”* (FREIRE *apud* GADOTTI, 2000, p. 32).

Pensar o ensino de Geografia pressupõe que o educando se alfabetize geograficamente, para que este possa realizar suas leituras sobre o mundo e interaja de maneira crítica. Mas como realizar este ensino a educandos surdos?

O aluno surdo deve-se sentir “dentro” das atividades propostas, pois, segundo Skliar:

“[...]se os surdos foram excluídos de aprendizagens significativas, obrigados a uma prática de atividades sensório-motoras, mas não de conteúdos de abstração, se forem impedidos de utilizar a língua de sinais em todos os contextos de sua vida, então nada tem que ver os surdos nem a língua de sinais com as supostas limitações no uso dessa língua, na aquisição de conhecimento e no desenvolvimento de seu pensamento (SKLIAR, 1997, p.126).

OBJETIVOS

1.1. Objetivo Geral

Entender a perspectiva dos educandos surdos e educadores no contexto da inclusão escolar.

1.2. Objetivos Específicos

- a) Identificar as facilidades/dificuldades dos educandos surdos e educadores nas aulas de Geografia;
- b) Analisar como ocorre a inclusão dos alunos surdos em sala de aula;
- c) Averiguar a relação do intérprete perante os conteúdos e o repertório geográfico;
- d) Identificar, avaliar e discutir metodologias e materiais que podem auxiliar na inclusão de estudantes surdos nas aulas de geografia.

METODOLOGIA

A abordagem será qualitativa e ocorrerá através de entrevistas semi-estruturadas. Para Manzini (1990/1991, p. 154), a entrevista semi-estruturada está focalizada em um assunto sobre o qual confeccionamos um roteiro com perguntas principais, complementadas por outras questões inerentes às circunstâncias momentâneas à entrevista. Para o autor, esse tipo de entrevista pode fazer emergir informações de forma mais livre e as respostas não estão condicionadas a uma padronização de alternativas. Deste modo, busca-se fazer um roteiro de entrevistas, aplicados pela pesquisadora com perguntas abertas que se aplicarão aos educandos surdos, professores da sala de recursos, professores intérpretes e professores de geografia. Cabe ressaltar que as entrevistas serão registradas através de filmagens para permitir ao pesquisador fazer análise posterior. Além das entrevistas, almeja-se através de

observações investigar o cotidiano escolar e o contexto familiar. Para tanto a pesquisadora irá conviver na escola por determinado tempo (ainda a definir) e realizar as entrevistas com os pais.

A Escola de Educação Básica Nossa Senhora da Conceição, localizada em São José, foi escolhida como lugar da pesquisa por ser considerada uma unidade escolar pólo para o ensino de estudantes surdos, pois dispõe de professores que dominam a Libras, tem sala de recursos e intérpretes. Há duas realidades distintas na escola: de um lado há 35 alunos surdos inseridos no contexto regular, ou seja, incluídos com alunos ouvintes, e também existem 12 alunos em uma turma apenas de surdos.

Os sujeitos da pesquisa:

Os professores

Será feito levantamento e identificação dos professores responsáveis pelas salas de recursos, professores intérpretes e os professores de geografia que trabalham com estudantes surdos. No caso desta pesquisa serão dois professores da sala de recursos, dois professores intérpretes e dois professores de Geografia.

Os estudantes

Será efetuada a identificação dos estudantes surdos que frequentam a instituição escolar, idade, renda familiar, escolaridade dos pais, série que está cursando, onde mora, etc. No primeiro momento será obtida essas informações com os professores da sala de recursos e professores de geografia, e depois, com o auxílio dos intérpretes será realizado a entrevista com os estudantes.

A seleção de estudantes será efetuada em parceria com o professor de geografia. Pretende-se escolher de três a quatro estudantes surdos de cada realidade, ou seja, do grupo de 35 alunos e do grupo de 12 alunos. Nesta etapa serão selecionados alunos que não sentem afinidade com a disciplina de geografia e alunos que gostam da disciplina.

A análise dos dados

Após a realização das entrevistas que serão filmadas, será feita a organização e tratamento dos dados das entrevistas. Esta organização consiste na interpretação das respostas dos professores e estudantes, agrupamento dos dados segundo o tema e, se necessário, para elucidar os dados serão agrupados de forma a serem visualizados em representações gráficas. A análise e discussão será efetuada com base nos dados referentes às respostas dos professores e estudantes, nas observações de sala de aula e pesquisas em bibliografias pertinentes.

RESULTADOS

A presente pesquisa está em andamento, porém percebe-se que a maior barreira enfrentada perante educadores e educandos é a linguagem, já que nem todos os professores dominam LIBRAS e há pouco material didático adaptado para estudantes surdos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Espera-se trazer subsídios que alcancem os processos de ensino aprendizagem de pessoas surdas referentes às aulas de Geografia, descortinando as dificuldades e facilidades que os educadores/ educandos enfrentam nesta disciplina. Avaliar o ensino/aprendizagem na disciplina de Geografia pode contribuir para mudar comportamentos e crenças e, auxiliar na quebra de barreiras comunicacionais perante a deficiência sensorial, trazendo como consequência uma melhoria na formação do cidadão surdo. Espera-se também, disponibilizar um referencial teórico que possa dar subsídios aos professores para superar barreiras para a inclusão do aluno surdo.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. **Sobre a Língua Brasileira de Sinais- Libras.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso: março de 2012.

CASTELLAR, S.M.V. **A alfabetização em geografia. Espaços da Escola**, Ijuí, v. 10, n. 37, p. 29-46, jul./set. 2000.

CASTELLAR, Sonia. **Educação geográfica: teorias e práticas docentes.** São Paulo: Contexto, 2006. 167p.

CASTELLAR, Sônia. **Formação de professores e o ensino de geografia.** Florianópolis, Prefeitura Municipal de Florianópolis, 29 ago. 2008. Palestra ministrada aos professores de geografia da rede municipal de ensino.

CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos. **Ensino de geografia: práticas e textualizações no cotidiano.** Porto Alegre: Mediação, 2002. 169p.

FELIPE, Tanya A. **Libras em contexto: curso básico, livro do estudante cursista.** Brasília: MEC/SEESP, 2001.

FREIRE, Paulo **Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 2002. 165 páginas.

FREITAS, Reinaldo de. **Ensino de Geografia Inclusiva: estratégias e concepções.** Disponível em: <http://www.urutagua.uem.br/014/14freitas.htm>. Acesso em: março de 2012.

GADOTTI, Moacir. **Perspectivas atuais da educação.** Porto Alegre: ARTMED, 2000. 294p.

GOLDFELD, Márcia. **A criança Surda: Linguagem e Cognição numa perspectiva sóciointeracionista.** São Paulo: Plexus, 2001. p. 34.

_____. **A criança Surda: Linguagem e Cognição numa perspectiva sócio-interacionista.** São Paulo: Plexus, 2001. p. 39.

KAERCHER, Nestor André. **Ler e escrever a Geografia para dizer a sua palavra e construir seu espaço** In ENCONTRO ESTADUAL DE GEOGRAFIA; SCHAFFER, Neiva Otero. Ensinar e aprender geografia. Porto Alegre Associação dos Geógrafos Brasileiros 1998 189p.

LEI Nº 9394/96 – **LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL-LDB.** Educação Especial. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394>. Acesso em 10 de março de 2012.

MANZINI, E. J. A entrevista na pesquisa social. Didática, São Paulo, v. 26/27, p. 149-158, 1990/1991.

MACHADO, Paulo Cesar. **A política educacional de integração/inclusão: um olhar do egresso surdo.** Florianópolis, SC: Ed. da UFSC, 2008. 174p.

MEDEIROS, Marinalva Veras, CABRAL, Carmen Lúcia de Oliveira. **Formação docente: da teoria à prática, em uma abordagem sócio-histórica.** Disponível em: http://www.pucsp.br/ecurriculum/artigos_v_1_n_2_jun_2006/FORMACAO%20DOCENTE.pdf.> Acesso em 05 de julho de 2008.

OLIVEIRA, José A. de; OLIVEIRA, Maria L. de. **Caminhando no chão da cidade: a geografia do silêncio.** Disponível em: http://www.prac.ufpb.br/anais/lcbeu_anais/anais/educacao/caminhandonochao.pdf. Acesso em: março de 2012.

QUADROS, Ronice M. de. **Idéias para ensinar português para alunos surdos.** Brasília: MEC, SEESP, 2006.120p.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **Política educativa, multiculturalismo e práticas culturais democráticas nas salas de aula.** 1993.

SANTOS, Milton. **Espaço e método.** São Paulo: Liv. Nobel, 1985. 88p.

SANTOS, Jonatas R. dos; NUNES, Flaviana G. **O aluno com deficiência auditiva nas aulas de Geografia: alguns elementos para a reflexão sobre a inclusão.** Disponível em:

[http://www.agb.org.br/XENPEG/artigos/GT/GT3/tc3%20\(44\).pdf](http://www.agb.org.br/XENPEG/artigos/GT/GT3/tc3%20(44).pdf). Acesso em: abril de 2012.

SANTOS, Paulo Rodrigues dos. Entre o ensino de geografia e a geografia escolar: reflexões críticas. In: TRINDADE, G.A.; CHIAPETTI, R. J. N. (Org.) **Discutindo geografia: doze razões para se (re) pensar a formação do professor.** Ilhéus: Editus, 2007. p. 333 – 371.

SAVIANI, Dermeval et al. **LDB, lei de diretrizes e bases da educação nacional.** São Paulo: Cortez, Ande, 1990.

SILVA, José Augusto da; MENEGUETTE, Arlete. **A Cartografia e o trabalho de campo: instrumentos de educação ambiental.** Formação [presidente Prudente], São Paulo , v. 2, n. 9 , p. 367-390., 2002.

SILVA, Claudionir B. da. **Cenário armado, objetos situados: o ensino da geografia na educação de surdos.** Disponível em: <http://www.lume.ufrgs.br/bistream/handle/10183/3638/000390803.pdf?sequence=1>. Acesso em: maio de 2012.

SKLIAR, Carlos. **A surdez: Um olhar sobre as diferenças.** Porto Alegre: Dimensão, 1998.

SKLIAR, Carlos (org). **Educação & exclusão: abordagens sócio-antropológicas em educação especial.** Porto Alegre: Ed. Mediação, 1997.

VYGOTSKY, L.S.; LURIA, A. R.; e LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** 5ª Ed. São Paulo: ícone, 1988.