



**UNIOESTE – UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ  
CAMPUS FRANCISCO BELTRÃO  
PROGRAMA DE PÓS – GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA**

**THIAGO RAFAEL MAZZAROLLO**

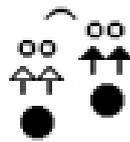


**SINALIZANDO A CARTOGRAFIA PARA DAR SENTIDO NA GEOGRAFIA  
PARA SURDOS**

**FRANCISCO BELTRÃO - PR  
2017**



1



---

<sup>1</sup> Representação gráfica da Língua de Sinais Brasileira - SINALIZANDO A CARTOGRAFIA PARA DAR SENTIDO NA GEOGRAFIA PARA SURDOS.

**THIAGO RAFAEL MAZZAROLLO**

**SINALIZANDO A CARTOGRAFIA PARA DAR SENTIDO NA GEOGRAFIA  
PARA SURDOS**

Dissertação de Mestrado elaborada junto ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Geografia, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), *campus* de Francisco Beltrão. Área de concentração: Produção do Espaço e Meio Ambiente. Linha de Pesquisa: Educação e Ensino de Geografia. Pesquisa apresentada como requisito para obtenção de título de Mestre em Geografia.

Orientadora: Professora Dr<sup>a</sup> Mafalda Nesi Francischett

**FRANCISCO BELTRÃO - PR  
2017**

Catálogo na Publicação (CIP)  
Sistema de Bibliotecas - UNIOESTE – Campus Francisco Beltrão

Mazzarollo, Thiago Rafael

M477s Sinalizando a cartografia para dar sentido na geografia para surdos. / Thiago Rafael Mazzarollo. – Francisco Beltrão, 2017.  
173 f.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Mafalda Nesi Francischett.

Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Campus de Francisco Beltrão, 2017.

1. Cartografia. 2. Surdos - Educação. 3. Geografia - Estudo e ensino. 4. Língua brasileira de sinais. I. Francischett, Mafalda Nesi. II. Título.

CDD – 371.912

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS – CCH  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA – MESTRADO/DOCTORADO

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

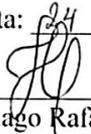
SINALIZANDO A CARTOGRAFIA PARA DAR SENTIDO NA  
GEOGRAFIA PARA SURDOS

**Autor:** Thiago Rafael Mazzarollo

**Orientadora:** Profa. Dra. Mafalda Nesi Francischett

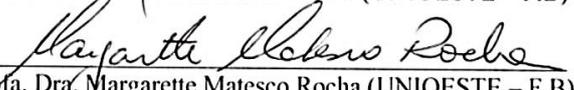
Este exemplar corresponde à redação final da  
Dissertação defendida por Thiago Rafael Mazzarollo e  
aprovada pela comissão julgadora.

Data: 24 / 05 / 2017

  
\_\_\_\_\_  
Thiago Rafael Mazzarollo

Comissão Julgadora:

  
\_\_\_\_\_  
Profa. Dra. Mafalda Nesi Francischett (UNIOESTE – F.B)

  
\_\_\_\_\_  
Profa. Dra. Margarete Matesco Rocha (UNIOESTE – F.B)

  
\_\_\_\_\_  
Profa. Dra. Helena Copetti Callai (UNIJUÍ)

Francisco Beltrão - PR  
2017

Dedico este trabalho primeiramente a toda a comunidade surda e profissionais tradutores intérprete de Libras. Dedico também aos meus pais Paulo Mazzarollo e Ione Maria Mazzarollo, sonho meu e deles e graças ao apoio incondicional pude finalizar mais esta etapa.

## **Agradecimentos**

Este trabalho é a concretização de mais uma etapa da minha vida acadêmica, profissional e de vivência pessoal, feito desde o início com muita determinação, dedicação e seriedade. Este trabalho é conteúdo de muita afetividade, e não foram poucos os que participaram deste percurso. Para estes agradecimentos recordo de uma frase de Antoine Saint – Exupéry e seu famoso livro O pequeno Príncipe; “Aqueles que passam por nós, não vão sós, não nos deixam sós. Deixam um pouco de si, levam um pouco de nós”. Durante este curto tempo do mestrado, muitas pessoas passaram por mim e deixaram um pouco de si. A estes, os meus sinceros agradecimentos:

Primeiramente, agradeço a Deus e Santa Catarina de Alexandria, pelas intersecções divinas me propiciaram discernimento e proteção para continuar firmemente essa etapa. “Santa Catarina de Alexandria, conto contigo”.

A minha família que me deram todo o apoio e carinho, souberam compreender os dias que me ausentei, da companhia deles, para poder estudar e cumprir com os compromissos do mestrado, da segunda graduação e do trabalho. Pela perda de sono, esperando por notícias de minhas chegadas e da preocupação por “viver na estrada”. Agradeço pela oportunidade de estudar e tornar realidade uma parte do sonho que também é de vocês, e pelos puxões de orelha quando em momentos de desespero queria desistir de tudo. Grande parte deste sonho que se concretiza este ano. Devo a vocês meus pais, Paulo e Ione Mazzarollo, um muito obrigado do fundo do coração!

Aos meus avós que sempre me incentivaram a estudar e buscar meus objetivos. Cada um com seu jeitinho, carregado de muito carinho. Mesmo não sabendo exatamente o porquê de tantas viagens, a quantidade de textos, as horas estudando, jamais me deixaram de demonstrar nas coisas mais simples o seu carinho. Hoje não estão presente fisicamente, mas onde estiverem estão orgulhosos.

Agradecer a professora Mafalda Nesi Francischett, minha orientadora, que com muita paciência, dedicação, amor e competência me auxiliou incansavelmente nesta caminhada. Foram meses de muito aprendizado e sinto-me orgulhoso de dizer que fui orientado por esta profissional tão competente.

Não poderia deixar de agradecer e fazer referência a duas pessoas, Terezinha Corrêa Lindino e Marcia Regina Calegari, foram as duas pessoas que primeiramente acreditaram no meu trabalho e plantaram a semente da pesquisa.

Aos meus eternos e saudosos amigos de graduação, Elizangela, João, Eliete, Verônica, Josimara e aos novos amigos que o mestrado me possibilitou conhecer, Eduarda, Ana Claudia, Geliane, Gabriela e colegas do RETLEE.

Carinhosamente estendo meus agradecimentos a Harumi que desde a graduação sempre esteve comigo como professora e amiga. Janaina Damasco Umbelino, além de colega de trabalho uma amiga fantástica, sua personalidade forte de mulher guerreira e determinada me fez acreditar nas minhas convicções, minha eterna gratidão. A Daniella menina doce, de um coração tão bom que me fez enxergar as pessoas com um olhar diferente, olhar de uma pessoa preocupada com o seu próximo. Ao Felipe pela parceria e as horas compartilhadas no trajeto Beltrão - Toledo.

A toda comunidade surda de Francisco Beltrão, a qual me acolheu com carinho, não medindo esforços em auxiliar neste processo; quero agradecer em especial o Lucas Rigon Link e Indianara Azeredo, além de alunos que atendi durante este período como intérprete na graduação, tornaram meus amigos fiéis, assim como vossas famílias.

A Gisele Minozzo e sua família, pelo apoio incondicional, pelas horas em que passamos no telefone trocando ideias, pensando em trabalhos diferenciados, sem contar as palavras de carinho e de incentivo nos momentos de desespero e desânimo.

Estendo este mesmo agradecimento a Tânia Aparecida Martins, responsável pelo meu sucesso como profissional intérprete e pelas dicas durante a construção do trabalho.

Agradecimento especial a todos os professores do curso de Geografia e Pedagogia da UNIOESTE campus de Francisco Beltrão, estendo aos meus novos colegas de trabalho da Universidade Federal do Paraná UFPR campus de Toledo.

Peço desculpas, pois acredito que muitas pessoas ficaram de fora neste agradecimento. É impossível citar todos. Meu muito obrigado!

# **TÍTULO: SINALIZANDO A CARTOGRAFIA PARA DAR SENTIDO NA GEOGRAFIA PARA SURDOS**

## **RESUMO**

A inclusão social de pessoas com deficiência é tema debatido, porém pouco resolvido. No ambiente escolar, professores e equipe pedagógica se sentem, por vezes, despreparados para assumir tal compromisso. Neste aspecto, a formação acadêmica inicial, também se apresenta com limites e fragilidades, embora a Educação Especial seja uma modalidade de ensino que perpassa por todos os níveis educacionais indistintamente. Sendo assim, a procura por indicativos com possíveis contribuições nesta área foi o que moveu esta pesquisa que se delineou, até chegar no âmbito da necessidade de abordar especificamente a surdez na sua singularidade linguística e metodológica. Desde o ano de 2002, com a aprovação da Lei 10.436 a inclusão de alunos surdos tornou-se uma realidade impactante, na escola regular e, desde então, aumenta a necessidade de atender de modo adequado este alunado. O objetivo deste trabalho foi o de discutir as dificuldades e limitações para a compreensão dos conceitos da Cartografia no ensino de Geografia, bem como dos signos linguísticos em Libras. Esta pesquisa apresenta elementos da trajetória da educação especial com um olhar para a educação de surdos, no processo de construção do conhecimento frente aos conceitos elementares da Cartografia no ensino de Geografia. Para isso, buscou-se, a partir da revisão bibliográfica, abranger três temáticas gerais, a saber: a) Educação Especial, como base nos autores Bianchetti (1995), Jannuzzi (2004), Mendes (2002 e 2010) e Mazzotta (2011); b) Surdez, Educação e Libras, nas obras de Brito (1995), Quadros e Karnopp (2004), Perlin e Strobel (2006), Fernandes (2007) e Godelfeld (2010); e c) Cartografia e Ensino de Geografia com Francischett (2002, 2004, 2009 e 2010), Martinelli (2007 e 2009), Castrogiovanni (1994 e 2007) e Loch (2006). As informações e levantamentos históricos sobre a educação de surdos no município de Francisco Beltrão ocorreu por meio de entrevistas realizadas com um pioneiro da cidade, o qual tem um casal de filhos surdos, e estes, necessitavam de uma educação que atendesse sua necessidade. Também com duas professoras que iniciaram os trabalhos na educação de surdos no município, as quais relataram suas experiências daquela época. Bem como três surdos que contribuíram com informações e experiências que tiveram durante o processo de escolarização. Por conseguinte, foram realizadas observações em salas de aula, na disciplina de Geografia com a presença de dois alunos surdos matriculados regularmente. Estas observações foram realizadas no Colégio Estadual Eduardo Virmond Suplicy, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Profissional, instituição referência no atendimento aos alunos surdos, localizado no município de Francisco Beltrão/PR. Por meio de entrevistas foram inquiridas a professora de Geografia, e a intérprete de Libras que atendia estes alunos inclusos. Os resultados trouxeram significados e elementos importantes, principalmente sobre a necessidade de se discutir profundamente o assunto com bases em ações práticas e pontuais. Outro aspecto foi a necessidade urgente de material didático e paradidático para complementar a ação pedagógica. No âmbito do objeto surgiu necessidade linguística evidenciada para a Cartografia no auxílio dos conceitos e conteúdos geográfico, pelo qual a contribuição deste trabalho resultou na apresentação de um glossário com aspectos apontados e evidenciados como de muita importância e que pode amenizar alguns problemas e auxiliar no processo da educação de surdos.

**Palavras – chave:** Cartografia; Educação de Surdos; Ensino de Geografia; Libras

## **TITLE: CARTOGRAPHY IN SIGN LANGUAGE TO PROVIDE MEANING IN GEOGRAPHY TO THE DEAF**

### **ABSTRACT**

Although the social inclusion of people with disabilities is a usual theme, it is not completely resolved. In the school environment, teachers and the educational staff sometimes feel unprepared to such commitment. In this regard, the beginning of academic life also has limits and weaknesses, even though special education teaching is a method that passes indistinctly through all the educational levels. Therefore, the search for indicatives with possible contributions in this area has motivated this study, which also characterizes the need to specify the deaf in its linguistic and methodological uniqueness. Since 2002, with the approval of the Law 10.436, the inclusion of deaf students in regular schools became an impressive situation, and since then the need of meeting the students needs appropriately has been increasing. The aim of this study is to discuss the difficulties and limitations to the understanding of the cartography concepts in the Geography teaching, as well as in the Brazilian sign language (known as *Libras*). This research presents the elements of the special education history with a special look at the teaching of the deaf, in the process of knowledge construction compared to the elementary concepts in cartography in the Geography teaching. To that, through bibliographic reviews, it was important to cover three general themes: a) Special Education, as based in the authors Bianchetti (1995), Jannuzzi (2004), Mendes (2002 and 2010) and Mazzotta (2011); b) Deaf , Education and Brazilian Sign Language (*Libras*), in the works of Brito (1995), Quadros and Karnopp (2004), Perlin and Strobel (2006), Fernandes (2007) and Godelfeld (2010); and c) Cartography and Geography teaching with Francischett (2002, 2004, 2009 and 2010), Martinelli (2007 and 2009), Castrogiovanni (1994 and 2007) and Loch (2006). The information and historic withdrawals about the deaf education in Francisco Beltrão were obtained through interviews with a city pioneer, who has two deaf children that needed special education. Two teachers, who began this special education project with the deaf in the town were also interviewed and shared their experiences about that time. Three deaf people also contributed to this study giving information and reporting experiences they had during their education process. Therefore, Geography classes were watched having two deaf students regularly enrolled. These classes were watched at Colégio Estadual Eduardo Virmond Suplicy, which has Primary, Secondary School and Vocational Education, being a reference institution in the teaching of deaf students, located in Francisco Beltrão/ PR. Throughout interviews, were surveyed the Geography teacher and the Brazilian sign language interpreter who worked with the included students. The results brought meaning and important elements, specially about the necessity of discussing this subject heavily, on the basis of practical and punctual actions. Another aspect was the urgent necessity of teaching materials, to needy students as well, to complement the pedagogical action. In the object framework, the linguistic need was evidenced in Cartography to help with the concepts and geographic contents, and the contributions of this study resulted in a glossary presentation with aspects pointed and highlighted with great importance, which can diminish the problems and help in the process of teaching deaf people.

**Keywords:** Cartography; Education of the deaf; Geography teaching; Brazilian sign language (*Libras*).

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

- AASI** – Aparelho de Amplificação Sonora Individual
- AEE** – Atendimento Educacional Especializado
- APAE** – Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
- ASL** – Língua de Sinais Americana
- CENESP** – Centro Nacional de Educação Especial
- CM** – Configuração de mão
- CNE/CEB** – Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica
- CNE/CNB** – Conselho Nacional de Educação
- EFC** – Expressões Faciais Corporais
- ENM** - Expressões Não Manuais
- FACIBEL** – Faculdade de Ciências Humanas de Francisco Beltrão
- FUNDEB** – Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica
- IBC** – Instituto Benjamin Constant
- INES** – Instituto Nacional de Educação de Surdos
- L** – Locação
- L1** – Língua Materna (Língua de Sinais)
- L2** – Segunda Língua (Língua Portuguesa)
- LBI** – Lei Brasileira de Inclusão
- LDB** – Lei de Diretrizes e Bases
- LIBRAS** – Língua Brasileira de Sinais
- LS** – Língua de Sinais
- MEC** – Ministério da Educação
- ONG** – Organização Não Governamental
- Or** – Orientação de mão
- PA** – Ponto de Articulação
- PNE** – Plano Nacional de Educação
- PPP** – Projeto Político Pedagógico
- SW** – Sign Writing (Escrita de Sinais)
- TILS** – Tradutor Intérprete de Língua de Sinais
- UFRJ** - Universidade Federal do Rio de Janeiro
- UFSC** – Universidade Federal de Santa Catarina
- UFSCAR** – Universidade Federal de São Carlos

## **LISTA DE QUADROS**

<b>Quadro 01.</b> Leis, decretos e resoluções nacionais na área da Educação Especial.....	37
<b>Quadro 02.</b> Proposta de possibilidades para trabalho com a pessoa Surda.....	45
<b>Quadro 03.</b> Estágio de desenvolvimento da criança surda.....	70
<b>Quadro 04.</b> Níveis de surdez.....	73
<b>Quadro 05.</b> Desmistificação de estereótipos sobre o surdo.....	81
<b>Quadro 06.</b> Restrições para criação de um sinal em Libras.....	100

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 01.</b> Pressuposto do processo de inclusão.....	34
<b>Figura 02.</b> A Modalidade da Educação Especial na Educação Básica.....	41
<b>Figura 03.</b> A história da Educação de surdos.....	42
<b>Figura 04.</b> Jacob Rodrigues Pereira – Método da oralização de surdos.....	44
<b>Figura 05.</b> L'Épée e a prática da Língua de Sinais.....	45
<b>Figura 06.</b> Primeiros materiais impressos em Língua de Sinais no Brasil.....	47
<b>Figura 07.</b> Material para pais de crianças surdas.....	59
<b>Figura 08.</b> Material de treinamento para deficientes na comunidade.....	60
<b>Figura 09.</b> Fascículo destinado a mulheres com deficiência auditiva.....	61
<b>Figura 10.</b> Cartilha utilizada pelos professores no Estado do Paraná.....	62
<b>Figura 11.</b> O trabalho com fonemas.....	62
<b>Figura 12.</b> Ficha de atividades.....	63
<b>Figura 13.</b> Geografia e o ensino de surdos.....	77
<b>Figura 14.</b> Linearidade e simultaneidade para Hulst.....	93
<b>Figura 15.</b> Sinal da palavra GOSTAR.....	94
<b>Figura 16.</b> Configurações de mão catalogadas por Lucinda Ferreira Brito.....	95
<b>Figura 17.</b> Tabela de configurações por Tanya Felipe.....	96
<b>Figura 18.</b> Espaço de realização dos sinais e principais pontos de articulação.....	97
<b>Figura 19.</b> Pares mínimos na Libras.....	98
<b>Figura 20.</b> Apresentação dos conceitos fundamentados.....	104
<b>Figura 21.</b> Grupo de trabalho durante atividade .....	106
<b>Figura 22.</b> Representação gráfica da palavra ilha em SW.....	108
<b>Figura 23.</b> Layout do site utilizado na tradução para o SW.....	109
<b>Figura 24.</b> Glossário.....	110
<b>Figura 25.</b> Cartografia.....	110
<b>Figura 26.</b> Mapa.....	111
<b>Figura 27.</b> Carta.....	111
<b>Figura 28.</b> Curva de nível.....	112
<b>Figura 29.</b> Elementos de um Mapa.....	112
<b>Figura 30.</b> Escala.....	113
<b>Figura 31.</b> Fonte e Legenda.....	113

<b>Figura 32.</b> Orientação.....	114
<b>Figura 33.</b> Localização.....	114
<b>Figura 34.</b> Bússola.....	115
<b>Figura 35.</b> Rosa dos ventos.....	115
<b>Figura 36.</b> Geoprocessamento.....	116
<b>Figura 37.</b> Projeções Cartográficas.....	116
<b>Figura 38.</b> Projeção Cilíndrica.....	117
<b>Figura 39.</b> Projeção Cônica.....	117
<b>Figura 40.</b> Projeção Plana.....	118
<b>Figura 41.</b> Fuso Horário.....	118
<b>Figura 42.</b> Paralelo.....	119
<b>Figura 43.</b> Meridiano.....	119
<b>Figura 44.</b> Linha do Equador.....	120
<b>Figura 45.</b> Meridiano de Greenwich.....	120
<b>Figura 46.</b> Latitude.....	121
<b>Figura 47.</b> Longitude.....	121



## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>16</b>
<b>CAPÍTULO I – A EDUCAÇÃO ESPECIAL COMO MODALIDADE DE ENSINO.....</b>	<b>21</b>
1.1 Trajetória da Educação Especial e das pessoas com deficiência.....	21
1.2 História da educação de surdos e as Políticas Educacionais.....	41
1.3 Educação de Surdos no estado do Paraná.....	48
1.4 A história da educação de surdos no município de Francisco Beltrão.....	52
<b>CAPÍTULO II – A EDUCAÇÃO DE SURDOS NA INTERFACE DO ENSINO DE GEOGRAFIA.....</b>	<b>67</b>
2.1 Abordagens metodológicas no ensino de surdos.....	67
2.2 Processo de aquisição da linguagem – Libras.....	70
2.3 O ensino de Geografia para alunos surdos.....	74
<b>CAPÍTULO III - SÍMBOLOS E CÓDIGOS LINGUÍSTICOS NA EDUCAÇÃO DE SURDOS E ENSINO NA CARTOGRAFIA.....</b>	<b>83</b>
3.1 Cartografia enquanto ciência no ensino de Geografia.....	83
3.2 Linguagem Cartográfica.....	86
3.3 Estrutura da Língua de Sinais.....	90
3.4 A fonologia da Língua Brasileira de Sinais.....	92
3.5 Glossário de Cartografia e os códigos linguísticos .....	100
3.6 GLOSSÁRIO.....	109
<b>CONSIDERAÇÕES.....</b>	<b>122</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>125</b>
<b>APÊNDICES.....</b>	<b>132</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>161</b>

 **INTRODUÇÃO**

Um questionamento sempre atual e não menos complexo é sobre “Qual a função do professor? ” Certamente respondemos: ensinar, dar aula, repassar conteúdo, fazer o aluno pensar, estimular o raciocínio, problematizar conteúdos, entre outros. Esta função parece ser de simples compreensão para muitos, visto que dar aula pode ter como indicativo chegar em sala, abrir o livro, dialogar sobre os conteúdos preestabelecidos. Mas sabe-se que a função de ensinar é muito importante.

O professor é convidado, geralmente convocado constantemente a pensar em suas práticas pedagógicas. Mas, este quase sempre, busca metodologias diversificadas que possam lhe propiciar ir ao encontro da realidade de seus alunos. Há dificuldade em possibilitar que os conteúdos tenham de fato um significado específico para os alunos. Neste sentido, atribuir o juízo simplório a esta função tão elementar é um equívoco.

Tanto o trabalho do professor, como da escola precisam constantemente de adaptação às realidades que vêm sendo atribuídas ao espaço educacional. Um exemplo específico é a inclusão de pessoas com deficiência nas escolas.

Sabe-se que a Educação Especial é ampla para ser trabalhada, abrange diversos conceitos e o conhecimento da população atendida. Ela exige do profissional professor conhecer muito bem o aluno com o qual irá atuar. Este, por conseguinte, precisa iniciar o processo com garantia de uma educação de qualidade que atenda a especificidade do aluno. É sabido, que muitos desses profissionais estão inseguros para atender as demandas advindas do processo de inclusão das populações, alvo da Educação Especial.

O caso da surdez é um fato de extrema relevância. Muito mais ao tratá-la no Ensino de Geografia, com a Cartografia que é foco central desta pesquisa. O impacto pode ser verificado no momento da notificação sobre a presença de alunos surdos em uma das salas. Sabe-se que, o professor fica preocupado, pois não é comum trabalhar com esta realidade no seu cotidiano. Como chegar até o aluno surdo, visto que, muitas vezes, sua graduação não forneceu subsídios necessários para tal processo? Hoje ter alunos surdos em sala de aula é uma realidade, melhor, uma conquista que advém de muita luta, pela própria comunidade surda e de movimentos inclusivos em geral.

No levantamento dos trabalhos que discutem tais questões. Foi possível identificar escassez de pesquisas nesta área. O destaque é para os trabalhos de Silva (2003), Fulber (2012), Arruda (2015), e Fonseca (2012) que tangenciam as questões teóricas sobre a

Cartografia e o Ensino de surdos. Neste sentido, esta pesquisa tem como intuito possibilitar aos surdos e aos profissionais envolvidos no processo de educação e apoio pedagógico, trazer um glossário específico, como um dos principais resultados e contribuição para os surdos nesta área do conhecimento que é a Cartografia.

Pretende-se com isso, aproximar os alunos surdos aos conceitos científicos pertencentes a esta ciência, uma vez que esta dificuldade é evidenciada tanto na prática tradutória enquanto profissional intérprete, quanto em observações realizadas em sala de aula durante estes dois anos.

A inquietação pela pesquisa sobre o ensino de Cartografia para surdos ocorreu no ano de 2012, quando, enquanto intérprete, em uma aula de Geografia a professora da disciplina trabalhava conceitos cartográficos em uma sala de 5ª série, em uma escola na cidade de Toledo. O fato que se evidenciou foi quando os alunos surdos, desta turma de inclusão, sentiram dificuldades em relacionar tais elementos/conceitos da Cartografia com a realidade.

Por ser intérprete e estar em processo de formação inicial no curso de Geografia, em que uma das disciplinas, do primeiro ano, foi a de Cartografia Geral e Temática, a problemática resultou como pesquisa de iniciação científica com a professora da respectiva disciplina. Sendo assim, estudo e pesquisa se desenvolvem sobre este tema.

Como o avanço da pesquisa, sentiu-se a necessidade de registrar, sistematizar e historicizar as formas de atuação dos professores precursores da Educação de Surdos no município de Francisco Beltrão, pois a comunidade surda local ao saber dos desdobramentos do estudo propôs o desafio de organizar uma trajetória da educação dos surdos na cidade de Francisco Beltrão, como forma de compreender a realidade. Neste processo, o presidente da Associação de Surdos contribuiu significativamente, na oferta de materiais e de dados históricos, bem como acompanhando visitas aos sujeitos que contribuíram inicialmente para o processo de implantação da escola de surdos na cidade.

Foram realizadas um total de quatro entrevistas: a primeira com a professora precursora da educação de surdos do município de Francisco Beltrão a senhora Iracema José, a professora que deu continuidade ao seu trabalho a senhora Nilva Depubel, e com a professora Cirlei Fátima Baldo que atualmente atua como professora na Sala de recurso Multifuncional e com o pioneiro responsável pela criação da escola de surdo o senhor Delvino Donatti. No decorrer da pesquisa, outros sujeitos apareceram, entre eles, três alunos surdos identificados como A1, A2 e o terceiro embora autorizado o uso de seu

nome, usar-se-á A3. Eles se prontificaram a prestar esclarecimentos sobre sua história de vida escolar.

Com isso, foi possível localizar duas professoras que iniciaram o trabalho no estado do Paraná e respectivamente no município de Francisco Beltrão além de um dos pioneiros da cidade que possibilitou a implantação da escola de surdos, uma vez que este é pai de surdos, que na época sentiu a necessidade de atendimento específico para seus filhos.

As perguntas que tangenciaram a entrevista com as duas professoras, o pioneiro e os três alunos surdos, partiram do objetivo de conhecer como ocorreu o processo de ensino e aprendizagem dos alunos surdos, nos primórdios da década de 1970, sendo este marco inicial levantado na pesquisa. Outros questionamentos a respeito da organização da escola, grupo responsável pela manutenção e funcionamento do local foram levantados.

Além das professoras, alunos surdos que foram atendidos em momentos históricos diferente foram entrevistados. As perguntas consideraram como alunos surdos se relacionavam entre seus pares e com a escola, como ocorria a comunicação nestes grupos e quais as formas que os professores utilizavam para ensino. Caracterizando este processo como primeira etapa da pesquisa.

A segunda etapa da pesquisa foi por meio da observação em sala, o colégio escolhido foi o Colégio Estadual Eduardo Virmond Suplicy, referência na região no atendimento especializado ao aluno surdo. Vale salientar que a direção do colégio foi previamente informada da intenção da pesquisa através de documentação específica, Termo de consentimento livre esclarecido (apêndice 02).

A equipe pedagógica da escola ressaltou a necessidade de estudos nesta área. Apenas uma sala de aula foi observada, porque era a única sala em que havia alunos surdos matriculados. Foi por meio da observação em sala que os conceitos foram elaborados, ou seja, quando a tradutora intérprete de Libras utilizava do recurso da datilologia para apresentar tais estudos.

Os questionários foram direcionados para: a professora de Geografia (ouvinte) (apêndice 04), as perguntas tangenciaram a parte metodológica do ensino de Geografia e a especificidade do aluno surdo; para o tradutor intérprete de Libras (ouvinte) (apêndice 05), das quais partiram de questionamentos referente à sua atuação profissional e dificuldades específicas da função e da tradução durante as aulas de Geografia e para os alunos surdos, identificados como aluno 04 e 05 (apêndice 03), os quais buscavam

identificar as necessidades e dificuldades de entendimento dos conteúdos da Cartografia bem como da Geografia. Durante as observações e na tabulação dos dados das entrevistas identificou-se o propósito deste trabalho, reafirmando sua necessidade e importância.

A terceira etapa da pesquisa foi a de criação dos signos linguísticos para os conceitos da Cartografia que não possuem sinal correspondente levantados em sala de aula durante a observação. Para esta atividade, um grupo de trabalho foi montado, sendo compostos por dois professores de Libras surdos e uma ouvinte, três tradutores intérpretes de Libras e um aluno formando do ensino médio representando a comunidade surda.

Neste grupo o pesquisador apresentou seu objetivo para compreensão, bem como a metodologia utilizada para a construção do glossário. Posteriormente, elencaram-se os conceitos cartográficos para o trabalho com os participantes. A explicação dos conceitos e o diálogo entre os participantes do grupo deram-se por meio da Língua Brasileira de Sinais - Libras, além disso, o uso de materiais como: globo terrestre, bússola, rosa dos ventos, mapas, cartas topográficas e imagens foram utilizadas como recurso para compreensão e apropriação do conhecimento.

Sendo assim, os participantes discutiram as possibilidades de sinais correspondentes aos conceitos. Para a criação de um sinal, alguns critérios que se encontram descritos neste trabalho foram obedecidos, uma vez que a Língua de Sinais possui regras para constituição de novos léxicos, assim como a Língua Portuguesa.

Ao chegar a um consenso sobre o sinal, o mesmo foi filmado para evitar que parâmetros sejam perdidos ou feitos de maneira diferentes. O registro gráfico deu-se por meio do sistema conhecido como Sign Writing (escrita de sinais), para isso, um professor surdo da Universidade Federal de Santa Catarina auxiliou neste processo. O glossário pode ser encontrado no último capítulo deste trabalho.

O texto se apresenta em três capítulos, organizados numa sequência que permite ao leitor compreender as etapas que fundamentam à conclusão da problemática proposta. No primeiro capítulo, intitulado Educação Especial como Modalidade de Ensino, houve a preocupação na organização do Histórico da Educação Especial, partindo dos primórdios da humanidade até os dias atuais. Procurou-se identificar as formas de tratamento para as pessoas com deficiência que influenciaram conseqüentemente em metodologias de trabalho e visões ideológicas; a Trajetória da Educação de Surdos. O destaque é para a organização da Educação de Surdos no município de Francisco Beltrão.

O segundo capítulo, intitulado Educação de Surdos na Interface do Ensino de Geografia, apresenta aproximações e entre estas duas áreas. Num primeiro momento

apresentar abordagens metodológicas que foram desenvolvidas ao longo da história, fato que identifica algumas estratégias utilizadas durante o período que estas metodologias imperavam. Na sequência se enfatiza para os elementos do Ensino de Geografia e o Ensino de Surdos numa linguagem correlatos é discutido.

O terceiro capítulo, intitulado Símbolos e Códigos Linguístico na Educação de Surdos e o Ensino de Geografia, destaca os elementos linguísticos de ambas as áreas, numa perspectiva dialógica. Com destaque para o glossário dos sinais correspondentes aos conceitos cartográficos, elementares para o ensino de Geografia.

Pretende-se através deste trabalho, auxiliar no processo de compreensão dos conceitos da Cartografia para os alunos surdos, bem como propor aos professores e tradutores intérpretes de Língua de Sinais, possibilidades, contribuindo por uma educação significativa que é de direito do surdo.



## CAPÍTULO I

### A EDUCAÇÃO ESPECIAL COMO MODALIDADE DE ENSINO

#### 1.1 Trajetória da Educação Especial e das pessoas com deficiência

*"Há homens que lutam por um dia e são bons; há outros que lutam por um ano e são melhores; há outros, ainda que lutam por muitos anos e são muito bons; há, porém, os que lutam por toda a vida, estes são os imprescindíveis" (Bertold Brecht).*

Discorrer sobre a trajetória da Educação Especial não é tarefa fácil, visto que na bibliografia consultada não é evidente o momento oficial deste marco. Desta forma, optou-se por organizar a trajetória da mesma a partir dos períodos históricos da humanidade, a Pré-História, Antiguidade, Idade Média, Idade Moderna e a Contemporânea. Ao longo desta trajetória é possível evidenciar as formas como as pessoas com deficiências foram vistas e tratadas na sociedade.

O período que compreende a Pré-História é marcado pelo surgimento do homem e o aparecimento das primeiras formas de registro, tais como a escrita, por volta de 400 a. C. Neste período, o homem que vivia com seus pares praticava o nomadismo e vivia da caça e da coleta se deslocando juntamente com o grupo e ajudando na obtenção de alimentos e proteção contra os animais selvagens.

Neste período histórico, as pessoas que apresentavam alguma “anomalia” que as diferenciava dos demais ou a deixava com dificuldade de acompanhar era colocada de lado. Não se encontram nos registros atribuições para as pessoas com deficiência.

O período conhecido como antiguidade 400 a. C. a 476 d. C., é marcado pelo surgimento da escrita cuneiforme<sup>2</sup> e o surgimento de diversas civilizações, das quais são consideradas o berço da humanidade, Egito, Mesopotâmia, Grécia e Roma.

---

<sup>2</sup> Tipo de escrita desenvolvida pelos sumérios, os registros eram feitos com um objeto em forma de cunha.

Sobre os registros das pessoas com deficiência durante este período: “os deficientes eram abandonados, perseguidos e eliminados devido às suas condições atípicas” (MIRANDA, 2008, p. 30). Estas pessoas não eram quistas, decorrentes sua incapacidade de realizar tarefas que eram a elas destinadas. Silva (2003) relata que a sociedade era baseada no modelo de produção braçal, onde os trabalhos mais pesados eram realizados pelos grupos subalternos.

As pessoas que apresentavam alguma deficiência física ao nascer eram descartadas, isso ocorria principalmente na Grécia e em Esparta, uma vez que o culto ao corpo era muito valorizado. As pessoas que possuíam deficiência mental leve conseguiam passar por despercebidas na sociedade e eram sujeitas a realizar trabalhos braçais, uma vez que era visto que estes realizavam atividades que exigiam muito da capacidade física, cabendo aos com uma condição mais severa ficar escondidos e por vezes criados pela família em suas residências ou em locais mais isolados (ROMERO e SILVA, 2008).

Na antiguidade, “[...] em Esparta e Atenas crianças com deficiência física, sensorial, e mental eram consideradas subumanas, o que legitimava sua eliminação e que serviam de base à organização sócio-cultural desses dois locais”. (RODRIGUES, 2008, p. 07).

Um dos paradigmas da sociedade espartana seria que

[...] na medida em que se dedicava a guerra em que valorizavam a ginástica, a dança, a estética, etc., a perfeição do corpo (forte, belo) era o grande objetivo. Se ao nascer a criança apresentasse algum tipo de deficiência, era eliminada [...] A eliminação se dava porque a criança não se encaixava no “leito Procusto<sup>3</sup>” dos espartanos (BIANCHETTI, 1995, p. 09).

Neste fragmento, todas as pessoas deveriam ser iguais e perfeitas. Havia como objetivo principal, o homem próprio para a guerra, eliminado os desprovidos deste perfil.

Platão ressalta a questão da república perfeita:

[...] para tratarmos os cidadãos que são bem constituídos de corpo e alma; quanto aos outros, deixaremos morrer os que têm o corpo enfermiço; os que têm a alma perversa por natureza e incorrigível, serão condenados a morte. Para os filhos dos indivíduos inferiores e mesmo os dos outros que tenham alguma deformidade, serão levados a paradeiro desconhecido e secreto (PLATÃO, 1997, p.105).

---

<sup>3</sup> Leito do Procusto é a metáfora da medida única, onde todos deveriam ser iguais, se sobra corta, se falta estica, para isso as pessoas eram deitadas em uma espécie de cama com medida padrão.

Através dessa citação, pode-se compreender que a eliminação das pessoas com deficiência caracterizou-se como uma forma de controle demográfico, uma vez que os “perfeitos” são economicamente independentes.

O período de 476 d. C a 1453, conhecido como Idade Média, com a queda do Império Romano pela invasão dos bárbaros, ocorreu à fragmentação do Império, as relações políticas e sociais começam a se reordenar. A igreja passa a ter forte poder de influenciar as decisões do povo, maneiras de agir, pensar, governar, construir, ou seja, uma soberania. O regime do período é conhecido como feudal composto por ordens hierárquicas. Foram diversas as formas de tratamento da pessoa com deficiência. Colocavam o deficiente como um ser iluminado, mandado por Deus e em outras a pessoa era amaldiçoada por pecados cometidos por integrantes da família.

“Na Idade Média, o tratamento variava segundo as concepções de caridade ou castigo predominante nas comunidades em que o deficiente estava inserido” (MIRANDA, 2008, p. 30). Neste sentido, as pessoas deficientes na família eram vistas como “coitadas” e ficavam trancafiadas em suas casas sob cuidados de seus familiares. Diferente das pessoas desprovidas de bens, estes eram castigados por pecados cometidos pelos familiares.

Durante a Idade Média a igreja possuía a soberania sobre o povo, por isso “[...] com o advento do Cristianismo a deficiência foi atribuída às causas divinas; a sociedade passou a atribuir uma alma a todas as pessoas e a acreditar que todos mereciam um tratamento caridoso, mesmo que fossem deficientes” (ROMERO e SILVA, 2008, p. 3.093). Neste sentido, Rodrigues (2008) salienta que as pessoas com algum tipo de deficiência, principalmente as com Síndrome de Down eram vistos como “filhos de Deus”, fato que a autora relaciona aos rostos dos anjos pintados em capelas.

Outra visão relacionada ao deficiente neste período foi “a dicotomia deixa de ser corpo/mente e passa a ser corpo/alma” (BIANCHETTI, 2008, p. 9). Retirando a ideia de corpo perfeito apresentado anteriormente principalmente pelos atenienses, e continua, “[...] o deficiente deixa de ser morto ao nascer, porém passa a ser estigmatizado, pois, para o moralismo cristão/católico, deficiência passa a ser sinônimo de pecado” (BIANCHETTI, 2008, p. 9). De acordo com o pensamento da época ambos eram ligados, sendo o corpo “a morada da alma”.

Durante este mesmo período, algumas famílias que se sentiam envergonhadas com a presença de algum familiar com deficiência, o vendiam para casa de espetáculos e

até mesmo em circos, onde eram enjaulados e postos para apreciação de suas deformidades.

Sobre o tratamento do deficiente como portador do pecado, na própria Bíblia Sagrada Jesus realiza 22 milagres. Dentre estes há dois pontuais com a temática discutida, o primeiro foi o milagre do paralítico “Eis que lhe trouxeram um paralítico deitado numa cama. E Jesus vendo a fé deles, disse ao paralítico: filho tem bom ânimo: perdoados são teus pecados” (Mateus 9:2), feito isso o jovem paralítico passou a andar. O segundo foi o milagre da cura de um surdo encontrado no livro de Marcos.

A seguir Jesus saiu dos arredores de Tiro e atravessou Sidom, até o mar da Galileia e a região de Decápolis. Ali algumas pessoas lhe trouxeram um homem que era surdo e mal podia falar, suplicando que lhe impusesse as mãos. Depois de levá-lo à parte, longe da multidão, Jesus colocou os dedos nos ouvidos dele. Em seguida, cuspiu e tocou na língua do homem. Então voltou os olhos para o céu e, com um profundo suspiro, disse-lhe: "Efatá!", que significa "abra-se!" Com isso, os ouvidos do homem se abriram, sua língua ficou livre e ele começou a falar corretamente. Jesus ordenou-lhes que não o contassem a ninguém. Contudo, quanto mais ele os proibia, mais eles falavam. O povo ficava simplesmente maravilhado e dizia: "Ele faz tudo muito bem. Faz até o surdo ouvir e o mudo falar" (BÍBLIA SAGRADA, 1995, MARCOS 7: 31 – 37).

Porém, outro acontecimento marcante na História foi inquisição na qual, diversas pessoas com deficiência foram mortas. De acordo com o “Diretorium” de Emérico Aragão, essas não responderiam com lógica quando interrogados e quando poderiam fazer isso, seus bens também eram todos confiscados. Ainda no Século XIV, Eduardo II, baixa uma prerrogativa de criação de locais que se responsabilizavam para o cuidado da pessoa com deficiência. Em contrapartida, o rei era quem herdava a herança destas pessoas (RODRIGUES, 2008).

Em contrapartida a Idade Moderna (1453 a 1789) foi um período caracterizado por mudanças. A igreja deixou de ser soberana e ocorre a transição do feudalismo para o capitalismo, fato esse que ocasionou o fortalecimento da monarquia. Através das descobertas marítimas se dá início ao comércio entre os países e Colombo descobre a América.

Com a ascensão do Capitalismo, as pessoas que apresentavam alguma deficiência tornaram-se empecilhos para os familiares. Neste sentido:

[...] os deficientes eram levados para hospitais psiquiátricos, eram tirados de circulação, pois, como as famílias agora proprietárias de seus corpos e força e trabalho na industrialização nascente não podiam mais

cuidar dos considerados inválidos, havia que se buscar lugar para eles (ROMERO e SOUZA, 2008, p. 3.094).

Todavia, estas pessoas passam a ocupar lugares em abrigos improvisados. Como não se sabia ao certo qual era o problema apresentado pelas mesmas a área médica logo se preocupou em tentar entendê-los.

Bianchetti (1995) utiliza uma expressão metafórica para explicar a forma como o homem foi visto neste período

[...] se na Idade Média a deficiência está associada a pecado, agora está relacionada à disfuncionalidade. [...] para definir as partes do corpo humano, à luz do mecanismo newtoniano; o coração passou a ser chamado de bomba, o rim de filtro, o pulmão de fole, o cérebro como protótipo do computador perfeito (BIANCHETTI, 1995, p. 12).

Nesta concepção que o autor apresenta, o homem é visto como uma “máquina perfeita”, nesta a disfuncionalidade era condicionada à deficiência que a pessoa apresentava, fazendo relação à produção comprometida.

No cenário pós Revolução Francesa, Taylor e Henry Ford apresentam suas contribuições para a nova forma de produção capitalista, o primeiro apresenta dois princípios básicos para a divisão do trabalho, sendo o homo sapiens responsável pelo planejamento e o grupo minoritário pensante e o homo faber responsável apenas para o trabalho braçal, onde se buscava o homem músculo (BIANCHETTI, 1995).

Henry Ford ao propor a sua forma de produção, revela a existência de um pensamento onde pessoas com deficiência poderiam ser aproveitadas

Pela época que Henry Ford começou a fabricar o modelo T, em 1908, não eram necessárias 18 operações diferentes para completar uma unidade, mas 7.882. Em sua autobiografia Ford registrou que destas 7.882 tarefas especializadas, 949 exigiam ‘homens forte, fisicamente hábeis e praticamente homens perfeitos’; 3.338 tarefas precisavam de homens de força física apenas ‘comum’, a maioria do resto podia ser realizada por ‘mulheres ou crianças crescidas’ e, continuava friamente, ‘verificamos que 670 tarefas podiam ser preenchidas por homens sem pernas, 2.637 por homens com uma perna só, duas por homens sem braços, 715 por homens com um braço só e 10 por homens cegos. Em suma, a tarefa especializada não exigia um homem inteiro, mas apenas uma parte. Nunca foi apresentada uma prova mais válida do quanto a superespecialização pode ser brutalizante (TOFFLER, 1980, p. 62).

Esta citação remete à massificação da exploração do trabalho. Período em que este modo de produção era o que prevalecia, todavia até mesmo as pessoas que apresentavam algum tipo de deficiência poderiam desempenhar funções na indústria.

O período entre 1802 até o presente momento é conhecido como Idade Contemporânea. Marcada pela consolidação do Capitalismo, desenvolvimento altamente

industrial, implementação do regime democrático, após o século XIX e amplo desenvolvimento tecnológico, principalmente a partir do século XX. Dentre estas mudanças na sociedade, a massificação e o acesso à escolarização tornou-se necessário.

A fase inicial do período contemporâneo é marcada pela ascensão de diversas metodologias e de escolas para as pessoas que portavam algum tipo de deficiência. Dentre estes, o médico francês Itard foi o primeiro a programar um sistema de Educação Especial, seus estudos partiram da experiência que o mesmo teve com o menino selvagem de Aveyron<sup>4</sup>. Seu método de trabalho foi primário no atendimento a pessoas com algum tipo de deficiência.

O mesmo também foi quem produziu o primeiro manual de como trabalhar com retardados mentais em 1801 (MAZZOTTA, 2011, p. 21). Sua forma de trabalho foi copiada por professores em todo o mundo. Além de Itard, as concepções de Pinel, Esquirol e Edouard Séguin, influenciaram a criação de escolas para deficientes na Europa.

As primeiras escolas, principalmente na Europa e entre outros países tiveram como precursor Johan Heirichi Pestalozzi, para ele, a escola deveria ser pensada como uma casa na qual a criança deveria se sentir bem para poder ter acesso aos conhecimentos formalizados e, “[...] todo homem deveria adquirir autonomia intelectual para poder desenvolver uma atividade produtiva autônoma” (RODRIGUES, 2008, p.14).

O estudioso se dedicava ao trabalho com crianças pobres, excluídas do sistema da época. Na corrente de pensamento de Pestalozzi, Froebel ao visitar sua escola, cria um “Sistema de Educação Especial com materiais e jogos específicos, simples e eficazes, que tornam o ensino produtivo, ganhando um aspecto lúdico e concreto” (RODRIGUES, 2008 p.14, 2008). Froebel, todavia é conhecido como precursor dos Jardins de Infância o mesmo se preocupou com a educação das crianças durante a primeira infância.

Na primeira década do século XX, impulsionada pela política de escola para todos, Maria Montessori cria sua metodologia. Voltada para adaptação das crianças que apresentam algum tipo de deficiência. Neste sentido, o professor é o responsável pelas interações. As salas de aula são adaptadas para as crianças, onde as mesmas têm possibilidade de interagir e resolver seus problemas de maneira autônoma (MAZZOTTA, 2011).

---

<sup>4</sup> Um dos mais renomados trabalhos é levado a Itard um menino com idade entre 11 anos, o qual foi privado da educação e do contato com a espécie humana. Itard leva-o para Paris onde cria estratégia e meios para ensiná-lo.

O marco inicial da Educação Especial no Brasil, de acordo com, Miranda (2008), Romero e Souza (2008), Moreira (2014), Rogalski (2010), Mazzotta (2011) e Januzzi (2004) datam como início o fim do século XIX. Estes autores reconhecem a criação de institutos para pessoas com deficiências anteriormente a estas datas. Diversos destes autores dividem a história da Educação Especial em dois períodos, de 1854 a 1956. Conhecido como o período de iniciativas isoladas, atendimentos segregados e deficiências acentuadas e o segundo período 1957 a 1993 caracterizado como o período das iniciativas oficiais a qual em âmbito nacional o deficiente passa a ser visto como indivíduo dando surgimento das classes especiais e escolas especiais.

Rodrigues (2008) atenta para a criação dos primeiros abrigos para pessoas com deficiência:

[...] o abandono de crianças com deficiência nas ruas, portas de conventos e igrejas, era comum no século XVII, que acabavam sendo devorados por cães ou acabavam morrendo de frio, fome ou sede. A criação da “roda de expostos” em Salvador e Rio de Janeiro, no início XVII e, em São Paulo, no início do século XIX, deu início a institucionalização dessas crianças que eram cuidadas por religiosos (RODRIGUES, 2008, p. 15).

Mendes (2010), em seu texto intitulado Breve histórico da educação especial no Brasil destaca que durante o período imperial Dom Pedro II, no ano de 1854 cria o Instituto Imperial dos Meninos Cegos, que teve como primeiro diretor Benjamin Constant<sup>5</sup> (IBC). De acordo com Moreira (2014), Dom Pedro II foi influenciado pelo seu ministro do Império Couto Ferraz a criar o instituto para este público, uma vez que este ficou encantado com a forma com que a filha do médico Sigaud foi educada. O professor responsável por isso foi José Álvares de Azevedo, que havia retornado de Paris onde estudou no Instituto dos Jovens Cegos. O instituto foi fundado na cidade do Rio de Janeiro, até hoje mantém seus trabalhos com cegos (MAZZOTTA, 2011).

Após três anos da criação do instituto para cegos, D. Pedro II pela Lei n 839 de 26 de setembro de 1857, cria também na cidade do Rio de Janeiro o Imperial Instituto dos Surdos-Mudos<sup>6</sup>. O primeiro professor a lecionar no Instituto dos surdos-mudos foi o Professor Surdo Hernest Huet. Huet era professor de Língua de Sinais Francesa e de acordo com alguns surdos há registro de que o mesmo veio para o Brasil a convite de

---

<sup>5</sup> Atual nome do Instituto localizado no Rio de Janeiro.

<sup>6</sup> Nome utilizado até 1957, cem anos depois, pela Lei nº 3.198 de 6 de julho o instituto passou a ser chamado de Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES)

Dom Pedro II, uma vez que este o convidou para que fosse trabalhar com seus sobrinhos que eram surdos.

Huet chegou ao Brasil no ano de 1855 e foi logo apresentado à Dom Pedro II, o qual pediu que fosse facilitada a criação do Instituto para a educação apenas de meninos surdos. A educação dos meninos surdos-mudos com idade entre 07 a 14 anos era pautada na educação literária e o ensino profissionalizante (MAZZOTTA, 2011).

O que se evidencia neste percurso pequeno da história da Educação Especial até o momento é a oferta da educação apenas para meninos, forte influência do sistema escolar europeu. No instituto de surdos, por exemplo, os meninos que foram estudar nestas instituições eram de diversos lugares do país e a escola funcionava em regime de internato.

As atividades complementares da educação destas pessoas internas nos institutos eram organizadas em forma de oficinas, das quais se destaca “tipografia para os meninos cegos, oficina de sapataria, encadernação, pautação e douração para os meninos surdos”. No ano de 1872 a população brasileira deficiente com registro era de, 15.848 cegos, dos quais apenas 35 recebiam atendimento. A população surda era de 11.595, sendo que 17 eram atendidos. Ao atender estes públicos específicos os institutos no ano de 1883 realizam o 1º Congresso de instrução pública, tendo como temática “sugestões de currículo e formação de professores para cegos e surdos” (MAZZOTTA, 2011, p. 30).

Após a criação destes dois institutos

Em 1874 é criado na Bahia o Hospital Juliano Moreira, dando início a assistência médica aos indivíduos com deficiência intelectual e em 1887, é criada no Rio de Janeiro a Escola México para o atendimento de pessoas com deficiência físicas e intelectuais (MENDES, 2010, p. 94).

Neste sentido

A criação destas primeiras instituições especializadas não passou de umas poucas iniciativas isoladas, as quais abrangeram os mais lesados, os que distinguiam, se distanciaram ou pelo aspecto social ou pelos comportamentos divergentes. Os que não o eram assim a “olho nu” estariam, incorporados às tarefas sociais mais simples. Numa sociedade rural desescolarizada (JANUZZI 1985, p. 28).

As instituições citadas por Januzi eram locais criados para as pessoas que apresentavam algum tipo de “anomalias”, as quais eram perceptíveis. Nestes locais eles não recebiam nenhum tipo de atendimento educacional ou funcional a não serem cuidados básicos para sua sobrevivência.

Acerca das primeiras escolas para o atendimento a deficientes, principalmente os cegos e surdos, só foi possível a criação, pois se tratava de interesses da própria corte, logicamente estas escolas mantinham-se também com bens e doações das famílias mais abastadas das quais mantinham seus filhos.

Um fato relevante durante a Primeira República foi a influência da concepção médica no tratamento das pessoas com deficiência, principalmente os deficientes mentais.

Os médicos foram os primeiros a estudar os casos de crianças com prejuízos mais graves e criaram instituições para crianças junto à sanatório psiquiátricos. [...] Estes interesses dos médicos pelas pessoas com deficiência teria maior repercussão após a criação dos serviços de higiene mental e saúde pública, que em alguns estados deu origem ao Serviço de Inspeção médico-escolar e a preocupação com a identificação e educação dos estados anormais de inteligência (MENDES, 2010, p. 95).

Estas medidas foram tomadas, pois se acreditava que as deficiências eram oriundas de doenças como sífilis, tuberculose, doenças sexualmente transmissíveis, pela pobreza e principalmente pela falta de cuidados pessoais das populações mais carentes. “O serviço de saúde do governo orientava o povo para comportamentos de higiene e saúde nas residências e nas escolas. Dentro desse princípio a deficiência mental foi considerada um problema de saúde pública” (RODRIGUES, 2008, p. 16).

Por volta de 1930 cresce o número de instituições privadas para cuidado das pessoas com deficiência mental.

[...] a filantropia e o assistencialismo. Estes dois fatores colocaram as instituições privadas em destaque no decorrer da história da educação especial brasileira, uma vez que o número de atendimentos realizados por elas era muito superior ao realizado pelas públicas, e, por essa razão tinha certo poder no momento de discutir as políticas públicas juntos as instituições governamentais (ROMERO e SILVA, 2008, p. 3.096).

Este fator fez com que houvesse atraso nas negociações e nas garantias dos direitos das pessoas com deficiências. Neste sentido, a ideia de caridade preponderava durante este período.

Em 1930 dois fatos se evidenciaram. O primeiro com relação à popularização da escola primária. Neste período o número de pessoas analfabetas era significativo. Para minimizar estes dados houve a expansão do ensino primário o qual ficou caracterizado com a redução do tempo de estudo e multiplicidade dos turnos (MENDES, 1995).

O segundo fato se deu através da chegada da psicóloga e também educadora russa Helena Antipoff, a qual foi convidada para “coordenar os cursos de formação de professores no Estado de Minas Gerais. A mesma criou os serviços de diagnóstico e

classes especiais nas escolas públicas desse estado e depois se estendeu por outros estados” (RODRIGUES, 2008, p 17).

Durante este período é forte a influência da tendência pedagógica da Escola-Nova, concomitantemente a psicologia<sup>7</sup> tem suas contribuições significativas no entendimento do desenvolvimento psíquico da criança.

Dentre as contribuições de Antipoff a mais evidente se fomentou através da criação da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais - APAE (1954), contribuindo por sua vez, na formação dos professores para a Educação Especial, os quais deram continuidade na luta da implementação de outras escolas no país (MENDES, 2008).

Neste sentido, durante a década de 1950

[...] foi marcada por discussões sobre os objetivos e qualidades dos serviços educacionais especiais. Enquanto isso, no Brasil acontecia uma rápida expansão das classes e escolas especiais nas escolas públicas e de escolas especiais comunitárias privadas e sem fins lucrativos. O número de estabelecimentos de ensino especial aumentou entre 1950 a 1959, sendo que a maioria destes eram em escolas públicas em escolas regulares (MIRANDA, 2008, p. 38)

Um dos modelos educacionais que mais cresceu foi o atendimento das pessoas com deficiência intelectual. Conhecido como APAE, que adotava como base os parâmetros utilizados nos Estados Unidos bem como recebiam auxílios das associações daquele país.

Neste período, com o fim do Estado-novo, mudanças acontecem em todos os sentidos, principalmente na forma de como as decisões são tomadas. Partindo do princípio da constituição democrática e liberal, que determinava a educação como competência da União, com poder de legislar e decidir as diretrizes de bases para a educação nacional. Neste novo formato a educação passa a ser um direito de todos. Com isso, o número de escolas especiais aumenta significativamente no país (MENDES, 2010).

Com o crescente número de matrículas principalmente na educação básica, o número de atendimento para a educação especial também cresce, uma vez que o insucesso dos alunos relacionado a uma série de fatores foi correlata a algum tipo de deficiência mental leve. Neste sentido, os professores e as escolas passaram a atender salas de apoio considerando a especificidade do aluno.

---

<sup>7</sup> Caracterizada pelo uso de testes que avaliam a inteligência identificando os deficientes de inteligência, foi muito usado em diversos países este tipo de teste.

Entre os anos de 1957 a 1960, diversas campanhas nacionais foram lançadas para o atendimento aos deficientes. A primeira delas com o foco na área da surdez, posteriormente, passou a ser os deficientes visuais e mentais. Com isso há um crescimento acelerado das classes especiais nas escolas.

Frente a estas discussões no ano de 1961 é promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB 4.014/61, que legitima a educação dos excepcionais deveria ser ofertada preferencialmente no sistema geral de ensino, assim como é apresentado no art. 88 “A educação de excepcionais, deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade (BRASIL, 1961).

Um fator na referida lei, parte do princípio de como a mesma era conferida. “Art. 89. Toda iniciativa privada considerada pelos conselhos estaduais de educação, e relativa à educação de excepcionais, receberá dos poderes públicos tratamento especial mediante bolsas de estudos e subvenções (BRASIL, 1961). O poder público deixa aberto para que as instituições privadas possam ofertar a educação especial, uma vez que fazendo isso passam a receber do poder público, verbas pelos serviços prestados. Cabe ressaltar que a promulgação desta lei se torna marco inicial das ações do poder público frente à Educação Especial.

Conforme a Lei, a iniciativa privada teria abertura para prestação deste tipo de atendimento,

[...] o fortalecimento neste período da iniciativa privada, com instituições de natureza filantrópica sem fins lucrativos, se deveu primeiramente a uma omissão do setor da educação pública que forçou uma mobilização comunitária para preencher uma lacuna do sistema educacional brasileiro. Ao mesmo tempo, percebe-se que estas instituições passaram a se tornar parceiras do governo e foram financiadas por recursos provenientes da área da assistência social, o que permitiu, exonerar a educação de suas responsabilidades (MENDES, 2010, p. 99).

Neste sentido, nota-se que durante a trajetória da educação especial como um todo está diretamente associada à forma assistencialista de trabalho com os deficientes.

O ano de 1964 é marcado na história com o golpe militar, nesta época, mudanças passam a acontecer em todos os âmbitos, principalmente no educacional, as universidades perdem sua autonomia e a educação é vista de maneira empresarial. Neste contexto sociopolítico é reescrita também a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

“Somente na década de 1970 que a política para a pessoa com deficiência, particularmente na educação, ganha maior consciência, inclusive com a criação de

serviços específicos nas Secretarias Estaduais de Educação” (ROSA e ANDRÉ 2013, p. 40). Pois, até este período, a educação especial mantinha uma visão filantrópica e assistencial de atendimento. Mendes (2010) relaciona esta década como o período em que surgem diversos textos de caráter legislativo para o apoio e atendimento educacional para as pessoas com deficiência.

Assim como afirmado anteriormente, a Lei de Diretrizes e Bases Nacional 5692 de 71 passa por reformulações. Apenas o artigo 9 é discutido com elementos que tangenciam a Educação Especial “Os alunos que apresentem deficiências físicas ou mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados deverão receber tratamento especial, de acordo com as normas fixas pelos competentes Conselhos de Educação” (BRASIL, 1971). Este artigo desencadeou muitas discussões, sendo omissos os atendimentos para os alunos que apresentam outras deficiências. Algumas deficiências como a surdez, cegueira foram incluídas nas deficiências físicas, esse caráter se desenha com as categorias das deficiências sensoriais.

Em 1973 é criado CENESP – Centro Nacional de Educação Especial ligado ao MEC para coordenar as ações da Educação Especial no país, posteriormente torna-se a Secretaria de Estado de Educação e do Serviço de Educação de Excepcionais. Este órgão foi o responsável pela gerência da Educação Especial no Brasil. Mendes (2010), salienta que nesta secretaria alguns trabalhos com a formação de professores passam a ser realizados. Nas literaturas utilizadas para a referida pesquisa, é possível evidenciar que a Secretaria da Educação Especial passou por diversas reformulações, mas não impediu a desvalorização da modalidade.

“[...] expressão Educação Especial foi se firmando desde o Governo Médici (1969 – 1974). Na comunidade acadêmica isso se manifestou com a criação no ano de 1978, do Programa de Mestrado em Educação Especial da universidade de São Carlos (UFSCAR) e do Curso de Mestrado em Educação em 1979 da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) (ROGALSKI, 2010, p. 05).

A partir da criação destes Programas que os estudos e discussões tornaram-se calorosas e o processo de integração das pessoas com deficiência na sociedade começa a ser perceptível. Em decorrência a isso, as políticas voltadas pelos direitos das pessoas com deficiência têm maior fomento.

O ano de 1980 é marcado pelo I Encontro Nacional de Entidades de Pessoas com Deficiência, inúmeras instituições participaram debates e discussões referentes às novas políticas e mudanças para a Educação Especial. É importante ressaltar que durante

o período da Ditadura Militar diversas instituições de ensino vão se formando no território brasileiro (MENDES, 2010). Posteriormente, no ano de 1981 é considerado o ano da pessoa com deficiência, motivado pela mobilização dos diversos setores da sociedade (MIRANDA, 2008).

No ano de 1988, o Brasil passa novamente por uma reestruturação de um dos seus documentos considerado essencial para a vida cidadã de seu povo, a Constituição Federal. Esta reestruturação foi o marco inicial de uma nova federação democrática.

Neste documento encontra-se a normatização das diversas ordens. Este documento tem como fundamento a soberania, a cidadania, a dignidade da pessoa humana, os valores sociais do trabalho e da livre iniciativa e, por conseguinte o pluralismo político.

Nos princípios fundamentais da Constituição é possível evidenciar no inciso IV, a garantia de igualdade de direitos respeitando a pluralidade e as diversidades sociais existentes - “[...] promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raças, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (CONSTITUIÇÃO FEDERAL, 1988, p. 03).

Como o acesso e permanência são direitos a todos, o Art. 208, inciso III, promulga que o Atendimento Educacional Especializado na rede regular de ensino preferencialmente. Neste sentido Mantoan (2003) caracteriza que esta preferência

[...] refere-se a atendimento educacional especializado, ou seja, o que é necessariamente diferente no ensino para melhor atender às especificidades dos alunos com deficiência, abrangendo principalmente instrumentos necessários à eliminação das barreiras que as pessoas com deficiência naturalmente têm para relacionar-se com o ambiente externo, como por exemplo: ensino da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS, do código “Braille”, usam de recursos de informática, e outras ferramentas e linguagens que precisam estar disponíveis nas escolas ditas regulares (MANTOAN, 2003, p. 15).

No contexto mundial, o ano de 1990 é marcado pelo Congresso de Jomtien, ocorrido na Tailândia, o qual determinou o fim do preconceito e estereótipos de toda e qualquer forma. Neste congresso, diversos países assinaram termos de compromisso onde os direitos das pessoas fossem respeitados, principalmente no que tange os direitos educacionais.

Ao assinar a Declaração

[...] o Brasil assumiu, perante a comunidade internacional, o compromisso de erradicar o analfabetismo e universalizar o ensino

fundamental no país. Para cumprir com este compromisso, o Brasil tem criado instrumentos norteadores para a ação educacional e documentos legais para apoiar a construção de sistemas educacionais inclusivos, nas diferentes esferas públicas: municipal, estadual e federal (MOREIRA, 2014, p. 04).

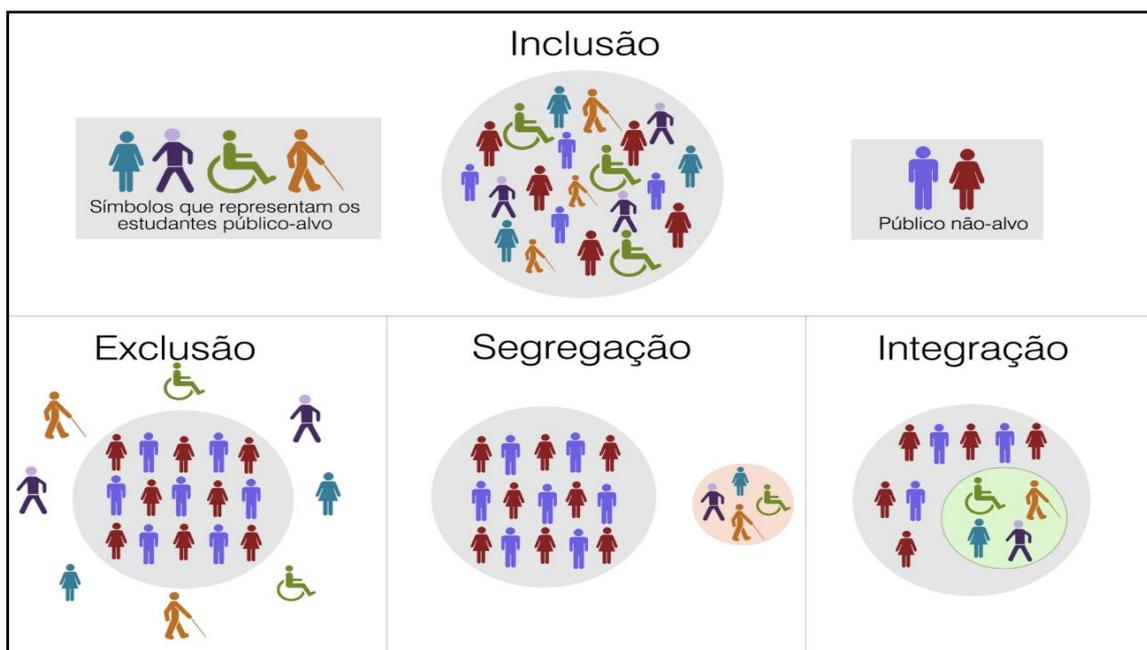
Frente à Educação Especial a Declaração ainda afirma que

O direito de toda criança à Educação foi proclamado na Declaração de Direitos Humanos e ratificado na Declaração Mundial sobre a Educação para Todos. Toda pessoa com deficiência tem o direito de manifestar seus desejos quanto a sua educação, na medida da sua capacidade de estar certo disso. Os pais têm o direito inerente de serem consultados sobre a forma de educação que melhor se ajuste às necessidades, circunstâncias e aspirações de seus filhos (DECLARAÇÃO DE JONTIEM, 1998, p. 17).

Neste sentido, o Brasil afirma compromisso internacional de ofertar a todas as pessoas o seu direito à educação. Sendo assim, os alunos que apresentam alguma deficiência também passam a ser contemplados, pois o documento prevê o atendimento de todas as pessoas indiferente de suas peculiaridades e características, bem como alerta os pais e familiares para que estes participem da vida educacional de seu familiar, optando por qual escola este deve frequentar.

Nos discursos relativos a Educação Especial, alguns conceitos importantes permeiam essa temática, estes estão representados na figura 01 e posteriormente discutidos.

**Figura 01. Pressupostos do Processo de Inclusão**



Fonte: <http://www.amaedamaria.com/wp-content/uploads/2015/07/inc2.001.jpg>

De acordo com a figura 01 que apresenta os pressupostos no processo de inclusão, a exclusão social é entendida como processo de discriminação e rejeição de pessoas que apresentem alguma característica diferente. Com o passar dos anos, a política de direitos humanos veio a contribuir de forma a trazer para a sociedade e dar as pessoas que apresentam algum tipo de necessidade especial, atendimentos educacionais ou como entendidos por alguns como um assistencialismo social. Para que isso acontecesse foram criadas diversas escolas especiais e centros específicos.

O processo de segregação é caracterizado pela separação das pessoas "normais" das que apresentam algum tipo de deficiência, ou seja, as pessoas que apresentavam alguma característica diferente da normalidade eram encaminhadas às escolas especializadas para o atendimento especial.

O processo de integração os alunos que apresentam alguma necessidade educacional são matriculados nas escolas regulares sem que haja atendimento educacional necessário e condizente com sua especificidade.

O processo de integração resultou em uma separação dos dois contextos de educação – regular e especial – na medida em que as práticas desenvolvidas no segundo tinham como objetivo fazer o aluno ingressar no sistema comum. A educação especial passou a ser compreendida como um sistema paralelo e localizado hierarquicamente, subalterno ao ensino regular. (FERNANDES, 2007, p. 31).

A inclusão tem por princípio o atendimento às diferenças objetivando alcançar o atendimento adequado e integralmente específico para os alunos alvo da educação especial e que estes sejam incluídos no sistema de ensino, apoiados no princípio de igualdade e equiparação de oportunidade. “[...] O direito à igualdade de oportunidade resguarda a prerrogativa de que cada um tem interesses e características e que necessitam que sejam atendidas no processo educacional (...)”. (FERNANDES, 2007, p35).

Neste fragmento organizado para apresentar a trajetória da Educação Especial é possível evidenciar que as políticas tangentes a Educação Especial é recente, principalmente quando se pensa numa escala nacional. A luta das pessoas com deficiência é constante. Infelizmente demorou muitos anos para que o mínimo de direitos fosse garantido para estas pessoas.

No ano de 1994 acontece em Salamanca na Espanha, o encontro que resultou na conhecida Declaração de Salamanca. Neste evento participaram representantes de diversos países. O objetivo desta reunião foi organizar as políticas e linhas de ações

educacionais para a inclusão de pessoas que apresentam algum tipo de necessidade educacional especial (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994).

O princípio fundamental das linhas de ações que foram organizados com o encontro está pautado em que “as escolas que vem a acolher **todas as crianças**, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas e entre outras.” Sendo assim, essas crianças devem ser atendidas e necessitam receber todo apoio adicional necessário para garantir uma educação eficaz (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994).

Em 1996 no Brasil, é reformulada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) a 9394/96. Esta Lei, no capítulo V, regulamenta a Educação Especial. Nesta nova reformulação a modalidade educacional recebe um olhar mais específico,

**Art. 58º.** Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, 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 às 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 de ensino regular.

§ 3º. A oferta de educação especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil (BRASIL,1996, p. 25)

Com esta nova disposição sobre a Educação Especial é evidente a preocupação com o atendimento aos alunos que apresentam algum tipo de especificidade. Além da garantia ao acesso à educação, é necessário garantir os recursos básicos para a aquisição do conhecimento, desta forma, o artigo 59 apresenta algumas adequações e atribuições necessárias para que os alunos tenham garantia na qualidade da educação recebida nas instituições de ensino, ou seja,

**Art. 59º.** Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais:

**I** - Currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específica, para atender às suas necessidades;

**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;

**V** - Acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular (BRASIL,1996, p. 25)

Foram listados anteriormente os pontos de maior relevância para o acesso e permanência dos alunos com deficiência, bem como, as mudanças nas estruturas físicas, pedagógicas e metodológicas, caracterizando assim, as adaptações que as escolas que atendem estes alunos devem realizar para garantir o acesso, continuidade e finalização dos estudos.

É importante ressaltar que, para que a inclusão aconteça,

[...] são necessárias mudanças estruturais que envolvem a remoção de barreiras físicas e materiais e a organização de suportes humanos e instrumentais, para que todos possam ter a participação social em igualdade de oportunidade e condições (FERNANDES, 2007, p. 36).

O processo de inclusão que acompanha a trajetória da Educação Especial exige a organização em ambientes físicos e materiais adequados para que os alunos possam usufruir do seu direito ao acesso à educação, bem como, o aperfeiçoamento de profissionais para o atendimento especializado.

Posterior à reformulação da LDB, diversas resoluções, decretos e Leis foram criados no Brasil com intuito de garantir os direitos das pessoas com deficiência. O quadro a seguir apresenta um panorama sintetizado de cada reformulação, Leis, Decretos e Resoluções.

#### **Quadro 01. Leis, Decretos e Resoluções nacionais na área da Educação Especial**

<b>Ano</b>	<b>Documento</b>	<b>Considerações</b>
1999	Decreto 3.298/99	Dispõe sobre as Políticas Nacionais para a Integração das Pessoas Portadoras de Deficiência. Este documento garante a matrícula compulsória dos alunos com deficiência na rede regular de ensino, como o atendimento em classes especiais.
2000	Lei 10.098	Lei da Acessibilidade. O cumprimento desta Lei aconteceu de maneira simplória, trata-se de adaptações arquitetônicas, competia o direito de ir e vir sem que houvesse barreiras para cadeirantes ou que apresentava algum tipo de problema de locomoção.
2001	Plano Nacional de Educação – PNE, Lei nº 10.172/2001	Este Plano Nacional de Educação vem com a política de que deveriam a partir dele garantir uma educação inclusiva que garanta o atendimento de toda a diversidade humana. Estabelecer objetivos e metas para que os sistemas de ensino possibilitem atendimento aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Neste mesmo documento é apresentado um déficit na oferta de matrículas para os alunos que apresentam alguma deficiência em classes comuns, além da falta de formação de professores para atuar com a diversidade.
2001	Resolução	Art. 2º indica que “Os sistemas de ensino devem matricular todos os

## Continuação

	CNE/CEB 02/2001	alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos” (BRASIL, 2001, p. 39). Art. 3º Por educação especial, modalidade da educação escolar, entende-se um processo educacional definido por uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da educação básica (BRASIL, 2001, p. 39).
2002	Portaria MEC 2.678	Aprova o uso do Sistema Braille em todas as modalidades de ensino, bem como as normas para a produção e difusão do sistema em todo território nacional.
2002	Lei de Libras 10.436	Lei que oficializa a Língua de Sinais Brasileira como segunda língua oficial do país, sendo utilizada pela comunidade surda nacional.
2005	Decreto nº 5.626	O Decreto regulamenta a Lei nº 10.436/2002, visando o acesso à escola aos estudantes surdos, dispõe sobre a inclusão da Libras como disciplina curricular, a formação e a certificação de professor de Libras, instrutor e tradutor/intérprete de Libras, o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua para estudantes surdos e a organização da educação bilíngue no ensino regular.
2008	Decreto nº 6571	Decreto que possibilitou a milhares de alunos público alvo da Educação Especial o acesso e a permanência destas pessoas, o mesmo cumpre com o preconiza a Constituição Federal e o artigo 24 da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência.
2011	Decreto nº 7611	Substitui a redação do Decreto 6571/08 e institui a política pública de financiamento no âmbito do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, estabelecendo as matrículas duplas dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. O mesmo Decreto define o atendimento educacional especializado complementar ou suplementar à escolarização dos alunos público alvo da educação especial, além de diversas medidas que visam apoiar a inclusão escolar.
2012	Lei nº 12.764	Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do espectro Autista. Além de consolidar um conjunto de direitos. Vale salientar que esta lei no artigo 7º, veda a recusa de matrícula às pessoas com qualquer tipo de deficiência e estabelece punição para o gestor escolar ou autoridade competente que pratique esse ato discriminatório.
2014	Lei nº 13.005	Regulamenta o Plano Nacional de Educação. – PNE, no inciso III, parágrafo 1º, do artigo 8º, determina que os Estados, o Distrito Federal e os municípios garantam o atendimento às necessidades específicas na educação especial assegurando o sistema educacional inclusivo em todos os níveis, etapas e modalidades. Neste documento apresenta metas para o período vigente de dez anos, na educação especial destaque está na meta 4

**Continuação**

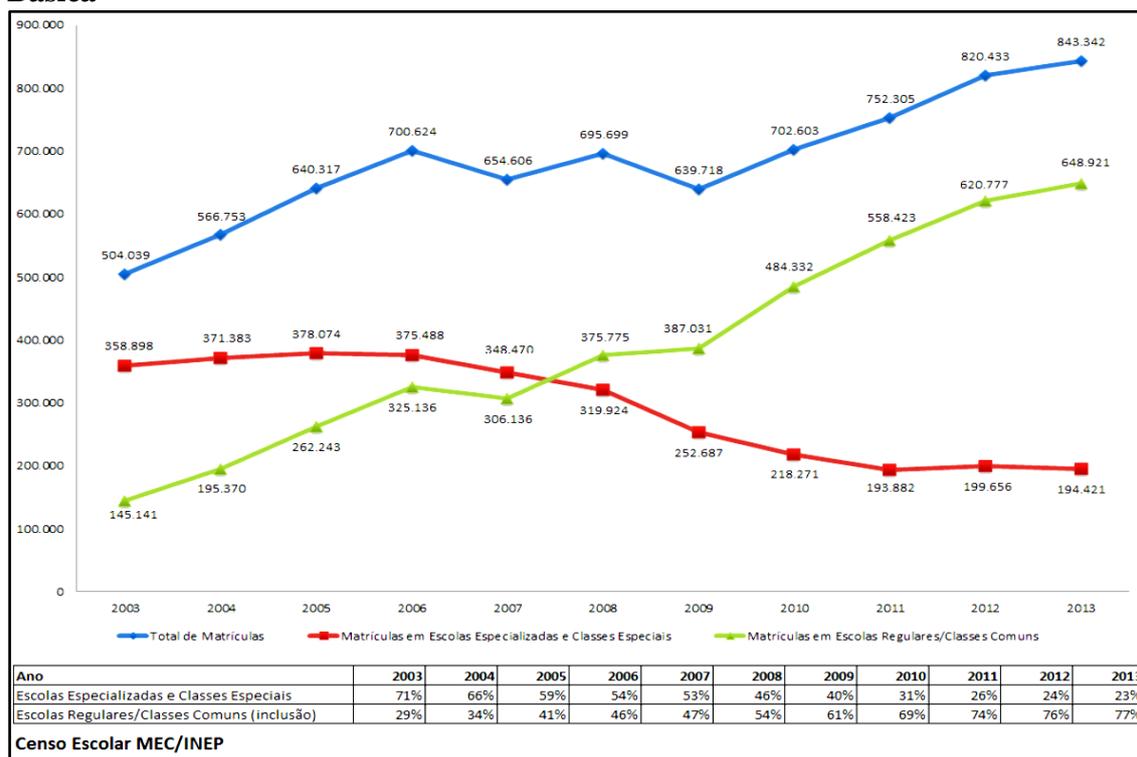
		<p>e respectivas estratégias objetivam universalizar, para as pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, na faixa etária de 04 a 17 anos, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado.</p> <p>Destaque desta lei é que o AEE é ofertado preferencialmente na rede regular de ensino, podendo ser realizado por meio de convênios com instituições especializadas, sem prejuízo do sistema educacional inclusivo.</p>
2015	Lei n° 13.146	<p>Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. O referido texto da lei vem sendo discutido desde o ano de 2006. Nesta lei, as pessoas com deficiências passam a ter seus direitos em todos os âmbitos garantidos, tratando de diversos assuntos, desde os acessos arquitetônicos até mesmo possibilidades de financiamentos para aquisição de bens (casa, veículos). O documento possui diversas atribuições como o direito à vida, à habilitação e reabilitação, saúde, educação, moradia e trabalho, favorecendo assim, uma série de possibilidades a estas pessoas que durante toda a história vem lutando para conseguir seu espaço.</p>

Org.: Mazzarollo, Thiago R. 2016.

É possível evidenciar no quadro acima que após a reformulação da LDB de 1996, as entidades educacionais, profissionais da área da educação e comunidade civil engajada na luta pela educação especial, vem obtendo resultados significativos em relação à inclusão de pessoas com deficiência, porém o nível de satisfação ainda é desproporcional ao objetivo esperado.

Com todas as políticas pensadas para o público alvo da Educação especial, o gráfico a seguir apresenta o aumento das matrículas dos alunos com deficiência na educação básica.

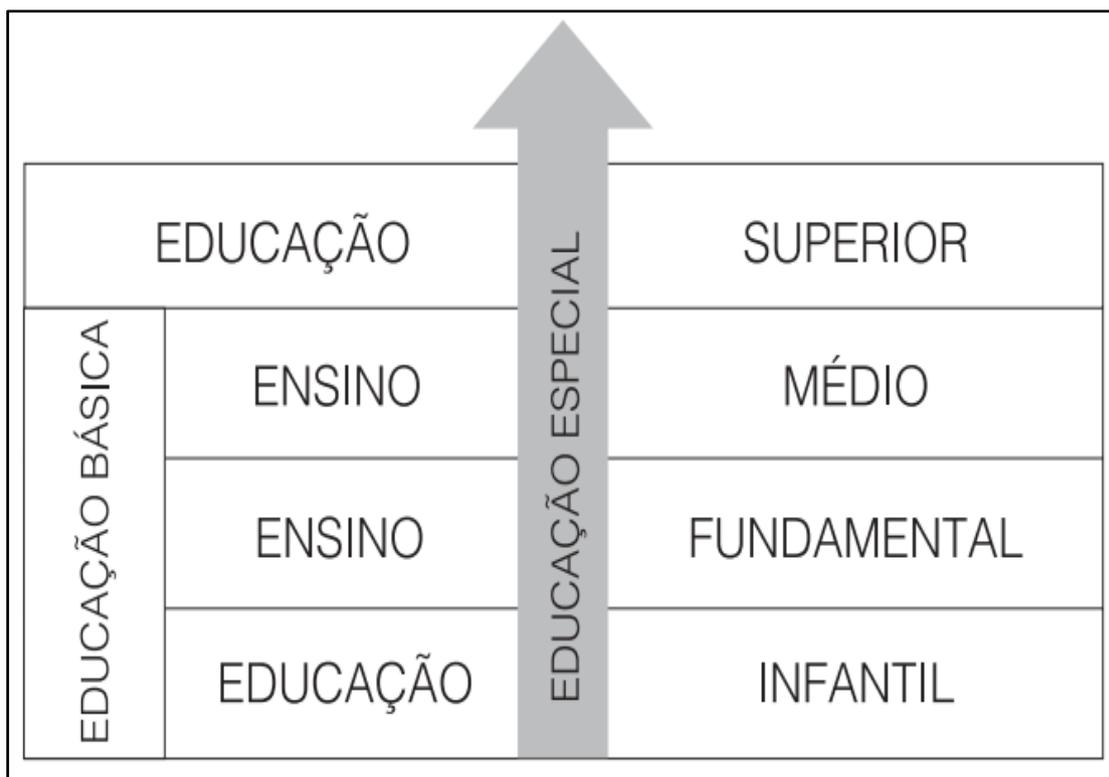
**Gráfico 1: Matrículas de alunos público alvo da Educação Especial na Educação Básica**



Destaca-se que a partir do ano de 2008 com a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação inclusiva (BRASIL, 2008), o número de matrículas de alunos com algum tipo de deficiência em escolas regulares teve um aumento de 54% ocasionando desta maneira, uma inversão entre as matrículas das escolas especiais com as matrículas das escolas regulares. Desde então, a inclusão de alunos com deficiência tornou-se uma prática recorrente em diversas escolas, trazendo uma nova realidade para todo o ambiente, professores, alunos e comunidade educacional.

É importante salientar que a modalidade da Educação Especial compreende atender os alunos que apresentam algum tipo de necessidade educacional especial, que durante o seu processo de escolarização necessite de um atendimento diferenciado e/ou alternativo que supra as suas necessidades educacionais.

Na imagem abaixo é possível evidenciar que a modalidade da Educação Especial perpassa por todos os níveis da educação, tendo a Educação Infantil como ponto de partida até o Ensino Superior.

**Figura 02. Educação Especial na Educação Básica**

**Fonte:** Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, 2001, p.38

A modalidade da Educação Especial é um sistema integrado à educação básica. Como pode ser evidenciado, o público alvo da Educação Especial é amplo. Todavia, o intuito deste trabalho é de discutir especificamente uma das áreas da educação Especial que é a área da Surdez.

## 1.2 História da Educação de Surdos<sup>8</sup> e as Políticas Educacionais

*Recuso-me a ser considerada excepcional, deficiente. Não sou. Sou surda. Para mim, a língua de sinais corresponde à minha voz, meus olhos são meus ouvidos. Sinceramente nada me falta. É a sociedade que me torna excepcional...*

(Emmanuelle Laborrit)

A História da Educação Especial passou por diversas mudanças, assim como a educação do Surdo. A figura 03 é comumente utilizada para exemplificar e dar a ordem nos fatos, mais relevantes que marcaram esta trajetória.

<sup>8</sup> Surdo com "S" maiúsculo: sujeito que se reconhece como Surdo compartilha hábitos e costumes da comunidade surda e interagem por meio de experiências visuais.  
surdo com "s" minúsculo: categoria generalista, visão médica, caracterizada pela pessoa que não ouve.

Figura 03. A história do Surdo



Fonte: <<http://1.bp.blogspot.com/DbWPipXfOY/UB55qzvoBHI/AAAAAAAAADw/3OJcNfxIWvs/400/Calv%C3%A1rio+dos+Surdos+fig.jpg.jpg>>

De acordo com, Veloso e Filho (2009)<sup>9</sup>, o registro mais antigo do que se refere ao Surdo é de 4000 a. C. a 355 a. C., no qual o mesmo é considerado como enviado pelos Deuses, devido à forma como se comunicava. Anos mais tarde 384 a. C., Aristóteles fez com que a concepção da pessoa Surda mudasse. O filósofo acreditava que se a pessoa não falasse, não possuía linguagem e por sua vez não pensava - tornando a comunidade surda incapaz de deter o uso da razão.

Com o passar do tempo, a visão mesmo distorcida manteve-se. Muitas vezes, julgavam o Surdo como portador do castigo de Deus para a família. A solução apresentada para ele, nesta época era jogá-lo ao mar ou sacrificá-lo como forma de perdão a Deus (punição mais evidenciada na China) (VELOSO e FILHO 2009).

Na Bíblia Sagrada, no livro de Marcos 7: 31-37, está descrito o método utilizado para *curar* o Surdo - Deus em seus atos de benfeitorias faz com que um Surdo ouvisse e falasse com Efatá. Já na Idade Média, 476 d. C., Sócrates questionou se a humanidade que não possuísse voz, qual seria a forma de comunicação? Assim, indicam-se novos olhares para a comunicação da pessoa Surda. Ao final da Idade Média, ainda eram mantidas algumas ideologias preconceituosas sobre o Surdo, esta era proibido de votar e de receber comunhão, pois não podiam confessar seus pecados ou até mesmo receber heranças.

[...] os sujeitos Surdos eram rejeitados pela sociedade e posteriormente eram isolados nos asilos para que pudessem ser protegidos, pois não se acreditava que pudessem ter uma educação em função da sua 'anormalidade', ou seja, aquela conduta marcada pela intolerância obscura na visão negativa sobre os Surdos via-nos como 'anormais' ou 'doentes' (PERLIN; STROBEL, 2006, p.11).

Em 1584, Pedro Ponce León (1520 – 1584), homem de grande importância para os Surdos, criou na Espanha a primeira escola especializada em Surdez, na qual ensinava a seus dois irmãos surdos conceitos considerados importantes cientificamente. Mas, após sua morte, sua ideia caiu no esquecimento (VELOSO e FILHO 2009).

Como a educação era oferecida nos mosteiros e somente pessoas com poder aquisitivo e representativo para sociedade podiam adquiri-la, aos Surdos restou o anonimato. Nos monastérios, os monges faziam votos de silêncio, prática comum entre eles, assim, alguns destes criaram algumas formas manuais (sinais manuais) para

---

<sup>9</sup> A trajetória organizada para este item do trabalho pautou-se nas pesquisas de dois surdos paranaenses que se dedicaram em organizar os marcos históricos de maneira ilustrativa para que os surdos através do recurso visual das imagens e de pequenos textos compreender um pouco da história de seu povo.

comunicar-se, a partir desse momento observou-se que a partir de formas as pessoas poderiam trocar informações (VELOSO e FILHO 2009).

Em 1659, na Inglaterra, John Wallis aventurou-se a ensinar o Surdo a falar. Mas, a ideia do oralismo não trouxe bons resultados e Wallis desistiu da metodologia. Somente em 1755, o oralismo tornou-se evidente e utilizado na Alemanha a partir dos estudos de Samuel Heinick, sendo este considerado “Pai do Método alemão”, puramente oralista (VELOSO e FILHO 2009).

A figura 04 apresenta uma prática comum dos profissionais que atuaram no período da oralização. Acreditavam que ao colocar a mão para sentir como o som era reproduzido pelo órgão fonador do professor, o aluno reproduzia da mesma forma.

**Figura 04. Jacob Rodrigues Pereira – Método de oralização de surdos (França 1741)**



**Fonte:**[https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/thumb/3/31/Jacob\\_Rodrigue\\_P%C3%A9reire.JPG/220px-Jacob\\_Rodrigue\\_P%C3%A9reire.JPG](https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/thumb/3/31/Jacob_Rodrigue_P%C3%A9reire.JPG/220px-Jacob_Rodrigue_P%C3%A9reire.JPG)

Charles Michel L’Epée (1712 – 1789), figura destaque da educação de surdos, ensinou suas duas irmãs surdas, por meio do uso de língua gestual. Ele fora um dos principais estudiosos sobre a pessoa surda. L’Epée foi muito criticado pelos educadores da época, principalmente pelos que utilizam o oralismo como forma de ensinar o surdo (VELOSO e FILHO 2009).

**Figura 05. L'Epée e a prática da Língua de Sinais**



Fonte: <http://www.ensaiosababelados.com.br/wp-content/uploads/2012/12/abade-de-lepee.jpg>

Na figura 05, L'Epée é representado utilizando sinais para se comunicar com seus alunos surdos. Prática ainda recente para o período.

O autor defendeu a ideia de que a língua de sinais<sup>10</sup> era considerada uma língua natural dos Surdos. Foi ele quem publicou o primeiro dicionário de Língua de sinais. Até o ano de sua morte, L'Epée foi responsável por fundar cerca de 21 escolas para Surdos na Europa. É importante destacar que o Abade aprendeu a Língua de Sinais francesa com surdos nas ruas de Paris.

Nos escritos primários sobre pessoas surdas Vigotski destaca que as “mímicas” como era conhecido os sinais realizados pelos surdos, era considerado algo primitivo e que o condenava a um estado de subdesenvolvimento, resultando que esta comunicação não traria benefícios e sucesso no processo de compreensão de conceitos. Após convívio contínuo com pessoas surdas, Vigotski admite que esta prática não iria trazer benefícios significativos para as pessoas surdas, uma vez que a fala gerava um ato mecânico de reproduzir palavras sem significações. (SILVA, 2002).

Durante a Idade Contemporânea, especificamente a partir de 1802, diversos foram os estudos realizados em cadáveres de surdos para descobrir qual seria a cura para esta doença, pois, nesta época, a surdez era considerada doença (VELOSO e FILHO, 2009). Assim, o quadro a seguir apresenta diversos expoentes de relevância e que

<sup>10</sup> Língua de Sinais maiúsculo: refere-se língua de modalidade gestual visual que possui gramática própria.

língua de sinais minúscula: empregada para designar todas as línguas de sinais.  
Libras: Nomenclatura para designar a Língua Brasileira de Sinais.

marcaram a história da Educação de surdos. O quadro organizado apresenta o autor, período e a proposta de ensino ou até mesmo algumas possibilidades de cura para a deficiência.

**Quadro 02. Propostas de possibilidades de trabalho para com a pessoa Surda de 1800 à 200.**

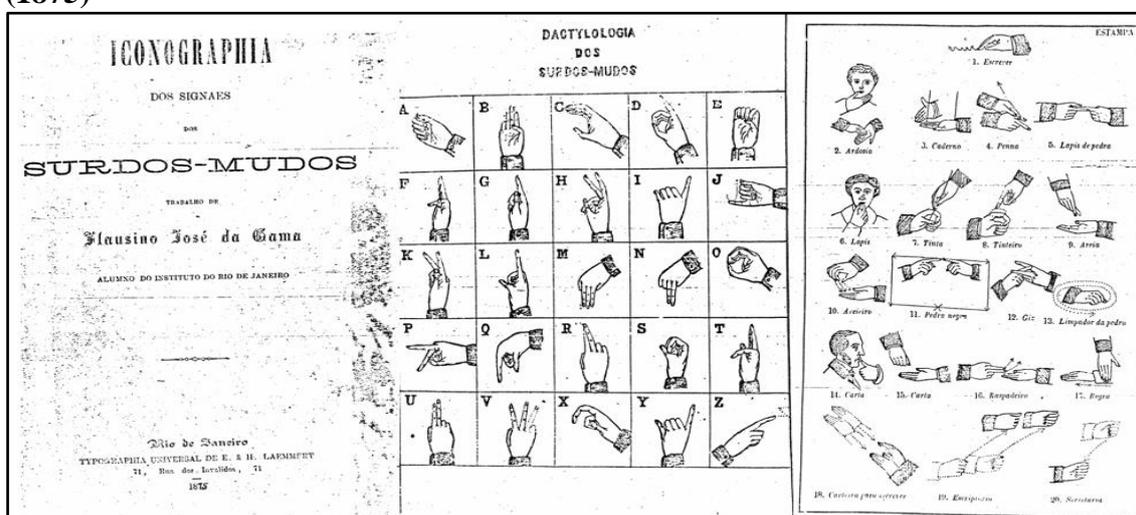
<b>Período</b>	<b>Expoente/ Eventos</b>	<b>Proposta</b>
<b>1800 a 1900</b>  <b>Europa</b>	<b>Jean Marc Gaspar Itard e Philippe Pinel</b>	Desenvolveram diversos aparelhos para a cura, usando como cobaias algumas pessoas surdas, algumas chegaram ao óbito pelas drásticas formas e exigências que estes aparelhos causavam. Itard foi quem deu início aos treinamentos auditivos, sendo que este seria outra forma para cura da Surdez. Mas após anos de experimentos como, dissecação de cadáveres de surdos, aplicou ação de cargas elétricas nos ouvidos dos surdos, fraturas no crânio de alguns alunos e por fim usou até sanguessugas dentro dos ouvidos dos surdos, mas, rendeu-se à ideia de que a única forma que o Surdo poderia se comunicar e aprender seria por meio da língua de sinais.
	<b>Thomas Hopkins Gallaudet (1787 – 1851)</b>	Após presenciar um ato de reclusão de uma criança surda, buscou pela Europa métodos dos quais facilitaria a comunicação e a integração desta junto à sociedade. Após árdua busca, Gallaudet traz de Paris um dos melhores alunos surdos para ensiná-lo a língua de sinais, e em troca, o ensina o Inglês. A partir daí, em 1814, cria-se a primeira escola de Surdos nos Estados Unidos.
	<b>Congresso de Milão 1880</b>	No ano de 1880, ocorre em Milão/Itália um congresso do qual foi convidado pessoas de diversos países da Europa. Neste congresso teve a participação de apenas um Surdo, sendo a maior parte dos participantes ouvintes que trabalham na educação dos surdos. Neste mesmo evento ficou oficializado o uso do oralismo e abolido todas as formas de comunicação de língua de sinais. Durante tempos após o congresso de Milão, diversos outros foram organizados e nestes foram discutidos os resultados obtidos com o uso específico do oralismo, do qual não mostrou um efetivo resultado gratificante.
	<b>Alexander Grahn Bell (1874 – 1922)</b>	O autor julgava a língua de sinais como inferior à fala e apoiava o oralismo. Entre os anos de 1870 e 1890, Bell criticou o casamento dos Surdos e a escola específica para estes, alegando a esta última como uma forma de exclusão.
<b>1900 a 2000</b>	<b>William Stokoe (1919 – 2000)</b>	Famoso pesquisador da linguística das línguas de sinais, iniciou seus estudos sobre a linguística da língua de sinais americana e constatou que o uso desta desde os primórdios da infância facilita o desenvolver das crianças surdas.

Fonte: VELOSO e FILHO, 2009. Org.: Mazzarollo, Thiago R. 2016.

No Brasil, não houve registros de pesquisadores ou de métodos para integração da pessoa surda como ocorreu na Europa. Somente em 1855, convidado pelo imperador Dom Pedro II, Eduard Huet vem para o Brasil com o objetivo de iniciar o trabalho com os Surdos (VELOSO e FILHO 2009).

No dia 26 de setembro de 1857, Huet fundou o Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) na Cidade do Rio de Janeiro. Durante este período inicial da educação, Flausino José da Gama cria Iconographia uma espécie de dicionário, criado para registrar os sinais utilizados para comunicação, o mesmo funcionou como livro didático (VELOSO e FILHO 2009).

**Figura 06. Primeiro material impresso publicado em Língua de Sinais no Brasil (1875)**



Fonte: [http://www.editora-arara-azul.com.br/flausino\\_gama.pdf](http://www.editora-arara-azul.com.br/flausino_gama.pdf)

A comunidade surda brasileira escolheu o dia 26 de setembro como o dia do surdo, esta data oficializou-se a partir da Lei nº 11.796/2008, além disso, no mês de Setembro, um laço na cor azul para a ser incorporado e usado para representar a causa, uma vez que na antiguidade os surdos eram identificados com uma faixa nessa cor vindo a serem mortos durante o período da Segunda Guerra Mundial. A cor azul também simboliza o período sombrio que os surdos tiveram ao longo de toda sua história.

A história da educação de surdos ainda é desconhecida por grande parte da sociedade. Mas, diversas foram as conquistas da comunidade surda. Dentre essas, a Federação Nacional de Educação de Surdos e Associações de Surdos distribuídas nas diversas capitais e cidades do Brasil, todavia a conquista mais significativa dos Surdos aconteceu no ano de 2002, quando o presidente da república Fernando Henrique Cardoso

oficializou a Lei 10.436 a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS como segunda língua oficial do país.

O reconhecimento de que a língua de sinais possibilita o desenvolvimento das pessoas surdas em todos os seus aspectos, somado à reivindicação das comunidades de Surdos quanto à adoção da língua de sinais na educação tem levado muitas instituições de ensino a adotar um modelo bilíngue na educação dos alunos surdos (PEREIRA et. al. 2011, p. 15).

Além disso, outra conquista para a comunidade surda foi o Decreto 5.626, de 22 de dezembro de 2005, que regulamenta o ensino da LIBRAS nas instituições de Ensino Superior em cursos de Licenciatura, Normal em Nível Médio e Superior e no Curso de Fonoaudiologia, impulsionando e dando origem à necessidade de um curso específico nesta área.

A Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), implementa o curso de Letras/Libras em 2006, Licenciatura destinada à pessoa surda, na qual, desempenha o processo de difusão da língua e Bacharel, destinado ao ouvinte possibilitando o exercício de tradução e interpretação da Língua Brasileira de Sinais.

Com a criação do curso, grupos de pesquisas e de estudos surgiram. Tal fato favoreceu investigações referentes à língua dando status ainda maior. Atualmente, é possível verificar que o número de universidades e faculdades que ofertam o curso aumentou significativamente em todo território brasileiro.

### **1.3 Educação de Surdos no estado do Paraná**

*Os limites da minha linguagem denotam os limites do meu mundo.*

(Luwig Wittgestein)

A história da Educação de surdos no estado do Paraná é de certa forma carente registros bibliográficos, trabalhos científicos, livros e entre outros materiais de pesquisa. As informações obtidas neste subitem se deram a partir de investigação, de relatos e pela experiência própria e aprendizados em curso específicos da área. É evidente a necessidade de aprofundar as pesquisas e registrar o processo. Sendo assim, o texto apresenta de maneira geral uma sistematização histórica.

A história da Educação de Surdos, no estado do Paraná, teve início por volta de 1950 (DIRETRIZES CURRICULARES DA EDUCAÇÃO ESPECIAL, 2006). Os dados para a organização dessa trajetória se deram pelos levantamentos de fundação das primeiras escolas, visto que não há materiais com registro de tal trajetória.

A Escola de Educação Especial Epheta<sup>11</sup>, primeira escola para surdos no estado do Paraná, está localizada no centro da cidade de Curitiba. A mesma foi fundada no ano de 1950 pela professora Nydia Moreira Garcez, tendo por objetivo de maneira experimental o trabalho com o surdo. A autorização de funcionamento ocorreu no ano de 1958. A entidade mantenedora é a Associação de Educação familiar e Social do Paraná, com características filantrópicas, vinculada à Congregação da Sociedade das Filhas do Coração de Maria (PPP, 2016, p 01).

Em contrapartida, a escola tem como função acompanhar os alunos atendidos até o processo final de escolarização e o ingresso ao mercado de trabalho. A mesma atende em dois períodos, matutino e vespertino, sendo que os alunos em um dos períodos estão em escola de inclusão. Durante o turno em que estão na escola de educação especial os alunos recebem atendimento em grupo que se denomina de “oficina de Linguagem”, a mesma tem como foco a prática da oralização (PPP, 2016, p. 01).

A estrutura predial (ambiente físico) comporta as salas de aula e de atendimentos, área administrativa e específica como, sala de ritmo<sup>12</sup>, consultórios para profissionais da saúde e assistência social. Por adotar a metodologia oralista oferta os serviços de fonoaudiologia, com equipamentos para prática, serviços médicos de pediatria e de otorrinolaringologia, além de apoio à assistência social (PPP, 2016, p. 01).

Os princípios pedagógicos estão no processo da aquisição/incorporação da linguagem, considerando os alunos como

[...]deficientes auditivos inseridos no contexto histórico-cultural amplo com direito de acesso aos bens da sociedade, e, portanto, à aprendizagem da Língua Portuguesa nas modalidades oral e escrita, como instrumento de interação e inclusão acadêmico-social para o exercício pleno da cidadania (PPP, p. 02, 2016).

Neste sentido, a metodologia e os encaminhamentos metodológicos visam trabalhar à Língua Portuguesa através da audição, voz e fala/leitura, produção e análise linguística. A organização pedagógica dos conteúdos está organizada em três enfoques: 1 Desenvolvimento de potencialidades: considera a transversalidade e

---

<sup>11</sup> As informações e dados apurados sobre a escola deram-se através de síntese da Proposta Pedagógica enviada após contato.

<sup>12</sup> Esta sala é equipada de forma com que os alunos possam sentir os sons por meio das vibrações.

transdisciplinaridade; 2 Linguagem oral e escrita: considera os aspectos universais da Língua Portuguesa e específico da (re) habilitação da audição e da fala; 3 Conhecimento do ser humano, natureza e sociedade: considerando os Parâmetros Curriculares Nacionais (PPP, 2016, p. 01).

A escola continua em funcionamento atendendo os alunos usuários de AASI<sup>13</sup> e Implantes Cocleares, Síndrome de Landau Kleffner<sup>14</sup> e neuropatia<sup>15</sup>. Os atendimentos iniciam a partir de zero anos de idade, com a estimulação precoce e se estende até os vinte e um anos com o projeto da vida que é considerado a finalização dos trabalhos institucionais (PPP, 2016, p. 01).

Seguindo à cronologia, a segunda escola para surdos no estado do Paraná é o Colégio Estadual Para Surdos Alcindo Fanaya Júnior - Educação Infantil, Ensino Fundamental, Médio e Profissional, situado no município de Curitiba. O Colégio atende desde a Educação Infantil, Ensino Fundamental em tempo integral, Ensino Médio e Profissional - Técnico em Informática (PORTAL DIA A DIA EDUCAÇÃO ESCOLA ALCINDO FANAYA JR, 2016)

Conforme registro online (2016) o Colégio foi fundado no ano de 1953, com o nome de Instituto de Recuperação de Surdos e Mudos do Paraná. A partir de março de 1962, passou a ser chamado de Centro de Reabilitação da Audição e da Fala Alcindo Fanaya Júnior. Neste período o instituto obedecia à normatização nacional da metodologia oralista, dentro de uma perspectiva da reabilitação da fala. No ano de 1997, a Secretaria do Estado da Educação torna-se mantenedora (PORTAL DIA A DIA EDUCAÇÃO ESCOLA ALCINDO FANAYA JR, 2016).

Atualmente o colégio conta com a filosofia o bilinguismo, contando a Língua de Sinais como primeira língua (L1), e a Língua Portuguesa é trabalhada como segunda língua (L2), na modalidade escrita. Os conteúdos desde 1991 quando a política do gestualismo começou a ser trabalhada, são dados através do uso da língua na modalidade gestual visual.

O colégio além da Educação Básica oferece desde sua criação, serviços especializados para os alunos surdos. Atualmente vem desenvolvendo trabalhos junto dos surdos/cegos. Ofertando no período do contraturno atividades complementares, atendimento pedagógico, orientação fonoaudiológica, audiometria, reeducação visual,

---

<sup>13</sup> Aparelho de Amplificação Sonora Individual.

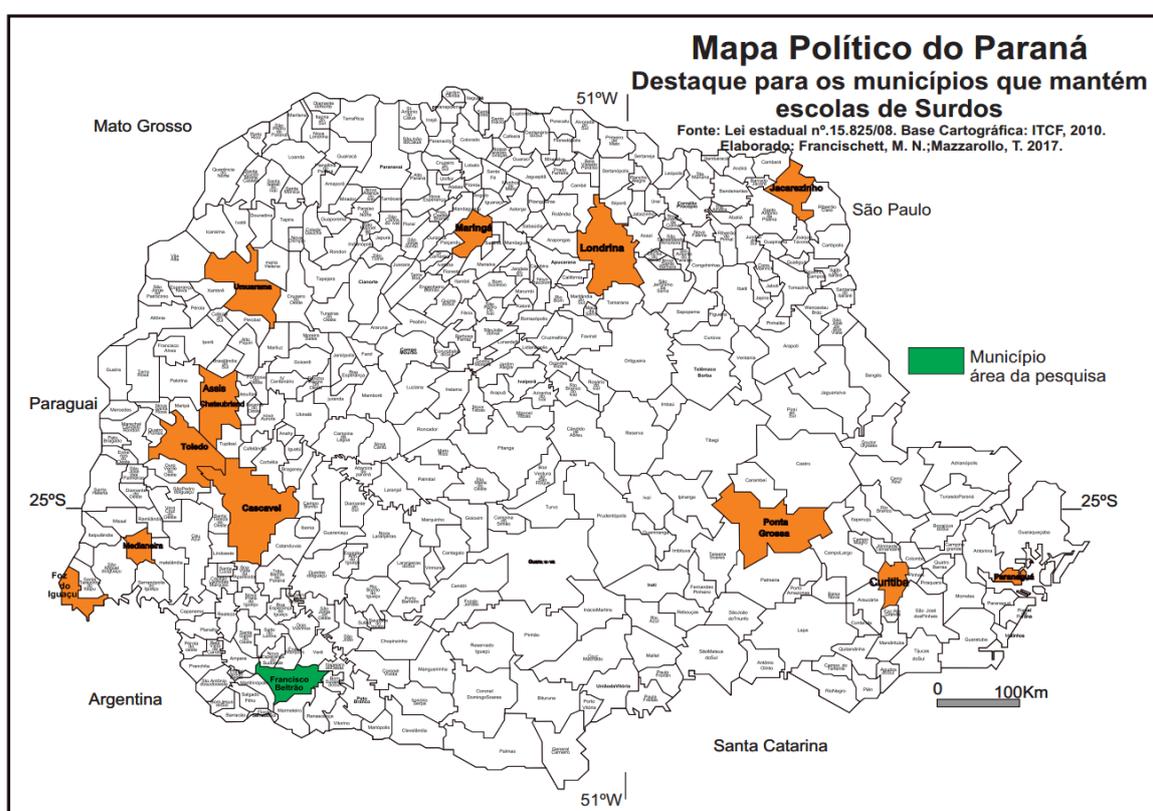
<sup>14</sup> Essa Síndrome é uma forma rara de epilepsia que acontece com crianças e pode ocasionar sérios transtornos na linguagem.

<sup>15</sup> Doença específica do sistema nervoso.

orientação profissional e encaminhamento para o mercado de trabalho. Desenvolve trabalhos frente à comunidade externa, na oferta de cursos de Libras (PORTAL DIA A DIA EDUCAÇÃO ESCOLA ALCINDO FANAYA JR, 2016).

Destacam-se estas duas escolas por serem responsáveis pela criação de outras dentro do estado do Paraná. Durante a pesquisa, foi possível localizar 14 escolas<sup>16</sup> de Surdos, sendo que destas apenas uma o Epheta mantém a metodologia oralista. No mapa é possível identificar as cidades que mantêm até os dias de hoje as escolas de surdos no estado do Paraná, assim comom pode ser observado no mapa 01.

### Mapa 01. Escolas de surdos no estado do Paraná



**Elaborado:** Francischett, M. N.; Mazzarollo, T, 2017

É importante destacar que a política de inclusão e fechamento das escolas especiais no ano de 2012, além do baixo número de alunos matriculados passam a ser decorrente da massificação da política de inclusão, impulsionando o fechamento de diversas escolas.

<sup>16</sup> Assis Chateaubriand, Cascavel (1977), Curitiba (3 escolas), Foz do Iguaçu (1983), Medianeira (1995), Jacareizinho, Londrina(1953), Maringá (1981), Paranaguá, Ponta Grossa, Toledo (1971), Umuarama.

Um dos principais avanços que deve ser destacado é a Lei nº 12.095 de 11 de março de 1998, “reconhece oficialmente a linguagem gestual codificada na Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS e outros recursos de expressão a ela associados, como meio de comunicação objetiva e de uso corrente”. Conforme a lei, o governo do estado firma diversos compromissos frente à educação pública dos surdos, como, a Educação Bilíngue, Tradutores Intérpretes de Libras nas escolas e diversos setores públicos, bem como a capacitação e formação destes profissionais e instrutores surdos para atuarem no processo de ensino da Libras.

#### **1.4 A História da educação de surdos em Francisco Beltrão**

A História apresentada nesta pesquisa, foi sistematizada por meio de entrevistas gravadas com as professoras Iracema José uma das primeiras professoras de surdos do estado do Paraná e primeira professora no município de Francisco Beltrão, a professora Nilva Depubel a qual deu continuidade nos trabalhos iniciados pela professora Iracema.

A sistematização contou com a participação de três surdos que se prontificaram em relatar suas vivências no período de escolarização, sendo que a faixa etária destes são respectivamente, 56, 33 e 20 anos, o que possibilitou uma margem de análise maior. No sentido de comparar os diferentes momentos históricos.

Além das educadoras, ouve a participação significativa do Senhor Delvino Donatti pioneiro da cidade, pai de duas pessoas surdas e responsável pelo movimento para a criação da primeira escola de surdos no município de Francisco Beltrão.

Documentalmente a professora e tradutora intérprete de Libras Cirlei de Fátima Baldo, disponibilizou o material intitulado “Histórico da Educação dos Deficientes Auditivos em Francisco Beltrão<sup>17</sup>” Apresentado como Trabalho de Conclusão de Curso de Adicional na área da Surdez pela Faculdade de Ciências Humanas – FACIBEL no ano de 1994. Este material foi elaborado pelas alunas e atualmente professoras de surdos: Alice Schmitz, Cirlei Baldo, Raquel Pinheiro, Veraluz Fachinello.

A seção foi totalmente organizada por relatos orais e/ou por documentos e atas disponibilizados pelos entrevistados. As entrevistas foram gravadas em áudio e outros dados registrados em bloco de notas. As transcrições se encontram anexo a este trabalho e os áudios com cópias em CD estarão à disposição no acervo do Programa Institucional de

---

<sup>17</sup> Parte deste material é possível ser encontrado em anexo 01.

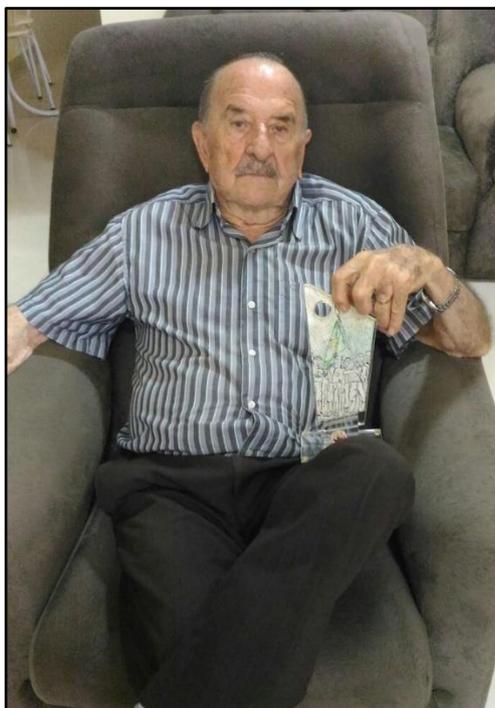
Ações Relativas às Pessoas com Necessidade Especiais – PEE da UNIOESTE campus de Francisco Beltrão, ficando de domínio da instituição para fins de pesquisas.

A história da educação de surdos em Francisco Beltrão tem como marco inicial o ano de 1971. Em janeiro deste mesmo ano, em reunião com o grupo de rotarianos da cidade de Francisco Beltrão e por sugestão do Sr. Donatti<sup>18</sup> o qual tem um casal de filhos surdos, sentiram que era necessária a criação de uma escola que atendesse essas crianças.

Conforme entrevista, o Sr. Donatti salienta que

*“Eu fui o fundador da escola porque tenho um filho que tem problema de ouvido e ficou surdo, aí diz que a dor ensina a gemer [...] aí tive que procurar essas escolas que não tinha aqui, não tinha em parte nenhuma, nem em Curitiba. Aí tinha no Rio de Janeiro que era particular e não dava para aguentar[...]”(DONATTI, 2016).*

#### **Fotografia 01. Delvino Donatti fundador da escola para surdos em Francisco Beltrão**



Fonte: Mazzarollo, Thiago R. 2016

Nesta fotografia, Sr. Donatti exhibe seu troféu de cidadão honorário da cidade de Francisco Beltrão. O mesmo relata que este é uma réplica do monumento localizado no centro da cidade o qual faz menção aos bravos camponeses que lutaram contra os posseiros.

Conforme evidenciado na trajetória da educação de surdos, o Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), localizado no estado do Rio de Janeiro foi primeiro local

---

<sup>18</sup> Usaremos como tratamento o sobrenome do entrevistado, pois é assim conhecido.

que institucionalizou como centro de referência as pessoas surdas. Além de realizar atendimento para essas crianças o instituto também ofertava curso de formação para professores atuarem na área.

Uma personagem muito importante para a história da educação de surdos na cidade de Francisco Beltrão foi a professora Iracema José.

### **Fotografia 02. Professora Iracema José**



Fonte: Mazzarollo, Thiago R. 2016.

Em entrevista ela lembra saudosamente deste tempo e salienta que no início

*“No tempo de Lupion, resolveram criar uma escola pública de meninos, aí nós fomos em sete mulheres para lá (Rio de Janeiro). Ficamos dois anos lá e voltamos e foi criado uma escola na comunidade do Araújo (cidade de Curitiba), uma escola só para meninos e eles vinham de todos os lugares”*(IRACEMA, 2016).

O convite para trabalhar com surdos deu-se anos antes da fundação da escola em Francisco Beltrão, foi por meio do

*“Doutor Simões que era secretário do trabalho, uma amiga minha que era amiga desse médico me convidou. Mas no compromisso de trabalhar no mínimo dois anos, quando voltássemos. Foi uma loucura, minha mãe foi sempre corajosa. Aí eu disse para minha mãe que a Vanda estava me convidando para ir para o Rio de Janeiro, minha mãe disse, então vá! Aí era uma quinta-feira e na outra quinta estava em Curitiba, estava pegando o avião para o Rio* (IRACEMA, 2016).

A professora explica que no instituto o tratamento era realizado de forma assistencial,

*[...]na época que eu estava era 1.500 pessoas, entre surdos, nós éramos em 100 mulheres e os funcionários, era muita gente, aquilo era um depósito de surdo. De todo o Brasil tinha criança lá, eles socavam as crianças lá e deixavam. Mas assim, eles tinham aula, tinha médicos, enfermeiras com enfermaria, não existia psicólogo e a profissão de fonoaudiologia estava começando, não existia profissionais naquela época, a alimentação era muito boa, só que era pouco chuveiro para tanta gente, era um cheiro aquilo lá, mas a gente era feliz e sabia, era muito bom de ficar lá depois nós fomos em sete do Paraná, tinha do Amazonas de toda parte do Brasil (IRACEMA, 2016).*

Pela fala da professora fica possível identificar que a surdez ainda neste período era entendida como doença, que necessitava de acompanhamentos e tratamentos médicos especializados.

As pessoas que se dispunham a fazer cursos de aperfeiçoamento no Instituto Nacional De Educação de Surdos (INES) passavam grande parte do tempo auxiliando em sala de aula e observando as metodologias utilizadas pelas professoras. Quando questionado sobre os materiais pedagógicos utilizados no instituto a professora explica que

*[...]A dona Ana (professora responsável do instituto) que escreveu uns livros e eram muitos funcionários que trabalhavam com as crianças, se um funcionário levantasse a mão e fizesse assim(fez um sinal qualquer no ar), dona Ana já chamava a atenção e o manual também não deixava, era para pôr a mão para trás e a criança também era para pôr a mão para trás e era para usar o método oral, a criança tinha que aprender a falar pelo método oral, que os livros que ela escreveu ela sempre falou que era assim, mas desde então muitos métodos diferentes foram criados, mas nenhum tinha dado certo, nenhum fez milagre (IRACEMA, 2016).*

O material didático utilizado em sala era do Rio de Janeiro, apenas de uso do professor, funcionava como uma espécie de manual de atendimento. Os conteúdos eram equivalentes ao 2<sup>a</sup> ano do Ensino Fundamental.

O convite feito para estudar no Rio de Janeiro foi acompanhado com um condicionante, como salientado anteriormente pela professora. Ao retornarem dos estudos, abririam uma escola na cidade de Curitiba e por lá ficariam por no mínimo dois anos. De volta a Curitiba, a professora Iracema juntamente com a senhora Dalva<sup>19</sup>, iniciaram seu trabalho com alunos surdos. A escola funcionava como internato, onde recebiam crianças de todo o estado. Esta escola iniciada pela professora Iracema

---

<sup>19</sup> Professora paranaense que foi juntamente com a professora Iracema José estudar no INES.

atualmente é conhecida como Alcindo Fanaya Junior, atendendo alunos surdos até os dias de hoje.

Por ser da cidade de Mallet - PR, a professora Iracema após terminar o período acordado, solicitou retorno para sua cidade natal, o que a deixou mais próxima de sua família. De acordo com ela o diretor desafiou a mesma para que ela desse continuidade neste trabalho com a educação de surdos e juntamente com outra professora abriram uma escola destinada a meninos e meninas. *“O Remi filho do Donatti foi um dos primeiros que chegou lá, por isso eu tenho conhecimento do Donatti desde aquele tempo”* (IRACEMA, 2016).

A história da professora Iracema na educação de surdos em Francisco Beltrão tem início no ano de 1971, quando a mesma juntamente com seu esposo o Sr. Abdo José que na época promotor de justiça, fora transferido para a comarca de Francisco Beltrão.

Em janeiro de 1971, em reunião com o grupo de rotarianos da cidade de Francisco Beltrão e por sugestão do Sr. Donatti, sentiram que era necessária a criação então de uma escola que atendesse esses alunos. O terreno doado para a construção foi doado pelo Sr. Donatti, de acordo com ele, o grupo do Rotary apoiou incansavelmente para a construção deste espaço: *“não existia internamento no estado naquela época, a política não funcionava, não tinha deputado, a prefeitura também não tinha arrecadação e nós fizemos tudo meio que por conta”* (DONATTI, 2016).

Antes da construção oficial no terreno doado, a escola começou a atender os alunos em uma casa simples pertencente ao exército no bairro Cango, onde atualmente é a ASSESOAR. O exército e o INCRA auxiliaram no processo de reforma para a instalação da mesma.

A primeira turma de crianças atendida *“começamos com nove crianças. Mantínhamos as crianças nas nossas casas, naquela época era uma pobreza do cão”*. Boa parte dos alunos atendidos vinham de cidades vizinhas, os rotarianos se propuseram a “adotar” estas crianças. *“[...] Nós que seguramos as crianças em nossas casas e as famílias ajudavam com comida, eu cheguei a ter quatro crianças em casa”* (DONATTI, 2016).

Ao questionar a origem destas crianças, Donatti explica

*Ampere, do Verê, do interior São Salvador e tinha mais as crianças aqui da cidade. Para que fosse pegar nas casas não era fácil porque tinha a família, que não podia ajudar, pois as vezes pegava as crianças “xucras” e era difícil a base de lampião, sem tratamento de água, era tudo no poço* (DONATTI, 2016).

Mesmo com tamanha dificuldade, a professora Iracema e as famílias não deixaram de acreditar no sonho de criação desta escola. A escola levou o nome de Mundo Colorido. Os primeiros profissionais conforme acordo em ata desempenhavam suas atividades voluntariamente uma vez que não haviam recursos e consideravam a criação da escola uma prática louvável e de extrema importância para a pessoa surda.

O ano de 1973 é marcado pela conquista da aprovação de funcionamento da escola. De acordo com o Decreto nº 3395, assinado pelo então Governador João Mansur, o qual indica:

Art. 1º É concedida, em caráter condicional e pelo prazo de dois anos, a partir do ano letivo de 1973, a autorização para o funcionamento da ESCOLA MUNDO COLORIDO (E. M. C. D. A. F. B.) do município de Francisco Beltrão que terá como entidade mantenedora o Rotary clube de Francisco Beltrão.

A liberação de funcionamento da escola veio acompanhada de uma notícia não muito agradável para os envolvidos, no ano de 1975 o exército passa por mudança de sargento e este pede para que os alunos e professora se retirem do espaço cedido. Com isso, tentativas de negociação foram feitas com a diretora da escola Beatriz Biavatte, a qual, por desconhecer a forma de atendimento desta nova realidade, rejeita professora e alunos.

Desta forma, a Escola Mundo Colorido é locada em um pavilhão no parque de exposição Jaime Canet Junior. Conforme a professora Nilva Depubel, que sucedeu o trabalho da professora Iracema com surdos, [...] *para a construção desta “escolinha” de madeira, as cidades vizinhas contribuíram com materiais [...]*, (NILVA, 2016). Essa ajuda deu-se em decorrência de acordos municipais, considerando que muitos surdos destas cidades estudavam na escola e precisavam de um espaço para dar continuidade a este processo.

Em decorrência das inúmeras dificuldades, a professora Iracema desiste de sua função. É importante salientar que nas palavras da professora Nilva [...] *a dona Iracema foi responsável pela educação de muitos surdos da região e também da formação de diversos professores que sucederam seu trabalho junto à educação de surdos[...]*(NILVA, 2016).

As professoras que permaneceram e continuaram a lutar pela educação de surdos foram as senhoras Ivone e Nilva Depúbél.

Cansados da precariedade do local, no ano de 1978 o Dr. Lúcio Duarte propõe a construção de uma escola própria no terreno doado pelo S.r. Delvino Donatti; esta

atenderia a demanda dos alunos com deficiência intelectual e surdos. Sendo assim, é construído um prédio no Bairro Alvorada, atendendo no período matutino o público surdo e vespertino os alunos com deficiência intelectual.

Mas, por determinação da Secretaria de Educação do Estado do Paraná, (que tinha como responsável a senhora Maria Lurdes Canziani) decide deixar a escola Mundo Colorido para atendimento apenas dos alunos com deficiência intelectual, uma vez que este número era maior. Com isso, foi realizada uma sondagem com os diretores das escolas de Francisco Beltrão, com o intuito de buscar espaço para atender estes alunos.

A professora Zelinda de Araújo diretora na época do Colégio Eduardo Virmond Suplicy, se prontifica em ceder um espaço para os alunos surdos. Desta maneira, o Colégio Suplicy centraliza o atendimento. O número de surdos aumentou significativamente, uma vez que ao saber que existia uma escola que atendia este grupo de alunos a procura foi maior por parte dos familiares.

Conforme a professora Nilva, o entusiasmo dos pais destes alunos com a mudança da escola foi grande, pois o ambiente que seus filhos iriam frequentar seria de alunos normais e não mais compartilhados com “deficientes mentais”.

O destaque é de que “[...] chegamos a ter 60 alunos no Suplicy, 62 ou 63, nós usávamos de manhã e de tarde, deixa eu ver, 1, 2, 3... umas 6 salas, era muito, muitas salas. As professoras tinham, 12, 13 mais ou menos [...]” (NILVA, 2016).

A professora Cirlei que atualmente atende na Sala de Recurso Multifuncional na área da Surdez no Colégio Suplicy, em entrevista relata que, para atuar com os surdos dependia do convite, pois o grupo até então era bem fechado.

*Fui convidada para trabalhar aqui com os surdos, os professores que trabalhavam então eram um grupo mais fechado, só podia entrar quem a professora Nilva e as outras aceitavam, não era assim de entrar e quero trabalhar. Aí eu trouxe junta a Alice. Ela me convidou por que eu me dava bem com uma aluna Indianara e era muito pacienciosa e a fui fazer o curso (CIRLEI, 2016).*

Neste sentido, fica evidente que o trabalho para com a Educação Especial se dava através do conhecido “jeito pela coisa” (expressão utilizada pela professora Nilva) para descrever como deveria ser o trabalho a ser realizado com os alunos surdos.

Como a oralização era a metodologia que imperava na educação de surdos, uma aluna surda relata que durante este tempo:

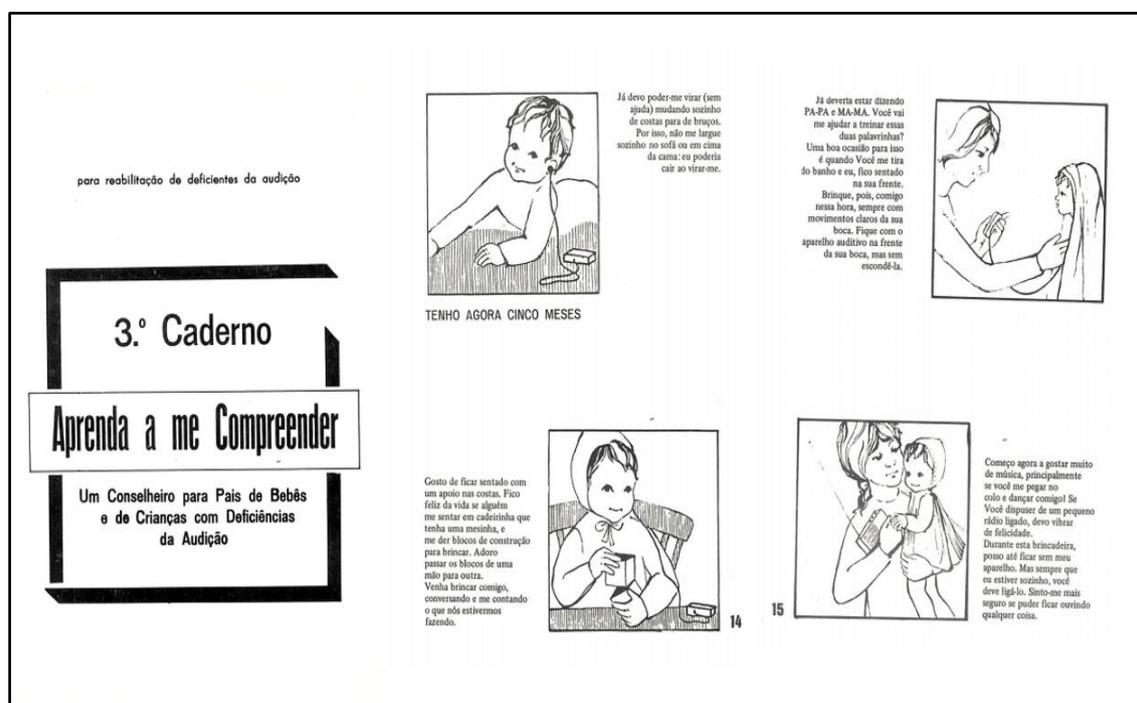
*[...] nós não podíamos nos comunicar pela língua de sinais, se não a professora batia em nossas mãos. Nós íamos para a escola só para*

*ficar copiando atividades, era bem difícil. [...] no apoio que era no período contrário tínhamos atendimento da fonoaudióloga e as professoras que fazia imposição de fonemas [...] as vezes nós tínhamos sorte de conseguir descobrir a palavra, mas era muito sofrido[...] (Aluna B).*

De acordo com materiais e cursos que os professores de surdos faziam naquela época, se os alunos insistiam em usar outra forma de se comunicar que não fosse através da fala, não teria o avanço esperado. O trabalho tomava como base materiais vindos da Noruega.

Na década de 1980, o Governo Federal manda para as escolas que atendiam alunos surdos, materiais de apoio aos professores, além destes, alguns “manuais” de como lidar com a criança surda foram disponibilizados para os pais das mesmas.

**Figura 07. Material para os pais de crianças surdas**



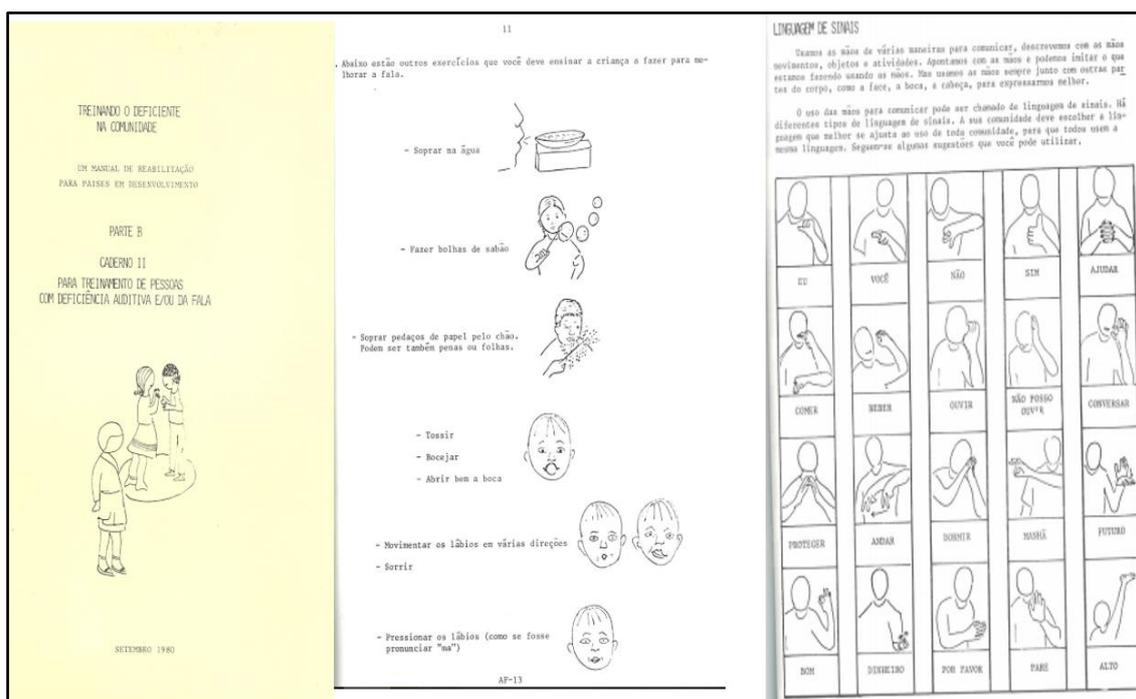
Fonte: arquivo pessoal da professora Nilva Depubel

No caderno disponibilizado aos pais, os mesmos encontravam dicas de como poderiam ser os cuidados cotidianos e práticas de oralização quando o filho fora diagnosticado com surdez. Neste material um “passo a passo” de habilidades que as crianças deveriam ter em determinada faixa etária. Os pais tinham uma função muito importante neste trabalho, uma vez que parte do desenvolvimento da fala e o estímulo para tal se dava em casa. No caderno é possível perceber nas imagens o uso de um aparelho de amplificação sonora, o que influi na crença da cura da surdez por meio deste equipamento.

Além dos cadernos, outros manuais de atendimento a todas as deficiências foram elaborados e distribuídos para as escolas. Professores, pais e sociedade em geral poderiam aprender como identificar as características de cada deficiência e como agir perante situações do cotidiano.

No material específico da surdez (figura 08) é possível encontrar três possibilidades de como esta pessoa poderia interagir e se comunicar na sociedade: i) a oralização; pois se todas as pessoas usavam este meio para se comunicar os surdos deveriam ser ensinados e treinados a estabelecer esta mesma comunicação, é possível na figura a seguir identificar atividades que os pais poderiam fazer com seus filhos em casa que favoreceria o desenvolvimento da fala, ii) cartões com imagens de atividades do cotidiano iii) linguagem de sinais, esta última apresentava alguns sinais icônicos, gestos que os surdos desenvolveram para se comunicar.

**Figura 08. Material de treinamento para o surdo na comunidade**



Fonte: arquivo pessoal da professora Nilva Depubel.

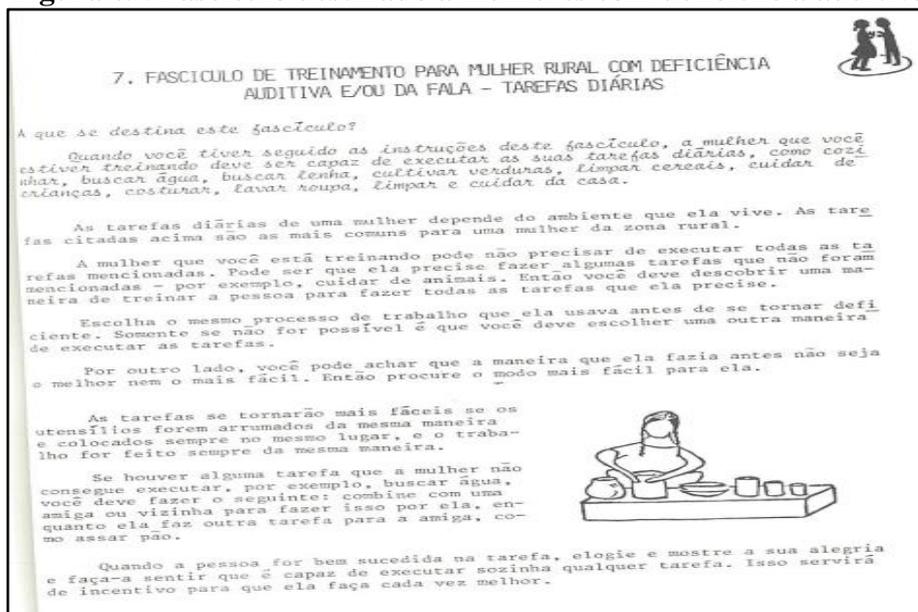
Para os moradores do interior, do meio rural, que tinham filhas surdas, o material trazia um capítulo destinado às atividades que as meninas poderiam desenvolver em casa, para auxiliar nas atividades domésticas. Uma das alunas entrevistadas destaca que

*[...] minha família morava no sítio e meu pai não queria que eu e minha irmã que também é surda estudasse, queria que nós ajudássemos ele no*

*trabalho. Eu ia na escola perto do sítio onde professora sempre falava comigo como se fosse ouvinte (Aluna 2).*

Por não compreender e saber do potencial que as pessoas surdas possuíam, muitos ficaram reclusos ao mundo da comunicação e a única atividade das quais eles desempenhavam eram os trabalhos braçais e no caso da mulher, atividades domésticas, no recorte do fascículo (figura 09), é possível encontrar modelos de como a família deveria estimular a pessoa surda no desenvolvimento das atividades domiciliares.

**Figura 09. Fascículo destinado a mulheres com deficiência auditiva**



**Fonte:** arquivo pessoal da professora Nilva Depubel.

Neste fascículo, a orientação para as mulheres surdas era para o desempenho das atividades domésticas e se a família seguisse todos os passos propostos teriam uma pessoa "praticamente normal" em casa.

Na escola as professoras (principalmente do estado do Paraná) trabalhavam com a metodologia do Verbotonal. O método Verbotonal foi criado para ensinar as crianças que apresentavam algum tipo de problema na audição e de comunicação, independentemente do nível que apresentava. Este método baseava-se na estimulação da motricidade e de todos os canais sensoriais, além da afetividade, criando condições para que a expressão através da oralização acontecesse. O resultado esperado era de uma comunicação natural e compreensível.

Figura 10. Cartilha utilizadas pelos professores no estado do Paraná

INDICE	PÁG.
- Rítmicos Fonéticos no S.V.T. - Introdução -	210
- Ritmo Corporal - Movimento e fala	211
- Promovendo a fala através de movimentos	214
- Movimento do corpo para estimular fonação -	214
- Movimento funcional para estimular sons específicos	215
- Movimento do corpo para correção de sons específicos	216
- Movimento do corpo para pronúncia correta e percepção das palavras e sentenças.	217
- Conteúdo para o 1º grau.	218
- Conteúdo para o 2º grau.	219
- Conteúdo para o 3º grau.	222
- Trabalho prático com movimento corporal na função da estimulação e correção da fala	224
- Dramatizando situações	225
- Movimento para os fonemas	229
- Conteúdo para o 4º grau	230
- Como se inicia o movimento para correção da fala -	
- Tipos de correção -	233
- Conteúdo para o 5º grau -	234
- Acentuação - Frases -	236
- Trabalho com adultos	237
- Séries ou Rítmicos musicais que preparam e acompanham a emissão dos sons e das palavras numa relação de causa e efeito.	237
- Estimulação psicomotriz	237
- Exercícios para elasticidade da espinha dorsal -	239
- Exercícios para melhorar a forma dos músculos do estômago e das pernas	243
- Ritmo musical - Objetivos	240
- Como se criam as estruturas - 1º tipo	244
- Estruturas de 2º tipo.	246
- Estruturas de 3º tipo	247
- Jogos motores fonetizadas - Antes de 4-5 anos	248
- Jogos motores fonetizadas - Antes de 4 a 5 anos	248
- Meio de aprendizagem das estruturas	250
- Programas para as crianças maiores	250
- Ritmo musical como meio de correção	251

Fonte: arquivo pessoal da professora Nilva Depubel

No sumário deste material apresentado na figura 11, é possível evidenciar que o “aquecimento” do corpo de modo geral era um fator determinante. Atividades de dramatização eram práticas comuns nesta metodologia, pois muitas vezes os surdos necessitavam desta estratégia para estabelecer a comunicação. Neste mesmo período os mesmos foram vistos como mímicos.

Neste material o professor tomava como base as atividades descritas neste guia. Esta forma de trabalhar com os alunos surdos foi considerada como uma forma de reabilitação apenas. Na figura 11 é possível observar como o professor deveria trabalhar determinado fonema ou até mesmo as partes do corpo que deveriam ser estimuladas, como pode ser visualizado na fotografia 03.

Figura 11. O trabalho com os fonemas

MOVIMENTOS PARA OS FONEMAS
/p/ - tenso, tempo curto, intensidade leve. A qualidade do movimento deve ser: saltitante, tocante (sentir a tensão no próprio corpo).
/b/ - Menos tenso, tempo mais longo, braços erguidos, vai aos poucos e baixando-os, bem relaxados, e flexionando o tronco para baixo.
/m/ - Menos tenso e tempo longo. Movimentos esparranados, espalhados. Mãos unidas e movimentos lineares para os lados.
/t/ - Fonema tenso, movimento agressivo, tempo curto. Movimento de agitar, bater, iniciação sempre para a frente porque é a mesma direção da fala. Sentir tensão no corpo.
/d/ - Menos tenso e mais longo. Tem que dar um pouco de tensão que deve ser sentida lateral no corpo.
/n/ - Menos tenso, tempo longo, sentir no corpo, pronúncia para trás. Movimento de balanço para os lados.
/c/ - Fonema rápido e tenso. Posição deitada ou outra posição. Colocar as mãos nas costas da criança para ela sentir. Flexão dos ombros para trás.
/q/ - Deitado ou agachado, só levanta a cabeça, respiração diafragmática. É um fonema mais relaxado e tempo mais longo.
/l/ - Movimento de macro para micro - inspiração e expiração. Movimento de rotação. Braços para a frente, com as mãos espalmadas na mesma direção. Cabeça erguida, reta e projetada para a frente.

Fonte: arquivo pessoal da professora Nilva Depubel.

### Fotografia 03. Professora Cirlei trabalhando com a metodologia do verbotonal



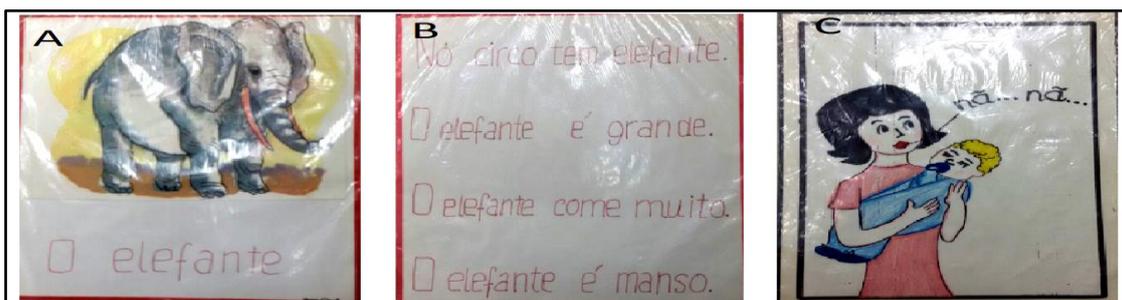
**Fonte:** Acervo do Colégio Estadual Eduard Virmond Suplicy.

A professora Cirlei salienta que as atividades eram mecânicas, [...] *eu me lembro que a construção de frases deles era sempre com as mesmas palavras “mamãe é bonita” ou “a flor é bonita”* [...] (CIRLEI, 2016), frases limitadas, que para eles, as vezes, nem fazia o sentido desejado. Em seus estudos iniciais, Vigotski a priori critica o uso de “mímicas”, porém, ao analisar o insucesso da cobrança da fala, muda sua concepção.

Sobre estas atividades, Vigotski durante seus estudos sobre crianças surdas destaca que a oralização não auxilia o surdo no processo de aquisição da linguagem falada, uma vez que a reprodução forçada de palavras passa a ser algo ausente de significação.

A professora Cirlei ainda mantém alguns materiais que utilizava para prática da oralização e da leitura com os alunos, como exemplo, as fichas de leitura e atividades (figura 12).

**Figura 12. Ficha de atividades**



**Fonte:** acervo pessoa da professora Cirlei de Fátima Baldo

Este tipo de materiais foram utilizados durante as aulas com os alunos surdos. A professora mostra a imagem e diz o nome (figura A), e os alunos surdos tentavam reproduzir o que a mesma havia dito. Na figura B, a educadora apresentava algumas frases bem simples para que os alunos reproduzissem. Na figura C, mostram as onomatopeias, formas de praticar as dificuldades fonéticas de algumas palavras.

A professora durante a entrevista relatou que

*[...] para os surdos, eles estavam lendo, e nós, fingíamos que entendíamos[...]. E ainda destaca que [...] a principal dificuldade de fato foi a comunicação, pois era muito difícil de perceber o que eles haviam aprendido, por que nós usávamos o canal que não facilitava a aprendizagem deles [...] até ditado nós fazíamos (risos), sim, ditado de palavras (CIRLEI, 2016).*

Uma das alunas destaca que

*Na escola, quando eu comecei, os professores usavam a oralização. Era bastante difícil, nós não entendíamos muito o que eles falavam, era bastante complicado. Nós não podíamos nos comunicar pela língua de sinais se não a professora nos batia nas mãos. Nós muitas vezes íamos na escola ficar copiando só atividades, era bem difícil. (ALUNA A1, 2016)*

Até o ano de 1991 o Colégio Suplicy (assim como é conhecido), era mantido pela Secretaria do Estado da Educação - Séries Iniciais, Ensino Fundamental e Ensino Médio, assim como as salas de atendimento aos alunos surdos. No mesmo ano, as séries iniciais do Ensino Fundamental passam a ser de responsabilidade da Secretaria Municipal de Educação, através da Lei da Municipalização<sup>20</sup> da educação destes níveis.

Por fim, as salas de surdos que compunham estes níveis mudam-se para a Escola Maria Basso Dellani<sup>21</sup>.

Essa municipalização trouxe benefícios e ao mesmo tempo perdas, prejuízos para Surdos de Francisco Beltrão. É possível evidenciar, em conversas com professores e até mesmo com os surdos, que essa mudança e separação acarretou em perdas de

<sup>20</sup> Proposta que foi oficializada pela LDB 9.394/96

<sup>21</sup> A Escola Municipal Maria Basso Dellani foi criada no ano de 1991 em decorrência da proposta de municipalização da educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental. Além do atendimento destes níveis de ensino, a escola atende os alunos surdos no Centro de Atendimento Especializado ao Deficiente Auditivo CAEDA e uma sala de Recurso Multifuncional. A escola está localizada no bairro Presidente Kennedy, próximo do centro da cidade de Francisco Beltrão. Os alunos surdos atendidos nos respectivos níveis de ensino no período da manhã são atendidos por intérpretes de Libras na sala inclusão e no contra turno recebem atendimento da professora do CAEDA.

materiais e elementos da própria história, documentos, imagens que se extraviaram ou foram descartadas.

*Uma das coisas que eu não acho certo para Educação de Surdo em Francisco Beltrão foi a separação da escola. No ano de 1991 os alunos surdos que antes estavam no Colégio Suplicy mudaram-se para a Escola Maria Basso Dellani em outro prédio, com isso os surdos foram os que mais perderam, por que o processo de identidade surda, e os elementos da própria cultura surda se constrói a partir da relação com os adultos surdos, isso deixou de existir e então, fomos atendidos em uma escola que nossa referência foram os adultos e ouvintes (ALUNO 3, 2016).*

Ao considerar que a identidade surda e os elementos culturais ocorrem através das relações entre seus pares, os surdos quanto mais cedo tiverem contato com essa realidade poderão mais facilmente se constituírem enquanto sujeitos. Essa mesma questão é levada em consideração quanto o processo de aquisição da língua de sinais.

Este contato criança surda X adultos surdos, através de uma língua em comum, que é a língua de sinais, é que proporcionará o acesso à linguagem e desta forma, estará também assegurada a identidade e a cultura surda, que é transmitida naturalmente à criança surda em contato com a comunidade surda (STROBEL, 2008, p. 41).

A partir do momento em que os alunos surdos foram atendidos na escola Maria Basso Dellani é criado o Ensino Regular. A princípio duas salas, 1º série e 2º série e no ano seguinte é implantada a 3º série. As professoras responsáveis pela turma são todas ouvintes e usuárias da Língua de Sinais (NILVA, 2016).

Atualmente, os alunos surdos matriculados tanto na Escola Municipal Maria Basso Dellani quanto no Colégio Estadual Eduardo Virmond Suplicy, recebem atendimentos especializados com profissionais tradutores intérpretes de Libras bem como, apoio didático pedagógico no período contrário ao que estudam. Na primeira escola os surdos que estão em processo de aquisição da linguagem recebem apoio de uma professora surda usuária da língua de sinais, além de trabalhar Libras a mesma auxilia os alunos nas atividades escolares, pois a maioria dos pais dos alunos atendidos não se comunicam através da Libras e sim, de outras formas de comunicação, fala, gestos, entre outros.

Ao buscar documentos legais que tratam da área da surdez no município de Francisco Beltrão, foi encontrada a Lei nº 3.480 de 26 de maio de 2008, a qual estabelece a criação do cargo de Instrutor de Libras para provimento de concurso. O profissional habilitado para a vaga de acordo com a Lei deve ser surdo com domínio da Língua de

Sinais. Cabe ressaltar que desde o ano da promulgação da referida Lei, não há pessoa para o cargo. No ano de 2015 o município realizou um concurso para tal função, sendo aprovado um candidato ouvinte.

Salienta-se que as lutas das comunidades Surdas são constantes. São plausíveis os movimentos organizados por eles em detrimento de melhores condições de acesso, principalmente de cultura e educação. Desta forma, buscou-se, organizar um recorte da história do surdo e do processo educacional que se desenvolveu ao longo do tempo, bem como, apresentando os personagens importantes que contribuíram significativamente na construção da história da educação de surdos no município de Francisco Beltrão.



## CAPÍTULO II

### EDUCAÇÃO DE SURDOS NA INTERFACE DO ENSINO DE GEOGRAFIA

#### 2.1 Abordagens metodológicas no ensino de surdos

Na trajetória apresentada anteriormente da educação de surdos, evidenciaram-se alguns modelos adotados para trabalhar com os mesmos, entre eles, o Oralismo, a Comunicação Total, o Bilinguismo, a Pedagogia Surda e por último, Mediação Intercultural.

O método oralista foi imposto para os surdos no Congresso de Milão no ano de 1880. Na época o método visual defendido por L'Épée e o método oralista estavam em análise. Sendo assim, o congresso teve como foco discutir estas duas visões. Por maioria dos votos a metodologia oralista foi a que prevaleceu. Na defesa deste método temos a figura de Samuel Heinicke que

[...] acreditava que a única ferramenta a ser usada na educação de surdos deveria ser a palavra falada. Argumentava que permitiria aos estudantes surdos usar a língua de sinais inibiria seu progresso na fala [...] somente aprendendo a fala articulada que a pessoa surda conseguiria uma posição na sociedade ouvinte (PEREIRA et. al., 201, p. 09)

Nesta proposta, a língua de sinais tornar-se-ia proibida para os surdos, uma vez que a sociedade a utilizava na modalidade oral para se comunicar e a linguagem de sinais faria com que o surdo não se esforçasse para utilizar a fala para tal função comunicativa na sociedade. Os defensores alertavam a todos que apenas assim, os surdos poderiam se "tornar normais".

Assim,

O oralismo, ou filosofia oralista, usa a integração da criança surda à comunidade de ouvintes, dando-lhe condições de desenvolver a língua oral. O oralismo percebe a surdez como uma deficiência que deve ser minimizada através da estimulação auditiva (GOLDFELD, 1997, p. 30 e 31).

O principal argumento considerado pelos grupos que apoiavam a oralização seria de que

A língua de sinais é compreendida como limitadora das possibilidades de interação social e precária em suas funções representativas, enquanto sistema gramatical. É, portanto, concebida como uma linguagem primitiva e deficitária para expressão do pensamento (SILVA, 2002, p. 44).

Mesmo com a imposição da oralização, os surdos não deixaram de se comunicar por meio da língua de sinais. Em cidades maiores a comunidade surda se organizou para a criação de associações, nestes ambientes assuntos mais diversos eram tratados, vale destacar que por este motivo a língua de sinais não “morreu”.

Uma consequência que esse método da oralização trouxe para os surdos foi de que com “A proibição do uso da língua de sinais na educação de surdos por mais de cem anos trouxe como consequência baixo rendimento escolar e impossibilidade de o surdo prosseguir seus estudos em nível médio e superior” (PEREIRA et. al., 201, p. 11). Dados como estes são testemunhados até hoje.

Esta metodologia ouvintista [...] é um conjunto de representações dos ouvintes, a partir do qual o surdo está obrigado a olhar-se e narrar-se como se fosse ouvinte (SKLIAR, 1998, p. 15). Através deste viés, o autor em sua obra critica as metodologias ouvintistas que os surdos até hoje são submetidos, deixando de lado elementos da sua cultura e da sua própria identidade.

As atividades mais comuns neste modelo educacional eram o treinamento auditivo<sup>22</sup>, desenvolvimento da fala<sup>23</sup> e a leitura labial<sup>24</sup>. Estas práticas davam-se individualmente, uma vez que a professora teria de fazer acompanhamentos de acordo com o avanço e prática que o aluno possuía. Algumas atividades de leitura em grupo também eram desenvolvidas, quando se tratavam de alunos que possuíam boa oralização.

Este método imperou na educação de surdos por aproximadamente cem anos. Por volta da década de 1960, uma nova possibilidade linguística surge e é denominada Comunicação Total.

De acordo com Pereira et. Al. (2011), os resultados obtidos através do método oralista não surtiram o efeito desejado, pois as crianças surdas permaneciam em defasagem acadêmica, comparada as outras que eram filhas de pais ouvintes.

---

<sup>22</sup> Estimulação auditiva para reconhecimento de ruídos, sons ambientes e sons da fala, geralmente fazem treinamento com equipamentos como ASSI e outros (PERLIN; STROBEL, p. 13, 2008).

<sup>23</sup> Exercício para a mobilidade e tonicidade dos órgãos envolvidos na fonação, lábios, mandíbula, língua e exercícios de respiração e relaxamento (PERLIN; STROBEL, p. 13, 2008).

<sup>24</sup> Treino para a identificação da palavra falada através da decodificação dos movimentos dos movimentos orais do emissor (PERLIN; STROBEL, p. 13, 2008).

Stokoe no ano de 1960 apresenta seus estudos sobre a linguística da língua de sinais americana, fato este que levou à adoção deste novo método o qual considerava a língua de sinais como elemento de grande importância na comunicação e aprendizagem dos surdos. O autor conclui desta forma, que as línguas de sinais preenchem os requisitos de cientificidade que as línguas orais possuem.

Pode-se considerar desta forma, que a Comunicação Total concebida como filosofia “[...]defende que os surdos tenham acesso a linguagem oral por meio da leitura orofacial, da amplificação dos sinais e do alfabeto manual e que se expressam por meio da fala, dos sinais e do alfabeto manual” (PEREIRA et. al., 2011, p. 11). Sendo assim, é possível que o surdo aprenda e se comunique das duas maneiras. Esta metodologia propiciou aos surdos o ressurgimento da sua língua que por vezes foi negada.

Durante a década de 1980, os surdos começaram a organizar-se como movimento social na luta pelo reconhecimento da Língua de Sinais. A proposta bilíngue surge a qual valorizava a língua de sinais como L1 ou língua materna e a Língua Portuguesa como L2 na modalidade escrita. Nesta nova perspectiva são levados em conta os elementos da identidade e cultura surda, principalmente os visuais que vão ao encontro da modalidade da língua que é a gestual visual.

Como destaque,

A história da educação de surdos nos mostra que a língua oral não dá conta de todo as necessidades da comunidade surda. No momento e que a língua de sinais passou a ser difundida, os surdos tiveram maiores condições de desenvolvimento intelectual, profissional e social (GODEFELD, 2010, p.38).

A Pedagogia surda é pautada na diferença em que os modelos educacionais e as formas de ensinar são pensadas e valorizadas a partir das experiências visuais com foco na realidade do próprio aluno surdo. Essa modalidade é esperada ao pensar em um currículo específico para a educação de surdos. Tal perspectiva, como o bilinguismo, deixa de lado a visão clínica sobre a surdez.

Por fim, apresenta-se a mediação intercultural, uma nova perspectiva que vem com o intuito de acabar com a interferência das práticas educativas pautadas na cultura ouvintista para o ensino do sujeito Surdo. A prática põe em evidência uma resistência em aceitar a cultura, uma vez que “coloca em cheque” a cultura de massa, a ouvintista. Neste sentido a dinâmica traz pedagogia e currículo com identidade específica. A mediação cultural não rejeita a cultura do ouvinte, esta surge para desenvolver uma cultura de metodologias diferenciadas para o aluno surdo (PERLIN; STROBEL, 2006).

## 2.2 Processo de aquisição da linguagem – LIBRAS

O processo de aquisição da língua de sinais (do Surdo) e da língua falada (ouvinte) acontece praticamente da mesma maneira. É visto que as línguas de sinais são naturais e completamente desenvolvidas, bem como as línguas de modalidade oral auditiva. Sendo assim, crianças surdas quando expostas ao contato com a língua gestual quanto mais tenra idade, possuem o mesmo tempo de maturação e de aquisição de linguagem das crianças que tem acesso desde o nascimento com línguas orais (MARTIN-LILLO, 2006).

Em outras palavras,

[...] os dois grupos de crianças passam pelos estágios do desenvolvimento, mais ou menos no mesmo período e cometem os mesmos tipos de substituição. Estes resultados mostram que os mecanismos envolvidos na aquisição da linguagem (psicológico, linguístico e neural), não são específicos para a fala e a avaliação como muitas pessoas pensam (PIZZIO, 2006, p.08).

Nesta perspectiva de desenvolvimento da aquisição da linguagem, as crianças passam por processos similares de desenvolvimento. Martin-Lillo (2006, p. 193) destaca que

[...] o balbucio manual é similar ao balbucio vocal, ao satisfazer três condições. A primeira é que os balbucios utilizaram unidades fonéticas restritas àquelas usadas em sinalização; em segundo lugar, os balbucios demonstraram organização silábica; em terceiro, foram utilizados de forma não comunicativa (MARTIN-LILLO 2006, p. 193).

Pizzio (2006), em sua dissertação de mestrado, apresenta os quatro estágios percorridos pelas crianças surdas durante o processo de aquisição e desenvolvimento da linguagem:

### Quadro 03. Estágios de desenvolvimento da linguagem para crianças surdas segundo Pizzio 2006

<b>Primeiro estágio:</b>	Balbucio manual (comunga da ideia descrita por Martin-Lillo, 2006);
<b>Segundo estágio:</b>	Aparição dos primeiros sinais: primeiras combinações. No estágio da aparição dos primeiros sinais, que dão por volta de oito meses estes são evidenciados antes mesmo das primeiras palavras isso em decorrência do desenvolvimento motor diferente entre as mãos e o trato vocal. Algumas crianças ouvintes neste sentido apresentam algumas dificuldades perceptuais e articulatórias associadas à fala, sendo que isto ocasiona no atraso da produção oral das primeiras palavras (PIZZIO, 2006, p. 09).
<b>Terceiro estágio:</b>	Conhecido como o estágio das primeiras combinações, este acontece por volta dos dois anos de idade, é marcado pelos processos das primeiras relações gramaticais,

	sendo que estas se organizam da seguinte forma, sujeito – verbo (S - V), verbo – objeto (V – O) e dependendo da criança surda sujeito – verbo – objeto (S – V – O) (PIZZIO, 2006, p. 11).
<b>Quarto estágio:</b>	Caracterizado pelas múltiplas combinações, este estágio permeia os dois anos e meio a três anos. Neste momento as crianças surdas têm uma explosão no vocabulário. Também não utiliza pronomes para referir-se aos objetos. “Além disso, ela não utiliza os substantivos associados com pontos no espaço, e as tentativas apresentam falhas nas correspondências entre pessoas e o ponto espacial” (PIZZIO, 2006, p. 11). Esta fase é marcada também como o início de algumas concordâncias verbais.

Organização: Mazzarollo, Thiago R., 2016.

Na Libras é possível encontrar sinais icônicos<sup>25</sup>, que por mais parecidos que sejam com o objeto ou com a ação a ser desenvolvida não se torna facilitador durante o processo de aquisição da linguagem.

O processo de aquisição da linguagem das crianças surdas é tardio, pois uma série de fatores influenciam neste anacronismo, sendo mais evidente a demora por parte da família em procurar ajuda e atendimentos específicos para a criança, muitas vezes desconhecendo a importância do aprender a língua de sinais, este fator também está atrelado ao preconceito e a difícil aceitação por parte da família. É evidente que a criança possui capacidades orgânicas para desenvolver-se e constituir-se enquanto sujeito.

Vale destacar que

O contato precoce do surdo com a língua de sinais é fundamental para a constituição do intelecto da criança, ampliando as relações com o mudo e garantindo seu pertencimento ao seu grupo social e o reconhecimento de sua identidade cultural (SILVA, 2003, p. 52).

Cabe observar que, quanto mais cedo este processo acontecer de alfabetizar a criança surda da Língua de Sinais (L1), mais rápido será o desenvolvimento de outras habilidades da mesma. Esta ação, proporcionará a integração e a relação desta para com a comunidade, surda, não surda e, sobretudo, possibilitar o desenvolvimento da linguagem na idade certa, correspondente com seu desenvolvimento cognitivo.

Dito isto, Vigotski (1989b) salienta que o processo pelo qual a criança vai adquirindo a linguagem parte do exterior para o interior. Ou seja, o meio social do qual ela está inserida favorece o seu desenvolvimento.

Considerando o meio social, Bakhtin (1995) ressalta a importância desta relação no processo de formação do indivíduo, principalmente quando pensando nas relações comunicativas. Sendo assim, a língua responsável pelas relações entre os envolvidos tem capacidade de refletir e de exprimir características sócio-histórico da comunidade.

<sup>25</sup> Sinal que apresenta características visuais idênticas ao objeto.

Para entender melhor qual público de abrangência, é possível identificar duas vertentes: a primeira toma como base a legislação, o Decreto 5.626/2005, no Art. 2º, considera 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.

As Línguas de Sinais podem ser entendidas na visão socioantropológica de surdez

As línguas de Sinais (LS) são a fala gestual do surdo e o meio pelo qual ela flui é o canal visual-cinestésico e não oral-auditivo. A LSB ou LIBRAS, não é um dialeto da Língua Portuguesa e tampouco piding, mímica ou pantomima. Ela tem “Brasileira” no nome por ter sua origem nas comunidades Surdas do Brasil. É uma língua que possui uma estrutura sintática, semântica e pragmática própria [...] (SILVA, 2002, p. 128,).

Silva (2002) ainda destaca que

A língua de sinais é a língua natural dos surdos, que permite promover sua interação no contexto histórico e cultural, cujo sujeito linguístico que produz a linguagem e por ela está circunscrita. [...] é uma língua representativa cujo os membros apresentam uma diferença que não está baseada no padrão de normalidade ou de anormalidade, mas em especificidades culturais (SILVA, 2002, p.52)

Nas afirmações acima as autoras apresentam conceitos do que é a Língua de Sinais, destacando principalmente que a mesma é natural das comunidades surdas e que a modalidade desta se difere da Língua Portuguesa, uma vez que se trata de uma língua que seu enunciado ocorre pelo canal visual a partir de gestos que são considerados sinais e estes correspondem uma palavra.

Muitos desconhecem esta forma de comunicação como língua e utilizam o termo linguagem para designar tal forma de conversação.

Considera-se também que

[...]são denominadas línguas de modalidade gestual-visual (ou visual-espacial), uma vez que a informação linguística é recebida pelos olhos e produzidas no espaço, pelas mãos, pelo movimento do corpo e pela expressão facial (PEREIRA, et. al. , 2011, p. 04 - 05).

Neste sentido, pode-se evidenciar que a Língua de Sinais apresenta combinações que são referências para a construção de uma gramática tão complexa quanto a das línguas orais. Cabe ainda ressaltar que

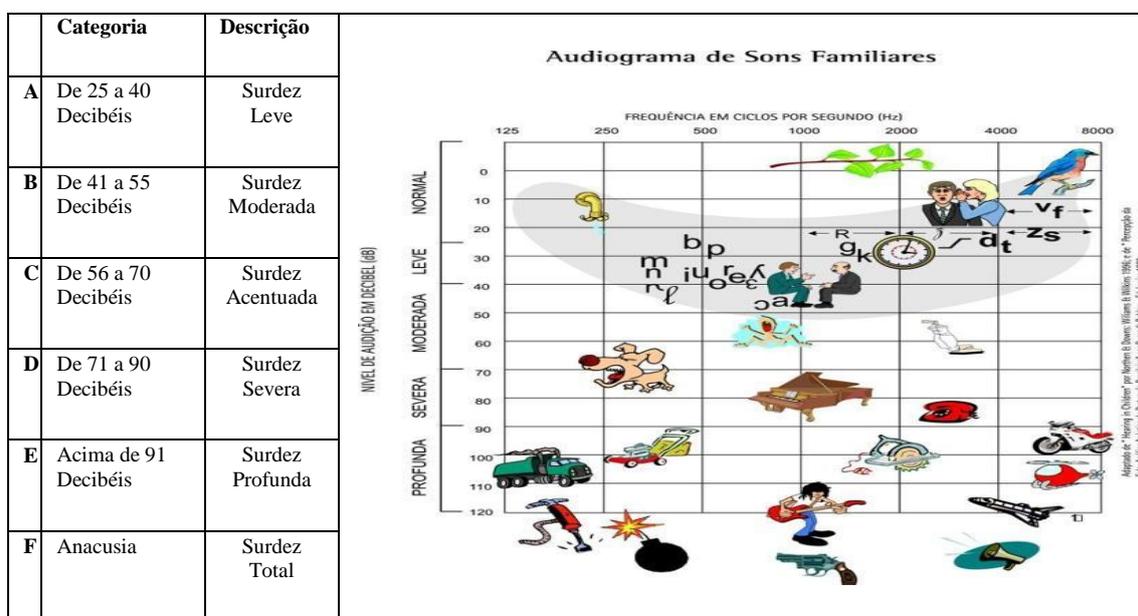
Cada país tem sua língua de sinais, como tem sua língua na modalidade oral. As línguas de sinais são línguas naturais, ou seja, nasceram “naturalmente” nas comunidades Surdas. Uma vez que não se pode

falar em comunidade universal, tampouco está correto falar em língua universal (PEREIRA, et. al. p. 04, 2011).

Para além dessas visões, “[...] as ciências humanas, que comumente enxergam Surdos como diferente e defendem a língua de sinais” (SANTANA,2007, p. 21-22). A educação dos Surdos vem passando por mudanças, no que tange seus modelos educacionais. É válido ressaltar que compreender como o Surdo aprende é vital para compreender o próprio aluno surdo.

A segunda é a visão clínica que caracteriza a surdez com deficiência auditiva, a qual identifica níveis diferenciados de acuidade auditiva. Pacheco e Estruc (2011, p. 08) apresentam as categorias e no Art.4º, oficializadas pelo Decreto nº 3.298/1999, as seguintes características:

#### Quadro 04. Níveis de Surdez conforme Decreto nº 3.298/1999



Organizado por: MAZZAROLLO (2016).

Conforme o quadro 04, as pessoas com surdez leve começam a sentir dificuldade em ouvir alguns tipos de sons como conversas entre pessoas, som de relógios, canto de pássaros e entre outros sons com a mesma característica. É notável que estas pessoas passem a falar mais alto e solicitar que seja retido por vezes alguma informação. O uso de aparelho de amplificação resolve significativamente o problema, neste caso.

As pessoas diagnosticadas como surdez moderada, o uso de aparelho de amplificação sonora ou prótese auditiva poderá auxiliar na percepção de alguns sons, vale ressaltar que a qualidade não é totalmente eficaz.

A partir da surdez acentuada, o uso dos aparelhos não se torna um facilitador para estas pessoas. Por vezes os médicos aconselham os familiares a procurar uma possível “cura” da surdez por meio de procedimentos cirúrgicos, como é o caso do Implante Coclear.

### **2.3 O Ensino de Geografia Para Alunos Surdos**

Antes de discutir o ensino de Geografia para alunos surdos, é necessário analisar como a escola se prepara para este público específico. Na trajetória da educação de surdos foi possível evidenciar que a inclusão historicamente é recente. O início do século XXI vem sendo marcado por diversas mudanças e transformações no contexto educacional, e, a discussão a respeito da escola inclusiva é uma delas.

As escolas inclusivas são (2014)

[...] escolas para todos, implicando um sistema educacional que reconheça e atenda às diferenças individuais, respeitando as necessidades de qualquer dos alunos. Sob essa óptica, não apenas portadores de deficiência seriam ajudados e sim todos os alunos que, por inúmeras causas, endógenas ou exógenas, temporárias ou permanentes, apresentem dificuldades de aprendizagem ou no desenvolvimento (CARVALHO, 2014, p. 29).

Nesta perspectiva de escola inclusiva, todos devem ser atendidos, indiferente de suas especificidades. O autor destaca um fator interessante sobre a ótica da inclusão, muitos entendem que a escola inclusiva é pensada apenas para aqueles alunos que apresentam laudo de deficiência ou de dificuldades de aprendizagem, mas esquecem de pessoas que ao realizar procedimentos cirúrgicos ou até mesmo alguma causa adversa vem a necessitar de alguma adaptação temporária.

Na atualidade, muito se tem pensado nas possibilidades para conseguir minimizar as dificuldades encontradas por grande maioria dos professores. Todavia, há premência de metodológicas que possibilitem trabalhar as necessidades básicas desses alunos em cursos de formação de professores. Este é um fato.

Sendo assim, ao atender essa realidade, equipes pedagógicas e principalmente professores se sentem preocupados em como desempenhar suas funções ao possibilitar um trabalho inclusivo. A preocupação se agrava quando o assunto passa a ser metodologias de ensino, pois são elas que aproximam o sujeito do conteúdo.

Os professores e a escola, como um todo, ainda se baseiam na lógica do mundo verbal, da palavra hegemonicamente detentora da ordem explicativa do mundo, como caminho para a formação dos valores e

habilidades nos alunos. Já estes exercitam e vivenciam um cotidiano em que a imagem e não a palavra é a detentora desse processo de aprendizagem e interação social. Torna-se, portanto, urgente e necessário que a escola se abra para esta nova linguagem como forma de capacitar os alunos ao melhor exercício crítico desta frente ao mundo, não se deixando levar pelo mero impacto espetacularizante que esta proporciona (GONÇALVES E FERRAZ, 2009, p. 03).

Marchesi e Martin (1995) completam ao afirmarem que

O problema mais difícil enfrentado pelos professores (...) é como colocar em prática a educação dos alunos com necessidades educacionais especiais; como organizar a aula, como propiciar seu desenvolvimento e sua aprendizagem, como organizar sua aula, como propiciar seu desenvolvimento e sua aprendizagem. (MARCHESI; MARTÍN, 1995, p. 21).

Até pouco tempo atrás as metodologias utilizadas para trabalhar os conteúdos com alunos surdos eram pautadas em técnicas nas quais prevalecia a prática da oralidade. Deste modo,

O ensino para surdos ainda está muito centrado em uma perspectiva dos ouvintes, existindo ainda um inibidor para a aprendizagem, a saber, o fato de o professor e o aluno não compartilharem da mesma língua, já que o primeiro domina a língua oral e o segundo domina a língua de sinais. (SCHELP, 2009, p. 3.045)

Sobre a afirmação, pode-se dizer que em determinada sala de aula havia duas situações distintas na qual o professor utiliza uma língua para se comunicar e o aluno surdo utiliza outra. Esse fato pode também ser evidenciado na sociedade de modo geral; por vezes as pessoas surdas se sentem estrangeiras no próprio país.

A ação do professor quando pensada na especificidade do discente Surdo, necessita de “[...] narrativas pedagógicas onde enfatiza o jeito Surdo de ensinar, onde apela por estratégias de ensino visuais, transmissão de conhecimentos em língua de sinais”. (PERLIN E STROBEL, 2006, p.23).

Além do trabalho do professor, a escola como formadora de cidadão indiferente da especificidade que seu público apresenta precisa pensar no currículo de maneira que englobe toda a multiplicidade teórico-metodológica de forma que estas atendam a todos. No caso dos discentes surdos é evidente que as escolas mantenham uma perspectiva ouvintista. A escola na perspectiva ouvicêntrica onde todas as assimilações se identificam ao ouvinte (PERLIN e STROBEL, 2006).

Sobre o currículo para os alunos surdos,

[...] escola opta também por um currículo no qual insere a abordagem da diferença cultural, ou seja, no caso Surdo, a língua, a história, o jeito

Surdo de ensinar e leva em conta precisamente as contribuições da teoria cultural recente (PERLIN e STROBEL, 2006 p. 42).

O respeito pela diversidade linguística é o princípio da ação e integração do aluno surdo na escola. Em outras palavras, “[...] a identidade surda é uma construção, um efeito, um processo e é crucial a adoção de uma teoria pedagógica que descreva e explique o processo de construção de identidade e diferença Surdas” (PERLIN e STROBEL, 2006,p. 08).

Na perspectiva da inclusão, a tarefa do professor necessita de cuidados especiais como metodologias. Os professores comprometidos com o projeto da pedagogia da diferença têm por objetivo dar embasamento material e discursivo de maneira específica a produzir significado e representar a diferença surda em seus projetos pedagógicos.

É sabido que esse processo de inclusão e de adaptação de metodologias não é tarefa muito fácil para parte dos professores, pois envolve uma série de questões, principalmente de sua formação. “[...] alfabetizar discentes com Culturas diferentes é um choque tanto para o docente ouvinte quanto para os discentes surdos, por não entenderem de imediato o complexo linguístico da língua um do outro”(VILHALVA, 2009, p.01).

Para ensinar alunos que apresentam esta especificidade linguística não basta conhecer apenas a Língua de Sinais. Alguns professores, ao notar a presença do intérprete em sala, acreditam que a função deste é de ensinar aquele aluno. “O trabalho pedagógico requer muita flexibilidade e criatividade dialógica sinalizada, sempre reafirmando a importância da compreensão da cultura surda existente”. (VILHALVA, 2004, p. 03).

Ensinar Geografia para alunos surdos na perspectiva da educação inclusiva, respeitando a questão linguística e principalmente a especificidade de como o surdo aprende é uma tarefa bastante complexa aos olhos da maioria dos professores e das equipes pedagógicas. A ciência geográfica é carregada de possibilidades metodológicas e por se tratar de uma área de estudo que investiga e busca compreender a relação existente entre o homem e natureza é evidente que exemplos partidos de uma realidade vivida do discente devem ser valorizados pelo docente, “[...] e o ensino escolar nada mais é do que o processo de construção do conhecimento mediado pela ação do docente”. (CAVALCANTI, 2010, p.137)

Na Geografia os conteúdos são baseados em conceitos. Para entender como ocorre à formação de conceitos nas crianças, é importante compreender que

A construção de conceitos é uma habilidade fundamental para a vida cotidiana, uma vez que possibilita à pessoa organizar a realidade,

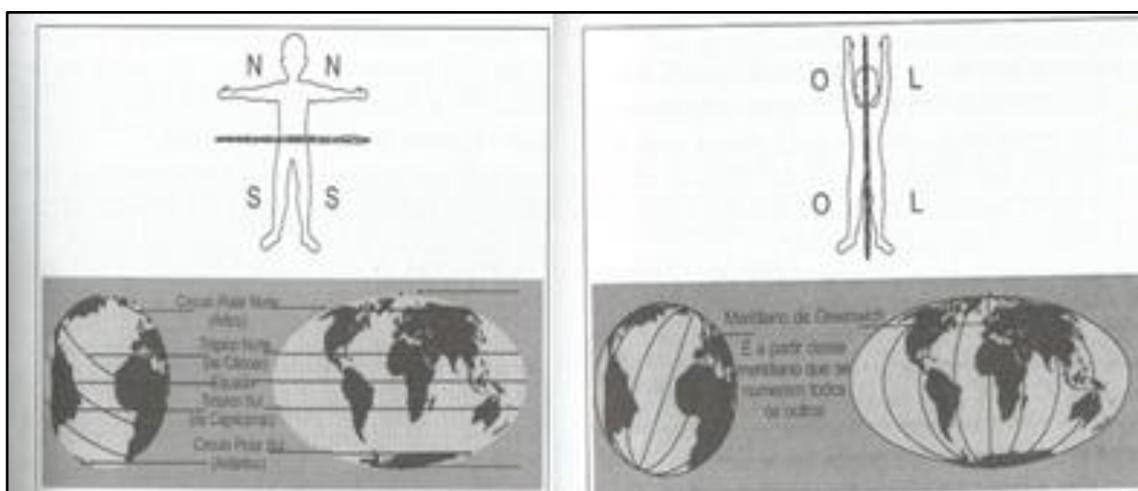
estabelecer classes de objetos e trocas de experiências como o outro (...) para compreender o processo de formação de conceitos, nas crianças e nos adultos, é preciso basear-se em um entendimento do processo de construção e reconstrução de conhecimento de seu consequente desenvolvimento intelectual. Na linha psicológica sociointeracionista ou sociocontrutivista, as funções mentais superiores do homem (percepção, memória, pensamento) desenvolve-se na relação com o meio sociocultural, relações estas que é medida por signos. Assim, o pensamento, o desenvolvimento mental, a capacidade de conhecer o mundo e de nele atuar é uma construção social que depende das relações que o homem estabelece com o meio (CAVALCANTI, 2010, p.139).

É importante ressaltar que o ensino de Geografia, principalmente para os alunos surdos, precisa partir de uma realidade conhecida por eles e vivenciada para que posteriormente possam estabelecer as conexões entre o real e o conhecimento atribuindo metodologicamente possibilidades diferenciadas para o aprendizado e neste caso específico, elementos visuais dos quais se enquadram na modalidade da língua que possibilitam a aprendizagem.

Para tanto é necessário considerar “o fato de que o Surdo é um sujeito que produz cultura baseada na experiência visual e requer uma educação fundamentada nesta sua diferença cultural” (PERLIN; STROBEL, 2006, p. 28).

Capello (2008) apresenta um modelo para o ensino de alunos surdos, o qual denominou de *Linguagem imagética* – linguagem não verbal, representação de gestos pelo corpo (meio que se transforma em determinado objeto a ser explicado) pode juntamente com materiais didáticos diversificados, auxiliarem e facilitar o processo de ensino e aprendizagem dos discentes surdos.

**Figura 13. Geografia e Ensino para Surdos**



Fonte: CASTROGIOVANNI, A. C., 2000, p.20.

A figura apresentada na obra de Castrogiovanni (2000) nos auxilia na compreensão de como podemos utilizar a linguagem imagética no ensino de Geografia. Neste caso, o professor pode de forma prática identificar (a partir do corpo humano) as linhas imaginárias em específico, a Linha do Equador horizontalmente, a qual divide o planeta em dois hemisférios e a linha verticalizada que apresenta o Meridiano central. O recurso pode ser empregado por qualquer professor mesmo sem conhecer a Língua de Sinais.

Neste exemplo, não é necessário o uso de outros instrumentos como o globo terrestre ou até mesmo da linguagem matemática para explicar os quadrantes, ou os pontos destacados.

Sobre isso,

As imagens se apresentam como signos inferindo associações na relação que o aluno faz com a representação pictórica. Essas relações são alimentadas pela capacidade de representar uma linguagem que o ser humano desenvolveu a partir de seus próprios sentidos ao longo do tempo. O modo de representação, visto como prática humana, está inserido no sistema social, econômico e cultural que revela o contexto explicitamente, de um povo assim representado (GONÇALVES e FERRAZ, 2009, p. 03).

O texto não verbal ou o uso da linguagem imagética constitui um tipo de linguagem para as pessoas surdas, uma vez que produz para os sujeitos surdos significados e sentidos específicos. Os autores afirmam também que as experiências humanas cotidianas auxiliam no processo de leitura do mundo e compreensão de conceitos científicos (GONÇALVES e FERRAZ, 2009). Pois [...] "é preciso dar condições aos alunos de pensar e agir, buscando elementos que permite compreender e explicar o mundo em permanente reinvenção" (CALLAI, 2001, p.133).

Pensando em como o aluno surdo aprende é possível identificar dois processos: o biológico e o socioambiental.

O primeiro, segundo Quadros et. al., (2009), descreve que "[...] o hemisfério esquerdo é o responsável pelo processamento de informações linguístico no modo auditivo-visual (...) e o hemisfério direito é o responsável pelo processamento visual-espacial". Gómez; Terán (2009, p. 73) acrescenta que como os dois hemisférios têm funções bem distintas. Neste caso, durante o processo de aprendizagem, os dois hemisférios são utilizados e são envolvidos, levando em consideração a sua espacialização.

Sendo assim, os dois hemisférios se conectam por meio do corpo caloso (GÓMEZ e TERÁN 2009). Por conseguinte, observa-se que o discente surdo trabalha mais com o hemisfério direito do qual é compatível com a modalidade que a língua de sinais se enquadra, sendo esta: [...] uma língua de modalidade gestual-visual que utiliza como comunicação movimentos gestuais expressões faciais/corporais que são percebidas pela visão. (PARANÁ, Diretrizes Curriculares da Educação básicos, 1998 p. 97).

Cabe ressaltar que no caso dos alunos surdos que apresentam aprendizagem vinculada ao hemisfério direito, estes aprendem a partir dos estímulos visuais.

Em outras palavras, o aluno surdo/visual aprende por meio da observação. Tendo boa capacidade de concentração, gosta de apresentar descrições bem exemplificadas, apresenta boa ortografia, bem como maior facilidade de lembrar-se de pessoas, pensa em imagens, é criativo, distrai-se quando há desordem visual ou movimento, se banalizam nas expressões faciais (que muitas vezes indicam suas emoções) e tem dificuldade de atenção quando necessitam ficar muito tempo recebendo informações (GÓMEZ e TERÁN 2009).

Na perspectiva de Vigotski, o professor tem papel de extrema importância, pois é ele quem vai possibilitar com que seus alunos consigam estabelecer estas relações entre o conhecimento prévio e a informação científica. A mediação é um fator essencial na aprendizagem que “[...] deve manifestar por meio da capacidade docente em provocar desafios e proporcionar experimentos que levem o aluno a questionar seus significados que atribuem aos conteúdos que aprendem” (ANTUNES, 2008, p. 33).

A ação mediadora do professor é, neste propósito, necessária. Vigotski explica em sua teoria que a provocação da ação do pensar e a mediação auxiliam o aluno a passar por níveis mais elevados de sua Zona de Desenvolvimento Proximal e tendo avanços no seu processo de aprendizagem. Desta forma,

No estudo de Geografia é fundamental proporcionar situações de aprendizagem que valorizem as referências dos alunos quando ao espaço vivido e produzido, estuda-se o local, para que o aluno forme gradativamente, a partir de suas referências, a totalidade indissociável do espaço geográfico (PENA e SAMPAIO, 2008, p. 05).

Espaço e o homem se relacionam. Outro fator importante é trabalhar com práticas e vivências dos alunos. Além disso, os professores podem apostar no uso dos materiais didáticos diversificados, dos quais trazem para seus alunos experiências práticas, é algo representativo e com isso pode-se de fato considerar que houve a construção do conhecimento significativo.

O processo de ensino e aprendizagem do aluno surdo está relacionado diretamente às práticas diversificadas com uso e apoio de materiais didáticos, adaptações de conteúdos e de metodologias diversas, trabalhando com exemplos do seu dia a dia para, com isso, obter compreensão do todo, ou seja, do mundo.

Além disso, práticas comumente realizadas por professores podem ser revistas para o atendimento aos alunos surdos. Por vezes, os professores se deparam com alunos surdos em sala e veem-se despreparados e tomam iniciativas das quais não contribui para o rendimento do aluno surdo incluso. Muitas vezes, os professores exprimem até ideias preconcebidas ou até mesmo concepções equivocadas a respeito dos alunos surdos (PENA e SAMPAIO, 2008).

Algumas ideias ou possibilidades e estratégias que o professor pode fazer para atender seu aluno, garantido o direito de acesso à informação, mesmo que o professor não tenha o conhecimento do que é e como utilizar a língua de sinais. Por exemplo, quando for se comunicar com o aluno surdo, procure sempre olhar diretamente nos olhos. Isso favorece um vínculo entre os sujeitos. Não é necessário fazer movimentos gesticulares intenso, isso dificulta a leitura labial (quando o surdo consegue realizar).

Outra possibilidade que o professor pode fazer é anotar no quadro o que deseja comunicar para que posteriormente este possa questionar quando houver o intérprete.

Sobre as correções de atividades, sempre realizá-las no quadro, para que o aluno possa identificar o que está sendo trabalhado e ainda fazer alterações quando necessárias.

Ao utilizar nas aulas os recursos visuais como filmes de curta ou longa duração, de acordo com a necessidade do professor, sempre optar em usar a legenda. Sobre mapas, fotos ou imagens, estas devem ser acompanhadas por uma sequência lógica do conteúdo. Figuras escolhidas sem fundamento dificultam a compreensão desses discentes. Fonseca e Torres (2013) complementam afirmando que os professores ao usar este recurso devem estar atentos para não fugir do objetivo da aula ao trazer para sala de aula a referida imagem.

Se durante a aula o professor trabalhar de maneira expositiva, evite escrever no quadro e falar ao mesmo tempo, pois como a Língua de Sinais é de modalidade gestual visual o discente não consegue copiar e prestar atenção ao mesmo tempo na interpretação.

Durante as correções das provas e atividades dos alunos surdos, os professores podem se deparar com respostas que por vezes não atribuem significado em relação à

Língua Portuguesa. Isso acontece em decorrência da estrutura que a língua de sinais apresenta.

Portanto, uma alternativa interessante é conversar com o intérprete para que juntos possam fazer a correção da avaliação. Desta forma, cabe ao professor, preparar as avaliações sempre com questões objetivas e subjetivas tomando o cuidado necessário com as mesmas durante a correção. Lembrando que o Surdo tem o direito de aprender primeiramente a sua Língua Materna que é a Libras (L1) e posteriormente a Língua Portuguesa (L2) que neste caso é o Português, lido e escrito, conforme a Lei 10.436 de 2002 e o Decreto 5.26 de 2005.

Quando trabalhado com alunos surdos, alguns estereótipos são adotados sobre este indivíduo. Para isto, Gesser (2009) apresenta alguns destes, destacando principalmente o surdo e sua língua e, conseqüentemente, por se tratar da língua, visto como meio comum para aquisição de conhecimento o não falar e o não ouvir afetam diretamente na aprendizagem. Desta forma, o quadro abaixo foi organizado para facilitar a compreensão e desmistificação de estereótipos.

#### **Quadro 05. Desmistificação de estereótipos sobre o Surdo**

<b>Estereótipo</b>	<b>Explicação</b>
Língua de sinais é universal?	Não, a língua de sinais não é universal. Cada país apresenta sua língua de sinais e esta com suas regras específicas. No Brasil a língua de sinais é conhecida como LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais
A língua de sinais tem gramática?	Sim, a Libras como a língua portuguesa apresenta gramática específica que se enquadra na modalidade gestual visual.
A língua de sinais é um código secreto dos surdos?	Não, a língua de Sinais foi oficializada no ano de 2002 pela Lei 10.436, como segunda língua oficial do país. Os cursos de língua de sinais ainda não são comuns, com o Decreto 5.626 de 2005, os cursos de licenciatura e bacharéis em fonoaudiologias tem a obrigatoriedade de ofertar essa disciplina para seus acadêmicos.
A Libras, no Brasil, apresenta uma unidade?	Não, assim como a língua portuguesa a língua de sinais também tem variâncias linguísticas que neste caso variância de sinais.
O Surdo Mudo	O surdo só é mudo em decorrência do não conhecimento do som das palavras, os órgãos fonadores dos surdos são perfeitos, assim como podemos evidenciar que surdos fazem algum tipo de som quando necessário.
O intérprete é a voz do surdo?	Não, o intérprete é responsável por desempenhar o papel de interlocutor entre o ouvinte que desconhece a língua de sinais e o surdo usuário desta.
O surdo tem identidade própria?	A comunidade surda na atualidade apresenta uma cultura rica, com histórias infantis adaptadas, fábulas e outros elementos que compõem a cultura. O que se difere da cultura ouvintista é a modalidade em que essa cultura se organizou.
A surdez compromete o desenvolvimento?	Não, principalmente se o surdo desde pequeno tiver contato com a língua de sinais o seu desenvolvimento acontece da mesma forma com a dos ouvintes. O surdo tem a mesma capacidade de aprender e de adquirir conhecimentos tanto quanto os ouvintes, mas o fator determinante nisso é o linguístico.

**Fonte:** Adaptação a partir de GESSER, 2009. p. 11 – 68.

Neste sentido, buscou-se apresentar a explicação de alguns estereótipos ou pré-conceitos criados sobre o surdo e sua língua, o que denota que grande parte da sociedade desconhece o sujeito surdo e principalmente a Libras a qual é considerada a segunda língua oficial do país.

Muitos destes estereótipos têm sua origem na antiguidade, o que nos leva a crer que a comunidade surda ainda possui um trabalho árduo de disseminação da sua cultura e sua língua enquanto status na sociedade.

Frente a estas discussões sobre o ensino de Geografia para surdos, possibilidades metodológicas e estereótipos sobre o sujeito surdos é evidente a necessidade de estudos como este, uma vez que na literatura é identificada uma escassez de trabalhos que tragam a temática como ponto de partida.



### CAPÍTULO III

## SÍMBOLOS E CÓDIGOS LINGUÍSTICOS NA EDUCAÇÃO DE SURDOS E ENSINO DE CARTOGRAFIA

### 3.1 Cartografia enquanto Ciência no Ensino de Geografia

A Geografia e a Cartografia, por vezes, são ciências confundidas como sinônimos e o mapa é o elemento comum de ambas que tanto se aproximam. “O mapa ocupa um lugar de destaque na Geografia, pois é ao mesmo tempo, instrumento de trabalho, registro e armazenamento de informações (ALMEIDA, 2009, p. 16).

Para os cartógrafos, os mapas são veículos de transmissão do conhecimento. Eles são representações gráficas de determinado espaço geográfico, concebidos para transmitir a visão subjetiva ou o conhecimento de alguém ou de poucos para muitos (LOCH, 2006, p. 36).

Os mapas têm a função de informação de divulgação para inúmeras pessoas e estas informações são organizadas pela Cartografia. A Geografia é a ciência que se apropria dos elementos que o mapa apresenta para seus estudos. Neste sentido, “Quando falamos em mapas, imediatamente os associamos à Geografia. É um aspecto eminentemente cultural. Os mapas, portanto, representaria a Geografia, o que é geográfico [...] (NARTINELLI, 2009, p.06)

Desde os tempos mais remotos os homens começaram a ter dificuldade de guardar informações ou de lembrar-se de fatos, acontecimentos, territórios conquistados, principalmente com o fim do nomadismo; para isso, inventaram formas de comunicação através de rabiscos, traços, que com o passar dos tempos começaram a ser aperfeiçoados e transformando-se cada vez mais icônicos – elementos significativos.

Os homens primitivos tiveram sua contribuição para a história da cartografia.

[...] os esquimós eram os que possuíam uma técnica cartográfica mais avançada. O mapa das Ilhas Kronpringes, elaborado pelo esquimó e caçador Silas Sandrgreen, feito de madeiras entalhada, postas ao fogo e policromadas, é um exemplo da arte primitiva. (FRANCISCHETT, 2010, p. 19).

Além desta representação, os aborígenes da Ilha de Marshall e os índios norte-americanos também contribuíram. O primeiro grupo desenvolveu uma maneira de

representar a ação do dia a dia, a questão da pesca e desenvolveram a partir de bambus e fibras de palmeira um mapa, organizado a partir das experiências; já os índios norte-americanos, representaram em couro de búfalo as regiões de caça e pastagem (FRANCISCHETT, 2010).

A Cartografia teve seu apogeu no Renascimento, quando as grandes navegações deram início ao comércio entre o Oriente e o Ocidente. A invenção da imprensa e o Mercantilismo influenciaram significativamente no desenvolvimento da Cartografia. O astrônomo francês, François Cassini Thury elaborou a primeira série de mapas topográficos da França. No mesmo período (Século XVIII), a Ciência Cartográfica toma status com a instituição das academias científicas (MARTINELLI, 2009).

O século XV é marcado pelo surgimento da imprensa, neste sentido, os mapas começaram a ser reproduzidos com um custo menor, desta forma, houve uma difusão destes. A profissão de cartógrafo surgiu concomitantemente, pois as reproduções vinham acompanhadas de consideráveis erros, tendo a necessidade do cuidado de um profissional que acompanhasse este processo. Com todo avanço da Cartografia, Mercator desenvolveu um sistema de projeção que leva seu nome em homenagem; baseado na “representação dos rumos em linha reta, numa carta plana” [...] (FRANCISCHETT, 2010, p. 22), Mercator também desenvolveu o primeiro globo que foi construído em 1541.

O período conhecido como Imperialismo, a ciência cartográfica auxiliou nos inventários, pois nestes documentos, eram representadas as terras dominadas e as futuras incursões para dominação de novos territórios, o que facilitava também o reconhecimento de propriedade e posse (FRANCISCHETT, 2010).

Entre o século XVIII e o século XIX, outra corrente da Cartografia se desenvolve, a Cartografia Temática tendo como principal viés a representação mais topografia, partindo de informações obtidas através de experiências (FRANCISCHETT, 2010).

Permeando os séculos XVI ao fim do século XVII a Cartografia também se desenvolveu na Holanda com a fundação da empresa “Companhia das Índias Orientais” – monopólio do tráfego comercial. Essa companhia fez com que os holandeses tivessem sua independência no que diz respeito ao uso dos mapas e deixando de lado os mapas espanhóis e portugueses que utilizavam (FRANCISCHETT, 2010).

Com o avanço das tecnologias, a Cartografia também se apropriou deste recurso para se aprimorar, [...] “As primeiras aplicações foram feitas aos cálculos astronômicos e geodésicos, ao estabelecimento das projeções e mais tarde ao tratamento estatístico de dados” [...] (MARTINELLI, 2009, p. 10).

Os computadores a partir da década de 1960 passam a ser instrumentos fundamentais no desenvolvimento de muitas áreas. Na Cartografia consideráveis avanços foram evidenciados, o acesso facilitado das informações, a própria Cartografia Digital, o Geoprocessamento entre outros dados geográficos.

Taylor (1994) salienta que as tecnologias são importantes, porém, elas não devem excluir a cognição na interpretação das informações cartográficas, em seu trabalho o autor utiliza por vezes o conceito de “Cognição cartográfica, um processo único, na medida em que envolve o uso do cérebro humano para reconhecer padrões e relações no seu contexto espacial” (TAYLOR, 1994, p. 05). Neste sentido, o destaque é de que as informações obtidas por imagens tratadas, nos mapas, são da realidade e cabe ao homem identificar os signos apresentados.

Todavia os estudos da Cartografia no ensino de Geografia tornam-se significativos, pois a base destes trabalhos da Cartografia estão vinculados ao mapa, e este, com uma linguagem específica e repleta de signos. “A cartografia enquanto ciência utiliza-se de uma linguagem universal porque se vale de um sistema de signos compreensíveis por todos; é uma linguagem visual (imagens) embasada na semiologia gráfica” (FRANCISCHETT, 2004, p.31).

Na Geografia ela tem um papel significativo pois

A Cartografia é um sistema de análise da representação codificada de signos, que tem no mapa seu instrumento representativo com alto poder de sistematização. Daí provem a importância da Cartografia no ensino de Geografia, uma vez que esta é uma ciência que se preocupa com a organização do espaço. No seu âmbito, o mapa é utilizado tanto na investigação quanto na constatação de seus dados (FRANCISCHETT, 2002, P. 22)

A esfera da Semiologia Gráfica empregada nos mapas é de origem realística e os signos utilizados correspondem à realidade. O aluno ao ter contato o mapa em sala de aula deve, antes de tudo, saber fazer uma interpretação realística das informações contidas nele. Neste processo, está a função do professor de Geografia que é a de levar o aluno a encontrar similaridade com a realidade e o que no mapa está representado. Nesta lógica “[...] o mapa, como representação cartográfica, no ensino de Geografia, torna-se importantíssimo, pois é através dele que o aluno terá possibilidade de conceber e organizar o espaço”. É neste material que o aluno vai perceber os elementos que está a sua volta (FRANCISCHETT, 2002, p.23).

O “[...] ensino do mapa requer por parte do professor uma formação muito mais dinâmica do processo de mapeamento” (OLIVEIRA, 1977, p. 46). Portanto, trabalhar

com mapas em sala de aula exige um conhecimento sobre ele, pois apresenta significados específicos e sentido individual.

Sobre isso

[...] é impossível um professor, que não seja leitor de mapas, ensinar seus alunos a ler mapas. Somente ensinamos e/ ou auxiliamos a construir capacidades, noções, habilidades, atitudes e valores de que dispomos (SOUZA, KATUTA, 2001, p.120).

Sobre a importância dos conhecimentos da Cartografia no ensino de Geografia, vale destacar que

Através dos conhecimentos cartográficos será possível entender a representação e a transformação do espaço geográfico, razão pela qual a Geografia age como ciência. Pelo ensino das representações cartográficas será possível ao aluno o entendimento e compreensão e conhecimento do espaço geográfico transformado ou em transformação (FRANCISCHETT, 2002, p. 26).

Também que

A cartografia é imprescindível ao ensino da geografia por tratar-se de uma linguagem que permite aprender, expressar e comunicar a espacialidade dos fenômenos a fim de que se possam realizar e estabelecer raciocínios geográficos (KATUTA, 2007, p. 136).

Portanto, é evidente a necessidade de conhecer e entender a importância da Cartografia no ensino de Geografia, uma vez que as ferramentas desta ciência são necessárias para compreensão de mundo pelo sujeito.

### **3.2 Linguagem Cartográfica**

Durante o período em que o sujeito se encontra na escola, principalmente nas aulas de Geografia é comum ouvir do professor as seguintes expressões “o que este mapa quer dizer?” Quais as informações que ele nos apresenta? Ou ainda “Qual a leitura que é possível ser feita deste mapa?” Desta forma, nos cabe uma pergunta; como é possível ler um mapa? Ele possui uma linguagem específica? A resposta de todos estes questionamentos está na linguagem cartográfica.

A linguagem cartográfica assim como a linguagem da matemática, da química e das diversas áreas do conhecimento apresenta elementos próprios e utiliza-se de signos para comunicar. Archella (2001) destaca que a linguagem cartográfica “fundamenta-se em uma ciência denominada semiótica, que tem por objeto de investigação todas as linguagens, em especial a dos signos” (ARCHELLA, 2001, p. 45). A semiótica é considerada como a ciência geral da linguagem.

A teoria da semiótica tem como precursor John Locke que em seus estudos sobre lógica na filosofia apresenta pela primeira vez o termo. Mas, foi por meio de Charles Sanders Peirce que essa filosofia linguística se desenvolveu. O objeto de investigação da semiótica está vinculado ao signo.

Para Peirce (1977, p. 46) “um signo ou representamen<sup>26</sup> é aquilo que, sobre certo aspecto ou modo representa algo para alguém. Dirige-se alguém, isto é, cria na mente da pessoa, um signo equivalente ou talvez um signo mais desenvolvido”. Ao se comunicar por meio da língua falada usam-se palavras que são signos linguísticos, a pessoa que está envolvida neste ato recebe este signo e com o uso de outros, sendo assim, capaz de compreender o que foi dito, ou seja, o significado de um signo está em outro como afirma Santaella (2002).

Durante a vida é aprendido várias formas de se comunicar, o choro nos primeiros meses de vida é um meio do qual o bebê utiliza para exprimir suas inquietações e relacionar-se com o meio ao qual pertence. Posteriormente é percebido que o apontar torna-se compreensível entre os envolvidos. Conforme o passar dos anos é introduzida a língua falada é possível que se aprenda também a linguagem corporal, plástica, musical e entre outras. A comunicação é vista então como um elemento necessário para o homem. Neste sentido considera-se que “é pela mediação dos signos que as crianças se incorporam progressivamente a comunidade humana, internalizando sua cultura e tornando-se um indivíduo cultura, ou seja, humanizado” (PINO, 2000, p. 42).

Para Vigotski (1989) a relação existente entre o pensamento e linguagem possui interdependência, pois é a linguagem que irá determinar o pensamento, sendo esta uma relação indispensável para o desenvolvimento. Considera também que linguagem é a atividade mais importante para que ocorra o processo de mediação. Pino (2000), tendo como base os estudos de Vigotski, utiliza o termo mediação para

Designar a função que os sistemas gerais de sinais desempenham na relação entre os indivíduos e deste com seu meio mais especificamente, é utilizado para designar a função dos sistemas de signos na comunicação entre os homens e na construção do universo sociocultural (PINO, 2000, p. 38).

A aprendizagem da linguagem se dá por meio do uso de palavras; “a aprendizagem das palavras transporta-nos para o mundo simbólico, vivido, real, onde a representação tem significado” (FRANCISCHETT, 2004, p. 24), e nas escolhas que se

---

<sup>26</sup> Palavra atribuída pelo autor que para a Língua Portuguesa seria representação

faz das palavras ocorre à comunicação. As palavras como afirmado anteriormente são signos e estas têm uma função significativa e reguladora do pensamento.

A “[...] palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apoia sobre mim numa extremidade, na outra apoia-se sobre o meu interlocutor. A palavra é o território comum do locutor e do interlocutor” (BAKHTIN, p.115). Sobre isso “a interlocução é um processo de produção social de significação, e a língua, o instrumento dessa produção”. (PINO, 2000, p. 45).

Ao considerar o mapa como mediador da linguagem cartográfica, destacam-se os signos nele contido. Sendo assim, Francischett (1996) destaca que na leitura de um mapa, ocorre uma relação entre o signo, o objeto e o interpretante, assim temos; o signo apresenta um objeto, o interpretante precisa entender o signo para compreender o objeto conhecido por ele.

Bertin (1978) ao considerar as representações gráficas<sup>27</sup> afirma que esta forma de comunicação é monossêmica – apresenta um único significado – neste caso o signo não pode apresentar mais do que um sentido, sendo claro, objetivo e de fácil compreensão.

A linguagem apresentada no mapa também é monossêmica, porém as informações presentes neste instrumento e as interpretações possíveis caracterizam um grau polissêmico – apresentando mais do que um significado (FRANCISCHETT, 2014).

Para que ocorra à aprendizagem da linguagem cartográfica é necessário um estudo do signo, o mesmo apresenta dois aspectos, o significado e o significante, neste sentido se justifica a necessidade do estudo sobre a semiótica. Uma vez que “o signo é representativo, ele ocupa o lugar do objeto embora ele não seja o objeto” (FRANCISCHETT, 2014 p. 846), neste caso, o signo possui sentido e significado.

A relação existente entre sentido e significado para Vigotski parte do pressuposto de que o significado vai mudando conforme o sujeito vai se desenvolvendo; o sentido é um aspecto particular do signo, pois este é formado pelas relações interpessoais e as vivências do indivíduo (GOLDEFELD, 2002).

“Tudo que é ideológico possui um *significado* remete a algo situado fora de si mesmo. Em outros termos, tudo que é ideológico é um *signo*. *Sem signos não existe ideologia* (grifos do autor)” (BAKHTIN, 2006, p. 29). O significado pertence à esfera do

---

<sup>27</sup> A representação gráfica constitui uma linguagem de comunicação visual, bidimensional, atemporal e de caráter monossêmico que se insere no mundo da comunicação visual e compartilha o universo da comunicação social (FRANCISCHETT, 2004 p.33)

pensamento e da linguagem, pois o pensamento está diretamente ligado ao signo e este só existe pelo pensamento.

A relação entre o sentido e significado parte da relação em que o indivíduo possui com o meio. Ao iniciar o trabalho cartográfico com os alunos ouvintes ou surdos, o professor apresenta mapas com elementos de preferência, a partir da realidade vivida de seus alunos.

Um exemplo disso está no trabalho feito pelos professores quando é pedido para os alunos representarem o trajeto de sua casa até a escola. Ao representar esse trajeto o aluno irá a partir de sua experiência imprimir seu conhecimento cartográfico, o conhecimento cotidiano ou espontâneo, ou seja, “os conhecimentos espontâneos são sempre impregnados de experiência no enfrentamento da criança com as coisas” (GÓES e CRUZ, 2006, p. 35).

Katuta (2007) destaca que

[...] a cartografia para escolares deve auxiliar na amalgamação dos conhecimentos geográficos cotidianos e os científicos, porque esta linguagem permite o estabelecimento das relações espaciais entre os fenômenos, podendo dar corpo aos saberes geográficos cotidianos e científico, dado que os encarna em uma grade linguística espacial (KATUTA, 2007, p. 137).

Fica interessante e bem mais compreensível ao aluno surdo quando o trabalho do professor é do conhecimento do próprio aluno para a construção do conhecimento científico. Para que isso aconteça de maneira significativa, Francischett (2004) destaca que o mapa ao ser trabalhado pelo professor, deverá ser abordado de maneira que permita explicar a percepção e a representação da realidade geográfica como parte de um conjunto maior que é próprio do pensamento humano. Cabe destacar que estes conceitos ou conhecimentos espontâneos produzidos pela relação com o meio e posterior mediado pela ação do professor faz com o aluno saia da sua zona de desenvolvimento real e vá a busca de novas potencialidades, isso Vigotski denominou como a Zona de Desenvolvimento Proximal.

Vale destacar que há dificuldades e limitações em trabalhar com conceitos e práticas no ensino de Cartografia, para o aluno surdo esta limitação se encontra principalmente no que tange a questão linguística, uma vez que os signos linguísticos correspondentes a área da Cartografia é praticamente inexistente e o recurso da datilologia que é a soletração da palavra a qual é estratégia muito utilizada pelos profissionais tradutores intérpretes de Libras. Na sequência será apresentada a estrutura

da Língua de Sinais Brasileira – Libras, por ser uma língua de modalidade gestual visual ela se aproxima muito dos elementos visuais que compõem toda a linguagem cartográfica. Vale destacar que quando remetemos à palavra “sinais” a mesmo pode ser entendida com um signo, uma vez que o sinal corresponde a uma palavra da Língua Portuguesa.

O signo linguístico na Libras ou o sinal apresenta também um significado e um sentido. Ao aceitar o desafio de trabalhar com a criação de sinais específicos para a área da Cartografia, considerou-se que a base da comunicação do surdo está diretamente ligada à linguagem extremamente visual e imagética.

### **3.3 A Estrutura da Língua de Sinais**

A linguística é responsável pelo estudo científico da língua natural humana, neste caso considera-se que a língua humana pode ser compreendida de duas modalidades distintas: a) na forma oral auditiva da qual a comunicação se dá através do locutor oraliza (externaliza seu pensamento através da fala) e o receptor ouve pelo canal auditivo (entende o enunciado); b) ou na modalidade gestual visual (modalidade das línguas de sinais). “[...] as informações linguística é recebida pelos olhos e produzidas pelas mãos” (QUADROS e KARNOPP, 2004, p. 47). Vale ressaltar que o principal diferencial entre estas modalidades está na forma de percepção e reprodução da enunciação.

Sendo assim, para compreender como se estrutura a língua de sinais, é importante primeiramente identificar a diferença existente entre língua e linguagem, esse esclarecimento é necessário uma vez que muitos ainda tratam como singularidades a Língua de Sinais como linguagem de sinais. As línguas de sinais se materializam a partir de elementos visuais e por momentos confundida com mímicas e pantomimas.

Quadros e Karnopp (2004) apresentam a diferenciação entre esses termos, sendo linguagem como formas de comunicação podendo ser a linguagem matemática, sistemas de notação, linguagem artística, considerado sistemas artificiais e não naturais. Já a língua torna-se algo mais complexo como um elemento dentro da linguagem podendo ser natural, artificial, humano ou não.

Vigotski (1998) salienta que a linguagem não é apenas uma forma de comunicação, mas funciona como uma função reguladora do pensamento do indivíduo, neste sentido o termo linguagem tem um significado mais amplificado, ou seja, relacionado com tudo o que tem significação e não restrito a uma forma única de comunicação.

E sobre língua, Vigotski e Bakhtin comungam da ideia de que a língua constitui a consciência do indivíduo. Sendo assim, as línguas de sinais ao considerar-se como língua constitui esta individualidade, uma vez materializada é socialmente compreendida pelos seus usuários, neste caso sujeitos surdos.

[...] as línguas de sinais são consideradas línguas naturais e, conseqüentemente compartilham uma série de características que lhes atribui caráter específico e as distingue dos demais sistemas de comunicação [...] as línguas de sinais são, portanto, considerada pela linguística como línguas naturais ou com um sistema linguístico legítimo e não como um problema do surdo ou como uma patologia da linguagem[...] (QUADROS e KARNOPP, 2004 p. 30).

Stokoe (1960) fez uma análise da língua de sinais americana e identificou esta como língua de fato, pois atendia todos os critérios linguísticos. Sendo assim, após esta constatação muitos estudos vêm sendo desenvolvidos sobre as línguas de sinais. No Brasil, destacamos a Professora Lucinda Ferreira Brito que na década de 1990 lança o livro “Por uma gramática da Língua de Sinais”. Ela apresenta elementos que compõem a estrutura gramatical da Libras. No ano de 2004, Quadros e Karnopp apresentam a obra “Língua de Sinais Brasileira aspectos linguísticos”, que fundamentam e complementam ainda mais as questões linguísticas da Libras.

Para este trabalho destaca-se à fonologia da língua de sinais, pois de acordo com Quadros e Karnopp “é o ramo da linguística que objetiva identificar a estrutura e organização dos constituintes fonológicos” (2004, p.47), tendo como objetivo “determinar quais são as unidades mínimas que formam os sinais” (2004, p.47). É a partir destes constituintes que subsidiaram a criação dos sinais específicos para a área da Cartografia.

Muitos conceitos da Cartografia ainda não possuem signos linguísticos na Libras, por sua vez seus significados passam despercebidos pelos surdos, ficando restrito em uma palavra de domínio da datilologia, ou seja, a soletração letra por letra da palavra, um exemplo disso está na palavra orientação, que além de não possuir um signo corresponde à Cartografia apresenta características polissêmicas.

A ideia principal desta dissertação é a da criação de um glossário dos conceitos da Cartografia, esta necessidade específica surgiu porque os alunos surdos conhecem os conceitos de maneira técnica, ou seja, correspondente a determinado conceito sem muita aplicabilidade na vida prática. Vale destacar que o uso destes sinais não garante a compreensão do conceito por completo, uma vez que este deve ser acompanhado da

mediação por parte do professor. Como todas as palavras da Língua Portuguesa possuem seu significado os sinais na Libras acompanham a mesma função.

Ao considerar a palavra e seu significado que ela carrega Vigotski (2001), afirma que

[...]a palavra desprovida de significado não é palavra, é um som vazio. Logo, o significado é um traço constitutivo indispensável da palavra. [...]O significado da palavra só é um fenômeno do pensamento na medida em que o pensamento está relacionado à palavra e nela materializado [...] (VIGOTSKI, 2001, p. 398).

Ao considerar e comparar o sinal na língua de sinais como uma palavra na língua falada, ele da mesma forma deve apresentar um significado, não havendo, torna-se apenas um sinal sem sentido. Além disso, para um sinal tornar-se um signo linguístico ele deve respeitar certos parâmetros e regras para criação. Neste sentido, os próximos subitens têm como objetivo, apresentar a estrutura fonológica da Libras, responsável pela composição dos sinais.

### 3.4 A Fonologia da Língua Brasileira de Sinais

Stokoe (1960) realizou diversos estudos sobre a linguística da Língua de Sinais Americana (ASL), e propôs um esquema linguístico para a formação dos sinais, elencou primeiramente três parâmetros, ou quiremas<sup>28</sup>, sendo que estes não apresentam significados quando realizados isoladamente, temos desta maneira: a) configuração de mão (CM); b) Locação de Mão<sup>29</sup> (L); c) o movimento da mão (M). Ele identificava as línguas orais como lineares (sons produzidos de maneira sequencial), já a língua de sinais simultâneas (articulação de vários fonemas concomitantes para a realização do sinal).

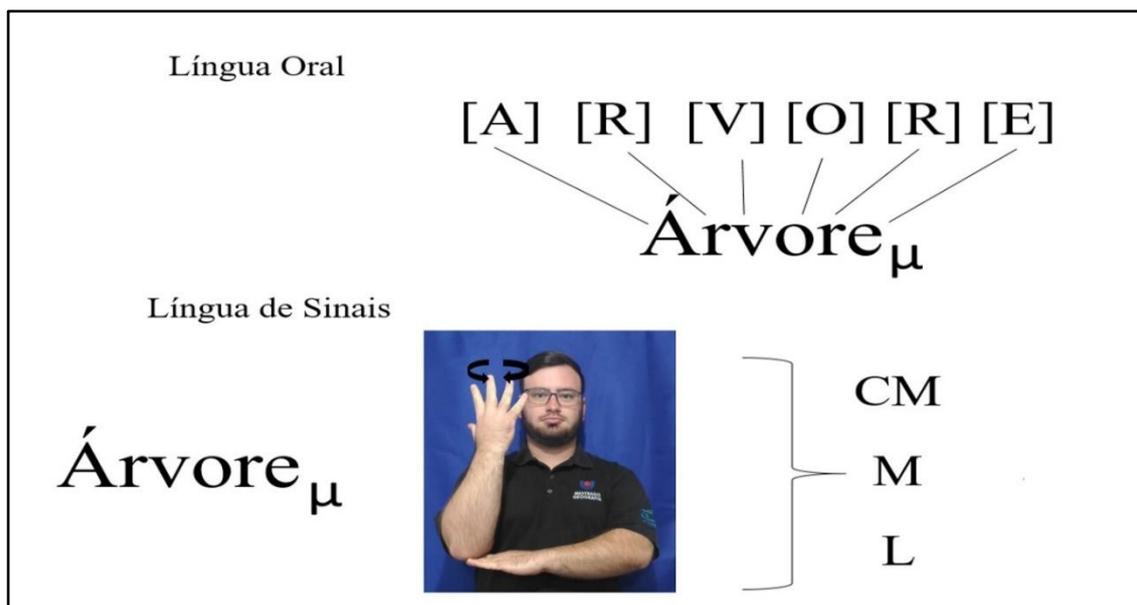
Na figura 14 é possível por meio da representação identificar a diferença entre a linearidade das línguas orais e a simultaneidade da língua de sinais. Essa representação toma como base os estudos de Hulst (1993) e Stokoe (1960).

---

<sup>28</sup> Quirema, nome dado por Stokoe (1960), tem origem grega que significa mãos, atualmente os linguistas consideram como fonema. Exemplo disso seria: Configuração de Mão (CM) um fonema/quirema da língua de sinais.

<sup>29</sup> Atualmente conhecido como Ponto de Articulação (PA).

**Figura 14. Linearidade e simultaneidade**



**Fonte:** Hulst, 1993.

**Elaborado por:** Mazzarollo, 2017.

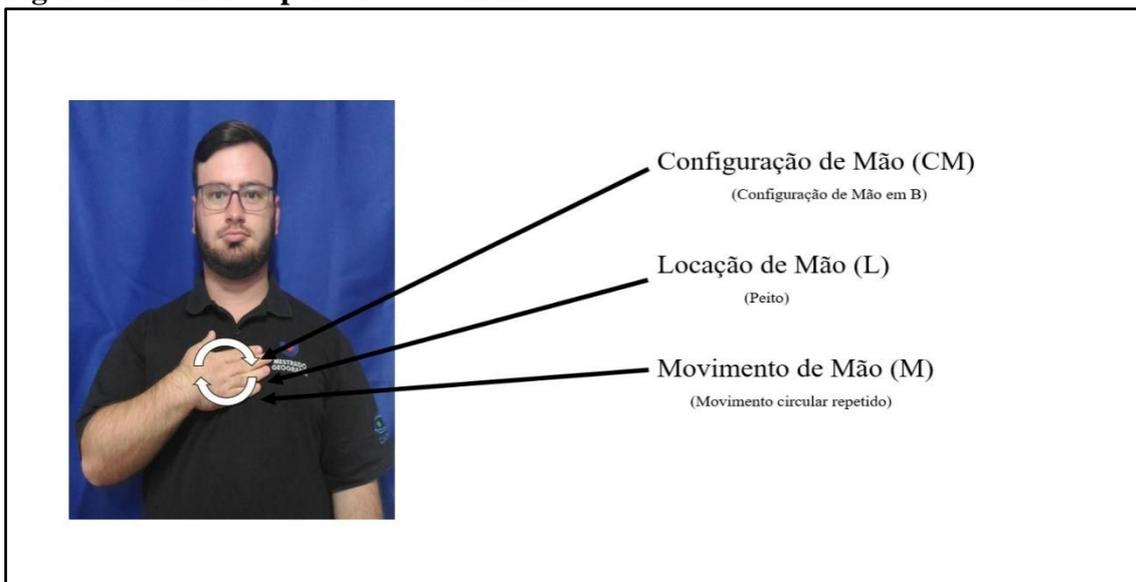
Por meio desta figura é possível identificar o que Stokoe estabelecia de diferença entre as línguas orais e as línguas de sinais. Nas línguas orais os sons acompanham uma linearidade, ou seja, desenvolvem-se de maneira contínua, diferente das línguas de sinais que necessitam da combinação de parâmetros para que o mesmo aconteça. Ou seja, para que o signo tenha um significado ele dependerá da combinação de alguns parâmetros para obter o sentido. No caso da figura 13, a palavra ÁRVORE necessitou da combinação de três parâmetros, a Configuração de Mão, o Movimento e Locação para ser representada.

Considerando os estudos de Stokoe, Brito ressalta que

Todos os sinais que se incorporam ao léxico utilizam os parâmetros considerados gramaticais e aceitos dentro dessa língua. Isso constitui um dos aspectos que confirmam que a Libras é um sistema linguístico que constrói a partir de regras, distanciando-a de gestos naturais [...] (BRITO, 1995, p. 36).

Sobre a fonologia da Língua de Sinais Brasileira Brito (1995) propôs a primeira descrição dos parâmetros fonológicos da comunicação através da Libras. A autora identifica similaridades entre as línguas de sinais, uma vez que o constituinte linguístico é produzido pelas mãos considerando que alguns sinais são acrescentados às expressões não manuais, ou seja, expressões faciais. Na figura 15, é possível identificar os parâmetros primários considerando os estudos de Stokoe.

**Figura 15. Sinal da palavra GOSTAR**



**Elaborado por:** Mazzarollo, 2017

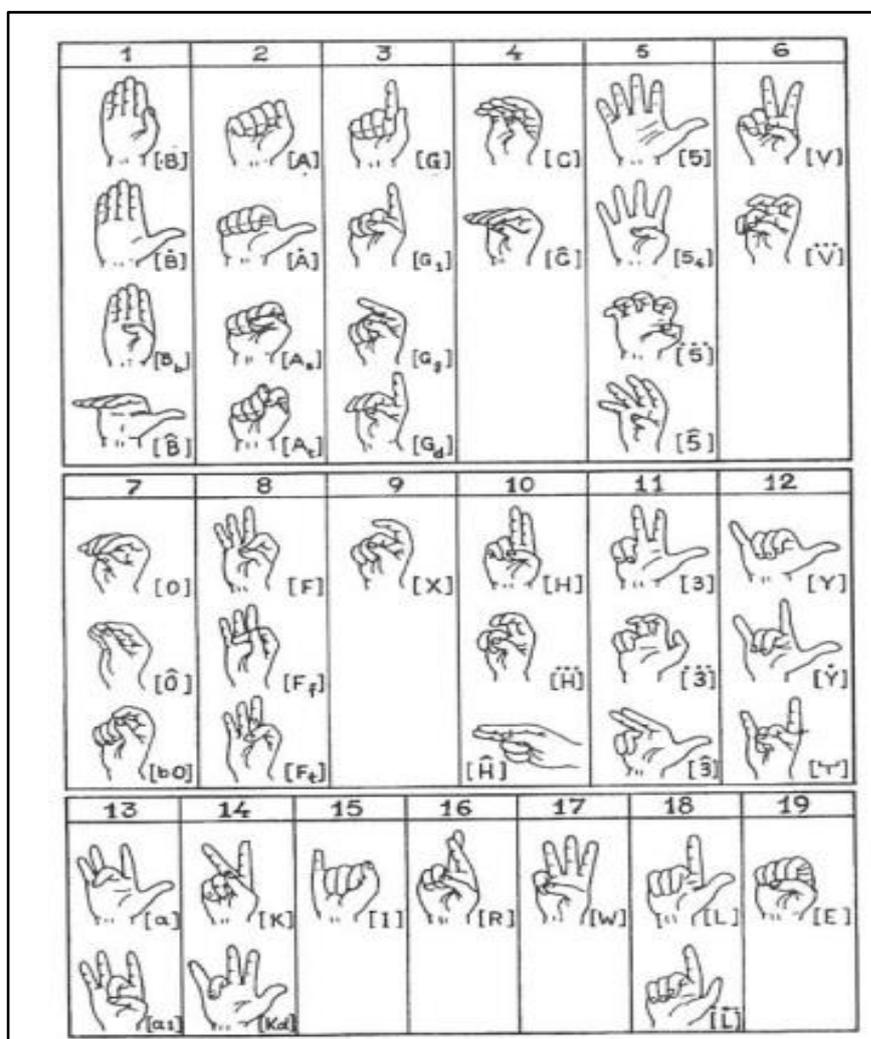
Na palavra GOSTAR representada na figura, é possível identificar o parâmetro Configuração de Mão realizado com uma das mãos abertas, a Locação de Mão no peito da pessoa que sinaliza e o Movimento circular repetido.

De acordo com Quadros e Karnopp (2004), Battison por volta dos anos 1974/78, deu continuidade nos estudos de Stokoe e incorporaram ao estudo da língua de sinais mais dois parâmetros, a orientação de mão (Or) e os aspectos considerados não manuais, expressão facial e corporal. Além de Battison, outros autores como Supalla e Newport (1978), Klima e Bellugi (1979), Padden (1993), Liddell (1984), buscaram investigar e estudar a fonologia da língua de sinais, o que trouxe descobertas significativas. No Brasil, destacam-se os trabalhos de Brito (1990/95) e Quadros e Karnopp (2004), que usam como referencial as obras destes autores citados anteriormente.

Como apresentado anteriormente, a Língua de Sinais Brasileira possui parâmetros, e estes, características próprias que podem ser assim definidos. O primeiro deles é a Configuração de Mão (CM), que “são as diversas formas que a (s) mão (s) toma (m) na realização de um sinal” (BRITO, 1995, p. 36). É importante destacar que “A configuração de mão pode permanecer a mesma durante a realização do sinal, ou pode ser alterada [...]” (BRITO, 1995, p. 221). Di Donato e Diniz (2010, p.177-178) explicam ainda sobre a CM, “[...] quanto a: (a) extensão - lugar e número de dedos estendidos; (b) contração - mãos fechadas ou compactadas; (c) contato e/ou divergência dos dedos”.

Nas pesquisas de Lucinda Ferreira Brito realizadas nas principais capitais do Brasil, a mesma coletou um total de 46 configurações de mãos diferentes. Na Figura 16, é possível identificar os resultados da autora.

**Figura 16. Configurações de Mãos catalogadas por Lucinda Ferreira Brito (1995)**

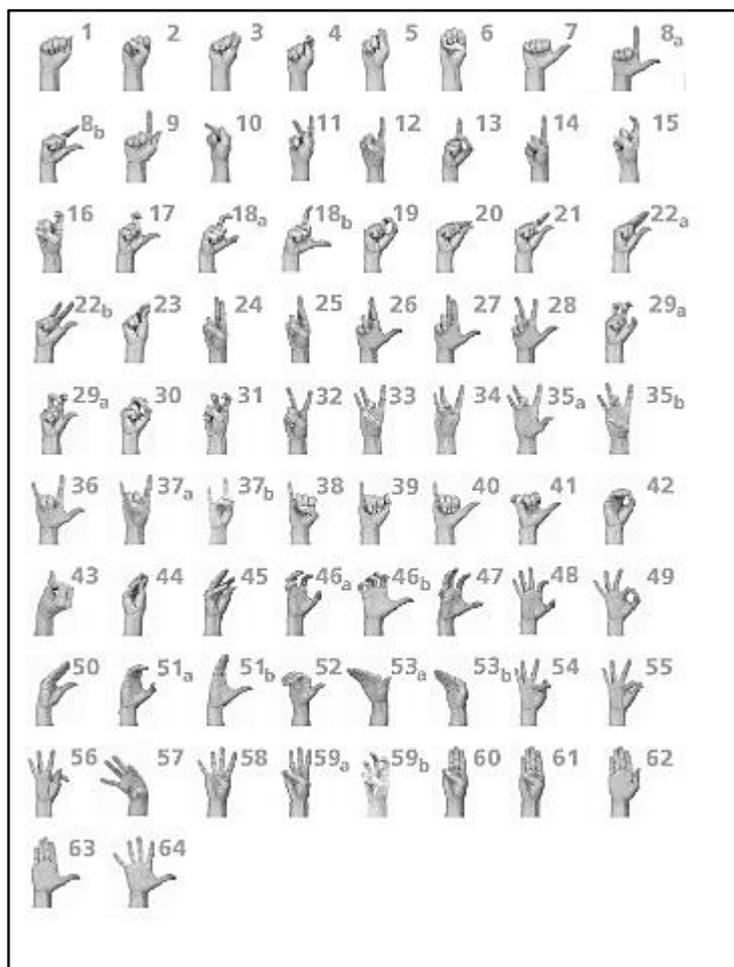


**Fonte:** BRITO, 1995, p. 220

O critério utilizado pela autora na coleta deste primeiro levantamento de configurações de mão foi o de registrar as mais utilizadas pelos surdos no momento em que estes sinalizavam.

Felipe (2007) em seus estudos, apresenta uma tabela atualizada de configuração de mãos, passando de 46 para 64 possibilidades de formas que as mãos assumem durante a realização dos sinais. Esta tabela passou a ser referência nas pesquisas sobre a Língua de Sinais por muito tempo.

**Figura 17. Tabela de configuração de mãos catalogadas por Tanya Felipe (2007)**



**Fonte:** FELIPE, 2007

Com os avanços dos estudos na área da Libras, novas configurações de mãos estão sendo identificadas. Essas configurações surgem das necessidades específicas de cada área. Neste estudo as configurações de mão utilizadas fazem parte da catalogação de Felipe.

O segundo parâmetro é o de Locação (L) assim encontrado nos estudos de Stokoe (1960) e Ponto de Articulação (PA) identificados nos estudos de Brito (1995). “É o espaço frente ao corpo ou uma região do próprio corpo, onde os sinais são articulados. Os sinais articulados no espaço são de dois tipos: os que articulam no espaço neutro e os que aproximam de uma determinada região [...] (BRITO, 1995, p. 37).

**Figura 18. Espaço de realização de sinais e principais pontos de articulação dos sinais**



**Elaborado:** Mazzarollo, Thiago R. 2017

Na figura 18, é possível identificar os principais pontos de articulação dos sinais, ou seja, todos os sinais da Libras são articulados em pontos tangentes a essas regiões. Os pontos de articulação pertencem a um espaço de enunciação, este é possível ser evidenciado no círculo maior. Vale ressaltar que o “o espaço de enunciação é um espaço ideal, no sentido de que se considere que os interlocutores estejam face a face” (QUADROS e KARNOPP, 2004 p. 30).

Outros autores ainda caracterizam que o “espaço é limitado e vai desde o topo da cabeça até a cintura, sendo que alguns são mais precisos, tais como a ponta do nariz e outros mais abrangentes, como à frente do tórax. [...]” (DI DONATO e DINIZ, 2010, p.181). No entanto existe ainda outra situação de realização dos sinais, na qual estes não possuem localização determinada, sobre isso consideramos [...] que é sinalizado em frente ao tronco, mas não há um lugar certo para sua produção” (DI DONATO e DINIZ, 2010, p.181).

O terceiro parâmetro é chamado de Movimento (M), como o próprio nome diz, representa se o sinal realiza algum movimento ou não. Existem vários tipos de movimento, dependendo do sinal que quer realizar. Relatam que

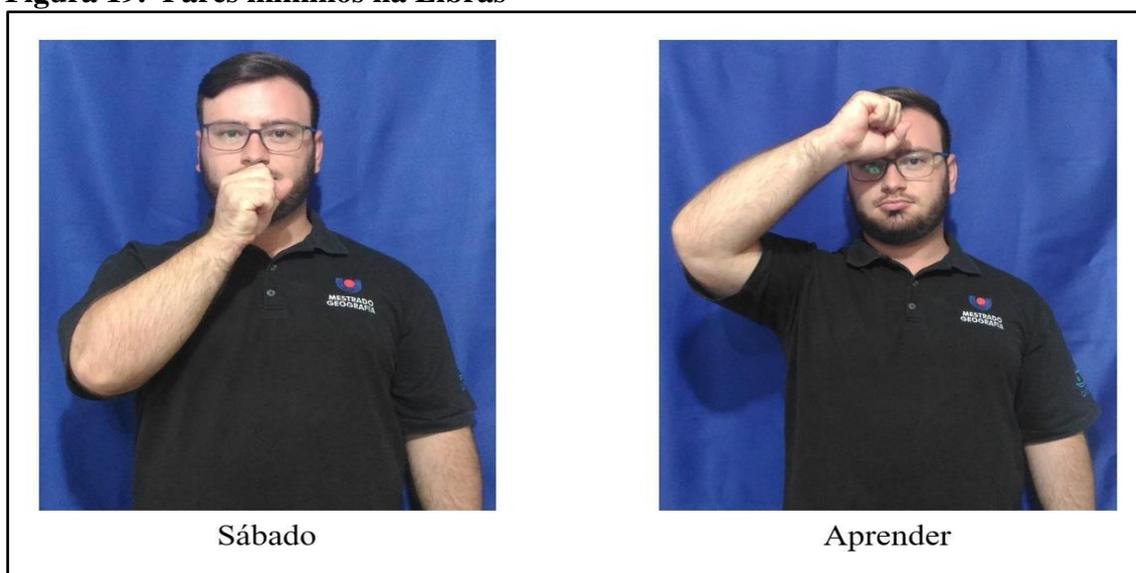
O movimento pode ser analisado levando-se em conta: (a) o tipo: refere-se às variações do movimento das mãos, pulsos e antebraços, ao movimento interno dos pulsos ou das mãos e ao movimento dos dedos; (b) a direção: pode ser unidirecional, bidirecional ou multidirecional; (c) a maneira: descreve a qualidade, tensão e a velocidade; (d) a frequência: indica se os movimentos são simples ou repetidos (DI DONATO e DINIZ, 2010, p.181).

Brito destaca sobre o parâmetro movimento que

Nos movimentos internos da mão, os dedos se mexem durante a realização do sinal, abrindo-se, fechando-se, dobrando-se ou estendendo-se, o que leva a rápidas mudanças na configuração da (s) mão (s). O movimento que a (s) mão (s) descreve (m) no espaço ou sobre o corpo podem ser em linhas retas curvas, sinuosas, ou circulares em várias direções e posições (BRITO, 1995, p. 37).

Os parâmetros de Configuração de Mão, Locação e Movimento são considerados primários, ou seja, todo sinal em Libras apresenta estes parâmetros. Além disso, na Língua de Sinais Brasileira um elemento importante a considerar também são os pares mínimos na Libras. Os pares mínimos ocorrem quando os parâmetros são alterados. Na figura 19 é possível evidenciar como isso ocorre.

**Figura 19. Pares mínimos na Libras**



Fonte: Mazzarollo, Thiago R. 2017.

Neste exemplo, a configuração de mão e o movimento são os mesmos para os dois sinais o que diferencia é o parâmetro, locação ou ponto de articulação, ou seja, o sinal de sábado é articulado frente à boca, já o sinal de aprender é realizado na frente.

Considerado secundário, o quarto parâmetro é conhecido como Orientação da Mão (Or), é a direção que o assumirá na realização do sinal. “A mão do sinalizador pode estar posicionada: para cima e para baixo; para dentro do corpo e para fora do corpo; de

lado virada para dentro do corpo (contralateral) e de lado, virada para fora do corpo (ipsilateral)”. (DI DONATO e DINIZ, 2010, p.182), ou Disposição das Mãos “a articulação dos sinais pode ser feita apenas pela mão dominante ou pelas duas mãos” (BRITO, 1995, p. 40).

Expressões não manuais (ENM) ou Expressões faciais corporais estão no quinto parâmetro fonológico na Libras. Este pode ser entendido como a entonação ou quantificador, ele se dá através do corpo e da face pelas expressões, “constituem-se por movimentos elaborados na articulação da cabeça (lateralização direita/esquerda, inclinação frente / traz), da face (sobrancelhas, olhos, bochechas, língua, lábios, nariz) ou do tronco (inclinação frente / traz, balanceamento dos ombros)” (DI DONATO e DINIZ, 2010, p.184). Pode-se também dizer que “duas expressões não-manuais ocorrem, como exemplo tem-se as marcas de interrogação e negação.

O recurso das expressões não manuais ou expressões faciais corporais torna-se um elemento fundamental durante o ato de sinalizar. A comunidade surda preza pela utilização adequada deste elemento da fonologia da Libras, uma vez que este é responsável por uma série de elementos intrínsecos, a sinalização, a negação, intensificadores, sentimentos, interrogações entre outros elementos são dados a partir deste recurso.

Além dos parâmetros linguísticos da Libras, elementos restritivos devem ser levados em conta quando pensado na produção de um novo léxico ou signo linguístico na Libras. Para este trabalho, essas restrições foram respeitadas durante o processo de criação do glossário. Quadros e Karnopp (2004) apresentam estas condições e tomam como base os estudos de Battison (1978) e Siple (1978), linguistas americanos. Neste sentido justifica-se que

Restrições físicas e linguísticas especificam possíveis combinações entre as unidades mínimas (configuração de mão, movimento, locação e orientação de mão) na formação dos sinais. Algumas dessas restrições são impostas pelo sistema perceptual (visual) e outras pelo sistema articulatório (fisiologia das mãos) (QUADROS e KARNOPP, 2004, p. 78).

Estas restrições podem ser entendidas também como condições para criação de um sinal estão sistematizadas no quadro que segue.

**Quadro 06. Restrição<sup>30</sup> para criação de um sinal em Libras**

<b>Condição</b>	<b>Justificativa</b>
<b>Acuidade Visual</b>	Durante a enunciação locutor e receptor estão envolvidos no processo enunciativo, ambos estarão face a face, neste caso, o receptor estará com seu olhar fixo ao olhar do locutor, nesta área o receptor consegue mais facilmente identificar pequenas diferenças na CM, L e M, fora desta área a percepção não se torna tão precisa. O rosto é a parte do corpo onde o número de locação é maior.
<b>Condição de Simetria</b>	Nesta condição o sinal pode ser realizado com uma ou com duas mãos, neste caso a CM de mão deve ser a mesma para as duas mãos, assim como o PA, já o movimento pode ser simultâneo ou alternado.
<b>Condição de Dominância</b>	Neste caso as CM podem ser diferente, porém uma delas torna-se ativa e a outro apoio ou passiva <sup>31</sup> . A mão ativa é responsável também pelo movimento.

**Fonte:** Battison (1978); Siple (1978) e Quadros e Karnopp (2004).

**Adaptação:** Mazzarollo, 2017

Conhecer a fonologia da Língua de Sinais e as restrições para a criação de um novo signo linguístico torna-se elementar para o desenvolvimento de um trabalho como este. Sabe-se que a estrutura da Língua de Sinais Brasileira não se restringe à fonologia, uma vez que é uma língua completa, com gramática e componentes estruturais bem como a Língua Portuguesa. Porém a compreensão desta subsidiou todo o trabalho de elaboração do glossário em Libras dos conceitos da Cartografia.

### **3.5 Glossário de Cartografia e os códigos linguísticos**

A Libras desde sua oficialização como segunda língua no Brasil vem buscando cada vez mais seu status como tal. A Língua Portuguesa apresenta uma infinidade de palavras, diferentemente da Libras que se encontra em processo de construção, na prática comum de tradução e interpretação principalmente no ambiente escolar é possível

<sup>30</sup> Termo empregado pelos autores.

<sup>31</sup> Duas mão ativas: quando ambas realizam o sinal na mesma CM, PA e M. A mão ativa é aquela responsável pelo movimento durante a realização do sinal, ela pode ser entendida também com a mão com maior habilidade. Mão passiva, a mão que serve de apoio para a mão ativa, mão com menor habilidade.

identificar que algumas áreas do conhecimento apresentam ausência de sinais<sup>32</sup> correspondentes aos termos específicos.

Para composição do glossário alguns passos foram estabelecidos, i) a observação em sala e o levantamento dos conceitos da Cartografia utilizados pela professora de Geografia; ii) organização teórica dos conceitos; iii) grupo de trabalho, a) apresentação da pesquisa, b) explicação dos conceitos com uso de material multimidiático, globo, mapa, bússola e entre outros; iv) discussão e criação do sinal/signo linguístico v) gravação por meio digital (câmera de vídeo/fotográfica) vi) representação gráfica através do sistema de escrita de sinais Sign Write; vii) registro no trabalho de dissertação.

A motivação em trabalhar com o glossário de conceitos da Cartografia surgiu primeiramente desta situação restritiva que foi a de observação tanto na prática como profissional intérprete. Os termos escolhidos para compor o glossário são compostas dos resultados das observações realizadas no Colégio Estadual Eduardo Virmond Suplicy em uma sala de 3º ano do Ensino Médio composta por três alunos surdos.

A observação em sala de aula foi um dos procedimentos metodológicos da pesquisa realizada no Colégio Estadual Eduardo Virmond Suplicy, considerado referência para os surdos da região. Colégio com histórico e tradição no atendimento aos alunos surdos. No ano de 2016, havia apenas uma turma de Ensino Médio com alunos surdos inclusos no ensino regular. As observações foram realizadas durante as aulas em que a professora trabalhou o conteúdo de Cartografia.

As salas de aulas do colégio são equipadas com aparelhos de multimídia, o que facilita o trabalho do professor principalmente no que tange a apresentação de materiais visuais. A estrutura física do colégio possibilita a inclusão dos alunos que apresentam alguma dificuldade de locomoção. O colégio está localizado na área central de Francisco Beltrão, atendendo a demanda desta região, muitos alunos matriculados principalmente no período da manhã são oriundos de áreas rurais próximas.

A sala de aula que os alunos surdos frequentavam era composta com aproximadamente 30 alunos. Os surdos posicionavam-se próximos à mesa da professora e de frente para tradutora intérprete que desempenhava sua função sentada próxima aos alunos.

Durante a explicação dos conteúdos a professora utilizou como recurso visual o multimídia e trabalho com mapas. É válido destacar a forma como a professora trabalhou

---

<sup>32</sup> O termo sinal é utilizado para referenciar elementos lexicais das línguas de sinais, os sinais são considerados signos linguísticos da mesma forma que as palavras da Língua Portuguesa.

com este recurso, colocando-o sobre a sua mesa e pedindo para que os alunos fossem para próximo dela para a realização da explicação do conteúdo.

Além da observação em sala, a professora e a profissional intérprete receberam um questionário composto por perguntas que tangenciam o ensino e aprendizagem dos conteúdos cartográficos e suas metodologias. Os alunos surdos receberam um questionário específico composto com perguntas referente aos conceitos básicos da cartografia. As perguntas foram descritivas, fato que possibilitou maior liberdade dos envolvidos em responder.

Tanto nos questionários da professora, da intérprete e dos alunos surdos, é possível observar o registro deste elemento metodológico. Além disso, é destacado por parte da professora que o interesse de todos os alunos é maior quando o conteúdo é passado desta forma.

Os surdos declaravam que eles conseguem se apropriar mais facilmente do conteúdo quando a professora utiliza recursos visuais em sala de aula. A intérprete destaca também que o uso de imagens facilita muito no processo de tradução das aulas. Pois as imagens somam com a explicação da professora.

Foi possível evidenciar que durante as aulas a professora constantemente questiona os alunos surdos se os mesmos estão compreendendo, a mesma sempre buscou fazer com que os alunos surdos também participassem efetivamente da aula. Foi possível identificar que os alunos surdos observados possuem um perfil questionador. Pois em diversos momentos realizavam perguntas para a educadora referente ao assunto. Essa prática possibilitou que o educando seja protagonista do seu próprio conhecimento.

Em conversa informal a professora salientou que sempre que é possível auxiliar os alunos que apresentam alguma dificuldade durante sua hora atividade, de acordo com ela, alguns procuram ajuda dela no contra turno. Destacou também que constantemente conversa com a intérprete de Libras para que a mesma possa contribuir na construção de suas aulas tornando assim, mais adequada ao público surdo. As adaptações feitas para este público por vezes, facilita também o aprendizado dos alunos que não possuem a deficiência, destaca a professora.

Outro ponto no qual todos concordam é referente ao tempo de aula destinado à disciplina de Geografia. A professora destaca que muitas vezes tem que acelerar sua aula, pois é necessário passar todo o conteúdo.

Sobre o questionário realizado para a intérprete de Libras, a mesma nos reafirma que mesmo com toda a formação exigida para exercer a função de intérprete, a principal

dificuldade encontrada está na ausência de sinais correspondentes às áreas do conhecimento. A professora também salienta e reafirma sobre a ausência de sinais para a área em especial. "[...] *Eu conversei com a intérprete e ela me diz que faltam sinais para este conteúdo e isso dificulta o trabalho, pois tem que buscar exemplos para explicar aquele conceito*" ( Professora de Geografia). Sendo assim, isto justifica mais uma vez a necessidade deste estudo e da criação do glossário específico para os conceitos da Cartografia.

No questionário aos alunos surdos foi perguntado a eles o significado dos conceitos de Localização, Orientação e de Escala, bem como a apresentação de duas imagens que faziam referência a estes conceitos.

Neste sentido obteve os seguintes resultados:

i) Conceito de Localização: "Lugar, país, lugar para onde ir" (Aluno 04), já para o outro aluno, "Lugar mundo, países e cidades" (Aluno 5).

ii) Conceito de Orientação: "Norte, Sul Leste e Oeste" (Aluno 04); e "onde ficam os lugares, no Sul, se vou para leste direita" (Aluno 5).

iii) Conceito de Escala: "Distância, tamanho do Mapa" (Aluno 04) ; e "Qual a distância de um lugar para o outro, em Km, M, CM" (Aluno 05).

O resultado obtido deste diferencial nos levou a perceber a necessidade de criar termos específicos, uma vez que as respostas tangenciaram o contexto utilizado pela intérprete para explicar os referidos conceitos. Muitas das respostas tomaram como ponto de partida elementos visuais, é o que pode ser analisado na resposta do aluno 04 sobre o conceito de Escala, ele lembra que viu esta palavra e esta se repete em todos os mapas.

Sobre as figuras do questionário (apêndice 03) os dois alunos (04 e 05), destacam apenas o que é perceptível, ou seja, que o sol nasce de um lado e isso eles identificaram como sendo o Leste e o lado Oeste como o do pôr do sol.

O uso apenas da datilologia - soletração alfabética das palavras que não possuem um signo correspondente, não trazem significado para os alunos, retomam sempre a questão da palavra vazia. "*Quando a professora fala alguma palavra ou conceito diferente, do qual eu não conheço, eu sempre peço ajuda, mas muitas vezes uso a datilologia como estratégia*" (Intérprete de Libras).

Neste sentido, tanto à observação em sala quanto os questionários foram imprescindíveis para o desenvolvimento deste trabalho, pois foi por meio deles que se identificou essa necessidade emergente.

Feito o levantamento dos conceitos, o passo seguinte foi o de fundamentá-los teoricamente para explanação ao grupo de trabalho. Na figura 21 é possível observar a forma como estes foram apresentados. Vale ressaltar que o uso de imagens foram fundamentais durante este processo e análise visual para criação do sinal/signo. Para tanto, além do uso do recurso midiático, os conceitos foram explicados em Língua de Sinais, os participantes durante este processo acompanhavam atentamente a explicação sempre que necessário. Além disso, matérias como: globo terrestre, mapas, cartas, bússola, rosa dos ventos, entre outros materiais foram utilizados para explicação. Na figura 20, verificam-se fragmentos da apresentação utilizada no dia em que o grupo reuniu-se para discutir e criar os sinais correspondentes aos conceitos de Cartografia.

**Figura 20. Apresentação dos conceitos fundamentados teoricamente**

### GLOSSÁRIO – CARTOGRAFIA



### ESCALA

É a relação ou proporção existente entre a distância linear representadas em um mapa e aquelas existentes no terreno, ou seja, na superfície real.

- Escala Numérica:** é representada por uma fração em que o numerador é sempre a unidade, designado a distância medida no mapa, e o denominador representada a distância correspondente no terreno.
- Escala Gráfica:** é representada por uma linha ou barra graduada, contendo subdivisões denominadas talões. Cada talão apresenta a relação de seu comprimento com o valor correspondente ao terreno indicado sob a forma numérica, na sua parte inferior.

RESOLUÇÃO	
1	Mapa
10 000	Terreno
	1CM = 10 000CM
	1CM = 100m

R: A ESCALA GRÁFICA CORRESPONDE À ESCALA NUMÉRICA DADA E

**Escala 1:25.000**

250 0 250 500 750 m

Um cm no mapa equivale a 250 m no terreno.

### CARTOGRAFIA – GRANDE ÁREA



- É a ciência que trata da concepção, produção, difusão, utilização e estudo dos mapas. Na cartografia, as representações de área podem ser acompanhadas de diversas informações, como símbolos, cores, entre outros elementos.
- A cartografia é essencial para o ensino da Geografia e tornou-se muito importante na educação contemporânea, tanto para as pessoas atenderem às necessidades do seu cotidiano quanto para estudarem o ambiente em que vivem.

### ORIENTAÇÃO

O verbo orientar está relacionado com a busca do ORIENTE (...) relacionando assim, com o nascer do sol, nessa posição à direção leste, em outras palavras, ao Oriente". O autor apresenta o conceito de forma mais prática de identificação.



### LOCALIZAÇÃO



é caracterizado como, relação de direita/esquerda, frente/atrás, acima/abaixo – tendo como base primeiramente em relação a elas próprias e depois em relação a outrem colocando a sua frente e, finalmente, coordenando vários pontos de vista "[...] entendendo as direções cardiais Norte, Sul, Leste e Oeste na rosa dos ventos". (MARTINELLI, 2007 p. 54).

**Elaborado:** Mazzarollo, 2017.

Em um primeiro momento o grupo apresentou como esta pesquisa estava estruturada e as integrantes do grupo puderam se aproximar do que se trata e salientar a importância da pesquisa. Todos os integrantes que compuseram o grupo de trabalho foram convidados antecipadamente e participaram espontaneamente, os termos de consentimento livre estão no apêndice deste trabalho. Nenhum participante teve ajuda de custo para fazer parte ou recebeu para tal função.

O grupo de trabalho<sup>33</sup> para a discussão e criação dos sinais correspondentes à área da Cartografia foi composto por:

Aline Kerin Pin, graduada em Pedagogia pela UNIOESTE Cascavel, Letras Libras pela faculdade Eficaz de Maringá, Mestre em Educação pela UNIOESTE Cascavel e atualmente professora efetiva da Universidade Tecnológica Federal do Paraná UTFPR campus de Toledo e Tradutora Intérprete de Libras.

Francieli Giza, graduada em Letras Libras pela Fasul campus Toledo, especialista em Libras pelo grupo Ipê, atualmente professora surda na Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental na escola Bilíngue para surdos de Toledo.

Gisele Minozzo dos Santos, graduada em pedagogia pela UNIPAR campus Toledo, Letras Libras UFSC, especialista em Educação Especial, Neuropsicopedagogia, docente no curso de Letras Libras no Centro Universitário FAG campus Toledo, Professora de Sala de Recurso Multifuncional na área da Surdez.

Heloir Ap. Montanher, graduado em Pedagogia e Letras Libras licenciatura pelas UFSC, Especialista em Educação Bilíngue para Surdos e atualmente é professor surdo efetivo da disciplina de Libras na UNIOESTE campus de Cascavel.

Joice Mara Silveira Severo, graduada em Pedagogia pela UFSM e Letras Libras pela faculdade Eficaz de Maringá, Especialista em Libras e Educação Infantil, atualmente atua como Tradutora Intérprete de Libras na UNIOESTE campus de Toledo.

Thiago Rafael Mazzarollo, graduado em Geografia Licenciatura pela UNIOESTE campus de Marechal Cândido Rondon, Licenciatura em Letras Libras pela faculdade Eficaz de Maringá, Especialista em Libras e Educação Especial e Mestrando no programa de Mestrado em Geografia da UNIOESTE campus de Francisco Beltrão (responsável pela pesquisa), atualmente é Tradutor Intérprete de Libras na Universidade Federal do Paraná campus Toledo. Robson Lavandoski, aluno surdo do Ensino Médio.

O segundo momento foi apresentar o conceito em Língua de Sinais, para isso, imagens foram usadas bem como instrumentos e exemplos de aplicabilidade, além do uso no cotidiano de cada conceito.

---

<sup>33</sup> Os sujeitos autorizaram a divulgação dos nomes, bem como formação, titulação e local de trabalho.

**Figura 21. Grupo de trabalho durante atividades**



Fonte: Mazzarollo, Thiago R. 2017.

Na figura 21, pode ser evidenciado três momentos distintos do grupo de trabalho: letra A momento em que o conceito está sendo explicado para os integrantes; na letra B, momento em que uma das participantes levanta e propõe um sinal para o conceito previamente explicado. Na letra C, momento em que um dos integrantes apresenta uma dúvida ao exposto sobre o conceito. Esse processo ocorre em Língua de Sinais, língua alvo e majoritária do grupo envolvido.

Para criar um sinal além de conhecer a estrutura da língua de sinais (alvo deste trabalho) é necessário que o conceito esteja claro para os envolvidos. Durante a discussão dos participantes foi possível evidenciar que na criação de sinais, surdos e ouvintes tomavam como base elementos específicos da sua língua materna. Os surdos após a explicação do conceito discutiam o sinal tomando como base a imagem apresentada, ou o instrumento utilizado para a explicação.

Isso ocorre porque a pessoa surda comunica-se por meio de uma língua de modalidade visual espacial e o acesso às informações corre por esta mesma modalidade, as imagens ou ações causais são significativas, fator que leva o mesmo a pensar em aproximações no ato de sinalizar o referido conceito. Outro fator que deve ser levado em consideração é de que os sinais por eles desenvolvidos partiram não somente das imagens

(facilitadora do processo de compreensão), como também as experiências individuais de cada pessoa.

Sobre esta questão de experiência ressalta-se que o sinal de “orientação” (pelo sol) se deu pelo movimento perceptível do sol, ou seja, o mesmo passa por cima de nossas cabeças. Quando questionado sobre o movimento que a Terra faz em torno do sol, um dos participantes coloca que visualmente é o que é comum ser presenciado. O mesmo ainda garante que para as crianças o sinal trará todo significado, pois é algo que cotidianamente é percebido.

Na discussão com os ouvintes, fluentes em Língua de Sinais e com formação específica na área estes tomava como base a palavra em si da Língua Portuguesa. Os ensaios dos sinais por inúmeras vezes tomavam como referências as letras do alfabeto, principalmente as iniciais de cada palavra.

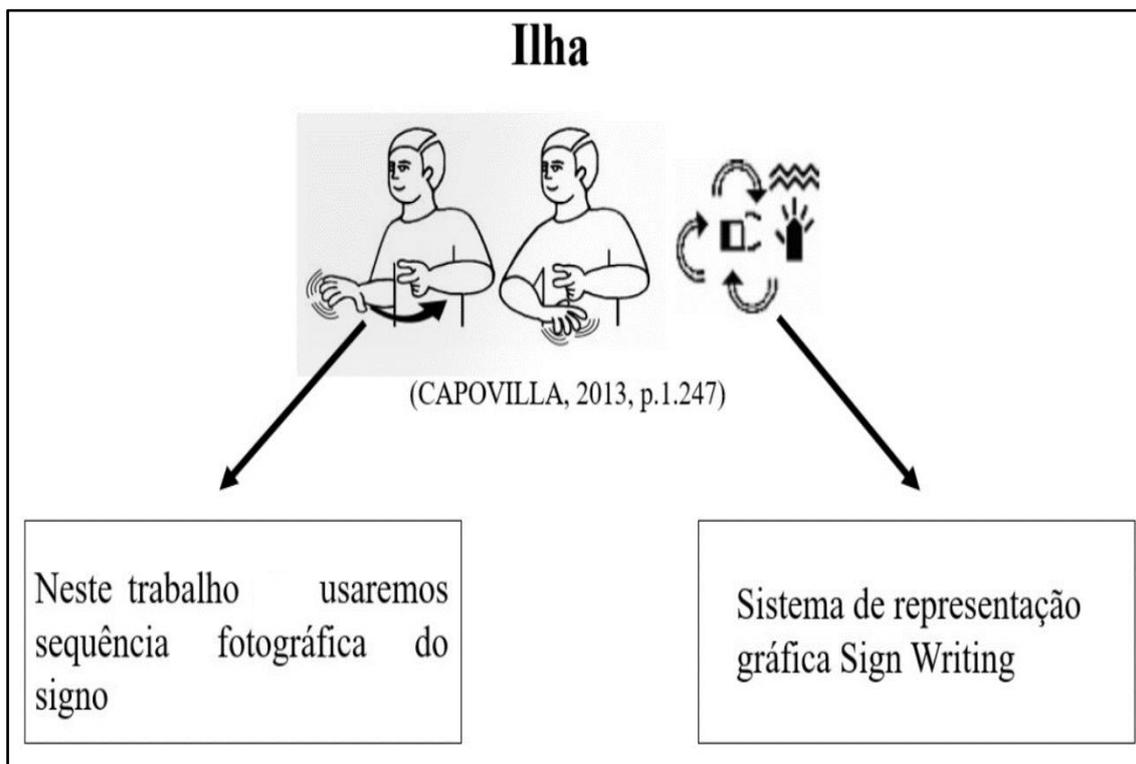
A situação apresentada é enaltecida, pois caracteriza uma particularidade linguística de cada grupo. Por mais que os ouvintes fluentes em Libras e imersos na comunidade surda não conseguem identificar as mesmas coisas que os surdos, uma vez que sua língua materna é a Língua Portuguesa na modalidade oral auditiva.

Após o grupo discutir e chegar em consenso sobre o sinal, o mesmo era filmado por um dos integrantes para posterior registro de forma gráfica por meio da escrita de sinais. Para que o signo fique graficamente registrado o sistema utilizado é o Sign Writing (SW) (Escrita de Sinais). Este sistema de representação tem sua origem nos Estados Unidos. Valerie Sutton em suas aulas de dança sentiu a necessidade de criar uma forma de gravar de forma gráfica os passos realizados por suas alunas. No Brasil este sistema teve maior representatividade com a tese de doutorado da professora Marianne Stumpf no ano de 2005, ela salienta que

[...] o sistema pode representar línguas de sinais de um modo gráfico esquemático que funciona como um sistema de escrita alfabética, em que as unidades gráficas fundamentais representam unidades gestuais fundamentais, suas propriedades e relação. O sign writing pode registrar qualquer língua de sinais do mundo sem passar pela tradução da língua falada. Cada língua de sinais vai adaptá-lo a sua própria ortografia (STUMPF, 2005, p. 51).

Neste sentido, o uso do SW para representação gráfica dos signos criados pelo grupo de trabalho facilitará o acesso a todos que conhecem sua organização, evitando a realização de algum parâmetro equivocado. É importante destacar que o SW é capaz de registrar todos os elementos que compõem o signo, a CM, PA, M, Or, ENM.

**Figura 22. Representação gráfica da palavra ilha pelo sistema SW**

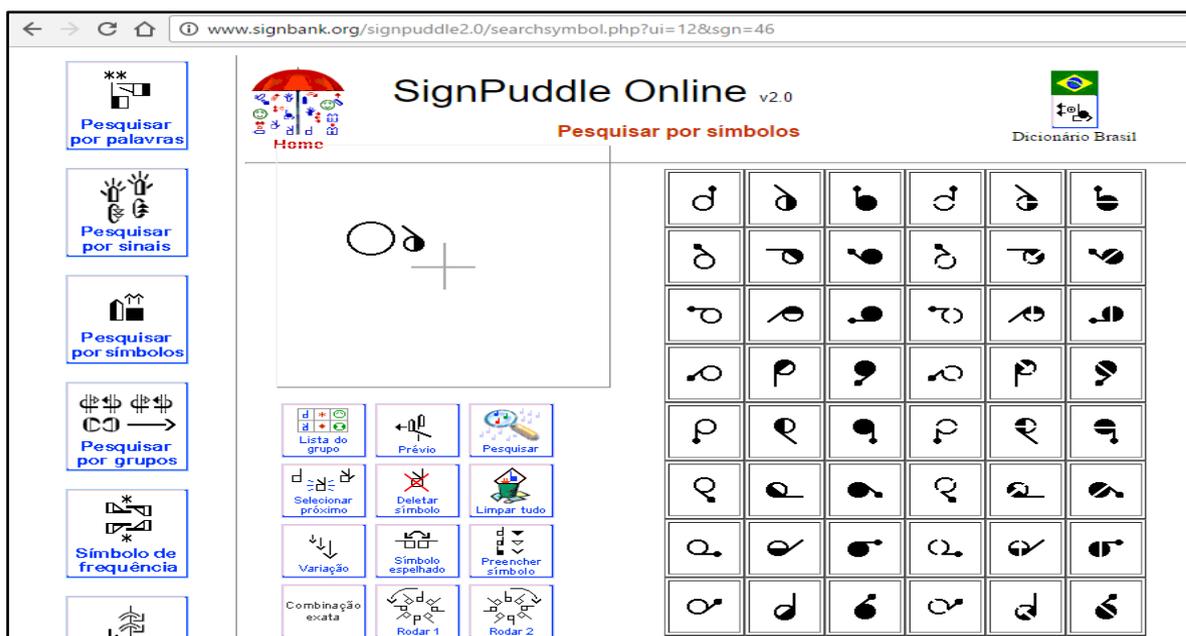


Fonte: Mazzarollo, 2017

Para realizar esta escrita, o responsável precisa conhecer todas as regras do sistema. O uso da plataforma é livre. Neste trabalho utilizou-se a plataforma do site Signpuddle 2.0 ([www.signbank.org/signpuddle2.0](http://www.signbank.org/signpuddle2.0)). Na rede é possível encontrarmos outros sites que fazem este tipo de trabalho.

O trabalho de tradução para SW contou com o apoio do Professor João Paulo Ampessan, graduado em Letras Libras pela UFSC, Mestre em Linguística pela mesma universidade. Atualmente é professor do Departamento de Artes e Libras da Universidade Federal de Santa Catarina. Tem experiência na área de Letras e Educação, com ênfase em Educação de Surdos, Língua de Sinais Brasileira e Escrita de Sinais, atuando principalmente nos seguintes temas: professora de libras e escrita de sinais.

**Figura 23. Layout do site utilizado para tradução para o sistema SW**



**Fonte:** [www.signbank.org/signpuddle2.0](http://www.signbank.org/signpuddle2.0)

Neste sistema é possível encontrar palavras transcritas para o sistema gráfico, como também construir o sinal a partir dos parâmetros e regras específicas. Neste trabalho, não será possível apresentar as regras deste sistema, uma vez que não é o foco principal do mesmo.

O glossário apresentado nesta dissertação estará disponível em canal virtual específico. Pretende-se desta maneira, que um número significativo de pessoas seja alcançado, contribuindo com o processo de ensino aprendizagem dos alunos surdos, bem como auxiliando os profissionais Tradutores Intérpretes de Libras no processo mediativo.

Os glossários geralmente costumam se apresentar em ordem alfabética, neste caso específico optou-se em deixar em grupos temáticos, considerando suas aproximações e sequências didáticas.

### 3.6 Glossário

Figura 24. Glossário



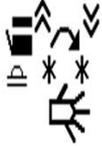
Elaborado: Mazzarollo, 2017.

Figura 25. Cartografia

**CARTOGRAFIA**

- A cartografia é um sistema de análise da representação codificada de signos, que tem no mapa seu instrumento representativo com alto poder de sistematização. É uma ciência que se preocupa com a organização do espaço (FRANCISCHETT, 2002 p. 22).





Fonte: <http://www.engesat.com.br/wp-content/uploads/mapatopografia.jpg>

Elaborado: Mazzarollo, 2017.

Figura 26. Mapa

# MAPA

- Representação gráfica, em geral uma superfície plana e numa determinada escala, com representações de acidentes físicos e culturais da superfície terrestre (FITX, 2008).





Fonte: <http://www.guiageografico.com/mapas/mapa/mapa-politico-do-brasil.jpg>

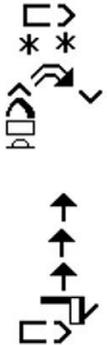
Elaborado: Mazzarollo, 2017.

Figura 27. Carta

# CARTA

- Representações dos aspectos naturais e artificias da terra, destinada a fins práticos da atividade humana, permitindo a avaliação precisa de distâncias, direções e a localização plana, geralmente em média em grande escala. São subdivididas em folhas, de forma sistemática, obedecendo um plano nacional ou internacional (FITX, 2008).

NB-20	NB-21	NB-22					
NA-19	NA-20	NA-21	NA-22				
SA-19	SA-20	SA-21	SA-22	SA-23	SA-24	SA-25	
SB-18	SB-19	SB-20	SB-21	SB-22	SB-23	SB-24	SB-25
SC-18	SC-19	SC-20	SC-21	SC-22	SC-23	SC-24	SC-25
	SD-20	SD-21	SD-22	SD-23	SD-24		
	SE-20	SE-21	SE-22	SE-23	SE-24		
		SF-21	SF-22	SF-23	SF-24		
		SG-21	SG-22	SG-23			
		SH-21	SH-22				
		SI-22					

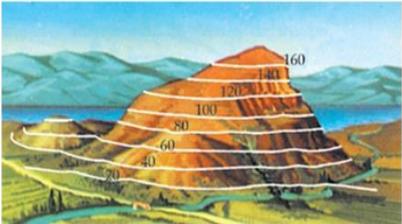
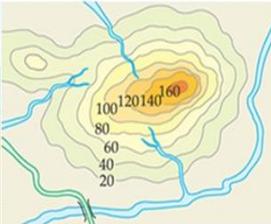
Fonte: <http://www.cprm.gov.br/publique/media/brazil-1000k.gif>

Elaborado: Mazzarollo, 2017.

Figura 28. Curva de Nível

# CURVAS DE NÍVEL

Cortes ou linhas imaginárias horizontais na representação altimétrica do terreno.

Fonte: <http://4.bp.blogspot.com/-Yulb8ugjxcl/UUx7Tjakt2I/AAAAAAAAAEvQ/Y6sn9QdrETQ/s1600/diagrama.jpg>




Elaborado: Mazzarollo, 2017.

Figura 29. Elementos do Mapa

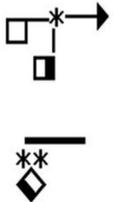
# ELEMENTOS DE UM MAPA

## ESCALA

É a relação ou proporção existente entre a distancia linear representadas em um mapa e aquelas existentes no terreno, ou seja, na superfície real.

- **Escala Numérica:** é representada por uma fração em que o numerador é sempre a unidade, designado a distância medida no mapa, e o denominador representada a distância correspondente no terreno.

RESOLUÇÃO	
1	MAPA
10 000	REALIDADE
	<b>1CM = 10 000CM</b>
	<b>1CM = 100M</b>
	R: A ESCALA GRÁFICA CORRESPONDENTE À ESCALA NUMÉRICA DADA É
	

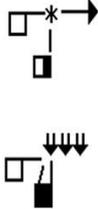
Fonte: [http://2.bp.blogspot.com/\\_a8BWEWIRITg/SwmMsb9p47U/AAAAAAAAAC0/9w6b6F3InA/s1600/Transformar+escalas+1.jpg](http://2.bp.blogspot.com/_a8BWEWIRITg/SwmMsb9p47U/AAAAAAAAAC0/9w6b6F3InA/s1600/Transformar+escalas+1.jpg)

Elaborado: Mazzarollo, 2017.

Figura 30. Escala

**ESCALA** É a relação ou proporção existente entre a distancia linear representadas em um mapa e aquelas existentes no terreno, ou seja, na superfície real.

- **Escala Gráfica:** é representada por uma linha ou barra graduada, contendo subdivisões denominadas talões. Cada talão apresenta a relação de seu comprimento com o valor correspondente ao terreno indicado sob a forma numérica, na sua parte inferior.

**Escala 1:25.000**

250 0 250 500 750 m



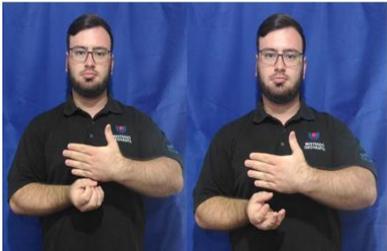
Um cm no mapa equivale a 250 m no terreno.

Fonte: [http://www.processamentodigital.com.br/wp-content/uploads/2015/07/06\\_Escala\\_1\\_25\\_000.png](http://www.processamentodigital.com.br/wp-content/uploads/2015/07/06_Escala_1_25_000.png)

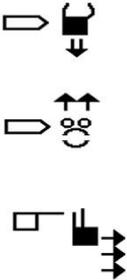
Elaborado: Mazzarollo, 2017.

Figura 31. Fonte e Legenda

**FONTE** Responsável por apresentar de onde o mapa foi retirado ou o nome da entidade responsável na organização do mesmo.




**LEGENDA** Responsável por indicar o significado dos símbolos, cores e elementos que foram indicados no mapa

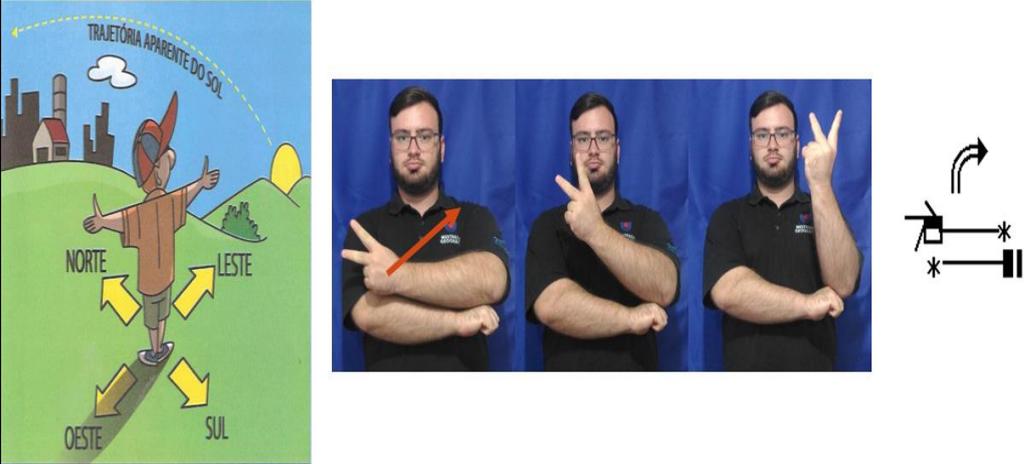



Elaborado: Mazzarollo, 2017.

**Figura 32. Orientação**

**ORIENTAÇÃO**

O verbo orientar está relacionado com a busca do ORIENTE (...) relacionando assim, com o nascer do sol, nessa posição à direção leste, em outras palavras, ao Oriente”. O autor apresenta o conceito de forma mais prática de identificação.



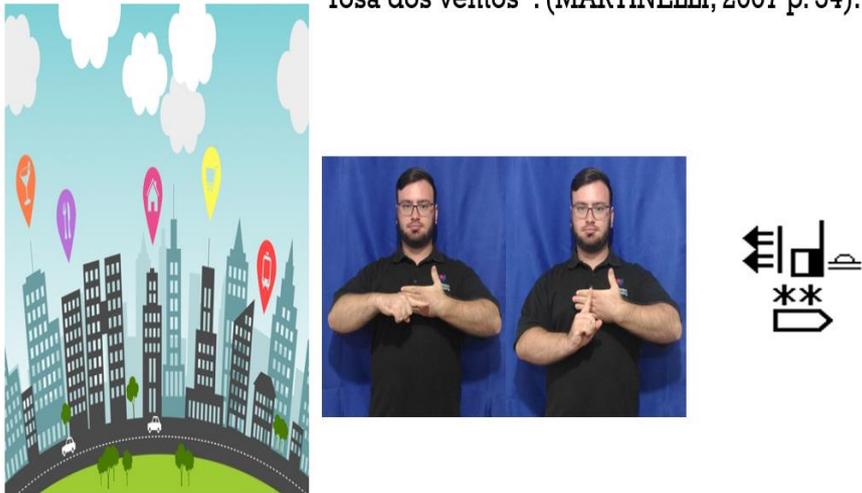
Fonte: <https://lospatoslocos.files.wordpress.com/2014/03/teste2.jpg>

**Elaborado:** Mazzarollo, 2017.

**Figura 33. Localização**

**LOCALIZAÇÃO**

é caracterizado como, relação de direita/esquerda, frente/atrás, acima/abaixo – tendo como base primeiramente em relação a elas próprias e depois em relação a outrem colocando a sua frente e, finalmente, coordenando vários pontos de vista “[...] entendendo as direções cardeais Norte, Sul, Leste e Oeste na rosa dos ventos”. (MARTINELLI, 2007 p. 54).



Fonte: <http://www.habitec.com.br/ckfinder/userfiles/images/localiza%C3%A7%C3%A3o.jpg>

**Elaborado:** Mazzarollo, 2017.

**Figura 34. Bússola**

# BÚSSOLA

A bússola é um objeto utilizado para orientação geográfica. Sua construção ocorreu tendo como referência a rosa dos ventos, que é composta pelos pontos cardeais, colaterais e subcolaterais. É um objeto com uma agulha magnética que é atraída para o polo magnético terrestre.





Fonte: <http://nepo.com.br/wp-content/uploads/2014/06/b%C3%AAssola-de-idade-nb6268.jpg>

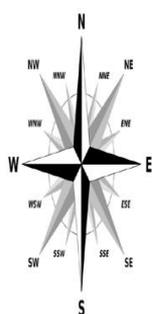
**Elaborado:** Mazzarollo, 2017.

**Figura 35. Rosa dos ventos**

# ROSA DOS VENTOS

é um instrumento antigo utilizado para auxiliar na localização relativa, isto é, como um ponto posiciona-se em relação a outro. Ela também serve de referência para localização absoluta em mapas e cartas.

Rosa dos Ventos:



<p><b>Pontos cardeais:</b>                      N = Norte                      E = Leste                      S = Sul                      W = Oeste</p> <p><b>Pontos colaterais:</b>                      NE = Nordeste                      SE = Sudeste                      SW = Sudoeste                      NW = Noroeste</p>	<p><b>Pontos subcolaterais:</b>                      NNE = Norte-nordeste                      ENE = Leste-nordeste                      ESE = Leste-sudeste                      SSE = Sul-sudeste                      SSW = Sul-sudoeste                      WSW = Oeste-sudoeste                      WNW = Oeste-noroeste                      NNW = Norte-noroeste</p>
--	---






**Cardeais**



**Colaterais**



**Subcolaterais**

Fonte: [http://1.bp.blogspot.com/-TGGzR7c3d7U/UYj91E-SwI/AAAAAAAAAE6I/wvo\\_RUj8gIk/s1600/Rosa+dos+ventos.JPG](http://1.bp.blogspot.com/-TGGzR7c3d7U/UYj91E-SwI/AAAAAAAAAE6I/wvo_RUj8gIk/s1600/Rosa+dos+ventos.JPG)

**Elaborado:** Mazzarollo, 2017.

Figura 36. Geoprocessamento

# GEOPROCESSAMENTO

é o conjunto de atividades que lidam com aquisição, tratamento, interpretação e análises de dados sobre a Terra, é o uso das tecnologias para processamento de informações.

Fonte: [http://imagens.slideplayer.com.br/2/388301/slides/slide\\_14.jpg](http://imagens.slideplayer.com.br/2/388301/slides/slide_14.jpg)

Elaborado: Mazzarollo, 2017.

Figura 37. Projeções Cartográficas

# PROJEÇÕES CARTOGRÁFICAS

Forma de representação aproximada da realidade da superfície terrestre para uma forma possível de ser geometricamente transformada em uma superfície plana de fácil manuseio

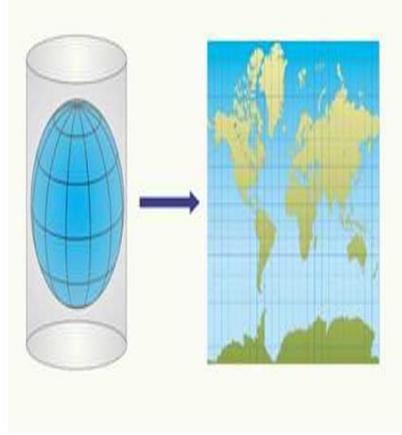
Fonte: [http://mundoeducacao.bol.uol.com.br/upload/contendo\\_legenda/7d64a73f18b60e1a0c0b1b7dd20a826a.jpg](http://mundoeducacao.bol.uol.com.br/upload/contendo_legenda/7d64a73f18b60e1a0c0b1b7dd20a826a.jpg)

Elaborado: Mazzarollo, 2017.

Figura 38. Projeção Cilíndrica

# PROJEÇÃO CILÍNDRICA

As projeções cilíndricas são elaboradas como se alguém colocasse o globo dentro de uma esfera e ao desenhar este cilindro conseguíssemos representar a superfície.



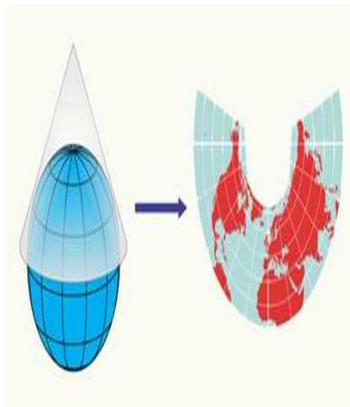
Fonte: [http://mundoeducacao.bol.uol.com.br/upload/conteudo\\_legenda/7d64a73f18b60e1a0c0b157dd20a826a.jpg](http://mundoeducacao.bol.uol.com.br/upload/conteudo_legenda/7d64a73f18b60e1a0c0b157dd20a826a.jpg)

Elaborado: Mazzarollo, 2017.

Figura 39. Projeção Cônica

# PROJEÇÃO CÔNICA

As projeções cônicas são elaboradas como se colocassem a Terra em um cone e, em seguida, ele fosse aberto e colocado em um plano. Com isso, observa-se que os meridianos formam uma série de linhas retas que se direcionam aos polos. Esse tipo de projeção é muito utilizado para representar alguns trechos de continentes ou países.



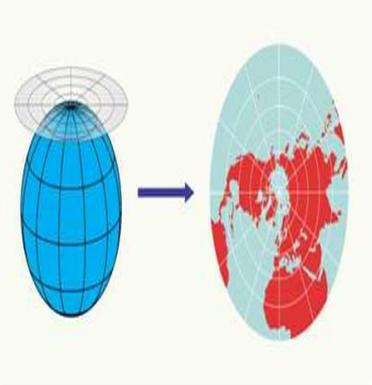
Fonte: [http://mundoeducacao.bol.uol.com.br/upload/conteudo\\_legenda/7d64a73f18b60e1a0c0b157dd20a826a.jpg](http://mundoeducacao.bol.uol.com.br/upload/conteudo_legenda/7d64a73f18b60e1a0c0b157dd20a826a.jpg)

Elaborado: Mazzarollo, 2017.

Figura 40. Projeção Plana

# PROJEÇÃO PLANA

Nessa projeção, observa um plano colocado de forma tangente à superfície que será representada no centro do mapa. Nele, as linhas concentram-se do ponto central e dispersam-se em direção às áreas mais afastadas. Essa projeção é muito utilizada para representar os polos ou para colocar no centro de um mapa qualquer ponto da Terra.





Fonte: [http://mundoeducacao.bol.uol.com.br/upload/conteudo\\_legenda/7d64a73f18b60e1a0c0b157dd20a826a.jpg](http://mundoeducacao.bol.uol.com.br/upload/conteudo_legenda/7d64a73f18b60e1a0c0b157dd20a826a.jpg)

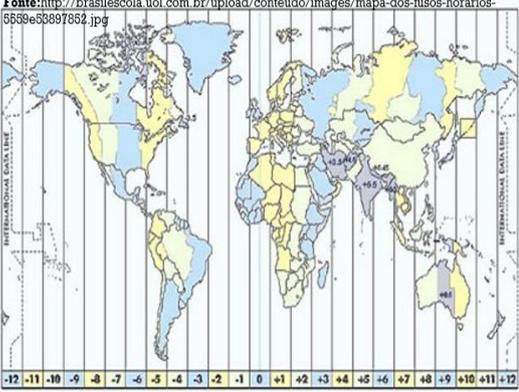
Elaborado: Mazzarollo, 2017.

Figura 41. Fuso Horário

# FUSOS HORÁRIOS

O planeta Terra possui forma geoide com circunferência de 360°, com uma rotação completa a cada 24 horas. Ou seja, para cada hora a Terra se desloca 15° (sentido anti-horário). Os fusos são determinados pelo meridiano 0 na cidade de Greenwich, próxima a Londres.





Fonte: <http://brasilecola.uol.com.br/upload/conteudo/imagens/mapa-dos-fusos-horarios-6569e63897852.jpg>





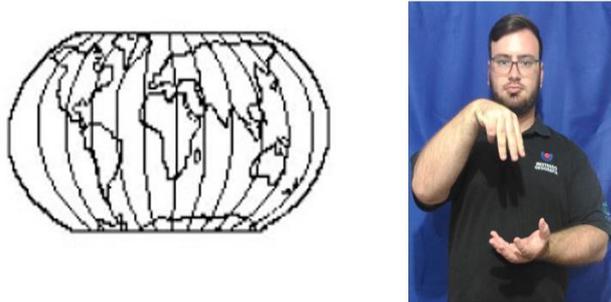



Elaborado: Mazzarollo, 2017.

Figura 42. Paralelo

# PARALELOS

Os **paralelos** são linhas que passam paralelamente à Linha do Equador, que “corta” a Terra ao meio, ocasionando a divisão entre os hemisférios norte e sul. Os **paralelos** mais conhecidos são o Trópico de Câncer e o Trópico de Capricórnio.



The diagram shows a globe with vertical lines representing longitude and horizontal lines representing latitude. To the right, a man in a black shirt is performing sign language. Below him are three icons: a square with diagonal lines, a downward-pointing arrow, and a speech bubble.

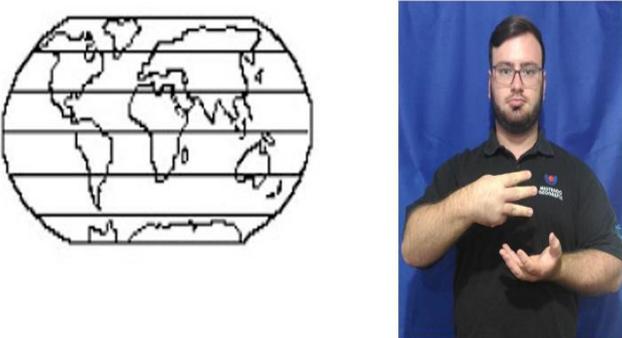
Fonte: <https://estudokids.com.br/wp-content/uploads/2014/09/paralelos-e-meridianos-definicao-e-as-linhas-imaginarias.jpg>

Elaborado: Mazzarollo, 2017.

Figura 43. Meridiano

# MERIDIANOS

Os **meridianos** são linhas traçadas verticalmente com relação à Linha do Equador.



The diagram shows a globe with horizontal lines representing latitude and vertical lines representing longitude. To the right, a man in a black shirt is performing sign language. Below him are two icons: a square with a diagonal line and a speech bubble.

Fonte: <https://estudokids.com.br/wp-content/uploads/2014/09/paralelos-e-meridianos-definicao-e-as-linhas-imaginarias.jpg>

Elaborado: Mazzarollo, 2017.

Figura 44. Linha do Equador

## LINHA DO EQUADOR

Linha do Equador é uma linha imaginária. Ela é responsável por dividir o globo terrestre em dois Hemisférios e possui uma extensão de 40.000 quilômetros, por estar presente em toda a circunferência da Terra, acaba passando pelo trecho centro-meridional da América, pela porção central da África e pelo extremo sul da Ásia.



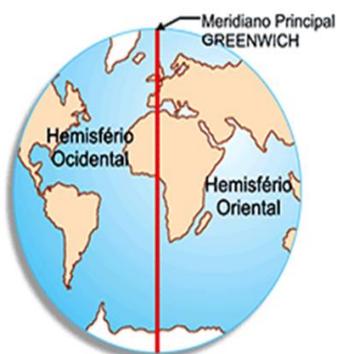
Fonte: <http://www.culturamix.com/wp-content/uploads/2013/05/Origem-Da-Linha-Do-Equador.jpg>

Elaborado: Mazzarollo, 2017.

Figura 45. Meridiano de Greenwich

## MERIDIANO DE GREENWICH

O **Meridiano de Greenwich**, também chamado de “**primeiro meridiano**”, é a mais importante das linhas meridionais imaginárias que cortam o Globo Terrestre de norte a sul e divide o planeta em **dois hemisférios**: ocidental e oriental.



Fonte: <http://brasilescola.uol.com.br/geografia/a-historia-meridiano-greenwich.htm>

Elaborado: Mazzarollo, 2017.

Figura 46. Latitude

# LATITUDE

Latitude é o ângulo entre o plano do equador à superfície de referência. A latitude mede-se para norte e para sul do equador, entre 90° sul, no Pólo Sul e 90° norte, no Pólo Norte. A latitude é a distância ao Equador medida ao longo do meridiano de Greenwich, esta distância mede-se em graus, podendo variar entre 0° (no equador) e 90° para Norte ou para Sul.



The figure consists of three parts: on the left, a globe of Earth with red horizontal lines representing latitude lines, with the word 'Latitude' written in red; in the center, a man with glasses and a beard, wearing a black shirt, is demonstrating the concept with hand gestures, pointing upwards and downwards, with a red arrow pointing to his hand; on the right, there is a small icon of a hand with a red arrow pointing to the right.

Fonte: <http://www.bbc.co.uk/staticarchive/e344e73982934a546e4c9909087547478672e9ad.png>

Elaborado: Mazzarollo, 2017.

Figura 47. Longitude

# LONGITUDE

Longitude é medida ao longo do Equador, e representa a distância entre um ponto e o Meridiano de Greenwich. Também é medida em graus, podendo ir de 0° a 180° para Leste ou para Oeste.



The figure consists of three parts: on the left, a globe of Earth with red vertical lines representing longitude lines, with the word 'Longitude' written in red; in the center, a man with glasses and a beard, wearing a black shirt, is demonstrating the concept with hand gestures, pointing to the right and then to the left, with a red arrow pointing to his hand; on the right, there is a small icon of a hand with a red arrow pointing to the right.

Fonte: <http://www.bbc.co.uk/staticarchive/e344e73982934a546e4c9909087547478672e9ad.png>

Elaborado: Mazzarollo, 2017.

 **CONSIDERAÇÕES**

A temática deste trabalho partiu de necessidade específica na educação geográfica, que é a inclusão de alunos que apresentam algum tipo de deficiência. Isso está cada vez mais evidente, nas escolas, há discussão sobre a inclusão, mas ainda permanecem as dificuldades para trabalhar com ela, de modo que garanta significatividade para o aluno. Nos últimos anos, muitos estudos frente a esta temática vêm sendo desenvolvido, porém pouco se tem avançado quando se pensa em possibilidades metodológicas nos casos onde há uma especificidade linguística evidente.

Ao considerar a área da surdez foco principal desta pesquisa, pensa-se que a inclusão destes alunos não se dá apenas pela presença do profissional intérprete de Libras em sala de aula. Mas, é sabido que isto ajuda no aprendizado destes alunos, uma vez que este profissional é responsável pela comunicação entre os usuários de línguas que apresentam modalidades distintas. Vale considerar que, práticas diferenciadas devem ser levadas para sala de aula, partindo do princípio que este aluno possui uma especificidade linguística particular, uma vez que o uso da Língua de Sinais não é a inclusão ou adaptação e sim o seu direito enquanto cidadão de uma língua própria.

Neste sentido, conhecer e compreender a trajetória da educação especial foi um fator determinante e necessário para conseguir analisar o processo de inclusão das pessoas que apresentam algum tipo de deficiência, assim como constatar como ocorreu esse processo dentro das escolas, principalmente quando consideramos os pressupostos da educação especial.

Ao aceitar o desafio de organizar, sistematizar a história da educação de surdos, no município de Francisco Beltrão, procurou-se por evidências de como ocorreu o processo de educação da pessoa surda em âmbito estadual, uma vez que nos deparamos com escassez significativa de registros e estudos sobre tal tema. Apresentar e resgatar a história de luta dos sujeitos para que a educação de surdos se tornasse realidade no município, foi de grande importância, uma vez que muitos beltronenses desconhecem os esforços destes pais e professores de surdos na luta para valorizar esta história que é a história da escola e da cultura deste povo.

Esta pesquisa traz estudos voltados ao processo de ensino e aprendizagem da pessoa surda, que busca cada vez mais espaço de discussão nas escolas com alunos com

esta deficiência. Ao delimitar o estudo sobre Cartografia no ensino de Geografia para surdos, foi notadamente evidenciado carência de referencial teórico para a pesquisa e identificada escassez de material. Fator que denotou muito mais tempo para elaboração de tal estudo.

A Geografia é uma disciplina possível de ser trabalhada através de elementos do cotidiano para inserir conteúdos e conceitos. A Cartografia como linguagem parte deste mesmo princípio e, é elementar conhecer seus conceitos e sua implicação na vida cotidiana para compreender a Geografia em evidencia.

Para esta pesquisa, elementos didáticos sobre a educação de surdos foram necessários ser apresentados, principalmente quando falado sobre as formas ou abordagens metodológicas para a educação deste publico. Para embasar esta discussão foi necessário entender como ocorre o processo de aquisição da linguagem da pessoa surda, sempre que possível realizando aproximações com a aquisição da criança que não apresenta este tipo de deficiência. Frente a isso, foi possível estabelecer algumas considerações sobre o ensino de Geografia para surdos.

Portanto, trabalhar Cartografia como linguagem especifica no ensino de Geografia para alunos surdos, ainda é para muitos professores uma preocupação evidente.

As observações, em sala de aula, possibilitaram pensar em necessidades de novas estratégias de ensino e conseqüentemente identificar necessidades especificas. Uma delas e a mais significativa foi a ausências de termos ou signos linguísticos da Libras para a Cartografia, o que impossibilita compreensão significativa e clara dos conceitos. Para isso os profissionais que desempenham a função de intérpretes utilizam a datilologia como estratégia para referenciar e significar determinados conceitos. Visto este com um dos fatores mais limitador do processo.

A principal necessidade a florada na pesquisa foi em se efetivar um glossário, para possibilitar aos tradutores intérpretes de Libras e conseqüentemente aos alunos surdos um conhecimento mais aponto a ciência cartográfica. A proposta também se embasou na proposta bilíngue de ensino de surdos, onde a Língua de Sinais é aprendida como língua materna e posteriormente a Língua Portuguesa venha ser sua segunda língua, visto que essa é uma bandeira levantada principalmente pelos movimentos surdos. Portanto, promovendo também uma conscientização de que a língua utilizada pela comunidade surda possui peculiaridade e especificidade, assim como no processo de ensino.

Portanto, pela pesquisa foi possível realizar um diálogo entre as áreas envolvidas, possibilitando uma linha tênue entre o ensino de Cartografia e a aprendizagem do aluno

surdo. Este estudo então se propôs a diminuir as distâncias entre estes conhecimentos e o aluno surdo, bem como contribuindo na prática docente do professor de Geografia. Os propósitos para esta pesquisa acreditam-se que não se encerra por aqui, uma vez que estudos como este são de extrema importância principalmente para a prática docente. Espera-se que com este material desenvolvido os surdos se apropriem ainda mais dos conhecimentos geocartográficos.



## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Rosângela Doin de. PASSINI, Elza Yasuko. **O espaço Geográfico: Ensino e representação**. 15º Ed. São Paulo: Contexto, 2010.

ALMEIDA, Rosângela Doin. **Do desenho ao mapa: Iniciação cartográfica na escola**. São Paulo: Contexto, 2009.

ANTUNES, Celso. **As inteligências múltiplas e seus estímulos**. Campinas: Papirus, 1998.

ALVAREZ, Amélia; DEL RÍO. Educação e desenvolvimento: A teoria da Vygotsky e a zona de desenvolvimento próximo. In: COLL, César; PALACIOS, Jesús; MARCHESI, Alvaro. **Desenvolvimento psicológico e educação: psicologia da educação**. (Tradução de Angélica Mello Alves). Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1996. Vol. 2.

ARCHELLA. Rosely Sampaio. **Contribuições da Semiologia Gráfica para a Cartografia Brasileira**. In Geografia, Londrina, v. 10, n. 1, jan/jun, 2001.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 12 ed. HUCITEC, 2006.

BIANCHETTI, Lucídio. Aspectos Históricos da Educação Especial. **Revista Brasileira de Educação Especial**. Vol. 03, 1995.

BERTIN, Jacques. Theory of communication and theory of the graphic. Tradução MARTINELLI, M. **Teoria da comunicação e teoria da representação gráfica**. International Yearbook of Cartography, 1978.

BÍBLIA SAGRADA. São Paulo: Ave Maria, 1995.

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

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB n. 2/2001. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, 14 de setembro de 2001.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Secretaria de Educação Especial**. “Lei Federal nº 10.436 no dia 24 de abril de 2002. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/SeeespPortalSeesp>>. Acesso em: 10 Abril 2016.

\_\_\_\_\_. Ministério de Educação e Cultura. **LDB - Lei nº 9394/96**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

\_\_\_\_\_. **Lei Federal nº 10.436**, Brasília, 24 de Abril de 2002.

\_\_\_\_\_. **Lei Federal nº 11.796**, Brasília, 29 de Outubro de 2008.

\_\_\_\_\_. **Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial.** Decreto Lei de LIBRAS nº 5.626, 22 de dezembro de 2005. Lei Federal nº 10.436 no dia 24 de abril de 2002. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/Seeesp-PortalSeesp>>. Acesso em: 13 maio 2016.

\_\_\_\_\_. **Lei Federal. LDB nº 4024.** Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília de 1961

\_\_\_\_\_. **Lei Federal. LDB nº 5692.** Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília de Dezembro de 1971.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília: MEC/SEESP, 2001.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.** Brasília: MEC/SEESP, 2006.

BRITO, Lucinda Ferreira. **Por uma gramática de língua de sinais.** Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1995.

CALLAI, Helena C. Estudar o lugar para compreender o mundo. In: CASTROGIOVANNI, Antônio C. **Ensino de Geografia: práticas e textualizações no cotidiano.** 5ª Ed. Porto Alegre: 2006, p. 83134.

CALLAI, Helena Copetti. A geografia e a escola: muda a geografia? muda o ensino?. In: **Terra livre**, São Paulo, n 16, p. 133-152, jan/jun, 2001.

CARVALHO, Rosita E. **Educação Inclusiva com os pingos nos “is”.** 10.ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2014.

CASTROGIOVANNI, Antônio Carlos. Para entender a necessidade de práticas prazerosas no ensino de Geografia na pós-modernidade. In: REGO, Nelson; CASTROGIOVANNI, Antônio Carlos; KAERCHER, Nestor André (Org.). **Geografia: práticas pedagógicas para o ensino médio.** 1 ed. Porto Alegre: Artmed, 2007, p. 35-47.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **Geografia, escola e construção de conhecimentos.** 16ªed. Campinas:Papirus,2010.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA: **Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais**, 1994, Salamanca-Espanha.

DI DONATO, Adriana; DINIZ, Sandra. Libras I. In: FARIA, Evangelina M.B.; CAVALCANTE, Marianne C.B. (Orgs.) **Língua Portuguesa e Libras: teorias e práticas.** João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2010. Disponível em: <<http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Portals/1/Files/19373.pdf>>. Acesso em: 17 ago 2016.

FÁVERO, Osmar; FERREIRA, Windy; IRELAND, Timothy; BARREIROS, Débora. **Tornar a educação inclusiva.** Brasília: UNESCO, 2009.

FERNANDES, Sueli. **Fundamentos para a Educação Especial**. Curitiba: IBPEX, 2007.

FONSECA, Ricardo Lopes; Torres, Eloiza Cristina. **Ensinando geografia para alunos surdos e ouvintes**: algumas adaptações pedagógicas. *Terr@Plural*, n.2 v.7 Jul/dez. 2013, p. 223 – 239.

FRANCISCHETT, Mafalda. Nesi.; MATUSHIMA, Marcos Kazuo. **A linguagem, a semiótica e a Cartografia**. Revista Formação. V. 01 n. 03, 1996.

FRANCISCHETT, Mafalda. Nesi. **A Cartografia no ensino de Geografia**: construindo os caminhos do cotidiano. Rio de Janeiro: Litteris Ed. :KroArt, 2002.

\_\_\_\_\_. **A Cartografia no ensino de Geografia**: a aprendizagem mediada. Cascavel: EDUNIOESTE, 2004.

\_\_\_\_\_. **O prego quebrou, o mapa caiu**. 2010. Biblioteca Online de Ciências de Comunicação. Disponível em: <<[http://www.bocc.ubi.pt/\\_esp/autor.php?codautor=793](http://www.bocc.ubi.pt/_esp/autor.php?codautor=793)>> Acesso em 14 de dez. 2014.

GESSER, Audrei. **Libras? Que língua é essa?**: Crenças e preconceitos em torno da Língua de sinais e da realidade surda. São Paulo: Parábola, 2009.

GOLDFELD, Márcia. **A criança surda**: linguagem e cognição numa perspectiva 16<sup>o</sup> ed. Campinas-SP: Papyrus, 2010.

GÓES, Maria Cecilia Rafael; CRUZ, Maria Nazaré da. **Sentido, significado e conceito**: notas sobre as contribuições de Lev Vigotski. *ProPosições*, 2006 17, 31-45.

GÓMEZ, Ana Maria Salgado; TERÁN, Nora Espinosa. Especialização Cerebral. In: GÓMEZ, Ana Maria Salgado; TERÁN, Nora Espinosa. **Dificuldades de Aprendizagem**: detecção e estratégias de ajuda. Cultural S.A. 2009.

GONÇALVES & FERRAZ. A Linguagem Imagética na Escola e no Ensino da Geografia. In: **Anais do X Encontro Nacional de Prática de Ensino de Geografia**, Porto Alegre, 2009.

JANNUZZI, Gilberta de Martinho. **A Educação do deficiente no Brasil**: dos primórdios ao início do Século XXI. Campinas. Autores Associados, 2004. Coleção Educação.

JOLY, Ferand. **A cartografia**. Campinas: Papyrus. 1990.

KATUTA, Ângela Massumi. Os alunos e seus mapas: Repensando a cartografia para escolares no contexto o ensino de Geografia. In: Lima, Maria da Graça de; Lopes, Claudivan Sanches. **Geografia e ensino**: conhecimento científico e sociedade. Maringá: Editora Massoni, 2007.

LOCH, Ruth. E. Nogueira. **Cartografia: representação, comunicação e visualização de dados espaciais**. – Florianópolis: Ed. da UFSC, 2006.

MARCHESI, Alvaro; MARTÍN, Elena. Da terminologia do Distúrbio às Necessidades Educacionais Especiais. In.: COOL, César et.al. **Desenvolvimento psicológico e**

**educação:** necessidades educativas especiais e aprendizagem escola. Proto Alegre: Artes Médicas, 1995 p. 07 a 24.

MARTINELLI, Marcelo. **Mapas da Geografia e da Cartografia Temática**. São Paulo: Contexto, 2009.

\_\_\_\_\_. O Ensino da Cartografia temática. In: CASTELAR, Sonia. **Educação Geográfica: Teorias e práticas docentes**. São Paulo: Contexto, 2007.

MARTIN-LILLO, Diane. Estudos de aquisição de línguas de sinais: presente, passado, futuro. In: QUADROS, Ronice Muller de; VASCONCELLOS, Maria Lúcia Barbosa de. **Questões teóricas da pesquisa em língua de sinais**. Rio de Janeiro: Editora Arara Azul, 2006.

MAZZOTTA, Marcos. **Educação Especial no Brasil: história e políticas públicas**. São Paulo: Cortez, 2011.

MENDES, Eniceia Gonçalves. Perspectivas para a construção da escola inclusiva no Brasil. In. **Escola inclusiva**. São Carlos: EdUFSCar, 2002. p.61-85.

MENDES, Eniceia Gonçalves. **Breve histórico da educação especial no Brasil**. Revista Educación y Pedagogía, Medelín, Universidade de Antioquia, Facultad de Educación, Vol. 22, num. 57. Mayo-agosto 2010, p. 93-109.

MANTOAN, Maria Teresa-Eglér. **Educação escolar**. O que é? Por quê? Como se Faz? São Paul: Moderna, 2003.

MIRANDA, Arlete Aparecida Bertoldo. Educação Especial no Brasil: Desenvolvimento Histórico. **Caderno de História da Educação**. Nº 7, jan/dez. 2008, p. 29 – 44.

MARCHESI, Alvaro; MARTÍN, Elena. Da terminologia do distúrbio às Necessidades Educacionais Especiais. In.: COOL, Cesar et.al. **Desenvolvimento psicológico e educação: necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar**. Porto Alegre: Artes médicas, 1995.

OLIVEIRA, Livia. **Estudo metodológico e Cognitivo do mapa**, 1977, Tese (Livre Docência) –Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 1977.

PACHECO, Jonas; ESTRUC, Ricardo (2011). **Curso básico de Libras: Língua Brasileira de Sinais**. Disponível em:<[www.Surdo.or.br](http://www.Surdo.or.br)> Acesso em: 12 maio 2016.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação/ Superintendência da Educação. Diretrizes Curriculares da Educação Especial para a Construção de Currículos Inclusivos. Curitiba, 2006.

\_\_\_\_\_. Departamento de Educação Especial. **Deliberação n. 02/03**. Curitiba: SEED, 2003. Disponível em: <[http://www.diaadia.pr.gov.br/nre/maringa/arquivos/File/Educacao\\_Especial/Deliberacao\\_02\\_03.pdf](http://www.diaadia.pr.gov.br/nre/maringa/arquivos/File/Educacao_Especial/Deliberacao_02_03.pdf)>. Acesso em: 12 maio 2016.

\_\_\_\_\_. Secretaria do estado da Educação. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica**. Curitiba/PR. 1998.

PENA, Fernanda Santos; SAMPAIO Adriany de Ávila Melo. Educação e ensino de Geografia na busca da perspectiva do estudante surdo. Disponível em: < <https://ssl4799.websiteseuro.com/swge5/seg/cd2008/PDF/SA08-20274.PDF> > Acessado em: 20 de janeiro de 2017.

PEIRCE, Charles Sanders. **Semiótica**. São Paulo: Editora Perspectiva, 1977.

PERLIN, Gladis; STROBEL, Karin. **Fundamentos da educação de Surdos**. Santa Catarina: Editora da UFSC, 2006.

PERLIN, Gladis e Karin STROBEL. **Fundamentos da educação de surdos**. Disponível em: [http://www.libras.ufsc.br/hiperlab/avalibras/moodle/prelogin/adl/fb/logs/Arquivos/textos/fundamentos/Fundamentos%20da%20Educa%E7%E3o%20de%20Surdos\\_Texto-Base.pdf](http://www.libras.ufsc.br/hiperlab/avalibras/moodle/prelogin/adl/fb/logs/Arquivos/textos/fundamentos/Fundamentos%20da%20Educa%E7%E3o%20de%20Surdos_Texto-Base.pdf). Acesso em 18 de janeiro de 2017.

PEREIRA, Maria Cristina da Cunha; et.al.. **Libras: Conhecimento Além dos Sinais**. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2011.

PINO, Angel. O conceito de mediação em Vygotsky e seu papel na explicação do psiquismo humano. **Caderno CEDES**, n. 24, p. 32 – 50, 2000.

PIZZIO, A. L. **A variabilidade da ordem das palavras na aquisição da língua de sinais brasileira: construção com tópico e foco**. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Universidade Federal de Santa Catarina. 2006.

PLATÃO. **A República**. Tradução de Enrico Corvisieri. São Paulo: Nova Cultural Ltda, 1997.

Projeto Político Pedagógico. **Síntese da Proposta Pedagógica: Metodologia Ephetá**. 2016.

PORTAL DIA A DIA EDUCAÇÃO. Disponível em: < <http://www.ctaalcindofanaya.seed.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=12> > Acessado em 13 de maio de 2016.

QUADROS, Ronice Muller de. e KARNOPP, Lodemir. **Língua de Sinais Brasileira: Estudos Linguísticos**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

QUADROS, Ronice Muller de. **Língua Brasileira de Sinais I**. Disponível em: < [http://www.libras.ufsc.br/colecaoLetrasLibras/eixoFormacaoEspecificalinguaBrasileiraDeSinaisI/assets/459/Texto\\_base.pdf](http://www.libras.ufsc.br/colecaoLetrasLibras/eixoFormacaoEspecificalinguaBrasileiraDeSinaisI/assets/459/Texto_base.pdf) > Acessado em 23 de maio de 2015.

ROGALSKI, S. M. Histórico do surgimento da educação especial. Instituto de Desenvolvimento Educacional do Alto Uruguai – IDEAU. REI- **Revista de Educação do IDEAU**. Vol. 5 – Nº 12 - Julho - Dezembro 2010.

RODRIGUES, Olga Maria Piazzentin Rolin. **Educação Especial: História, etiologia, conceitos e legislação vigente**. Bauru, 2008.

ROMERO, Rosna Aparecida Silva; SOUZA, Sirleine Brandão de. Educação Inclusiva: Alguns marcos que produziram a Educação atual. In: **Anais do Congresso Nacional de Educação**. Editora Campagnat, 2008, p. 3091 – 3104. Disponível em:<

[http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/447\\_408.pdf](http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/447_408.pdf)> Acessado em 10/04/2016.

SANTAELLA, Lucia. **Semiótica aplicada**. São Paulo. Pioneira Thomson Learning, 2002.

SANTANA, Ana Paula. **Surdez e linguagem**. Aspectos e implicações neolinguísticas. São Paulo: Plexus, 2007.

SCHELP, Patrícia Paula. Letramento e Alunos Surdos: Práticas Pedagógicas em Escola Inclusiva. In: **IX Congresso Nacional de Educação – EDUCERE - III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia**, 2009, Curitiba. Anais...Curitiba: Champagnat, 2009. p. 3036-3047.

SILVA, Vieira. As representações em ser Surdo no contexto da educação bilíngue. In: QUAGROS, Ronice Müller de. **Estudos Surdos III**, Petrópolis, Rio de Janeiro: Arara Azul: 2008.

SIMIELLI, Maria Elena. O mapa meio de comunicação e a alfabetização cartográfica. In: Almeida, R. D. de. **Cartografia Escolar**. São Paulo: Contexto, 2007, p. 71 a 93.

SOUZA, José Gilberto de; KATUTA, Ângela Massumi. **Geografia e conhecimentos cartográficos**: a cartografia no movimento de renovação da geografia brasileira e a importância do uso de mapas. São Paulo: Editora UNESP, 2001.

STOKOE, Willian. **Signand Culture**: A reader for students of American sign language. Listo kPress, 1960.

STUMPF, Marianne. **Aprendizagem de Escrita de Língua de Sinais pelo sistema SignWriting**: Línguas de Sinais no papel e no computador. Dissertação. Porto Alegre: Ufrgs, 2005.

STROBEL, Karin, **As imagens do outro sobre a cultura surda**. Florianópolis: Editora da UFSC, 2008.

SKLIAR, Carlos. **A Surdez**: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Editora Mediação. São Paulo: Plexus, 1998.

TAYLOR, Fraser. Uma base conceitual para a Cartografia: Novas definições para a Era da Informação. São Paulo: **Caderno de textos – Série Palestras**, V. 1 n. 1 p, 1124, ago., 1994.

TOFFLER, Alvin. **A terceira onda**. São Paulo. Record, 1980, p.62.

UNESCO, **Declaração de Jontiem**/Tailandia, 1998.

VELOSO, Éden; FILHO, Valdeci Maria. **Aprenda LIBRAS com eficiência e rapidez**. Curitiba: Mãos Sinais, 2009.

VIANNA, Pedro Costa Guedes. **Escala**: instrumento para a compreensão do mapa. In: VILHALVA, Shirley. **Pedagogia Surda**. Rio de Janeiro: Arara azul, 2009. Disponível em: <[www.editora-arara-azul.com.br](http://www.editora-arara-azul.com.br)> Acesso em: 12 maio 2016.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

\_\_\_\_\_. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.



**APÊNDICES**



**UNIOESTE- Universidade Estadual do Oeste do Paraná**  
**Campus de Francisco Beltrão**  
**PPGG – Programa de Pós Graduação em Geografia**



## **TERMO DE ESCLARECIMENTO**

**Título do Trabalho Monográfico: OS CONCEITOS CARTOGRÁFICOS PARA SURDOS: ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS E ADAPTAÇÕES NO ENSINO DE GEOGRAFIA**

**Pesquisadores responsáveis:** MAFALDA NESI FRANCISCHETT e THIAGO RAFAEL MAZZAROLLO.

Com o intuito de aprofundar os conhecimentos referente as metodologias adotadas para o Ensino de Geografia para os alunos surdos, venho através deste termo esclarecer que o mestrando Thiago Rafael Mazzarollo, matriculado no curso de Pós-Graduação Nível de Mestrado em Geografia, realizará, sob minha ciência, durante o período 30 horas observações em sala de aula, em turma (s) onde há alunos surdos inclusos. As observações serão efetivadas nas aulas de Geografia.

Estou ciente de que será mantida a confidencialidade dos sujeitos e os dados serão utilizados somente para fins científicos. Este consentimento é composto e assinado em duas vias.

### **INFORMAÇÕES DE NOMES, ENDEREÇOS E TELEFONES DOS RESPONSÁVEIS PELO ACOMPANHAMENTO DA PESQUISA.**

MAFALDA NESI FRANCISCHETT. Telefone: (46) 9974-3004 (Orientadora)

THIAGO RAFAEL MAZZAROLLO. Telefone: (45) 9918-8225 (Mestrando)

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTRE DO PARANÁ- UNIOESTE

Rua Maringá, 1200. Bairro Vila Nova.

CEP: 85965-010 – Francisco Beltrão – PR

### **CONSENTIMENTO PÓS-ESCLARECIMENTO**

Declaro ter entendido a intensão do projeto e de que aceito participar da presente pesquisa.

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_/\_\_\_\_/2016.

\_\_\_\_\_  
 Nome do Participante

\_\_\_\_\_  
 Prof. Mafalda Nesi Francischett

\_\_\_\_\_  
 Thiago Rafael Mazzarollo



**UNIOESTE- Universidade Estadual do Oeste do Paraná**  
**Campus de Francisco Beltrão**  
**PPGG – Programa de Pós Graduação em Geografia**



## **TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

**Título do Trabalho Monográfico: OS CONCEITOS CARTOGRÁFICOS PARA SURDOS: ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS E ADAPTAÇÕES NO ENSINO DE GEOGRAFIA**

**Pesquisadores responsáveis: MAFALDA NESI FRANCISCHETT e THIAGO RAFAEL MAZZAROLLO.**

Participo da pesquisa que tem o objetivo trabalhar os conceitos da cartografia com alunos surdos, especificamente na parte investigatória, respondendo ao às questões referentes ao questionário, às entrevistas. Estou ciente de que será mantida a minha confidencialidade e que os dados serão utilizados somente para fins científicos. Este consentimento é composto por duas vias assinadas.

### **INFORMAÇÕES DE NOMES, ENDEREÇOS E TELEFONES DOS RESPONSÁVEIS PELO ACOMPANHAMENTO DA PESQUISA.**

MAFALDA NESI FRANCISCHETT. Telefone: (46) 9974-3004 (Orientadora)

THIAGO RAFAEL MAZZAROLLO. Telefone: (45) 9918-8225 (Mestrando)

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTRE DO PARANÁ- UNIOESTE

Rua Maringá, 1200. Bairro Vila Nova.

CEP: 85965-010 – Francisco Beltrão – PR

### **CONSENTIMENTO PÓS-ESCLARECIMENTO**

Declaro que, estou esclarecido (a) pelo pesquisador e aceito participar da presente pesquisa.

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_/\_\_\_\_/2016.

\_\_\_\_\_  
 Nome do Participante

\_\_\_\_\_  
 Prof. Mafalda Nesi Francischett

\_\_\_\_\_  
 Thiago Rafael Mazzarollo



### Entrevista com aluno (a) surdo (a)

Esta entrevista tem por objetivo levantar informações para subsidiar a pesquisa de dissertação do Programa de Pós-Graduação nível de Mestrado em Geografia, Área de concentração: Produção do Espaço e Meio Ambiente na Linha de Pesquisa: Educação e Ensino de Geografia da Universidade Estadual do Oeste do Paraná campus de Francisco Beltrão. A Pesquisa intitulada **Os conceitos cartográficos para surdos: estratégias metodológicas e adaptações no ensino de Geografia**, tem como responsável Thiago Rafael Mazzarollo, orientado pela Professora Mafalda Nesi Francischett.

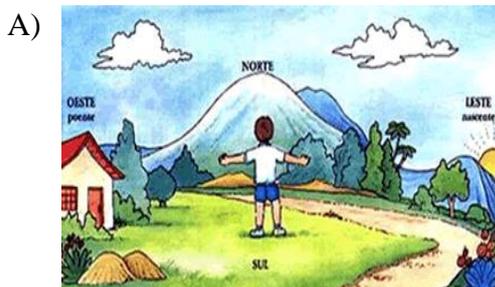
<b>Nome do aluno:</b>	<b>Ano:</b>	<b>Turno:</b>
<b>Colégio:</b>		
<b>Cidade:</b>		

1. Grau de Surdez ( ) Leve            ( ) Moderada            ( ) Profunda
2. Você sempre teve intérprete em sala de aula? ( ) sim.            ( ) não
3. Em que ano escolar começou a ter intérprete? \_\_\_\_\_
4. Você tem facilidade de aprender Geografia? ( ) sim. Justifique em quais conteúdos ( ) não            Por quê? \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_
5. Como é a sua relação com o Professor de Geografia? \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_
6. Como é a sua relação com o Intérprete? \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_
7. O professor utiliza algum material diferenciado em suas aulas? Qual ou quais? \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_
8. Quando há dúvidas, de Geografia, você costuma perguntar ao professor? \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_
9. Quais são suas principais dúvidas e curiosidade sobre os conteúdos de Geografia? \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

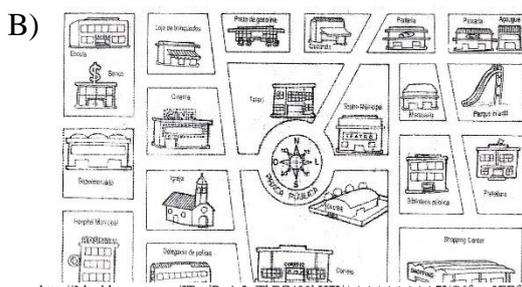
10. Para você o que significa:

- a) Localização: \_\_\_\_\_
- b) Orientação: \_\_\_\_\_
- c) Escala: \_\_\_\_\_

Explique o que você entende com as imagens seguintes:



<http://escolakids.uol.com.br/public/upload/image/pontos%20cardeais2.gif>



<http://3.bp.blogspot.com/JTuziRa4eJc/ThBZ489kH7I/AAAAAAAAA7I/C6fuza2EEfc/1600/Sem+I%25C3%25ADtulo.jpg>

A) Como você interpreta e entende a imagem A

B) Como você lê e entende a imagem B? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

C) Quais suas dúvidas em relação as imagens anteriores? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

11. Você usa algum tipo de mapa?

( ) Sim. Quais? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Para que? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

( ) Não. Por que? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_



**UNIOESTE- Universidade Estadual do Oeste do Paraná**  
**Campus de Francisco Beltrão**  
**PPGG – Programa de Pós Graduação em Geografia**



### Entrevista com Professor (a) de Geografia

Esta entrevista objetiva levantar informações para subsidiar o trabalho de dissertação do Programa de Pós Graduação nível de Mestrado em Geografia, Área de concentração: Produção do Espaço e Meio Ambiente na Linha de Pesquisa: Educação e Ensino de Geografia da Universidade Estadual do Oeste do Paraná campus de Francisco Beltrão. A Pesquisa intitulada **Os conceitos cartográficos para surdos: estratégias metodológicas e adaptações no ensino de Geografia**, tem como responsável Thiago Rafael Mazzarollo, orientado pela Professora Mafalda Nesi Francischett.

**Nome:** \_\_\_\_\_

**Colégio:** \_\_\_\_\_

**Carga Horária de trabalho como Professor** ( ) 20h ( ) 40h ( ) 60h

**Forma de trabalho:** ( ) QPM ( ) PSS

**Outro:** \_\_\_\_\_

1. Qual a sua formação? \_\_\_\_\_
2. Possui alguma especialização ou pós graduação? Qual/is? \_\_\_\_\_  
 área: \_\_\_\_\_
3. O ambiente físico da sala, favorece um bom atendimento aos alunos surdos? \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_
4. Como é a sua relação com o aluno surdo? \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_
5. Qual a sua relação com o Tradutor Intérprete de Libras? \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_
6. Você e o intérprete discutem sobre as metodologias usadas para o atendimento ao aluno surdo? \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_
7. O que você e o intérprete dialogam sobre conteúdos? \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_
8. Você Utiliza algum material didático diversificado para surdos em suas aulas? Qual/is?  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

9. Você consegue estabelecer alguma comunicação com o aluno surdo sem a presença do intérprete? \_\_\_\_\_

10. Qual sua maior dificuldade ao trabalhar com aluno surdo em sala? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

11. Na sua percepção, quais as maiores dúvidas e dificuldades encontradas pelos alunos surdos na disciplina de Geografia? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

12. Na sua opinião, qual a melhor maneira de trabalhar a Geografia com surdos? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

## Apêndice 05



**UNIOESTE- Universidade Estadual do Oeste do Paraná**  
**Campus de Francisco Beltrão**  
**PPGG – Programa de Pós Graduação em Geografia**



### Entrevista com Tradutor Intérprete de Libras (TILS)

Esta entrevista objetiva levantar informações para subsidiar o trabalho de dissertação do Programa de Pós-Graduação nível de Mestrado em Geografia, Área de concentração: Produção do Espaço e Meio Ambiente na Linha de Pesquisa: Educação e Ensino de Geografia da Universidade Estadual do Oeste do Paraná campus de Francisco Beltrão. A Pesquisa intitulada **Os conceitos cartográficos para surdos: estratégias metodológicas e adaptações no ensino de Geografia**, tem como responsável Thiago Rafael Mazzarollo, orientado pela Professora Mafalda Nesi Francischett.

**Nome:** (Facultativo) \_\_\_\_\_

**Colégio:** \_\_\_\_\_

**Carga Horária de trabalho como intérprete:** ( ) 20h ( ) 40h ( ) 60h

**Forma de contratação:** ( ) QPM ( ) PSS

outro: \_\_\_\_\_

Trabalha como intérprete há quanto tempo? \_\_\_\_\_

1. Qual sua Formação? \_\_\_\_\_

2. A sua formação na área da Libras/Surdez foi:

( ) pós graduação em Libras ( ) pós graduação em Educação Especial

( ) FENEIS apoio/TILS ( ) Curso SEED ( ) Exame de proficiência PROLIBRAS

Outra formação: \_\_\_\_\_

3. Como você avalia o ambiente físico ele possibilita um bom trabalho interpretativo?

( ) Sim. Como? \_\_\_\_\_ (

) Não. Por que? \_\_\_\_\_

4. Você utiliza outro meio/recurso além da Língua de Sinais para facilitar o processo tradutório? Qual? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

5. Qual é a sua relação com o professor de Geografia? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

6. Como você avalia, no geral, a relação entre o professor de Geografia e o aluno Surdo?

\_\_\_\_\_

7. Antes de iniciar o conteúdo o professor comunica/dialoga anteriormente? \_\_\_\_\_

8. Qual a sua maior dificuldade no processo de tradução nas aulas de Geografia?

\_\_\_\_\_

9. O professor de Geografia utiliza outros recursos durante as aulas, materiais didáticos, mapas, globo, e entre outros? Quais? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Se usa, qual melhor favorece o processo de aprendizagem do aluno e sua tradução?

\_\_\_\_\_

10. Ao seu entendimento, quais são as maiores dificuldade e dúvidas dos alunos surdos nas aulas de Geografia? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

11. O que você acha que pode ser mudado nas aulas de Geografia que favorecesse o total aproveitamento dos alunos surdos? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

12. O que você acha que mais contribui para o aluno surdo aprender Geografia? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

## Apêndice 06



**UNIOESTE- Universidade Estadual do Oeste do Paraná**  
**Campus de Francisco Beltrão**  
**PPGG – Programa de Pós Graduação em Geografia**



## Roteiro de observação

Nº de aula \_\_\_\_\_

<b>Colégio:</b>			
<b>Turma:</b>	<b>Turno:</b>	<b>Curso:</b>	
<b>Nº de alunos:</b>		<b>Nº de alunos surdos:</b>	
<b>Professor:</b>		<b>Prof apoio ou intérprete:</b>	

1. Ambiente físico: \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_
2. Disposição dos mobiliários em sala de aula: \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_
3. Espaço de interpretação/ disposição do intérprete: \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_
4. Relação entre os alunos regulares com os surdos: \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_
5. Relação Intérprete e aluno surdo: \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_
6. Relação professor e aluno surdo: \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_
7. Relação professor e intérprete: \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_
8. Metodologia utilizada pelo professor para exposição do conteúdo: \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

---

---

9. Linguagem adequada: \_\_\_\_\_

10. Uso de materiais diversificados: \_\_\_\_\_

11. Relação aluno surdo com conteúdo, participação ativa do aluno: \_\_\_\_\_

12. Possibilidades diversificadas de tradução por parte do intérprete: \_\_\_\_\_

Outros apontamentos: \_\_\_\_\_

### **Entrevista com a Professora Nilva Depubel – realizada em 16 de junho de 2016**

Em conversa inicial a professora Nilva<sup>34</sup> pediu para que não fosse feita a gravação de algumas informações pois tratava-se de alguns nomes de professores das quais recusaram a prestar entrevistas por motivos particulares. Neste sentido, o registro deu-se por registro em lápis papel. Os dados organizados por tópicos são anotações realizadas durante a conversa.

O Estado do Paraná convidou três professoras solteiras (destaque na entonação da voz), para que fossem até o Estado do Rio de Janeiro para fazer um curso específico no curso de magistério para trabalhar com alunos surdos no Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES. Uma das professoras convidadas foi a senhora Iracema José, a qual foi responsável pela criação da primeira escola de surdos no município de Francisco Beltrão.

Os alunos surdos passaram sim pelo processo de oralização, mas para que eles pudessem se comunicar com as pessoas ouvintes, nós trabalhávamos com a linguagem gestual. Eram sinais simples de fácil compreensão, assim, as pessoas que não sabia a linguagem entendiam também.

Quando a professora Iracema voltou para o Paraná ela trabalhou no Instituto Paranaense de Surdos em Curitiba, esta escola funcionava em regime de internato, pois surdos de diversos lugares da região vinham para estudar nesse instituto. Logo depois ela se casou com Drº Abdo José (promotor de justiça) e mudou-se para Mallet – Pr, pois seu marido havia sido transferido. No ano de 1971 a senhora Iracema juntamente com seu esposo é fixam residência na cidade de Francisco Beltrão.

Ao chegar em Francisco Beltrão a professora Iracema começa a trabalhar em uma escola localizada atrás do quartel, a professora começa a atender em uma sala os alunos surdos. No ano de 1978 a escola de surdos passa em uma salinha no atual parque de exposição municipal. Para a construção desta “escolinha” de madeira, as madeireiras de cidades vizinhas contribuíram com materiais para a construção. A escola recebe o nome de “Mundo Colorido”. Os surdos que vinham estudar nesta escola eram de diversas cidades próximas, como não tinham onde ficar eles dependiam de uma “adoção” de famílias que se disponibilizaram a cuidar destas crianças. Anos mais tarde, a escola muda de endereço, passa a atender na antiga sede da APAE de Francisco Beltrão.

Nas palavras da professora Nilva, a dona Iracema foi responsável pela educação de muitos surdos da região e conseqüentemente da formação também de diversos professores que sucederam seu trabalho junto a educação de surdos.

---

<sup>34</sup> A professora Nilva aceitou fazer gravação de parte da conversa, sendo que muitas informações passou em conversa informal. A mesma determinou que os momentos poderiam ou não serem gravados, principalmente em momentos nos quais haveria citação de nomes. As partes não gravadas da entrevista foram registradas em formato lápis papel, realizada em 16 de junho de 2016. Foi usado o gravador do aparelho celular do próprio pesquisador. No dia um ex aluno da professora que atualmente é aluno do curso de Pedagogia esteve presente.

Por volta dos anos de 1978 a 1980 (a professora não recorda ao certo), o Drº Lúcio Duarte (oftalmologista até a data da entrevista) descobre que tem um filho com Síndrome de Down. Neste sentido ele começa a buscar apoio junto ao grupo dos rotarianos, onde é associado, para a criação de uma escola para esse público específico. Neste sentido, a escola então “Mundo Colorido” que atendia apenas alunos surdos passa a receber os alunos que possuíam deficiências intelectuais e entre outras. Ficando assim configurado a organização, no período matutino os alunos surdos e a tarde os alunos com outras deficiências.

Por ser uma pessoa influente Drº Lúcio mantém contatos com a secretária de Educação do Estado do Paraná, a senhora Maria Lurdes Canziani que já trabalhava com alunos com deficiência intelectual durante muitos anos. A professora Maria Lurdes iniciou seus atendimentos para este grupo de alunos na garagem de sua casa (diz a professora Nilva). Quando Drº Lúcio vai até Curitiba e conversa com a mesma esta determina que a escola atenda então apenas os alunos com deficiência intelectual (mental nas palavras da professora). Neste sentido a escola de surdos muda no ano de 1981 para o atual Colégio Eduardo Virmond Suplicy.

O Colégio Suplicy (assim como é conhecido), era mantido pela Secretária do Estado da Educação, mantendo as Séries Iniciais, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Neste sentido, o colégio também passa a disponibilizar seis salas de aulas para a escola de surdos que ocupou o prédio até o ano de 1991. Após este ano a escola para surdos Maria Basso Dellani muda para sede própria após a lei de municipalização dos referidos níveis.

Transcrição (P. N. – Professora Nilva T – Thiago aluno entrevistador L – Lucas)

**P. N.** A Iracema sempre foi boa professora, só que ela era como eu disse para você, se o aluno fugia pela janela ela deixava. Daí a dona Iracema tinha uma personalidade bem forte. E ela colocou fogo nos documentos e materiais tudo.

**P. N.** Esse material vou dar para você....

**P. N.** Tinha uns tonéis de lata na frente da escola, essa escola mundo colorido, sorte que tinha mais uma professora ela pôs todo material livro tudo, tudo, “tudo”, lá eu acho que foi a história .... Eu acho que foi junto o material que nós fizemos, mas depois dela nós continuamos, colocou umas gasolinas e “querosene” e depois nunca mais ela quis trabalhar com surdos, nem falar de surdo, ela era uma coisa maravilhosa em sala.... Sempre tinha duas professoras, assim tinha um coração muito bom, mas não lembro se foi em 71 ou 72, Rodrigo surdo dizia Libras, acho ano 86, ele não participa da associação, muito tímido, mas fala tudo.

**T:** mas a Libras foi oficializada no ano de 2005.

**P. N.** Quando ele (Lucas e aluno) já tinha Libras, já tinha, mas os pais queriam saber se ele tinha capacidade para oralização, por isso puseram ele para mim. Mas a família dele não tinha como pagar se não ele ia falar, não bem mais ia conseguir se expressar bem.

**P. N.** Sei que aquela parte da história ela botou fogo, mas nós escrevemos a história várias vezes, a Mirtes sabe, ela foi minha aluna, como era o nome da outra Ana, Ana, não

**T:** Alice?

**P. N** Isso Aliiiiice, amiga amiga amiga, casaram mesmo dia. Não foi a Cirlei e Alice...

**T:** A Mirtes é de Toledo não?

**P. N:** Isso, a Mirtes já veio formada, fala para ele foi a Cirlei e Alice, por que essa Cirlei tem uma prima surda, a Rosangela, a primeira vez ela casou com um normal depois com surdo. Eu tinha mais fotografia mais eles tiram e levam para casa (professora permanecia com um álbum de foto no colo que nos mostrava os seus alunos) essa Rosangela teve filho menino, Júlio nome dele.

**L:** [sinal] [Rosangela]

**P N:** Aqui isso sinal dela, aqui outra professora que ficou surda igual uma porta. Trabalhando com surdo ficou surda, ela tinha um irmão com deficiência mental, tem ainda está vivo, tem a Katiana. Cadê o “Zotiai”, aqui olha aqui ela trabalha no Maria Basso Dellani, aqui Geovani, aqui Geovani “piquininho” que tem diabetes também não sei de onde veio essa diabetes é só ele....

Mostra fotos dos ex alunos surdos e mostra para o Lucas, os dois falam de onde eles estão atualmente.

**P. N:** Tinha professora Justina, hoje ela mora em Curitiba

**L:** Ela faz Letras Libras na UFPR

**P. N:** sim, é... tem um filho chamado Pedro normal não igual mãe surda surda. Tem poucos alunos aqui em Francisco Beltrão que são hereditários, mas a maioria dos surdos que tinha aqui era de rubéola. Ele também é de rubéola. Esse é Rogério a mãe grávida de gêmeos morava lá no fim do mundo da roça e não tinha hospital, aí teve ele surdo por que faltou oxigênio e a outra irmã morreu. Poucos tem, nós chegamos a ter 60 alunos no Suplicy, 62 ou 63, nós usávamos de manhã e de tarde, deixa eu ver, 1, 2, 3... era muito, muito. As professoras tinham, 12 ... 13 ...

**P. N.** Esse material que estou te dando muito bom, se eu não dar para você dou para outro.

**T:** Dona Nilva, eu vou deixar esse material que a senhora está me dando na UNIOESTE no PEE depois.

**P. N.** Olha esse livro, um conselho para pais de crianças com problema de audição. Surdez e significado social. Nós pagávamos dez contos no livro desse. Põem lá eu digo que está lá. Olha esse aprender a ouvir brincando. Quando os pais descobrem muito preocupado, mas eles descobrem muito depois. O Drº Lúcio era oftalmol. mas tinha que saber da audição também, ele dizia se era surdo. Esse livro para avaliação, esse é amis para técnico mesmo, fonoaudiólogo. Tinha a Danieli fono ela seria ótima professora, mas ela não gosta. Esse livro aqui para ensinar música, coloca lá na sala e dá para trabalhar música aí eles colocam a mão e dá para trabalhar, tinha o balão também, eu fiz um curso com um professor da Iugoslávia e ele me dizia que eu era muito inteligente.

Ela pega o rádio e mostra como fazia, com as mãos dos surdos para mostrar.

**P. N.** Rádio só pôr a mão, aprende a dançar, dançar, ir no baile, os surdos dançam no baile, antigamente colocava a mão na mesa ou no chão que era de madeira, hoje em dia é

tudo de material e dança, eles olham nos pés e pronto, tinha a Rosane que era surda surda, e dançava. Isso era muito usado na Iugoslávia.

**P. N.** Quando começou a Libras não tinha livro para todos aí tinha esse. Agora professora Laurita trabalhou também com a Libras. Proposta curriculares para deficientes auditivos, aí tinha de todos os meses, se você lê isso aqui, verbos do estado, auxiliares, o surdo não precisa aprender tudo isso, proposição conjunções, ai exagerado, pronomes pessoais essas coisas nunca ensinei, advérbios locuções, coisa muito difícil, quem é surdo não sabe, tinha musicalização [ela canta a música] tá tá tá tááá, tem, não não, versinhos simples para eles falar. Mas assim mesmo muito não aprende. A Libras ajuda para esses que não aprende, pois esses podia ensinar manhã tarde e noite, mas não aprendiam. Tem coisas exagerada, não precisava ensinar, muito sofrimento para eles. Tem coisas aqui que é básico, fazer gramática.

**P. N.** Vocês professores novos, que esse negócio de oralização era coisa séria .... Ontem escutei na televisão começou na França, homem L'Eepe. Ele era filho de nobres, família dele muuuuitoooo dinheiro. Ontem eu vi esse homem. Depois meia noite. Manual precoce do deficiente, aqui era para descobrir. Olha aqui Vanderléia aqui na foto, quarto seminário de inclusão.... Aqui o governo não quer mais pagar os professores e colocam tudo os deficientes em sala de aula, e os alunos são exímios copiadores, tinha uma em Salgado Filho tinha letra bonito, bonito, mas não sabia um A. A família da Vanderléia, família juvenzinhos, os pais casaram, descobriram filha surda em Realeza, pode vir aqui em Francisco Beltrão.... Aí vieram, mas tinha medo de ter outro filho que nascesse surdo, ela queria muito irmão, aí falei pode ter não vai nascer surdo, se vier surdo o que que tem. Aí encomendaram o irmão e o irmão pequenininho aprendeu Libras.

**P. N.** Meu apelido era assim [mostra o sinal em Libras] ai ai ai por que batia na mão. Nós empregávamos tudo eles na Sadia, mas o Rogério um dia pegou um frango congelado e deu na cabeça do outro, aí ele, tem guarda em tudo e ele fugiu, tiveram que levar o homem no hospital. Esse livro é para descobrir é um método caboclo se ela tem surdez, se ela enxerga e tem deficiência mental. O surdo quando nasce hoje tem médico. Mas antigamente era difícil. Os pais descobriam depoooois que via ver. Tinha como lábio leporino, ain também tinha nesse livro vários jeitos para descobrir. Aqui ensinava como cuidar dos bebês. Acredita as vezes que Deus cura também, vixiiii.

**P. N.** Esse, esse aqui, era coleção, mas só tenho esse era o método verbotonal, usava na Iugoslávia, esse era ótima. Nós professores de surdos ganhava. Centro de Reabilitação Sidnei Antônio tinha lá Curitiba, conheci a fundadora, essa já era a segunda e a terceira. O Alcindo Fanaya lá no Vila Isabel era do Estado. Esse centro pertence ao Tuiuti que é faculdade. Você pode ter um aluno que percebe que fala você pode usar esse, hoôo: [leitura do livro] fumafina, fumafina, fumafa, assim, gipi fom fom, gipi gipi faz fom fom, bate bate pula, pula, assim vai.

**P. N.** Quando alguém vem pedir, eu falo que você tem, por que eu dei entrevista para jornal aqui, Cascavel. Esse material aqui que eu te dou eu você guarda.

Deixa eu ver esse papel que você tem (a professora lia e respondia)

**P. N:** Eu trabalhei 11 anos na educação, mas trabalhei mais de 30 anos. A primeira escola era pelo Rotary, depois o Estado assumiu. Eu fiz faculdade em Pedagogia em Palmas, mas o magistério comum.

**P. N:** Vamos dizer que eu estava escrevendo no quadro eles chamavam eu por que eu não olhar por que eu não rir. Nós se matávamos de dar risada. Cada sala de aula do Suplicy era dividida do tapume, a prefeitura que fazia. Tapume, pintava, mas tinha que pedir muito, não davam valora esse trabalho para educação especial.

**P. N.** A linguagem nos usava gestual, ou obrigava a falar, eles ficavam quieto, nuncaaaaaaaa. Eles usavam qualquer jeito. A linguagem gestual, eles podiam fazer tudo .... Tinha a professora Elza, humilde “nhe nhe nhe” aí ela chefe do centro espírita, e ela inventava que eu amarrava, mas acho que só se for um espírito que veio do além e falou. Nem os canhotos eu não fazia alguma coisa.

**P. N.** Nós íamos muito para Curitiba, muito nós íamos para lá, ficava uma semana, quinze dias. Porque como era Estadual nós ficava muito lá, uma semana, quinze dias.

**P. N.** Nós fazíamos muitas atividades de se mexer na sala, muito barulho eu fazia, mas não tinha problemas, a professora era só ouvia o resto os alunos eram tudo surdo não tinha problema.

De acordo com a professora a Geografia era ensinada somente com o uso do mapa. Nos mostrava assim para eles e eles aprendiam.

A professora, para finalizar, demonstrou as atividades de práticas de oralização com os alunos surdos. Pediu para que o Lucas colocasse a mão bem próximo da boca ou na garganta onde eles podiam sentir as diferenças de sons.

## **Entrevista com a Professora Cirlei Fátima Baldo<sup>35</sup> – 23 de maio de 2016**

### **E: Professora, você poderia se apresentar, formação....**

**P:** Eu me formei no Magistério, aí eu fiz Geografia, aí eu fiz Psicopedagogia e depois Educação Especial. Eu trabalho na Educação a 31 anos, e na Educação de Surdos a mais ou menos uns 20 anos. O Estado sempre manteve a escola de surdos, mas o município sempre ajudava por que tinha parceria. Depois em 91 que municipalizou. Aqui a escola de surdos adotou o nome do Suplicy, aí depois ficou CAEDA, mas sempre usávamos o nome do Suplicy. Aí municipalizou e separou os pequenos foram e os grandes ficaram.

**P:** Quando eu cheguei aqui para trabalhar as salas eram multiseriadas, aí entrou eu a Alice, a Mirtes aí foi feita a seriação, quando eu cheguei eu trabalhava, mas a questão da escolaridade, daí a Nilva e as outras trabalhavam a outra parte, pois os surdos vinham para a escola e ficavam o dia inteiro.

### **E: Como você foi convidada para trabalhar com os alunos surdos?**

**P:** Eu fui convidada para trabalhar aqui com os surdos, os professores que trabalhavam então eram um grupo mais fechado, só podia entrar quem a professora Nilva e as outras aceitavam, não era assim de entrar e quero trabalhar. Aí eu trouxe junta a Alice. Ela me convidou por que eu me dava bem com uma aluna Indianara e era muito pacienciosa e a fui fazer o curso.

### **E: Você lembra quantos alunos eram atendidos em média?**

**P:** Nós nunca tivemos mais que 10 alunos, no máximo. O trabalho da escolaridade nós dávamos aula como fosse para os alunos normais. Nós dávamos aula falando o tempo inteiro, os coitados não entendiam nada.

### **E: Tinha acompanhamento com outros profissionais?**

**P:** Tinha acompanhamento com a fono mas era por pouco tempo. Um pouquinho por semana, ai era os outros que faziam, nós tínhamos que dar conta das quatro operações e português, do conteúdo, pois a impostação de fonemas eu aprendi no adicional, mas eu nunca impus fonema, que era bem a prática da oralização, isso era feito para a criança soltar a fala, mas tinha bem poucas que faziam isso.

**P:** A Vanderléia foi minha aluna, e nós fazíamos assim, a gente escrevia no quadro eles copiavam e nós liamos com eles como se fosse ouvinte, e eles tentando ler também, cada um com seu som sem saber o que falavam. Ai a gente fazia perguntas e era algo bem mecânico para que eles conseguissem olhar no texto e tirar a resposta. Eu sempre brinco com a Vanderléia, eu não sabia o que eles estavam falando e eles não sabiam o que eu falava. O que eles conseguiam responder era o que estava ali na cara mesmo. Eu me lembro que a construção de frases deles era sempre com as mesmas palavras. “Mamãe é

---

<sup>35</sup> A entrevista com a professora Cirlei foi gravada via celular do entrevistador e anotações feitas por lápis papel. Este encontro aconteceu nas dependências do Colégio Estadual Eduardo Virmond Suplicy no período vespertino, horário que a professora faz atendimento de apoio pedagógico aos alunos surdos.

bonita” “a flor é bonita” era só aquelas coisas, não sai daquilo. Então na verdade eles não conseguiam se expressar. Não tinha como eles se expressar nem fazer nada e pedir. Tem um episódio bem interessante que morreu a vó da professora Laurita e ela foi para Curitiba, daí chegou a Elza para dar a notícia para eles que a professora tinha faltado, escreveu no quadro que a vó da Laurita morreu, falou que a vó morreu, e os surdos ali, cadê a Lua? Por que professora não veio? E, ela já estava desesperada, quando ela fez assim (usou de sinais icônicos) [VELHA] [VOVÓ] [MORREU], todos entenderam. Mas aquilo não era Libras, esse episódio ficou marcado, e como era a falta de comunicação, falando e escrevendo eles não tinham comunicação.

**E: E a avaliação, como acontecia?**

**P:** Avaliação era legal, matemática era mais visual, e como eu já tinha muita experiência com os outros, eu usava muito material concreto, então na matemática não tinha muita dificuldade. Nas outras disciplinas era igual, fazia pergunta eles tentavam responder, era tudo separado, nós cuidávamos para não deixar eles colar, assim normal.

**E: Como se dava a comunicação deles?**

**P:** Eles se comunicavam pouco também, como eles não tinham habito de conversar com eles usavam alguns gestos, mas bem pouco. Mas em geral não se comunicavam. O grupo de surdos no geral era muito isolado, percebi isso quando cheguei. Os outros alunos as vezes tinha medo do surdo, isso por que eles gritavam. Tem o Geovani, você conheceu ele. Ele tem trauma da professora Nilva. Ela não é uma má pessoa, ela é bem querida. Mas é que a Nilva gritava muito, e o Geovani apanhava, é que na verdade todos apanhavam, eu lembro que eu dava aula lá no lado de fora e eu ouvia ele chorar baixinho, baixinho, baixinho e eu não sabia o porquê? Ele era bem miudinho, se você perguntar ele vai te falar, que ela era muito braba e batia. Por isso o sinal dela é esse (fez o sinal), por que ela dava na mão com a régua. Não tenho muita lembrança deles se comunicar não. Em sala de aula a gente não deixava eles conversar, era conteúdo e conteúdo, tarefa o tempo inteiro, mantinha eles ocupados o tempo todo.

**E: Quais eram os materiais que vocês utilizavam?**

**P:** O material que nós usávamos para trabalhar com eles era o comum, o livro didático não tinha, cada um preparava sua aula, não tinha hora atividade, então a gente preparava a aula em casa, fazia alguma coisa no estêncil por que não tinha xerox, assim, bem sem material. O que tinha mais material era o período contrário. Daí tinha a imitação de fonemas, daí tinha estrutura, outras coisas assim, tinha a bandinha rítmica, essas coisas, mas tudo no período contrário. Mas de maneira geral, só copiavam e resolviam as atividades.

**E: Metodologia, vocês seguiam alguma específica?**

**P:** As metodologias eram iguaizinhas as de ouvintes. Ditado, até ditado nós fazíamos. Ditado de palavras (risos) eles dizem que hoje eu já estou perdoada. É que nem eu falei da Nilva, ela exigia muito, mas foi algo que ela aprendeu lá em Curitiba, impostar, hoje a gente vê que é besteira querer ensinar eles a falar, aquele que nunca vai falar. Por que não tinha nada que falava. A Lila era nossa chefe do núcleo aí tinha uma tal de normatização, que nós tínhamos que normalizar eles, e o normalizar é fazer o que? Era fazer eles copiar,

fazer eles entender, e falar igual se fosse normal. A nossa discussão era essa, e ela cobrava, cobrava, muito essa parte, mas ela nunca esteve em sala de aula, ela era meio contra a Libras .... A Nilva também era contra, não sei hoje. Mas até quando ela se aposentou ainda não tinha Libras e ela falava, mas eles não sabem nada, eles não conseguem aprender. Se a gente analisar a escrita de surdos é uma estrutura se ver em Libras já é outra. E nós não sabíamos o que os surdos sabiam.

**E: Vocês recebiam algum apoio didático pedagógico?**

**P:** Nós não tínhamos apoio didático, nada! Cada professora precisava preparar o seu material, não tinha hora atividade. Depois teve uma época, de correção de fluxo, pois todos estavam em idade avançada. Aí foi feito em dois anos de 5ª até a 8ª série. Que era o projeto que eu trabalhei Geografia lá com eles. Daí eu tinha meio dia no ensino regular e meio dia aqui. E de lá eles foram então ... eu ajudava a fazer as tarefas de lá, mas lá era aula normal. O que facilitou o ensino deles foi o material que eles disponibilizaram que era muito visual, eram tudo em fixas, nossa Geografia era maravilhoso de trabalhar, como nós não tínhamos recursos tecnológicos esses materiais nos ajudaram muito. Eu passei os meus materiais, mas era algo bem interessante. Ajudou bastante os surdos!

**E: Qual ou quais eram as maiores dificuldades encontradas?**

**P:** A maior dificuldade que nós tínhamos era .... Você conhece o Henio, ele tinha uma voz bem fininha, e ele tinha muita dificuldade, e na fala ele falava, nhe, nhe nhe.... Para ele, eles estavam lendo, mas eu não estava entendendo nada! Assim como todos os outros, mas a principal dificuldade de fato foi a comunicação, pois era difícil perceber o que eles haviam aprendido, por que nós não usávamos o canal que facilitava a aprendizagem deles. Eles tiveram que ter muita paciência pois isso foi durante muitos anos. As famílias, sem exceção, eles vinham bastante na escola, sempre preocupados com os filhos, eles tinham interesse, pois queriam que eles aprendessem, pois eles chegam em casa ele permaneciam surdos, sem saber falar. As vezes alguns falavam uma e outra palavra. Na avaliação eles estavam indo para frente. Quando começamos a escolaridade, os surdos vinham de um período em que não tiveram progresso nenhum, sem ter avançado. O Eduardo veio bebezinho, tinha surdos que vinha do interior que as mães passavam o dia sentadas lá fazendo tricô, mas isso todos bebezinhos. A família queria que eles aprendessem alguma coisa, principalmente a se virar sozinho, como vai ficar com uma pessoa dependente a vida inteira, eles querem que se vira né.

**P:** A oralização nós não percebíamos o avanço das crianças. Depois quando foi a Comunicação Total que foi antes da Libras.

**P:** Essa transição que teve .... É claro que a gente não dava aula só falando, a gente acabava fazendo gesto. Eu nunca proibi, eles de usar as mãos. Aí veio a Comunicação Total, eu lembro que se falava alguma coisa, e daí a gente se reunia, qualquer coisa que ajudasse era válida. Aí quando veio Libras a Elza que era nossa diretora foi a primeira a fazer o curso, mas ela era diretora, daí a Rozane foi junto, daí ela começou a passar, ela era nossa professora surda, depois foi a Vanderleia, aí foi chamado os pais, eles se interessaram, quando eles chamaram os pais e usaram os sinais nós conseguimos perceber que eles começaram a ser comunicar e conversar sobre as dúvidas que eles tinham, pois aí eles conseguiam pedir. Porque antes eu dava uma aula, o máximo que eles iam te pedir

era que palavra eles iam pôr na resposta. Eu acredito que nós fizemos muita coisa errada, pois não sabia mesmo, e daí com Libras.... Tem gente que até hoje é contra Libras, mas eu digo, sou a favor de Libras por que, se eu for avaliar ele em língua escrita, vou dar três para ele, se eu for avaliar ele na sua língua materna eu posso dar dez. Então o que é importante para ele? Saber cinco ou seis frases decoradas? Por que ele vai se habituar a escrever coisas prontas. Mas com a Libras eles puderam aprender muito mais conceitos. Se nós pearmos o Felipe e o Lucas? Gente, o conhecimento do Lucas que ele tem! Ele gosta de Filosofia, Sociologia.... Quando eles chegaram no Ensino Médio veio a preocupação, como seria essas matérias, nossa eles amaram, porque? Libras! O Felipe data em história crânio. O Leonardo é na Matemática. Se não tivesse Libras a gente ia dizer que eram incapazes, que não aprendiam, que era só para pôr as palavrinhas no lugar. Acho que com Libras foi um avanço mesmo. Eles dizem que os surdos são nervosos e fortes, mas eles criam esse nervosismo por que ninguém entendia eles.

**E: O que foi o adicional?**

**P:** Nós fazíamos um curso, parecia uma faculdade de muitas e muitas horas. Tinham as matérias comuns para todos e depois o específico da área que gostaria de atua. Nossa nós fizemos muito material, na hora da leitura tinha as fichas de leitura, tinha as figurinhas e atrás tinha frases com o nome da figurinha. As frases eram simples em que as palavras se repetiam.

**P:** Quando veio Libras nós mostrávamos a figura e depois o sinal, e foi mais fácil deles se comunicar. O Felipe sempre foi para a fono, o Júlio sempre pagou particular para ele. Nós compramos um dicionário e fomos reproduzindo os sinais em forma de atividade. Quando teve a municipalização nós perdemos muitos materiais.

**E: E como se dava o ensino de Geografia?**

**P:** Com a Geografia quando eles vinham todo os dias no apoio eles gostavam muito eram craques, mas sempre tinha que ter o material visual didático isso facilitava muito. Eles precisavam ver como era, como aconteciam. Os mapas por exemplo para eles saber onde ficavam os países. A minha formação em Geografia propiciava também uma melhor estratégia como ensinar, tudo isso explicando na própria Língua deles. O que eles mais sofriam era para decorar o nome de meridiano e paralelo. Aí eu desenhava o globinho, até eles decorar as palavras, repetia, repetia. Longitude e latitude tudo tudo no visual. Nós com o passar dos anos sempre vamos elaborando muitas estratégias para atender as necessidades deles. Mas do mais seria isso mesmo.

**E: Professora, muito obrigado pela sua atenção e disposição para mostrar todos estes materiais e passar um pouquinho da sua experiência.**

### **Roda de conversa com alunos surdos de Francisco Beltrão<sup>36</sup>**

(Aluna A1) 33 anos

(Aluna A2) 56 anos

(L) Lucas Rigon Link – 20 anos

(T) Thiago Rafael Mazzarollo – Entrevistador mediador

A entrevista aqui transcrita já está adaptada para a Língua Portuguesa, considera-se que os entrevistados fizeram seus relatos em Língua de Sinais, Língua materna dos Surdos. A estrutura deste texto foi organizada a partir de elementos destacados pelos surdos.

**T.** Olá pessoal, hoje nosso objetivo é conversar um pouco sobre como foi o período em que vocês estavam na escola. Como era o trabalho que as professoras faziam? Como era a relação com os colegas? Vocês estão livres para interagir e para conversarmos sobre o assunto.

**A2.** Na minha época era difícil ir para escola. Porque minha família morava no sítio e meu pai não queria que eu e minha irmã que também é surda estudasse, queria que nós ajudássemos ele no trabalho. Eu ia na escola perto do sítio onde professora sempre falava comigo como se fosse ouvinte. Eu estudei lá e depois terminei meus estudos no CEEBJA. No CEEBJA tinha intérprete. Foi então que eu aprendi também o que era Libras, mas isso foi bem depois. Foi mais ou menos isso. Na escola eu não usava sinais porque não tinha pessoas com que eu pudesse conversar. Eu cuidava muito os lábios dos professores no que eles falavam. Eu entendia um pouco, assim era em casa também. Era muito difícil no passado. Hoje eu sei Libras consigo me comunicar melhor com os surdos amigos.

**A1.** Bom, quando meus pais descobriram que eu era surda eles ficaram bastante preocupados comigo, pois não sabia o que fazer. Minha família morava em Capanema e lá não tinha escola para surdos. Meu pai e minha mãe descobriram depois que aqui em Francisco Beltrão existia uma escola para surdos. Quando eles mudaram, eu comecei a frequentar a escola. Na escola, quando eu comecei, os professores usavam a oralização. Era bastante difícil, nós não entendíamos muito o que eles falavam, era bastante complicado. Nós não podíamos nos comunicar pela língua de sinais se não a professora nos batia nas mãos. Nós muitas vezes íamos na escola ficar copiando só atividades, era bem difícil. Tinha também apoio no horário contrário. No apoio nós tínhamos a fonoaudióloga e as professoras que faziam impostação de fonemas. Existia uma cabine que a profissional tapava a boca e falava palavras, nós do outro lado com fones tentávamos ouvir o que elas falavam e repetir tudo. Nós as vezes tinha sorte de conseguir descobrir algumas palavras.

Nós surdos aproveitava a hora do intervalo para conversar em Libras, mas era bem simples os sinais, não era bem desenvolvido os sinais como é agora. Alguns surdos quase nem consegui comunicar por que Libras básico.

---

<sup>36</sup> A roda de conversa aconteceu nas dependências do Colégio Estadual Eduardo Virmond Suplicy. Foram escolhidos estes sujeitos por tratar-se de surdos que se interessaram em conversar sobre o assunto. Nesta diferenciação de idades foi possível que os mesmos interagissem e expusesse suas dificuldades e histórias das quais marcaram suas vidas escolares.

A professora escrevia as coisas no quadro nós olhávamos e copiava apenas. As vezes ela fazia leitura em grupo e nós precisávamos praticar. Nós aprendíamos algumas palavras e precisa praticar. Na aula de impostação de fonemas era mais sofrido. As professoras e fono cobrava muito. As professoras faziam atividade para nós, mas era muito complicado, as vezes nós não sabíamos resolver sozinhos. Tinha prova normal igual outros ouvintes. Depois teve correção de fluxo, foi organizado um grupo de surdos onde nós tínhamos aula normal. Tinha a professora Cirlei que ajudava no apoio explicava. Nesse tempo já começou um pouco de Libras.

Quando começou Comunicação Total nós começamos a ter mais liberdade, nós conseguíamos nos expressar melhor. Isso já foi muito bom. Quando a Libras foi oficializado a professora Rozane foi para Curitiba fazer curso e depois quando ela voltou ela ensinava os sinais para nós e isso era muito. Parece que nós nos libertamos. Muitos surdos apanharam nas mãos pois a língua de sinais era proibido.

L. Então, assim como a Vanderleia, quando minha família descobriu que eu era surdo eles ficaram desesperados. E procuraram médicos em vários lugares, foi na cidade de Toledo que eles descobriram de fato que eu era surdo. Então minha família voltou para Francisco Beltrão e já foram procurar ajuda para minha educação. Eu comecei a estudar no ano de 2001 na Escola Municipal Maria Basso Dellani. Lá as professoras já usavam Libras, bem simples, mas nós já podíamos nos comunicar através da Libras. Minha mãe também teve interesse de aprender para poder me ajudar, então ela buscou a fazer cursos de Libras, hoje ela trabalha como intérprete de Libras. Eu fico muito feliz por isso, na minha casa toda se comunicam em Libras comigo, meu pai, mãe e irmão também sabe. Eu não sofri tanto quanto os surdos antigamente, mas é importante o uso da Libras na educação do surdo.

Uma das coisas que eu não acho que foi certo para Educação do Surdo em Francisco Beltrão foi a separação da escola. No ano de 1991 os alunos surdos que antes estavam no Colégio Suplicy mudaram-se para a Escola Maria Basso Dellani em outro lugar, com isso os surdos foram os que mais perderam, isso por que o processo de identidade surda se constrói a partir da relação com os adultos maiores. Assim, fomos atendidos em uma escola que nossa referência sempre foram os adultos ouvintes. Além desse prejuízo, muitos elementos da história do surdo se perderam também. Material sumiu, isso foi muito triste. É importante que mais pessoas assim como o Thiago nos ajude a buscar elementos para a construção da história do surdo do nosso município. Nós temos a Associação de Surdos aqui na cidade e completou 21 anos este ano de 2016, nós apresentamos fotos dos surdos, mas seria importante registrar isso para futuro outros surdos ter acesso também.

## **Entrevista Sr. Delvino Donatti – realizada no dia 09 de novembro de 2016**

**Boa tarde seu Delvino, eu estou realizando um estudo sobre a educação de surdos e cheguei até o senhor através da ata de fundação da escola.**

Eu fui o fundador da escola porque tenho um filho que tem problema de ouvido e ficou surdo, aí diz que a dor ensina a gemer [...] aí teve que procurar essas escolas que não tinha aqui, não tinha em parte nenhuma, nem em Curitiba. Aí tinha no Rio de Janeiro que era particular e não dava para aguentar [...], aí surgiu uma escola em Curitiba e eu consegui por meu filho na casa de um amigo por que não tinha internamento, depois de lá surgiu duas melhores professoras que eram de Marechal Malet, perto de Porto União - PR e Irati - PR, uma delas mora aqui que é a dona Iracema que inaugurou a escola. O esposo dela era promotor, mas ela era filha da cidade de Marechal Malet. Por conta dos pais ela que antes morava em Curitiba onde criaram uma escola se obrigou a voltar para Marechal Malet e abrir uma escola lá. Meu filho estudou lá. Naquela época era ela e a dona Vanda. Mas a dona Iracema era casada com o promotor, e este promotor foi transferido para cá, e aqui não tinha professor e como ela tinha curso ela começou a trabalhar até se aposentar. Mas naquela época não era fácil, nós começamos com nove crianças, nos segurava as crianças nas nossas casas, naquela época era uma pobreza do cão. E hoje nós temos onde era a escola a APAE que tem quatrocentas e poucas crianças. Então eu consegui criar o Rotary Clube, sou também fundador então a cinquenta e tantos anos, apresentei a ideia e me apoiaram e daí que surgiu a dita escola. Doei até os terrenos para construir a escola lá em cima, hoje lá tem sete a oito alqueire de terra, lá onde é a APAE.

**É um filho ou uma filha do senhor que é surdo?**

Um filho, ele mora aqui em Francisco Beltrão.

**E como que era a questão dos apoiadores desta escola, foi apenas o Rotary ou vocês contaram com o apoio de outras instituições?**

Foi apenas o Rotary, nós fundamos ele com cerca de vinte e nove pessoas, e eles me apoiaram, viram que tinha fundamento. Só que assim, não existia internamento no estado naquela época, a política não funcionava, não tinha deputado, a prefeitura também não tinha arrecadação e nós fizemos tudo meio que por conta. Seguramos em nossas casas as crianças sem cobrar nada, e buscava ele no interior e depois levava de volta. Hoje tem mais facilidade, tem política, então se consegue e a prefeitura tem uma arrecadação muito grande, então naquela época não era nada fácil, mas deu para criar e hoje é uma potência.

**O senhor falou que haviam nove crianças, e tinha apenas como professora a dona Iracema...**

Depois veio uma outra de Dois Vizinhos, casada com um médico, aí começou a aumentar o número de crianças e ela começou a ajudar. Ela é casada com o Dr. Gazalli de Dois Vizinhos. Mas a que inaugurou mesmo foi a dona Iracema. O espaço começou a ficar pequeno por que aí tinha futebol, tinha brincadeira, o trezinho e precisava de mais espaço e por isso foi comprado lá em cima, lá hoje se eu não me engano são oito alqueires de terra.

Nós fundamos aquela época antigamente com o nome da escola de “surdos e mudos”, depois demos o nome de “mundo colorido”, hoje lá é a APAE. Isso já foi no ano de 66/67.

### **E esse seu filho que foi atendido na escola, o que ele faz atualmente?**

Ele tem um caminhão, ele tem muita inteligência, mas não quis mais estudar, porque depois que ele veio Marechal Malet ele estudou aqui junto na escola normal, hoje é por mímica de lábio, mas antigamente era por alfabeto, ele fala algumas palavras por exemplo “papai” “caminhão” então ele vê muito o que nós falamos.

Olha, nós conseguimos muitas coisas por conta do Rotary, ele é um clube de serviço e de amizade. E nós precisávamos apresentar alguma atividade porque ele é internacional. Hoje temos onze clubes aqui. Mas hoje eles pouco trabalham, vão mais para comer, festa. Nós aquela época construímos a sede e vale um bom dinheiro, mas os outros não têm propriedade. Nós criamos o parque de exposição, a primeira festa do feijão do Brasil foi feita lá, tem uma placa. Hoje lá é um patrimônio, criamos o bombeiro, ninguém sabia o que era, compramos o caminhão por nossa conta, era usado, mandamos reformar, compramos um tanque, um motor de Kombi, mandamos adaptar. Atendida aqui Enéas Marques e depois passamos para a prefeitura, até hoje eles têm. Então hoje eles falam de viagem, muitos países que têm dinheiro ajudam por aqui.

### **Uma outra pergunta S.r. Donatti, os alunos que estudavam na escola, de que cidades eles vinham?**

Ampere, do Verê, do interior são Salvador e tinha mais as crianças aqui da cidade. Por que fosse pegar nas casas e não era fácil porque tinha a família, que não podia ajudar, pois as vezes pegava as crianças xucras e era difícil a base de lampião, sem tratamento de água, era tudo no poço.

### **Como mantinham a escola**

Nós que seguramos as crianças em casa e as famílias ajudavam com comida, eu cheguei a ter quatro crianças em casa. O prefeito depois até ajudava, mas assim, como podia. Dinheiro era pouco. O lugar que iniciou para leccionar foi na Cango, ali na ASSESSOAR, o exército e o Inkra ajudaram, nós reformamos a casinha. Depois mudaram para o parque.

### **Material escolar como era?**

Não me recordo, a dona Iracema deve saber. É bom conversar com ela, ela sabe mais.

Esse teu trabalho vais ser bom né, porque chega uma hora que nós vamos morrer, mas isso é bom ter trabalhos assim para que nossos tataranetos saberem quem somos e o que fizemos.

Aqui teve uma revolta em 1957, morreu gente, jagunço, tinha o tal e Governador Moisés Lupion ele quis se apoderar a essa terra que é grande que era de Clevelândia até Santa Catarina, Rio Iguaçu e até o parque nacional, área muito rica, mas era terra da união. Nós sofremos muito, morreu muita gente, depois os colonos começaram se organizar, pois eles chegavam na casa do colono e abusavam da mulher, das filhas, jagunços que estavam presos, foram soltos e estavam aqui, eram de diversos lugares, Mato Grosso tal

de chapéu de couro cabeça chata, dedo duro, ele vinha e andava com um 38 pela cidade. Nós conseguimos fazer um levante e expulsamos eles daqui, tenho até fotografia, ontem veio o prefeito eleito aqui o Cleber e o Pedron vice e um tal de Belair Pereira. Eles querem fazer um livro da história. Eu tinha bastante coisas.

Tem um monumento no calçadão, essa bandeira era minha, junto com os amigos os cabeças, que tem um homem segurando a bandeira esse sou eu. Esse foi o dia da vitória nossa, na época eu tinha vinte e oito anos. Eu contei essa história para o Ivo Pegoraro que é dono do Jornal de Beltrão e eu contei a história, tinha gente com filmadora e tudo mais, contei tudo para eles. Me lembro que trazemos o João Goulart, todos nós éramos conterrâneo de Jango.

Muita coisa eu esqueci, faz muitos anos, tenho 87 anos, naquela época eu tinha 27, então tem partes que a gente se esquece.

## **Entrevista Sra. Iracema José – realizada no dia 09 de novembro de 2016**

**Boa tarde Dona Iracema, primeiramente gostaria de saber qual a formação da senhora?**

Curso normal e curso de especialização de educação de surdos de dois anos no Instituto Nacional de Educação de Surdos do Rio de Janeiro

**Quem foi com a senhora?**

Era assim, no Paraná não existia escola de surdos pública né, não tinha, só tinha uma em Londrina de padres e aquela de meninas da dona Nilza que era filha do prefeito de Curitiba e ela era surda e como ela tinha condições de estudar e criaram uma escola só para meninas e não tinha para meninos. No tempo de Lupion, resolveram criar uma escola pública de meninos, aí nós fomos em sete mulheres para lá. Ficamos dois anos lá e voltamos e foi criada uma escola na comunidade do Araújo uma escola só para meninos e eles vinham de todos os lugares e eu fiquei uns dois ou três anos lá e minha família era de Mallet e eu queria voltar para ficar perto da minha família daí o diretor pediu, você aceita criar uma escola em Mallet? Aí eu disse que isso não seria o problema. Aí eu fui para Malet, e foi criada a escola em Mallet e foi mais uma mulher depois de dois anos, a escola funcionava em forma de internato, para meninos e meninas. O Remi foi um dos primeiros que chegou lá, por isso eu tenho conhecimento do Donatti desde aquele tempo. O Remi é filho do Donatti. Ai o Abdo veio para cá e eu logo vim atrás, aí o Abdo entrou no Rotary e o Donatti era do Rotary, aí conversaram e pensaram na criação da escola de surdos em Francisco Beltrão. Então o pai da escola de Surdos em Francisco Beltrão é o Donatti, daí você sabe, surgiram tantos pais da escola depois.

**É na ata que eu tive acesso é o S.r. Donatti quem assinou a fundação...**

É, foi ele sim, aí era o Drº Mario do Rotary, o Salvatti, o Orlando... tinha bastante pessoas. O doutor Lúcio veio depois que o Lucinho nasceu que ele veio. Mas no início eram esse aí. Foi criada lá na ASSESOAR que era um prédio grande das freiras lá no morro do calvário, nós começamos numa sala lá, trabalhando com as crianças e o Remi já era rapaizinho e daí entrou a filha do Donatti a Ivanir que também era surda, ai não tinha internato, o Drº Mario ficou com uma Maronezzi o Donatti pegou outra Maronezzi o Chico pegou também uma criança, o Osvaldo Ler pegou outra, assim eram das cidades próximo, eles pegavam as crianças assim, tipo adotivo né, e assim foi criada a escola, de lá, iam desmanchar aquele prédio ai nós passamos em uma casa do quartel que está lá no miniguaçu que é aquela casa de cultura de madeira que é museu, nós começamos lá. e depois eu fui para o Suplicy. Eu fiquei quase 20 anos trabalhando com crianças surdas entre Curitiba, Mallet e aqui. Eu fui no ano 60, imagina eu tinha 21 anos. Hoje eu passei por acaso na frente do colégio e estava escrito assim: “ papapapa não sei o que SURDO PRECISA TRABALHAR”, e eu vi como mudou muito, no meu tempo eu passei lá no rio de Janeiro no ano passado ai eu fui lá ver a escola e dizia assim, naquela janela eu dormia, aqui era a sala de aula, eu e minha menina, e peguei um taxista ali na frente e ele sabia tudo da escola de surdos, desde o início, da diretora, que era a dona Ana e falando de bastante pessoas e ele me disse que não é mais internato de crianças lá é só crianças da cidade e escola. Então na época que eu estava era 1.500 pessoas, entre surdos, nós éramos em 100 mulheres e os funcionários, era muita gente, aquilo era um depósito de surdo. Do Paraná só tinha um menino de Palmas, e eu, jamais imaginava que viria para cá um dia. De todo o Brasil tinha criança lá, eles socavam as crianças lá e deixavam. Mas assim, eles tinham aula, tinha médicos, enfermeiras com enfermaria, não existia psicólogo e a

profissão de fonoaudiologia estava começando, não existia profissionais naquela época, a alimentação era muito boa, só que era pouco chuveiro para tanta gente, era um cheiro aquilo lá, mas a gente era feliz e sabia, era muito bom de ficar lá depois nós fomos em sete do Paraná, tinha do Amazonas de toda parte do Brasil. Quando voltamos, foi criada a escola de surdos em Curitiba. Eu fiquei em Curitiba na Comendador Araújo e depois eu fui para Mallet e parece que um casal perdeu um filho e doou toda a herança para construir aquela escola ....

**Que é o Alcindo Fanay Junior .....**

.... Isso, e daí eu vim para cá. A Dona Ana que escreveu uns livros e eram muitos funcionários que trabalhavam com as crianças, se um funcionário levantasse a mão e fizesse assim, dona Ana já chamava a atenção e o manual também não deixava, era para pôr a mão para trás e a criança também era para pôr a mão para traz e era para usar o método oral, a criança tinha que aprender a falar pelo método oral, que os livros que ela escreveu ela sempre falou que era assim, mas desde então muitos métodos diferentes foram criados, mas nenhum até então tinha dado certo, nenhum fez milagre.

**Hoje nós temos a proposta bilíngue em que a Língua de Sinais é a língua materna da pessoa surda e a Língua Portuguesa como segunda língua....**

Você trabalha com criança surda?

**Eu comecei a trabalhar com surdo desde 2005 quando eu estava no magistério.**

Pois é menino, no Suplicy que é escola de surdos, eu nunca mais eu soube, aí eles mudaram a escola normal e aí tinha o tchutcho e eu trabalhava na segunda série no Suplicy, mas não dava por que ele tinha outra deficiência. Você trabalha como intérprete sinais?

**Sim eu trabalho a um tempo com como intérprete**

Meus parabéns, nossa muito bom mesmo.

Eu trabalhei com umas mulheres do meu tempo e elas me falaram que era muito difícil, elas ficaram horrorizadas com essa língua pois é muito complicado.

Mas agora eu vou te fazer uma pergunta, se tem um surdo aqui, e você sabe falar com ele, se eu não sei como você ia fazer.

**Na minha família não temos caso de pessoas surdas, mas quando os surdos vão na minha casa eu procuro sinalizar e falar ao mesmo tempo e quando o surdo estiver sinalizando fazer a tradução direta para as pessoas que estiverem por lá.**

Mas nesse caso vocês falam junto para eles fazerem leitura labial?

**Não, nós não usamos.**

Olha só que interessante... mas e está dando resultados positivos?

**Sim, sim, hoje nós temos surdos mestres e doutores, eles vêm cada dia mais buscando o caminho deles e especializando no que eles têm vontade.**

Veja só que interessante isso, então a oralização não tem mais. Que bacana! Nossa tem muitos avanços mesmo em. Na nossa época na escola só tinha boa comida para que as crianças ficassem na escola, recreação não tinha porque o espaço lá no rio de janeiro era muito pequeno. Não tinha oficina nem nada, e hoje eles têm trabalho. Nossa fico muito surpresa com os avanços. Mas tem outras pessoas com uma formação como a sua?

**Não, infelizmente são poucos profissionais. Aqui no município mesmo tem pouquíssimos.**

**Como você foi convidada para trabalhar com os surdos?**

Tinha o Doutor Simões que era secretário do trabalho e uma médica e uma amiga minha que era amiga dessa medica e me convidou. Mas no compromisso de trabalhar no mínimo dois anos nós quando voltássemos. Foi uma loucura, minha mãe foi sempre corajosa. Aí eu disse para minha mãe que a Vanda estava me convidando para ir para o Rio de Janeiro, minha mãe disse, então vá! Aí era uma quinta feira e na outra quinta estava em Curitiba eu estava pegando o avião para o rio. Em uma semana decidi e jaz estava lá.

**Quando você terminou os estudos no Rio você voltou para Curitiba, trabalhou os dois anos e depois em Mallet e foi transferida para cá**

Isso mesmo.

**E quantos alunos vocês atendiam?**

Sempre era o número de 6 alunos, quando tinha 8 era muito.

**E como era na escola?**

Em Curitiba era internato só para meninos e em Mallet era uma escola polonesa que tinha toda uma estrutura de escola, tinha tudo. De Curitiba veio um casala para coordenar o internato.

Ai aqui as pessoas do Rotary pegavam essas crianças para cuidar em casa e levavam para a escola ali na ASSESSOAR.

Em primeiro lugar isso se deve ao Seu Donatti e depois ao grupo de rotarianos, quando eu comecei a trabalhar a Jussara levou a irmã dela. Aí tinha os cursos em Curitiba de 2 meses e três meses. O Donatti tinha um terreno, mas eu tinha pena do Donatti por que as pessoas são ingratas, tinha um terreno onde é a APAE lá perto da caixa-d'água que ele doou e depois veio a Jussara se sentindo também. Ai depois veio Lucinho filho do Dr Lucio que depois criaram a APAE.

Mas aqui pensando, essa coisa de Libras acho lindo.

**E em sala de aula? Como era o trabalho de vocês?**

Nós fazíamos assim, primeiro fazia aquecimento do corpo e dos órgãos da fala, língua bochechos e respiração. Tudo na linguagem oral e muito desenho. Mostrava o sol, a chuva, o bonequinho alegre, triste, pulando. E sempre tinha o espelho, e toda palavra pegava o desenho na frente do espelho e eles sentiam a vibração sempre assim. Mas alguns aprendiam ligeiro, mas tinha uns que era difícil. Fazer texto muito difícil e cansativo. Eu chegava morta em casa. Enquanto atendia um, o outro viravam a sala de aula.

Mas eu gostava que a Dona Ana era diretora do INES ela que fazia os livros. Nós trouxemos o livro de lá e usava aqui com os alunos. Ela escrevia só para professores. Mas foi no ano de 1960 são 56 anos já isso. Nós tivemos só aquele livro e fazia conforme dava as coisas

**E os materiais de escola?**

Era só o espelho praticamente, mas para oralização. Os conteúdos era assuntos de até segunda série, pois eles demoravam muito. O livro que tinha começava com a Letra P que era mais fácil e lá tinha o manual de como trabalhar. Era assim que nós fazíamos.

Então é uma benção ter pessoas como você que se preocupa com isso. Pois na minha época não tinha essa preocupação era só de ensinar pouca coisa. Mas olha uma coisa eu te digo nós sempre fizemos o que dava para o momento.

Mas agora continue seu trabalho e parabéns para você e sua professora.



## Anexo 01

- ANEXOS

**DECRETO N.º 3395**

O Presidente da Assembléa Legislativa, no exercício do cargo de Governador do Estado, no uso das atribuições que lhe confere a Constituição Estadual;

Considerando os artigos 40 e 42 do Sistema Estadual de Ensino (Lei n.º 4.978, de 5 de dezembro de 1964); e

Considerando que o estabelecimento de ensino, de que trata o presente Decreto, atendeu as exigências da Resolução n.º 13/68, do Conselho Estadual de Ensino,

**DECRETA:**

Art. 1.º — É concedida, em caráter condicional e pelo prazo de dois anos, a partir do ano letivo de 1973, autorização para o funcionamento da ESCOLA MUNDO COLORIDO (E.M.C.D.A.F.B.) do município de Francisco Beltrão, que terá como entidade mantenedora o Rotary Club de Francisco Beltrão.

Art. 2.º — A Escola autorizada a funcionar por este Decreto deverá observar no que lhe for aplicável, os preceitos da legislação estadual de Ensino;

Art. 3.º — Este Decreto entrará em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

Curitiba, em 23 de março de 1973, 152.º da Independência e 85.º da República.

**JOAO MANSUR**

Governador do Estado em exercício

Roberto Linhares da Costa

Secretário da Educação e Cultura

(Ref. Prot. n.º 5.769-73-PG)

"Cópia Autêntica da Ata da Fundação da "Escola Mundo" para atendimento de deficientes auditivos, de Francisco Beltrão.

"Ata da reunião extraordinária do Rotary Club de Francisco Beltrão, para fundação de uma escola para deficientes auditivos, aos vinte e seis do mês de janeiro de um mil novecentos e setenta e um, às vinte horas dependências do Hotel do Comércio, desta cidade, realizam-se uma reunião extraordinária do Rotary Club de Francisco Beltrão, contando com presença de todos os membros do Conselho Diretor, senhoras Guiomar de Siqueira Lopes (presidente), Orlando Lobo (vice-presidente), Ernesto M. Benetti (secretário), Dalvíno Tades Benardim (tesoureiro), Raimundo José Munaretto (relator do Protocolo), Mário Vargas Junqueira da Rocha (Diretor Gen. Carta), os companheiros rotarianos Dalvíno Donatti, Serrano M. Polanski, Otacilio Tratti, Ricieri Cella, Aldérico Subadim, Amilton A. Krames, Luiz Korunzel e suas Esposas, João Aranda Eneas Sasso e das senhoras Angélica Lopes, Eunice Lobo, Cely Benetti, Amaria de Lurdes Aranda, Ana Jessara Polanski e sua esposa, Naura Munaretto. Este presidente foi dado por iniciados os trabalhos e a finalidade visava a criação de uma escola para deficientes auditivos, proposta do companheiro Dalvíno Donatti. Colocado em votação a referida proposta, foi a mesma aprovada por unanimidade de votos e depois foi o senhor presidente, sollicitado dos presentes que sugerissem desde então nome que se deveria dar a Escola. Entre inúmeras sugestões, foi aceita por aclamação, a do companheiro Polanski, que sugeriu se denominasse mesma de escola Mundo Beltrão para deficientes auditivos de Francisco Beltrão. Depois pelo companheiro Orlando Lobo, foi sugerido que se escolhesse ainda esta oportunidade a Diretoria da mencionada escola. Depois inúmeras indicações foi por aclamação escolhida a primeira diretoria da referida escola composta das seguintes pessoas: para Diretora: Eunice Lobo e sua esposa; para secretária: Eunice Alves Sartori, para assessora técnica: Elais Santos Schavartz, para serviço administrativo: Vanda Juliana Tratti Cavallheiro, para serviço social: Neida Lago, para serviço médico: Mário Vargas Junqueira da Rocha, para serviço Odontológico: Raimundo José Munaretto e depois o senhor presidente fez uso da palavra, dizendo de sua

satisfação pela iniciativa lançada pelo companheiro Danatti, que mereceu  
 todos integral apoio, uma vez que tal obra, indiscutivelmente, avança  
 negros e criança surda no meio social. Finalizando, concitando  
 mais companheiros para que tudo fizessem no sentido de que essa obra  
 se concretizasse, eis que de se reveste de um espírito altamente  
 humanitário. Nada mais havendo a tratar, foi encerrada a presente  
 sessão, da qual eu Ernesto Benetti, secretário, lavrei a presente ata  
 e peço por mim e pelo presidente devidamente assinada. (a) Ernesto  
 Benetti, secretário, (a) Quionias de Jesus Lopes, presidente. O  
 secretário atual, Ramon João Munaretto, extrai a presente cópia, que dato  
 assino.

J.º Benetti, 21 de agosto de 1972

Assinado Ramon João Munaretto

Transcrita para este livro em 2 de outubro 1973, por  
 Ermínia Lourenço de Lencastre, Responsável pela direção do referido es-  
 tabelecimento.

Escola Mundo Colérico para Atendimento de Deficientes Auditivos de 1º e 2º Anos. Pr.

Faixa de Exame 1973 At. nº 1/73

Aos vinte e oito dias do mês de novembro do ano de mil novecentos e setenta e três, neste Estabelecimento de Ensino, presenciar a Inspectora Regional de Ensino, Maria da Luz de Araújo Bandeira, realizaram-se os exames do pré-primário. Feita a chamada verificou-se a presença de 3 alunos dos 3 matriculados. Foram aprovados e promovidos para o 1º ano Superior todos os alunos seguintes mencionados:

Série	Nome	Idade	Português	Árabe	Mat.	Oral	Média
pré-prim	Cinzelmo Schmölter	15	5,8	7	7	1,5	8,1
"	Iranis Banatti	11	5	5	6	3	8,3
"	Maria Luane Maraney	9	5,5	7	6,5	2	8,3

Nada mais havendo a constar, eu, Iracema Karmarkhi, Mãe professora e creche, lavaria presente ata, a qual será assinada pela autoridade que presidir os exames e por mim.

Professora

Inspectora

Biblioteca: [assinatura]

Faixa nº 2/73

Escola Mundo Colérico para atendimento de deficientes auditivos de 1º e 2º Anos. Pr. Aos vinte e oito dias do mês de novembro do ano de mil novecentos e setenta e três, neste estabelecimento de ensino, presente a sua diretora dessa referida escola, Bernice Karmarkhi, realizaram-se os exames da primeira seção - iniciadação de ensino especial para deficientes auditivos. Feita a chamada, verificou-se a presença de três (3) alunos, dos três matriculados. Foram aprovados para a segunda seção e promovidos a seguir mencionados:

Série	Nome	Idade	Português	Matemática	Oral	Média
2ª seção	Adenir Vieira Nunes	8 anos	Bom	M. Bom	Fraco	inferior
3ª seção	Dilneu Damiano Luiz	17 anos	M. Bom	M. Bom	Bom	Buena

...  
...  
... nada mais havendo a contar, eu, Refaneey Aparecida de Moraes,  
... Professora especializada e regente da classe mencionada, lauro  
... presente ata, a qual será assinada pela diretora que presenciar  
... exames e por mim

Professora: R. Moraes

Diretora: Euzébia Laura G. Lbr.

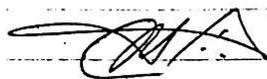
Aos quatro dias (4) do mes de dezembro de mil novecentos e setenta e cinco (1975) realizou-se em uma das dependências da Escola Mundo Colorido uma reunião da Associação das Senhoras de Rotaryanos. Os assuntos ventilados foram os seguintes:

- 1º Falta de alunos com deficiência auditiva para a continuidade da escola no ano vindouro Trabalho (da) digo com crianças portadoras de deficiência mental.
- 2º Governador reforçou a verba para a escola. Esta deverá ser recebida na próxima terça feira dia nove (9).
- 3º Acôrdo entre as duas escolas - para que a escola mundo C. pare a funcionar no ano vindouro no Grupo Escolas Beatriz Beavatti no bairro Vila Nova, que possui salas ociosas, tendo assim a Escola mundo colorido melhores condições de ser ampliada.
- 4º Levantamento de alunos para classes especiais: Será feito um levantamento nas escolas comuns para formar-se uma classe especial que funcionará juntamente com os alunos deficientes mentais e auditivos, só em horários alternados.
- 5º Regularização da Escola mundo Colorido deve ser feita o mais breve possível.
- 6º A Escola Beatriz Beavatti será cedida por 5 anos à Escola mundo colorido.
- 7º Exigência de uma psicóloga para atendimento das crianças portadoras de deficiências.
- 8º O maior problema surgido é a vinda das crianças do interior para a escola. Será necessário um carro para ir buscar as
- 9º ... Será estudada uma ...

memoria. Todos os presentes concordaram que há necessidade de uma ligação direta com aquela Federação e o Senhor Presidente, juntamente com o Senhor Ademir Schwartz cuidadas dos papéis necessários para que se efetue a inscrição. Presente na reunião esteve a Sra Hilva que se candidatou ao cargo de professora de Escola Mundo Colóido. A professora Hilva leciona atualmente classes de Pré e 1º (primeiro) ano do Curso Primário e gostaria de fazer o Curso de Aperfeiçoamento para o ensino de Excepcionais em Curitiba, antes de iniciar suas funções. A sua proposta será estudada e a solução apresentada posteriormente. A próxima reunião, para prestação de contas da gestão anterior ficou marcada para o dia de dezembro de 1977 (hum mil novecentos e setenta e sete) nada mais havendo a tratar o Senhor Presidente encerrou a reunião deixando a presença de todos. Sendo o que havia a registrar eu Maria José Austin, segunda secretária, laurei a presente ata que vai assinar de por mim e pelo presidente após lida e aprovada.

Maria José Austin

MARIA JOSÉ AUSTIN



ANTONIO LUCIO DUARTE

Cite nº 1- 1978

7 Aos 6 (seis) dias do mes de janeiro de 1978 (hum mil novecentos e setenta e oito) realizou-se na sede do Rotary Clube local a reunião da APAE (Associação dos Pais e Amigos dos Excepcionais) para prestação de

mesma. Todos os presentes concordaram que há necessidade de uma ligação direta com aquela Federação e o Senhor Presidente, juntamente com o Senhor Ademir Schwartz cuidará dos papéis necessários para que se efetue a inscrição. Presente na reunião esteve a Sra Hilva que se candidatou ao cargo de professora de Escola Mundo Colorido. A professora Hilva leciona atualmente classes de Pré e 1º (primeiro) ano do Curso Primário e gostaria de fazer o Curso de Aperfeiçoamento para o ensino de Excepcionais em Curitiba, antes de iniciar suas funções. A sua proposta será estudada e a solução apresentada posteriormente. A próxima reunião, para prestação de contas da gestão anterior ficou marcada para o dia de dezembro de 1977 (hum mil novecentos e setenta e sete) nada mais havendo a tratar o Senhor Presidente encerrou a reunião, deixando a presença de todos. Sendo o que havia a registrar eu Maria José Austin, segunda secretária, laurei a presente ata que vai assinada por mim e pelo presidente após lida e aprovada.

Maria José Austin

MARIA JOSÉ AUSTIN



ANTONIO LUCIO DUARTE

Cite n.º 1- 1978

7 Aos 6 (seis) dias do mes de janeiro de 1978 (hum mil novecentos e setenta e oito) realizou-se na sede do Rotary Clube local a reunião da APAE (Associação dos Pais e Amigos dos Excepcionais) para prestação de

