

Atuação da sala de recursos no processo de ensino aprendizagem da Geografia para alunos surdos

Jean Volnei Fernandes¹, Ruth Elias de Paula Laranja²

Resumo

O presente texto tem por objetivo apresentar a contribuição da sala de recursos de deficientes auditivos no que se refere ao processo de ensino-aprendizagem de Geografia para alunos surdos. Inicialmente, será retratado o histórico da educação especial no Brasil, as atribuições da sala de recursos, os requisitos necessários para os professores que pretendem atuar com esse segmento de ensino e as principais leis e reflexões sobre a inclusão escolar do aluno surdo. Será apresentada sugestão de atividade desenvolvida com alunos surdos na sala de recursos de deficiência auditiva do CEF 08 do Gama, Distrito Federal, referente ao processo de ensino-aprendizagem das regiões brasileiras e seus respectivos estados, utilizando a pesquisa como metodologia. A partir da utilização dos elementos citados anteriormente, pretende-se promover uma aprendizagem mais significativa e interessante para alunos surdos, procurando associar aspectos visuais e de comunicação em Libras durante o desenvolvimento da aula de Geografia.

Palavras-chave

Sala de Recursos. Ensino-Aprendizagem. Geografia. Surdos. Inclusão.

1. Doutorando em Geografia na Universidade de Brasília; professor efetivo na rede estadual de ensino do Distrito Federal. E-mail: j.volnei@uol.com.br.

2. Pós-doutora em Geografia pela Universidade do Porto, Portugal; professora adjunta I da Universidade de Brasília. E-mail: uabruth@gmail.com.

Performance of the resource room in the process of teaching Geography learning for deaf students

Jean Volnei Fernandes*, Ruth Elias de Paula Laranja**

Abstract

The purpose of this article is to present the contribution of hearing-impaired resource rooms concerning the teaching-learning process of geography for deaf students. Initially, the history of special education in Brazil will be presented, as well as the assignments of the resource room, the necessary requirement for teachers who intend to work with this segment of education and the main laws and reflections on the inclusion of deaf students in school. A suggestion of an activity developed with deaf students in the hearing-impaired resource room at CEF 08 of Gama city will be presented in connection with the teaching and learning of Brazilian regions and their respective states using action-research as a methodology. From the use of the components mentioned previously, it is intended to promote a more meaningful and interesting learning for deaf students, seeking to associate visual and communication aspects in Brazilian Sign Language (Libras), during the development of geography classes.

Keywords

Resource Room. Teaching-learning. Geography. Deaf. Inclusion.

* PhD student in Geography at the University of Brasília, Brazil; teacher at the state school system of Brasília. E-mail: j.volnei@uol.com.br.

** Postdoctor research in Geography at the University of Porto, Portugal; assistant professor at the University of Brasília; Brazil. E-mail: uabruth@gmail.com

Introdução

O marco inicial na história da educação de surdos no Brasil ocorreu com a criação do Instituto de Surdos-Mudos, hoje atual Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), fundado em 26 de setembro de 1857, pelo professor surdo francês E. Huet, que veio ao Brasil a convite do Imperador D. Pedro II para trabalhar na educação de surdos. No início, os surdos eram educados a partir de uma linguagem escrita articulada e falada, com utilização de datilografia e sinais. O curso tinha a duração de seis anos, atendendo alunos dos sete aos dezessete anos de ambos os sexos.

A partir da década de 1950, a educação especial (EE) passa por um processo de expansão, sobretudo em relação aos serviços oferecidos pelo governo. Em relação à evolução da EE, Bueno (2002, p. 173) tece o seguinte comentário:

O terceiro momento da educação especial, que se estende da década de 50 até os nossos dias, é caracterizado pela expansão da ação do poder público, com a criação e desenvolvimento dos serviços de educação especial no nível do governo federal e de todos os estados da Federação, bem como pela disseminação de uma rede privado-assistencial que atinge todo o país e que tem sido caracterizada, exclusivamente, como um avanço em relação aos momentos anteriores.

A primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 4.024), promulgada em 1961, reconhece a educação do “excepcional”. No entanto, a referida lei causou poucas mudanças no cenário da EE oferecida no Brasil dentro das escolas comuns. A esse respeito, Mendes (2010, p. 99) faz a seguinte observação:

Após a promulgação da LDB de 1961 começaria a ser observado o crescimento das instituições privadas de cunho filantrópico [...] 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 a lacuna do sistema escolar brasileiro.

Promulgada em 1971, a segunda Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 5.692) apresentava como destaque a preocupação com o ensino supletivo (Capítulo IV – do Ensino Supletivo), o financiamento da educação (Capítulo VI – do Financiamento) e a organização do currículo com a Educação Moral e Cívica, Educação Física, Educação Artística e Saúde. A mesma Lei agrupou, sob a denominação Ensino de Primeiro Grau, os anteriores curso primário e ciclo ginásial. Esta Lei “refletia, em boa medida, os princípios da Ditadura Militar, verificados pela incorporação de determinações no sentido de uma racionalização perversa do trabalho escolar” (GHIRALDELLI, 2008, p. 124).

A terceira LDB, Lei nº 9.394/96, reafirma o direito à educação, garantido pela Constituição Federal de 1988. Estabelece os princípios da educação e os deveres do Estado em relação à educação escolar pública, definindo as responsabilidades, em regime de colaboração, entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios.

Em se tratando de EE a LDB 9.394/96, em seu artigo 58, no que diz respeito aos serviços especializados estabelece que:

§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 do ensino regular. (BRASIL, 1996a, p. 21).

Outra importante Resolução, que garantiu

um atendimento mais adequado para os alunos com necessidades educacionais especiais, foi a CNE/CEB nº 2 de 2001 que estabelece que:

O atendimento escolar desses alunos terá início na educação infantil, nas creches e pré-escolas, assegurando-lhes os serviços de educação especial sempre que se evidencie, mediante avaliação e interação com a família e a comunidade, a necessidade de atendimento educacional especializado. (BRASIL, 2001, p. 1).

A mesma Resolução, em seu artigo 2º, define EE dentro de uma visão que agrega qualidade e funcionalidade, conforme observamos a seguir:

Por educação especial, modalidade de 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. (BRASIL, 2001, p. 1).

Em relação aos profissionais que atuam na EE, o artigo 8º dessa Resolução estabelece que os serviços de apoio pedagógico especializado em salas de recursos devem ser exercidos por professor especializado em EE, visando desenvolver um trabalho de complementação ou suplementação curricular, utilizando procedimentos, equipamentos e materiais específicos para tal finalidade.

No que diz respeito às competências exigidas para os professores atuarem na EE, o artigo 18 da Resolução estabelece que:

§ 2º São considerados professores especializados em educação especial aqueles que desenvolveram competências para identificar as necessidades educacionais especiais para definir, implementar, liderar e apoiar a implementação de estratégias

de flexibilização, adaptação curricular, procedimentos didáticos pedagógicos e práticas alternativas, adequados aos atendimentos das mesmas, bem como trabalhar em equipe, assistindo o professor de classe comum nas práticas que são necessárias para promover a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais.

§ 3º Os professores especializados em educação especial deverão comprovar:

I - formação em cursos de licenciatura em educação especial ou em uma de suas áreas, preferencialmente de modo concomitante e associado à licenciatura para educação infantil ou para os anos iniciais do ensino fundamental;

II - complementação de estudos ou pós-graduação em áreas específicas da educação especial, posterior à licenciatura nas diferentes áreas de conhecimento, para atuação nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio;

§ 4º Aos professores que já estão exercendo o magistério devem ser oferecidas oportunidades de formação continuada, inclusive em nível de especialização, pelas instâncias educacionais da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. (BRASIL, 2001, p. 4-5).

Em 2 de janeiro de 2016, entra em vigor a Lei nº 13.146, Lei Brasileira de Inclusão (LBI), que garantiu novos direitos às pessoas com deficiência. Segundo Antônio José Ferreira, secretário nacional de Promoção dos Direitos Humanos, a LBI

inova ao disciplinar como o poder público e a sociedade devem assumir suas responsabilidades no tratamento das pessoas com deficiência em igualdade de condições com as demais pessoas.

A LBI possui mais de 100 artigos, todos com o objetivo de promover a inclusão da pessoa com deficiência.

Reflexões sobre a inclusão escolar do aluno surdo

A questão das dificuldades de comunicação dos surdos é bastante conhecida na realidade brasileira. Algumas leis foram criadas no sentido de propiciar ao aluno surdo, que frequenta uma escola de ouvintes, o acompanhamento por um intérprete de língua de sinais. Garantem esse direito as seguintes leis: Lei nº 10.436, 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a língua de sinais brasileira, e o Decreto nº 5.626/05, que regulamenta as Leis nº 10.098/94 e nº 10.436/02 e orienta ações para o atendimento à pessoa surda. Além disso, a presença do intérprete de língua de sinais não é suficiente para uma inclusão satisfatória, sendo necessária uma série de outras providências para que o aluno surdo possa ser atendido plenamente: adequação curricular, aspectos didáticos e metodológicos, conhecimentos sobre a surdez e sobre a língua de sinais, entre outros.

Se essas providências não forem tomadas, ao final de anos de escolarização, a criança recebe o certificado escolar sem que tenha sido minimamente preparada para alcançar os conhecimentos que ela teria potencial para alcançar. Em muitos casos, termina-se o 9º ano com conhecimento de língua portuguesa e matemática compatível com o 4º ano, estendendo-se a outras disciplinas. O que pode ser melhor compreendido com base nas considerações de Skliar (2006, p. 79-80):

Com respeito ao efeito especificamente escolar, numerosas pesquisas assinalaram o estado de atraso considerável em que se encontram as crianças e os adolescentes surdos em relação aos seus companheiros ouvintes, em quase todas as áreas acadêmicas. Por exemplo, Allen (1986) aponta para o nível médio de leitura dos adolescentes surdos americanos é equivalente à de uma terceira ou quarta série, e que a atuação, em cálculos matemáticos é inferior a de uma sétima série. A similares conclusões chega Conrad (1979),

que conclui que a capacidade de leitura média dos adolescentes surdos ingleses é de nove anos e dois meses. Também uma pesquisa realizada por Volterra (1989) na Itália oferece dados interessantes: os resultados mostraram que mais de 43% dos significados de um certo número de palavras avaliadas é totalmente desconhecido pelos adolescentes surdos.

Essa realidade é gravíssima e tem se repetido, no Brasil, a cada ano. Torna-se urgente intervir e modificar esses fatos. Por esse motivo a preocupação em desenvolver este estudo, visando proporcionar ao aluno surdo uma melhor compreensão sobre o meio ambiente e os problemas que o cercam.

A questão da inclusão não é algo que envolve apenas a surdez, mas se refere a uma reflexão mais ampla pela sociedade, buscando formas de melhor se relacionar com sujeitos de outras culturas, que falam outras línguas, que professam outra fé religiosa, entre outros. Trata-se de um tema muito debatido atualmente e que busca refletir sobre formas adequadas de convivência, ampliando os conhecimentos sobre a realidade cultural do outro, sem restrição ou exigência de adaptação às regras do grupo majoritário. Trata-se de uma discussão sobre os modos de convivência dos grupos humanos nas suas diferenças que não é simples e que não se mostra ainda bem resolvida, seja na esfera política, religiosa, econômica ou educacional.

Nesse cenário, a educação dos surdos é um tema polêmico, que gera sempre debates acalorados, pois, de um lado, está o respeito às questões da diferença linguística, à identidade surda e aos modos próprios de relação cultural (apreensão do mundo) que os sujeitos surdos têm; de outro lado, a preocupação com a inclusão desse grupo na comunidade majoritária, respeitando suas diferenças e necessidades, mas atentando para que não se constitua como uma comunidade à parte, marginalizada. Esse debate acaba se materializando na defesa, de um lado, de escolas de surdos e, de outro, pela

inserção do aluno surdo na escola de todos.

O aluno surdo, apesar de presente (fisicamente), não é considerado em muitos aspectos e se cria uma falsa imagem de que a inclusão é um sucesso. As reflexões apontam que a inclusão no ensino fundamental é muito restritiva para o aluno surdo, oferecendo oportunidades reduzidas de desenvolvimento de uma série de aspectos fundamentais (linguísticos, sociais, afetivos, de identidade, entre outros) que se desenvolvem apoiados nas interações que se dão por meio da linguagem. A não partilha de uma língua comum impede a participação em eventos discursivos que são fundamentais para a constituição plena dos sujeitos.

A experiência de inclusão parece ser muito benéfica para os alunos ouvintes, que têm a oportunidade de conviver com a diferença e melhor elaborar seus conceitos sobre a surdez, a língua de sinais e a comunidade surda, desenvolvendo-se como cidadãos menos preconceituosos. Todavia, o custo dessa aprendizagem/elaboração não pode ser a restrição de desenvolvimento do aluno surdo. Será necessário pensar formas de convivência entre crianças surdas e ouvintes, que tragam benefícios efetivos para ambos os grupos.

Assim, para o aluno surdo, que deve cursar o ensino fundamental, será efetivamente melhor uma escola na qual os conteúdos sejam ministrados em sua língua de domínio, que ele tenha professores e companheiros que partilhem com ele a língua de sinais, de modo a poder se desenvolver o mais plenamente possível, como é oportunizado para crianças ouvintes no ensino fundamental.

Dessa forma, pautados no documento do Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial (BRASIL, 2006, p. 14-15), podemos identificar as peculiaridades inerentes ao atendimento educacional especializado, conforme descrito abaixo:

Para atender alunos surdos, deve se

estruturar com profissionais e materiais bilíngues. Portanto, essa sala de recursos é multifuncional em virtude de a sua constituição ser flexível para promover os diversos tipos de acessibilidade ao currículo, de acordo com as necessidades de cada contexto educacional. Dentre as atividades curriculares específicas desenvolvidas no atendimento educacional especializado em Sala de Recursos Multifuncionais se destacam: o ensino de Libras, o sistema Braille e o Soroban, a comunicação alternativa, o enriquecimento curricular, dentre outros. Além do atendimento educacional especializado, realizado em Salas de Recursos ou centros especializados, algumas atividades ou recursos devem ser disponibilizados dentro da própria classe comum, como por exemplo, os serviços de tradutor e intérprete de Libras e a disponibilidade das ajudas técnicas e tecnologias assistivas, entre outros. Nesse sentido, o atendimento educacional especializado não pode ser confundido com atividades de mera repetição de conteúdos programáticos desenvolvidos na sala de aula, mas deve constituir um conjunto de procedimentos específicos mediadores do processo de apropriação e produção de conhecimentos.

A tarefa é criar espaços educacionais em que a diferença esteja presente. Espaços onde se possa aprender com o outro, sem que aspectos fundamentais do desenvolvimento de quaisquer dos sujeitos sejam prejudicados. A escola, para além dos conteúdos acadêmicos, tem espaço para atividades esportivas, de lazer, de artes e de criação, em que poderiam conviver crianças com diferentes necessidades, desde que as atividades fossem preparadas e pensadas para isso. Não se trata de inserir a criança surda nas atividades propostas para ouvintes, mas de pensar atividades que possam ser integradoras e significativas para surdos e ouvintes.

Desse modo, este estudo procura revelar problemas implicados em experiências de inclusão de alunos surdos, indicando a necessidade de pensar um modelo novo de escola e não apenas integrar o aluno surdo

no modelo que está pronto, concebido para a semelhança e não para o acolhimento das diferenças. E, se a escola pretende acolher a diferença, ela precisa ser repensada de modo a respeitar, de fato, as singularidades, promovendo espaços de convivência e conhecimento mútuo.

Princípios teórico-metodológicos de uma aula de Geografia para aluno surdo

Os anos trabalhados como docente, ministrando aulas de Geografia tanto no ensino regular como na sala de recursos de deficiência auditiva, levaram-nos a refletir sobre as necessidades apresentadas pelos alunos surdos no que tange à busca por uma aprendizagem que seja mais significativa e, conseqüentemente,

capaz de representar sua identidade e sua cultura. Vários desafios surgiram ao longo dos anos trabalhados com esse segmento, inicialmente dificuldades relacionadas à comunicação, a metodologias mais significativas e à capacidade de se colocar no lugar do outro.

Partindo dessa situação, realizamos a pesquisa, desenvolvida no ano de 2016, durante nosso trabalho como professor de Geografia, na sala de recursos de deficientes auditivos do CEF 08 do Gama-DF. Nesse ano, estavam matriculados 26 alunos com deficiência auditiva no estabelecimento de ensino, número igual ao de atendidos na sala de recursos. Os alunos matriculados apresentavam diferentes níveis de perda auditiva, conforme descrito no quadro a seguir:

Quadro 1 - Número de alunos surdos matriculados no CEF 08 do Gama-DF no ano de 2016.

Leve	Moderada	Severa	Profunda
5	6	5	10

Fonte: Os autores (2016).

A pesquisa foi desenvolvida com um grupo de alunos surdos que apresentava maior dificuldade na compreensão da linguagem oral e que utiliza a Libras como primeira língua. Dessa forma, os alunos com perda auditiva severa e profunda foram os principais atores no desenvolvimento da pesquisa, tendo em vista, que o objetivo dela é apresentar mecanismos facilitadores de aprendizagem para alunos surdos no desenvolvimento do saber geográfico.

O conteúdo trabalhado durante a realização dessa pesquisa está relacionado às cinco grandes regiões brasileiras e aos respectivos estados que as compõem. Para Coll (1998, p. 12),

os conteúdos designam o conjunto de conhecimentos ou formas culturais cuja assimilação e apropriação pelos alunos

é considerada essencial para o seu desenvolvimento e socialização

Ou seja, para que a aprendizagem ocorra entre os alunos, os conteúdos devem estar carregados de sentidos. Esses, para os alunos surdos, devem levar em conta as formas e os saberes culturais que eles possuem, como aspectos visuais e comunicação em Libras. Ao se associar conteúdos curriculares e saberes culturais, a assimilação e aprendizagem dos alunos surdos se tornarão muito mais efetivas. Conforme cita Coll (1998, p. 13),

Os conteúdos curriculares são uma seleção de formas ou saberes culturais: conceitos, explicações, raciocínios, linguagens, valores, crenças, sentimentos, atitudes, interesses, modelos de conduta etc.;

São uma seleção de forma ou saberes culturais, cuja assimilação é considerada essencial para que se produza um desenvolvimento e uma socialização adequados aos alunos dentro da sociedade a qual pertencem;

Somente os saberes e as formas culturais, cuja assimilação correta e plena requer uma ajuda específica, deveriam ser incluídos como conteúdos de ensino aprendizagem.

Nesse sentido, o conceito trabalhado por Coll (1998), encaixa-se perfeitamente no processo de ensino-aprendizagem do aluno surdo, a partir do momento em que se procura selecionar conteúdos mais significativos que objetivem a autonomia do aluno, levando-o a pensar, a se tornar criativo e a respeitar o mundo em que vive.

Inicialmente foi trabalhado o conceito de região, que segundo Ribeiro (1993, p. 214), pode ser entendida como:

Uma porção territorial definida pelo senso comum de um determinado grupo social, cuja permanência em uma determinada área foi suficiente para estabelecer características muito próprias na sua organização social, cultural e econômica. Este espaço é, portanto, socialmente criado e vai se diferenciar de outros espaços vizinhos por apresentar determinadas características comuns que são resultantes das experiências vividas e historicamente produzidas pelos próprios membros das suas comunidades.

Partindo desse conceito, outro aspecto abordado diz respeito às peculiaridades inerentes de cada região brasileira. Esse primeiro momento foi composto de uma explanação, com utilização da Libras, sobre o conceito de região e da apresentação de um vídeo sobre as regiões brasileiras, também em Libras, destacando as características, as potencialidades e os problemas de cada região.

Logo após, foi apresentado aos alunos surdos, o mapa do Brasil com as 27 unidades

da Federação, e seus respectivos sinais em Libras. Essa etapa da pesquisa foi composta por dois momentos relatados e ilustrados a seguir.

No primeiro momento, foi apresentado aos alunos um mapa do Brasil com todos os estados, conforme observamos a seguir:

Figura 1 – Mapa dos estados do Brasil em Libras.

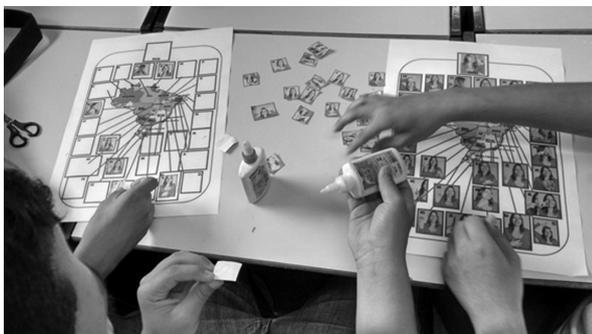


Fonte: Jean Volnei Fernandes (2016).

Durante a observação e o estudo do mapa, foi possível identificar uma melhor compreensão dos alunos sobre os conceitos trabalhados anteriormente sobre região. Eles apontaram e identificaram os estados brasileiros com suas características e potencialidades, tendo em vista que cada estado foi apresentado com seu respectivo sinal em Libras, tornando a aprendizagem mais adequada e atraente.

No segundo momento, foi entregue aos alunos outro mapa do território brasileiro, constando apenas os contornos territoriais dos estados brasileiros. A partir do estudo feito pelos alunos no primeiro momento da pesquisa, com a observação do mapa do Brasil e a caracterização de cada estado com seu respectivo sinal em Libras, foi entregue os sinais das 27 unidades da federação para que eles identificassem e colassem em seu respectivo lugar cada unidade da federação, conforme apresentado na imagem abaixo:

Figura 2 – Atividade sobre região e a constituição dos estados que compõem o território brasileiro.



Fonte: Jean Volnei Fernandes (2016).

No transcorrer da atividade, os alunos surdos demonstraram muita agilidade na identificação e localização dos estados brasileiros. Como podemos visualizar na imagem, o mapa com todos os estados em Libras estava ao alcance dos alunos, para que, em caso de dúvida sobre a localização dos estados, pudessem concluir a atividade.

A atividade apresentou alternativas para o estudo de temas geográficos entre os alunos surdos, que quase não consultaram o mapa auxiliar colocado à disposição, demonstrando, dessa forma, a facilidade que eles possuem em relação à memória visual e de localização.

O professor ao trabalhar com esse grupo de alunos percebe que o desenvolvimento e a aprendizagem se tornam mais significativos. Quando se propõe a esses alunos atividades que envolvam comunicação em Libras, procurando relacioná-las com aspectos visuais sobre os temas estudados, esses aspectos podem ser muito bem aproveitados no estudo de vários temas geográficos, promovendo dessa forma maior interação entre professor, aluno e conteúdo.

O resultado do trabalho pode ser observado na figura abaixo:

Figura 3 – Resultado final da atividade proposta.



Fonte: Jean Volnei Fernandes (2016).

A realização de atividades em grupo pelos alunos surdos se desenvolveu de forma satisfatória, tendo em vista que uma atividade dessa natureza propicia grande interação entre professor e aluno, com troca de informações e trabalho coletivo, resultando, como nesse caso, em uma aprendizagem mais significativa e autônoma para o grupo de alunos.

Considerações finais

A realização dessa pesquisa está diretamente relacionada às dificuldades encontradas, no tocante ao ensino aprendizagem de Geografia, ao se trabalhar com alunos surdos. Esse grupo de alunos, em muitas situações, se sente desprestigiado por não ter acesso a uma aprendizagem que contemple seu anseio de comunicação e vivências próprio, posto que, na maioria das vezes, esses alunos “pegam carona” em aulas destinadas a pessoas ouvintes.

Buscando compreender melhor a implementação e evolução do ensino ofertado a pessoas com deficiência auditiva, procuramos apresentar o histórico da educação especial no Brasil, as leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional elaboradas em cada período, e seus

principais artigos voltados para a educação especial, dentre eles, a LDB nº 9.394/96, em seu artigo 58, que diz respeito aos serviços especializados.

Podemos destacar como marco no atendimento às pessoas com deficiência a implementação dos serviços de apoio especializado. Esses serviços vieram agregar uma melhor qualidade de ensino a um grupo tantas vezes posto de lado. Nesse sentido, cabe destacar a atuação da sala de recursos como um serviço de apoio complementar de aprendizagem, sobretudo no que se refere ao atendimento educacional ao aluno surdo, conforme abordado na elaboração desta pesquisa.

Em se tratando de ensino aprendizagem de Geografia para alunos surdos, devem ser pesquisadas ferramentas que agreguem qualidade e funcionalidade no desenvolvimento das aulas. No desenvolvimento da pesquisa, percebemos que não precisam ser criados mecanismos mirabolantes para que os alunos aprendam. Acima de tudo, é fundamental que se considere que a aprendizagem é um processo do aluno e as ações educativas devem

ser voltadas à construção do conhecimento por parte do aluno. Nesse sentido, para que ocorra a aprendizagem, é necessário, segundo Vygotsky (apud Oliveira, 1997, p. 57), considerar “o processo de ensino-aprendizagem, incluindo sempre aquele que aprende, aquele que ensina e a relação entre as pessoas”.

No decorrer da atividade sobre região e a constituição dos estados que compõem o território brasileiro, ficou evidenciado que, ao se utilizar uma comunicação adequada, neste caso Libras, e elementos que configurem os aspectos visuais na aprendizagem, os alunos surdos podem aprender de maneira muito mais adequada e significativa.

Ao desenvolver atividades em que os alunos se sintam membros participativos e não meramente receptores de informações, os profissionais da sala de recursos atuarão como elo integrador entre aluno e professor regente, buscando criar e adaptar condições para que os alunos aprendam de maneira mais adequada, a partir de suas condições próprias e características específicas.

Referências

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Salas de Recursos Multifuncionais: espaço para atendimento educação especializado**. Brasília, DF: 2006.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm>. Acesso em: 14 nov. 2016.

BUENO, J. G. S. A produção social da identidade do anormal. In: FREITAS, M. C. (Org.). **História Social da Infância no Brasil**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2002. p. 173.

COLL, C. **Os conteúdos na reforma: ensino e aprendizagem de conceitos, procedimentos e atitudes**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Institui Diretrizes Nacionais

para a Educação Especial na Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 2/2001. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 14 set. 2001. Seção 1E, p. 39-40.

GHIRALDELLI, J. P. **História da educação brasileira**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

MENDES, E. G. Breve histórico da educação especial no Brasil. **Revista Educación y Pedagogía**, Antioquia, v. 22, p. 93-110, mayo-ago. 2010.

MONTEIRO, R. A. C; GONZÁLEZ, M. L; GARCIA, A. B. Lei de diretrizes e bases da educação nacional: o porquê e seu contexto histórico. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos: Editora da UFSCar, v. 5, n. 2, p. 82-95, nov. 2011. Disponível em <<http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/225>>. Acesso em: 14 nov. 2016.

OLIVEIRA, M. K. **Vygotsky**: aprendizagem e desenvolvimento, um processo sócio histórico. São Paulo: Scipione, 1998.

RIBEIRO, L. A. M. Questões regionais e do Brasil. In: RUA, J. et al. (Org.). **Para ensinar geografia**. Rio de Janeiro: ACCESS Editora, 1993. p. 214.

SKLIAR, C. **Educação e exclusão**: abordagens socioantropológicas em educação especial. Porto Alegre: Mediação, 2006.

Submetido em 24 de novembro de 2016.

Aprovado em 20 de fevereiro de 2017.