



## UMA REFLEXÃO ACERCA DO ENSINO DE GEOGRAFIA E DA INCLUSÃO DE ALUNOS SURDOS EM CLASSES REGULARES

*Jacqueline Praxedes de Almeida*<sup>1</sup>  
jacquepdealmeida@yahoo.com.br

*Illana Silva Rocha*<sup>2</sup>  
llanarocha@hotmail.com

*Sara Alcantara Peixoto*<sup>3</sup>  
sara\_a.peixoto@hotmail.com

### **Resumo**

O presente artigo objetiva relatar de forma crítico-reflexiva as percepções e experiências vivenciadas no Estágio Supervisionado II, acerca de como vem se efetivando a educação Inclusiva, numa perspectiva centrada no aluno surdo e na caracterização do ensino de Geografia. O método utilizado foi a observação participante das aulas dessa disciplina no 5º ano do Ensino Fundamental I, com o intuito de identificar os desafios que surgem no contexto de uma turma composta de alunos surdos e ouvintes. Levou-se em consideração, em âmbito de análise, os recursos didáticos, a abordagem geográfica e metodológica utilizadas pela professora regente e a interação entre alunos, intérprete e professora. Posteriormente, através da compreensão das necessidades da turma, houve um trabalho de intervenção, utilizando como recurso didático a aplicação de um jogo visando contribuir com o processo inclusivo na educação. Destacamos no presente trabalho os desafios que precisam ser urgentemente superados na educação inclusiva no ensino regular em Maceió/AL, ressaltamos ainda que medidas simples adotadas no contexto do cotidiano escolar, como a utilização de jogos pedagógicos, podem contribuir, no processo de inclusão dos educandos surdos e servir como instrumento motivacional para as aulas de Geografia.

### **Palavras-chave**

Ensino de Geografia, Educação inclusiva, Aluno surdo, Recursos de ensino, Jogos pedagógicos.

---

<sup>1</sup> Professora do Curso de Geografia do Instituto de Geografia, Desenvolvimento e Meio Ambiente (IGDEMA) da Universidade Federal de Alagoas (UFAL), Campus A. C. Simões. Maceió (AL). Doutoranda em Educação pela Universidade de Évora (Portugal). Av. Lourival Melo Mota, s/n. Bloco 6. Tabuleiro dos Martins. Maceió (AL). CEP 57072-900

<sup>2</sup> Graduanda em Geografia Licenciatura pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL), Campus A. C. Simões. Maceió (AL). Rua Alves Correia, n. 13. Conj. Benedito Bentes II. Benedito Bentes. Maceió (AL). CEP 57084-040

<sup>3</sup> Graduanda em Geografia Licenciatura pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL), Campus A.C. Simões. Maceió (AL). Travessa Corinto Campelo da Paz, n. 36. Santos Dumont. Maceió (AL). CEP 57075-440

## **A REFLECTION ABOUT THE TEACHING OF GEOGRAPHY AND THE INCLUSION OF DEAF STUDENTS IN REGULAR SCHOOL CLASSES**

### **Abstract**

This article aims to report, in a critical and reflective way, how an inclusive education is being implemented, within the deaf students and the characterization of the Geography teaching perspective. Those perceptions and experiences were collected at the Supervised Internship II. The methodology used was participant observation of the lessons on this discipline in the 5th year of elementary school, in order to identify the challenges that arise in the context of a class composed of deaf and not deaf students. It was taken into consideration in the context of analysis, teaching resources, geographical and methodological approach used by the teacher at the interaction between students, interpreter and the teacher herself. Later, by understanding the needs of the class, there was an intervention, using as a teaching resource, the implementation of a game in order to contribute to the process inclusive education. We highlight here, in this paper, the challenges that urgently need to be overcome in inclusive education at the Regular Education in Maceió/AL. It is emphasized that simple measures adopted in the context of everyday school life, such as the use of educational games, can contribute in the process of inclusion of deaf students and serve as a motivational tool for geography lessons.

### **Keywords**

Teaching Geography, Inclusive Education, Deaf Student, Teaching Resources, Pedagogical Games.

## **Introdução**

A surdez é um país sem um lugar próprio.  
"É uma cidadania sem origem geográfica."  
(WRIGLEY, 1996, apud RABELO et al., 2011)

Datando de cerca de 400 anos, a história da educação de surdos atravessou diferentes fases moldadas por diversas abordagens e distintos fatores históricos, culturais e ideológicos. Ao longo do tempo foram instituídas errôneas formas de entendimento da pessoa surda que resultaram em inadequadas formas de tratamento e educação. Da condenação à morte na Antiguidade à posição de seres incapacitados e marginalizados na Idade Média, essas pessoas, eram desprovidas de cidadania e lugar na sociedade. No século XVII são iniciados os trabalhos direcionados à educação do surdo, um caminho longo que teve avanços e retrocessos e que resultou na educação institucionalizada. (SCHEWINSKY, 2004.)

No Brasil, durante anos, houve um enorme descaso com a educação popular, a escola não era acessível a todos, principalmente àqueles que necessitavam de algum atendimento especial. A educação voltada para as pessoas com Necessidades Educativas Especiais (NEEs) começou a ganhar atenção no final do século XIX, quando foram criadas as primeiras instituições voltadas a atender pessoas cegas e surdas. Entretanto, esse

atendimento não era muito significativo, uma vez que o número de vagas era pequeno diante da demanda populacional e os modelos de educação especial implantados, baseados em modelos adotados por países europeus, não condiziam com a realidade brasileira, muito mais voltados ao assistencialismo do que a educação propriamente dita. Apenas na década de 1970 é que surgem os primeiros cursos em nível de terceiro grau voltados a formação de professores para a educação especial. A legislação também tem contribuído na garantia do direito a educação e na legitimação da língua, cultura e identidade surda.

Segundo Rebocho, Saragoça e Candeias (2009), em 1994, surge um marco importante para as pessoas com NEEs, a *Declaração de Salamanca*. Esse documento vem para proclamar a escola para todos ou escola inclusiva, defendendo o direito inalienável de crianças e jovens com NEE ao acesso às escolas regulares, como também, a necessidade de escolas e professores se adequarem e serem capazes de atender a essas necessidades. A Declaração de Salamanca representou um marco mundial na luta por uma educação inclusiva.

No Brasil a constituição de 1988 tem um papel muito importante, pois ela traçou as linhas mestras visando a democratização da educação brasileira, adquirindo reforços através da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996, que dedica um capítulo à educação especial.

Em Alagoas, a educação especial se deu, a priori, através de iniciativas particulares da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), a partir de 1964. Em 1973, é criada, pela Secretaria de Educação do Estado de Alagoas (SEE/AL), a Diretoria de Educação Especializada, responsável por coordenar a educação especial no estado, iniciando-se assim o atendimento aos alunos com deficiências (visual, auditiva, mental moderada e mental severa) em classes especiais nas escolas públicas. O atendimento aos alunos com surdez era oferecido nas escolas Tavares Bastos, José Correia da Silva Titara e Rosalvo Lobo. A metodologia utilizada no atendimento era a oralização. No decorrer do tempo, houve avanços significativos e em 2001 estabeleceu-se o processo de inclusão escolar do aluno com deficiência na rede regular de ensino. Através da resolução nº02/2001, que institui as diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica, os educandos surdos passam a ter o direito de acessibilidade à Língua de Sinais e à Língua Portuguesa numa abordagem bilíngue de ensino (BRASIL, 2001).

Nesse contexto, surgem muitas pesquisas na área da educação de surdos voltadas para a proposta bilíngue, preocupadas em conhecer sua eficácia, em minimizar

as dificuldades identificadas e propor metodologias mais eficazes de educação. Elas também estão relacionadas às questões ligadas a inclusão/exclusão. No entanto, segundo Pinheiro (2011), boa parte dessas pesquisas está ligada às áreas de Pedagogia, não sendo muito comuns trabalhos científicos sobre essa temática relacionada ao ensino da Geografia. Há, portanto, um déficit teórico com relação ao ensino dessa ciência que necessita ser preenchido, com destaque para as pessoas com surdez. Diante desse panorama se sentiu a necessidade de estagiar em uma escola que atendesse alunos surdos, algo que para nós se apresentou como um desafio, para que pudéssemos compreender como vem ocorrendo, dentro do processo de inclusão, o ensino de Geografia na educação escolar de surdos. Sendo este, o foco das nossas observações semanais nas aulas de Geografia no 5º ano do Ensino Fundamental I, na escola onde realizamos o Estágio Curricular Supervisionado II.

A Escola campo do Estágio iniciou seu trabalho com alunos surdos na década de 1970. Ela é uma das cinco instituições de ensino de Maceió que conta com serviços de tradutor/intérprete da Língua Brasileira de Sinais (Libras). Segundo o seu Projeto Político Pedagógico de 2007, a escola concentrava o maior número de surdos do município atendendo 1.826 alunos dos quais 200 eram surdos. Possui Ensino Fundamental I e II, Ensino Médio e EJA e funciona nos três turnos com 23 turmas.

Apareceu-nos então, alguns questionamentos acerca da situação das nossas escolas: elas realmente apresentam condições de receber alunos com necessidades especiais? Há efetivamente uma inclusão nesse processo? Como vem acontecendo o ensino de Geografia para alunos surdos?

Tais observações resultaram no presente artigo que objetiva relatar de forma crítico-reflexiva, em um primeiro momento, as experiências vivenciadas e as percepções acerca da educação inclusiva, o ensino de Geografia e o educando surdo e, posteriormente, como atividade de intervenção, executada pelos estagiários, a aplicação de jogos como um recurso didático influente na construção do conhecimento geográfico e como fator de interação entre alunos surdos e ouvintes.

### **Escola inclusiva, ensino de Geografia e a educação do surdo: algumas considerações**

Segundo Pinheiro (2011), inclusão social é uma ação que combate a exclusão, geralmente ligada a pessoas de classe social menos favorecida, nível

educacional baixo, com deficiência física ou mental, idosos ou minorias raciais, entre outras, que não têm acesso a várias oportunidades. Uma escola inclusiva é uma escola na qual toda a criança é respeitada e encorajada a aprender até o limite da sua capacidade (CORREIA, 2005, apud REBOCHO et al., 2009). Atribuindo à educação escolar um caráter transformativo, de transmissão cultural, inserção social e de formação intelectual e cidadã dos indivíduos e, considerando o papel fundamental da escola como espaço de convivência e de aprendizagem na superação da exclusão, acreditamos que:

As escolas regulares, seguindo esta orientação inclusiva, constituem os meios mais capazes para combater as atitudes discriminatórias, criando comunidades abertas e solidárias, construindo uma sociedade inclusiva e atingindo a educação para todos (UNESCO, 1994, apud FRANCO, 2009, p. 98).

Para se entender melhor a discussão que aqui será colocada é importante frisar que antes dos ideais inclusivos tivemos a disseminação nas escolas do modelo da integração. Nesse modelo a deficiência era encarada como um problema centrado no sujeito, havendo a necessidade de modificá-lo no sentido de reabilitá-lo, para torná-lo apto a satisfazer os padrões aceitos no meio social. Assim sendo, a exigência era que a pessoa com deficiência se adaptasse ao sistema escolar devendo acompanhar como qualquer aluno a escolarização a ele oferecida. Foi nesse contexto que se adotou como método educativo para as pessoas com surdez o sistema de oralização, no qual crianças e jovens surdos deveriam aprender a se comunicar utilizando a leitura labial e a fala. Na concepção integracionista a criança frequentava a escola regular, mas era segregada em classes especiais, sendo assim, os adeptos da integração acreditam na reabilitação da deficiência para que haja uma integração do indivíduo ao grupo, pois essa seria a única forma da criança e do jovem ter sucesso na sociedade. Nessa concepção o sistema educativo se mantém inalterado e somente as crianças aptas poderiam ser integradas, o que favorecia, no meio educacional, a manutenção de um quadro de exclusão dentro do próprio sistema.

Com a ampliação dos ideais inclusivos houve a transferência das crianças e jovens das classes especiais nas escolas integradoras para turmas inclusivas, ação assegurada pela LDB, que afirma em seu artigo 58 que os educandos com necessidades especiais devem receber educação escolar, preferencialmente, na rede regular de ensino (BRASIL, 2008). Diante dessa nova realidade surgem alguns afrontamentos no âmbito da educação escolar de surdos. São desafios que envolvem a formação e a capacitação de professores e profissionais da área, como exemplo o tradutor/intérprete de Libras e a

questão do bilinguismo que, contrapondo-se a abordagem oralista, disponibiliza ao surdo as duas línguas: Língua de Sinais e a Língua Portuguesa; uma vez que, dentro do modelo de inclusão adotado, a ausência de qualquer um destes elementos não favorece práticas inclusivas e eficazes de ensino.

O processo de inclusão na escola em questão se deu com a transferência de alunos surdos de classes especiais para classes comuns, em 2003. Assim, os seis professores efetivos que haviam se especializado na área de surdez e os alunos surdos das salas especiais foram transferidos para turmas comuns, uma mudança muito importante, mas realizada sem uma prévia preparação dos professores para lidarem com essa nova realidade.

O processo de transferência dos alunos surdos das classes especiais para as salas comuns na escola forçou a convivência em uma mesma sala do professor, do intérprete, dos alunos surdos e dos alunos ouvintes, convívio que gerou diversos conflitos na interação e na aceitação. Os professores se viram em uma situação nova, para a qual não estavam e nem foram preparados, pois “no Brasil, a formação de professores e demais agentes educacionais ligados à educação segue ainda um modelo tradicional, inadequado para suprir as reivindicações em favor da educação inclusiva” (PLETSCH, 2009, p. 150). O despreparo para lidar com essa nova situação fez com que os professores sentissem que seu espaço estava sendo invadido, tanto pelo intérprete como pelos alunos com necessidade especial, já que eles passaram a dividir a classe com os demais colegas. Nessa nova realidade os docentes não conseguiram promover a inclusão, se omitiram diante da diversidade e permitiram a segregação, alunos ouvintes de um lado e surdos de outro. Os conflitos gerados a partir dessa nova situação não ganharam, na época, a devida atenção e se fazem presentes ainda hoje nessa escola.

A classe em que estagiamos fazia parte dessa nova realidade, a turma tinha quarenta alunos, sendo nove surdos e dois disléxicos. Uma classe bastante heterogênea, que nos fazia lembrar, a todo o tempo, a necessidade do professor ter uma formação voltada para atender a todos os alunos de acordo com suas necessidades específicas. Nesse contexto, surgem alguns questionamentos: a) Os alunos surdos inseridos em classes comuns recebem a mesma atenção e com a mesma qualidade que os ouvintes? b) Os professores do Ensino Fundamental I dos colégios regulares estão preparados para ensinar Geografia com metodologias que auxiliam os alunos surdos? c) Na perspectiva do intérprete, quais as dificuldades com relação à Geografia? d) Quais recursos e

metodologias de ensino poderiam ser adotados para melhorar a aprendizagem da Geografia e favorecer a interação entre alunos surdos e ouvintes?

A relação professor, intérprete e aluno numa sala de aula, que inclui alunos surdos e ouvintes, precisa ser harmoniosa a fim de favorecer o processo de ensino-aprendizagem. A falta de interação entre os principais envolvidos no processo educativo na classe observada é refletida não apenas na forma de organização da sala e dispersão de alunos, mas também na falta de comunicação entre eles. Separados com seus lugares previamente demarcados, é como se participassem de processos educativos diferentes, como se houvesse um muro invisível em plena sala que não permitisse um maior contato entre os dois grupos. Desse modo, constatamos em nossas observações que a dinâmica da sala de aula funcionava, quase como uma regra, nos moldes averiguados por Shaw e Jamieson (1997, apud LACERDA; POLETTI, 2004), ou seja, professora regente de um lado ensinando aos alunos ouvintes e a intérprete do outro, responsável pelo ensino e auxílio dos alunos surdos nas atividades realizadas em sala de aula.

Ainda segundo Shaw e Jamieson (1997, apud LACERDA; POLETTI, 2004) há na dinâmica da sala de aula um distanciamento entre os alunos surdos e a professora regente devido a pouca comunicação estabelecida entre eles, uma vez que quando necessitam de algo ou para o esclarecimento de dúvidas direcionam-se principalmente para a intérprete. É importante ressaltar que

[...] a responsabilidade pela aprendizagem/construção do conhecimento de todos os alunos e das relações demandadas dessas interações, dentro da sala de aula, é do professor. Cabe ao intérprete de Libras na escola ser o mediador na comunicação entre surdos e ouvintes em situações de interação social. (SILVA; MACEDO JUNIOR; LIMA ca. 2009, p. 19).

Essa realidade também foi constatada na sala observada, pois, a professora regente, em suas aulas, apesar de conhecer a Língua Brasileira de Sinais, raramente se dirigia aos alunos surdos. Artrolli (1999, apud LEÃO; DOESCHER, 2005, p. 5), afirma que

Independente de sua área de conhecimento, práxis pedagógica, escola onde trabalha, o professor é o principal mediador entre o conhecimento construído e sistematizado, seja ele professor de alunos com deficiência ou dos tidos como "normais", apresentando-se nessa relação como fonte de conteúdo acadêmico específico, além de crenças, valores, conceitos, preconceitos e metas educacionais que anseia alcançar.

Nas observações das aulas, o fato mais preocupante ocorria na ausência da intérprete, nesses momentos, a aula se tornava privilégio dos alunos ouvintes, pois, a falta de comunicação entre a professora e os alunos surdos os deixava excluídos do processo

de ensino e aprendizagem. Logo, a atenção recebida pelos alunos surdos na sala de aula não se igualava a atenção recebida pelos alunos ouvintes, sendo a preocupação com o desenvolvimento educacional muito mais voltada para estes, ofertando aos surdos apenas a possibilidade de frequentar uma classe comum. Com sua função delimitada de forma confusa, a responsabilidade pela educação dos surdos é, muitas vezes, atribuída somente ao intérprete (LACERDA; POLETTI, 2004). Nesse sentido, Lacerda e Poletti (2004, p.6) declaram que

[...] a responsabilidade pela educação do aluno surdo não pode recair sobre o intérprete, já que seu papel principal é interpretar. É preciso que haja parceria com o professor, propiciando uma atitude colaborativa, em que cada um possa sugerir coisas ao outro, promovendo a melhor condição possível de aprendizagem para a criança surda.

Desse modo, com relação ao intérprete educacional, os desafios encontrados nas aulas de Geografia estão concentrados na falta de conhecimento dele sobre os conhecimentos básicos da disciplina, gerando, por sua vez, dificuldade em transmitir os termos técnicos específicos de tal ciência e na ausência de recursos visuais para subsidiar seu trabalho, a fim de que o conteúdo se torne compreensível para o aluno surdo. Cabe ainda nesta discussão, a falta de preparo pedagógico para lidar com a inclusão e com as práticas educacionais cotidianas. Uma vez que não é exigido, ao intérprete, uma formação específica para o trabalho no ambiente escolar, havendo, somente, a cobrança em relação ao conhecimento da Libras, que, por sua vez, não é sinônimo de domínio dos conhecimentos pedagógicos nem dos específicos da área de Geografia. Quando o assunto é a necessidade de intérpretes nas escolas, a situação é agravada pela carência de profissionais capacitados, pois os centros de formação não conseguem qualificar na velocidade que exige a demanda. “A falta de formação mínima alimenta o risco de uma atividade profissional tão séria como a interpretação em Libras tornar-se um trabalho improvisado” (SILVA; MACEDO JUNIOR; LIMA ca. 2009, p. 11). A dificuldade no ensino de alunos surdos varia ainda, conforme o grau de conhecimento que este tem da Libras.

O processo de ensino e a aprendizagem ficam comprometidos, devido, entre outros aspectos, à grande quantidade de alunos nas classes comuns. As dificuldades relacionadas com leitura e interpretação da Língua Portuguesa também se refletem em incompreensão de conteúdos geográficos quando estes se configuram em textos e, principalmente, a práticas cotidianas e metodologias de ensino que não consideram as diferenças, o que, dentro do modelo de inclusão vigente, tem impedido o aluno surdo de participar do processo educativo de forma significativa, valorizando as suas



potencialidades. Esses são fatores que vêm impossibilitando que a inclusão se efetive e que haja a construção do conhecimento a partir das vivências de valores como o respeito ao outro, pois no ensino fundamental além de estarem se alfabetizando as crianças estão também aprendendo valores éticos e sociais.

Durante as observações, foi verificado que o que ocorria nessa sala especificamente era mais uma integração, do que uma inclusão. Isso acabava gerando mais segregação entre os alunos, em uma realidade que já não era tão boa. Apesar de conviverem juntos, na mesma turma, não havia quase nenhuma interação. A discussão, no entanto, não é se realmente esses alunos devem estudar na mesma sala, a questão é como transformar esse processo em uma inclusão verdadeira, uma vez que

O simples contacto ou exposição entre estes dois grupos de crianças não resulta em atitudes mais positivas ou maior aceitação social de crianças com dificuldades, sendo imprescindível incorporar um programa de estratégias de interacção social para que haja resultados positivos (POMAR. et al.,2009, p. 68).

Classes inclusivas, de acordo com Correia (1997), citado por Franco (2009) propiciam um melhor desenvolvimento social e acadêmico dos alunos com NEEs, reduzindo o estigma derivado do fato de serem educados em ambientes segregados.

Sabemos que a Geografia assume um papel fundamental na compreensão da organização e das transformações do espaço e que este trabalho deve ser iniciado logo nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Entendemos que a leitura do mundo em sua dinamicidade é tão importante quanto à leitura da palavra (CALLAI, 2005). E nesse sentido, a Geografia se apresenta como disciplina essencial. Callai (2005, p.245) afirma que:

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

Quando o aluno consegue associar uma disciplina escolar, como a Geografia, à sua realidade, esta passa a fazer sentido e ter importância para ele. Sem a contextualização adequada dos conteúdos a disciplina em questão continua a ser apenas mais uma matéria escolar sem sentido e sem aplicação. Descaracterizar a disciplina, dissociando-a da vivência do aluno é simultaneamente descentralizá-la de seu *core* e impossibilitar ao educando uma leitura de mundo capaz de situá-lo na realidade que o cerca. Nesse sentido,

A Geografia escolar [...], mais do que nunca, deve ser trabalhada de forma a instrumentalizar os alunos para lidarem com a espacialidade e com suas múltiplas aproximações: eles devem saber operar o espaço! Tal postura procura dar conta da compreensão da vida social refletida sobre os diferentes sujeitos, agentes responsáveis pelas (trans)formações. Com isso, parece ficar mais fácil para o sujeito reconhecer as contradições e os conflitos sociais e avaliar constantemente as formas de apropriação e de organização estabelecidas pelos grupos sociais e, quando desejar, buscar mecanismos de intervenção. (CASTROGIOVANNI, 2007, p. 43)

O que se percebe no cotidiano das aulas de Geografia é que ainda se mantém uma abordagem tradicional de ensino, reforçando o caráter mnemônico atribuído a ela, continuando por ser entendida como matéria decorativa, na qual há supervalorização de informações quantitativas e o estudo de conceitos sem a devida aplicação. A mesma linha descritiva é seguida quando, através de questionamentos, é estimulada a participação da turma, pois exigir respostas que prezam pela memorização desmotiva a participação em aula e causa desinteresse em aprender Geografia, reforçando o caráter enfadonho atribuído à disciplina. Baseado no diálogo e na participação ativa dos alunos o verdadeiro educador deve, de acordo com o nível escolar, despertar a curiosidade, desenvolver o raciocínio lógico e o pensamento crítico-reflexivo do educando (STEFANELLO, 2008). O estímulo à participação igualitária do discente surdo nas atividades realizadas em aula e nos questionamentos feitos pelo professor regente, através de práticas pedagógicas que favoreçam sua aprendizagem e interação com os colegas, desenvolve e fortalece o sentimento de pertencimento ao grupo.

Ministradas de forma padrão, a metodologia utilizada nas aulas de Geografia observadas, não considerava os alunos em suas especificidades, tendo estes que se adaptarem ao método único de ensino adotado pela professora, fugindo ao que descreve o artigo 59 parágrafo I da LDB (BRASIL, 2008), no qual se pode ler que os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais currículos e recursos educativos específicos para as suas necessidades. Desse modo,

Os professores devem visualizar seus alunos, respeitando suas necessidades e dificuldades, valorizando sua forma de agir, de pensar e de resolver problemas. Ou seja, garantir a aprendizagem a todos seus alunos, modificando seu método de ensino sempre que necessário. Desta forma, desenvolverá a aprendizagem, atingindo seus objetivos no tocante ao progresso de seus alunos, além de estar se aperfeiçoando, constantemente, como profissional. (OLIVEIRA 2012, p. 101).

Talvez por não ter formação específica na área, a professora encontrava dificuldades em ensinar Geografia, não conseguindo, de acordo com nossa percepção,

atingir os objetivos de ensino e aprendizagem dessa disciplina no Ensino Fundamental. As práticas pedagógicas relacionadas à Geografia, segundo os PCNs, devem envolver

[...] procedimentos de problematização, observação, registro, descrição, documentação, representação e pesquisa dos fenômenos sociais, culturais ou naturais que compõem a paisagem e o espaço geográfico, na busca e formulação de hipóteses e explicações das relações, permanências e transformações que aí se encontram em interação. (BRASIL,1997, p.77)

A metodologia de ensino das aulas de Geografia, acompanhadas durante o estágio, baseavam-se nas aulas expositivas com a utilização do quadro, leitura de alguns textos e uso de mapas. Esses recursos são necessários, mas quando usados de forma frequente, sem diversificação, tornam as aulas cansativas e monótonas. Na Geografia a utilização de mapas é fator primordial, mas seu uso, principalmente nas escolas públicas, é muito complicado devido a superlotação das salas que acaba atrapalhando a sua observação. Apesar de haver a explicação do mapa, percebemos que muitos alunos ficavam alienados, sem nem saber do que se tratava. Algumas das crianças, as mais interessadas, esperavam o término da aula para se aproximar do quadro e olhar o mapa de perto. O uso de mapas, por ser um recurso visual, atraía bem mais a atenção dos alunos surdos, o que poderia ser melhor trabalhado para a compreensão do assunto.

Ensinar exige metodologias e planejamento. O educador precisa sempre estar atualizando seu material e adequando-o às necessidades e especificidades de cada turma. Nesse sentido, Oliveira e Fonseca (2012, p.8) afirmam que

É preciso que os educadores de Geografia adotem ações pedagógicas inovadoras que facilite o processo de ensino geográfico, através do uso adequado das mídias, leitura cartográfica, jogos pedagógicos, enfim de um planejamento flexível. É fundamental que o docente contextualize as informações cotidianas ao ensinar, que os conteúdos contemplem as experiências do estudante. Assim, cabe ao professor considerar que ensinar Geografia no século XXI é fomentar as inúmeras possibilidades metodológicas, engendrando no ensino novos horizontes, que permeiam os conflitos, a injustiça, a esperança, os sonhos, a cidadania.

É possível dar uma aula de Geografia fugindo da abordagem tradicional. A aplicação de recursos didáticos é fundamental na disciplina em que muitos conteúdos exigem dos estudantes certo grau de abstração.

Por isso defende-se o uso de recursos diversos para que se concretizem os conhecimentos geográficos, tornando-os palpáveis ao entendimento dos alunos, cujo resultado seja a efetivação do Ensino de Geografia, se constituindo num processo significativo à formação de indivíduos conscientes de suas capacidade transformadoras, enquanto ser social e político. (SILVA, 2008, p. 29).

A utilização de recursos didáticos visuais favoreceria o trabalho da intérprete na representação do que está sendo ensinado e uma melhor compreensão do conteúdo tanto por parte dos alunos surdos quanto ouvintes. Entre tantos outros, o uso de materiais como mapas, globo, filmes, charges e propagandas, assim como a utilização de recursos como: TV, DVD e Datashow facilitariam o entendimento dos conteúdos geográficos. No entanto, é preciso destacar que tais recursos não funcionam por si só, o professor e o intérprete continuam sendo os mediadores do ensino e têm como dever fazer dos recursos didáticos instrumentos potencializadores da aprendizagem e da interação entre os alunos.

Todo um conjunto de fatores faz com que não consideremos essa sala como inclusiva. A professora regente, na hora de efetivar as atividades realizadas na sala de aula, não demonstrava a formação necessária para realizá-las de maneira adequada, mesmo possuindo vários cursos voltados à educação inclusiva e de já ter trabalhado como intérprete, percebemos que ela tinha dificuldade em estabelecer uma ação educativa que colocasse em prática os ideais inclusivos. A situação era agravada quando a intérprete precisava faltar, pois os alunos surdos ficavam na sala sem compreender o assunto e alheios a todo o processo educativo. A escola não tem um “plano B” para suprir a falta do intérprete. Este fato acaba nos mostrando também o descaso do governo para com a educação inclusiva, já que o necessário seria a existência de intérpretes substitutos na escola que pudessem cobrir a ausência de algum deles, entretanto, isso não ocorria, e na falta deste profissional em sala os alunos surdos eram prejudicados. Nos dias em que a intérprete faltava a professora passava a maior parte do tempo escrevendo no quadro, para que os alunos surdos não fossem tão penalizados. Porém, na hora de explicar o conteúdo ministrado e de tirar as dúvidas sobre o assunto trabalhado ficou nítido, nas aulas que observamos, a exclusão dos alunos surdos, pois esses não eram atendidos pela professora, não havia diálogo na ausência da intérprete. O conteúdo era explicado para os alunos ouvintes e as suas dúvidas eram esclarecidas, mas e quanto aos surdos?

São muitos os desafios encontrados por professores que lecionam em classes comuns que têm alunos com necessidades especiais, uma formação inicial e continuada de qualidade para os professores ajudaria a resolver certos impasses. A lei nº 10436/02, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, em seu art. 4º, diz que:

O sistema educacional federal e os sistemas educacionais estaduais, municipais e do Distrito Federal devem garantir a inclusão nos cursos de formação de Educação Especial, de Fonoaudiologia e de Magistério, em seus níveis médio e

superior, do ensino da Língua Brasileira de Sinais - Libras, como parte integrante dos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs, conforme legislação vigente. (BRASIL, 2002, p. 1)

Essa garantia instituída em lei é sem dúvida um importante passo na legitimação do uso da Libras, derrubando a antiga idéia de que o aluno é que deveria se adequar a escola. Com essa lei a obrigação de se adaptar passa a ser do professor e os sistemas educacionais têm de assegurar a inclusão da Libras na formação dos futuros docentes. Ressaltamos apenas que isso não é suficiente para uma formação de qualidade e que não irá fazer com que o professor se torne apto a implantar medidas mais inclusivas em suas práticas. O docente tem o dever de preparar as suas aulas visando atingir a todos os alunos, uma vez que o seu papel no processo de inclusão é de fundamental importância,

Pois é ele que vai viabilizar na sala de aula as condições adequadas para atender a todos os alunos em suas necessidades e peculiaridades e, mais que isso, contribuir para o seu desenvolvimento a fim de que possam participar, efetivamente, em todas as instâncias de convívio social. (DUBOC, 2004, p.125)

O professor com uma formação de qualidade é capaz de lidar com as diferenças encontradas em sala de aula e gerar através de suas práticas, um ambiente propício ao desenvolvimento de todos os alunos. No entanto, os cursos de licenciatura pouco ou nada abordam acerca desta modalidade de ensino, resultando em professores despreparados para lidar com a inclusão de alunos com NEEs, incluindo os surdos, em suas práticas pedagógicas. Acrescenta-se, em muitos casos, a essa situação a desmotivação dos professores frente às condições de trabalho, sendo esse um dos principais motivos da defasagem do atual modelo de educação inclusiva

A escola nem sempre proporcionará ao professor as condições adequadas ou ideais de trabalho, estejam estas voltadas para a questão da gestão ou da infraestrutura e dos recursos educacionais. O professor, no entanto, não deve esperar que isto aconteça para tentar dentro de suas possibilidades cumprir com a sua função social. Não temos aqui a intenção de idealizar professores perfeitos nem tão pouco submissos às circunstâncias de trabalho impostas pelo governo, no entanto, não descartamos a noção de que este não pode se eximir de sua função como educador.

## **A utilização dos jogos como fonte motivacional para as aulas de Geografia e como meio facilitador para a inclusão**

Assumindo um caráter de pesquisa e de aperfeiçoamento profissional, o Estágio Supervisionado Curricular é fundamental na formação dos futuros professores, pois, segundo Pimenta e Lima (2011, p. 61), ele “possibilita que sejam trabalhados aspectos indispensáveis à construção da identidade, dos saberes e das posturas específicas ao exercício profissional docente”, ajudando a superar a dicotomia entre teoria e prática, favorecendo a qualificação e preparação na construção do conhecimento necessário para a prática pedagógica, entendendo que esta precisará levar em consideração tanto a diversidade e especificidade do educando quanto as adversidades do cotidiano escolar. O Estágio Supervisionado II estava centrado na observação participativa da classe e, através de nossas percepções acerca das necessidades desta, deveria ser realizada, de acordo com a possibilidade oferecida e permitida pela escola, uma intervenção que contribuísse com o processo educacional da turma.

Como estratégia sugerimos, entre tantos outros recursos didáticos que poderiam ser utilizados no ensino de Geografia, a utilização de jogos pedagógicos como fator facilitador da interação entre alunos surdos e ouvintes e como recurso didático influente no processo de ensino e aprendizagem nas aulas de Geografia. Segundo Proença Júnior (2003, apud KLIMEK, 2007),

[...] o jogo é um instrumento pedagógico de grande potencial integrador e oferece também a oportunidade para a construção de habilidade de elaborar sínteses. Os jogos pedagógicos são baseados em modelos de situações reais e são amplamente reconhecidos por serem ao mesmo tempo lúdicos e válidos numa variedade de contextos de aprendizagens. [...] O que distingue a forma de apreensão destes modelos através do jogo ou através da leitura e do estudo formal é a dinâmica lúdica do próprio jogo.

Apesar dos jogos serem importantes instrumentos pedagógicos Vieira e Sá (2007), afirmam que eles constituem um recurso ainda pouco aplicado nas salas de aula, o que é lamentável, já que eles, ainda segundo os autores, são de elevado valor educativo e dinamizador, por terem a capacidade de criar expectativa, ansiedade e entusiasmo nos alunos. Os autores também afirmam que, o jogo por ter uma essência lúdica e desafiadora e é aceito por todas as idades, tanto dentro como fora da sala de aula.

O docente que utiliza a aplicação de jogos em suas aulas assume, na maior parte das vezes, uma postura de diálogo e de colaboração na construção do conhecimento de seus alunos, além de conseguir criar uma relação mais próxima com eles.

O papel do professor é essencial no planejamento e seleção dos conteúdos a serem trabalhados por meio de jogos no contexto da sala de aula, adequando os jogos as potencialidades dos alunos e buscando diversificá-los com o objetivo de explorar áreas e ideias ainda não desenvolvidas por eles. (VERRI; ENDLICH, 2009, p. 67).

Na escolha do jogo consideramos fatores como: o assunto abordado pela professora, que era a divisão regional do Brasil e a necessidade de utilização de um recurso visual, já que este método conseguiria chamar a atenção das crianças e a necessidade de interação entre os alunos. Aplicamos um jogo ao qual demos o nome de GEOBRASIL, um quebra-cabeça, em que cada região tinha uma cor diferente e cada peça era um estado do nosso país. O objetivo era fazer com que os alunos revisassem o conteúdo ministrado pela professora e que pudessem aprender as características econômicas, culturais, físicas e sociais das regiões, conhecendo a disposição dos estados no território brasileiro e suas dimensões territoriais, auxiliando na construção de uma memória visual.

Para a aplicação do jogo dividimos a classe em cinco grupos; em uma caixa colocamos vários papéis com afirmativas a respeito das regiões brasileiras. Na ordem em que arrumamos as equipes fazíamos o sorteio e um membro de cada grupo retirava um papel, os integrantes do grupo tinham que se reunir e dizer se a afirmativa era verdadeira ou falsa, caso acertassem tinham o direito de colocar uma peça no quebra-cabeça e ganhavam um ponto, caso errassem a vez era do grupo seguinte. Quando as afirmativas eram respondidas fazíamos a explicação do porquê dela ser falsa ou verdadeira e esclarecíamos as dúvidas dos alunos.

## Uma reflexão acerca do ensino de geografia e da inclusão de alunos surdos...



Foto 1



Foto 2



Foto 3



Foto 4

Figura 01: Fotografias produzidas pelos estagiários durante a execução da atividade com os alunos.

Com a utilização do jogo conseguimos uma maior interação entre os estudantes, uma vez que organizamos as cadeiras da sala em círculo (Figura 01, Foto 1), para que o mapa fosse montado no meio (Fotos 2, 3 e 4), podendo ser bem visualizado por todos. Os grupos foram compostos por alunos ouvintes e surdos. Contamos ainda com a ajuda da intérprete, que fazia a “ponte” (Foto 1 e 2) para a comunicação entre os alunos, e da professora da turma para ajudar a administrar a empolgação dos estudantes. Foi uma experiência bastante interessante para todos: alunos, professora, intérprete e estagiários, uma forma de dinamizar a aula e fazer com que os alunos aprendessem ao mesmo tempo. A turma se divertiu bastante e todos participaram ativamente. A professora regente gostou da experiência vivenciada com a aplicação do jogo, viu nele um recurso de ensino interessante para melhorar a aula e fazer com que os alunos aprendam. Percebemos que é possível sim, através de um recurso lúdico como a utilização de jogos em sala de aula, alcançar os objetivos de ensino e aprendizagem esperados, sobretudo com alunos surdos. Freitas (2007, p. 6) afirma que



A ludicidade, com suas regras e valores, pode oportunizar o exercício da cidadania. Por meio de práticas lúdicas o aprendiz exercita o auto-conhecimento, aprende a respeitar a si mesmo e ao outro, a relacionar-se bem por meio da percepção do brincar consciente e da não violência. Ele amplia sua compreensão e sua prática sobre como o lúdico contribui para uma vivência integrada entre os colegas e o professor, motivando-os a aprender.

Na falta de recursos didáticos a utilização do jogo pode ser uma solução viável na diversificação das aulas. Ainda segundo Freitas (2007, p.10)

A Geografia propicia a utilização de diversos tipos de jogos. Todo o interesse que ocorre nos diferentes espaços seja nos bairros, cidades ou países do mundo, podem acarretar na criação de jogos estratégicos, sejam eles de mercados ou geopolíticos.

No entanto, alguns professores podem alegar que a escola não disponibiliza o material e ele não tem condições de arcar com os valores inerentes a preparação do jogo. Na confecção do quebra-cabeça, fizemos uso de materiais de baixo custo, como emborrachado (Etil Vinil Acetato – E.V.A.), papel 40 kg, régua, lápis, tesoura e cola. Entretanto, ele pode ser confeccionado sem grandes gastos, utilizando materiais reaproveitados como o papelão em substituição ao emborrachado, esse último foi o material mais caro dentre os que utilizamos. Na verdade, o maior custo na elaboração do material foi o tempo despendido para a sua confecção. Mas, a satisfação proporcionada, a sensação de realização de um bom trabalho são recompensas mais que suficientes. Além disso, o material não é consumível, podendo ser utilizado outras vezes.

A força de vontade do professor em diversificar sua aula é refletida na motivação e desempenho dos alunos. No processo de ensino-aprendizagem o jogo também é um forte aliado, pois a construção do conhecimento é realizada por todos e essa participação de forma igualitária proporciona a inclusão dos alunos surdos de forma natural. Recursos didáticos bastante influentes na aprendizagem podem ser feitos com materiais bastante simples ou mesmo reaproveitados. A participação dos alunos no processo de confecção desse material também poderia ser considerada como fator de estímulo na melhora da relação professor-aluno e de socialização entre os educandos. O quebra-cabeça confeccionado para este jogo é apenas um dos inúmeros exemplos que podem vir a ser feitos para determinado fim educacional, podendo ser utilizado em mais de um momento com outras turmas a depender da criatividade e da necessidade do docente. O professor precisa estar ciente de que todo recurso levado para sala de aula precisa ter um objetivo, uma função pedagógica e planejamento, estando adequado ao nível escolar e à faixa etária dos alunos. Com os jogos isso não é diferente e dentro

desses aspectos se torna um recurso bastante útil. É importante que tais recursos não sejam utilizados apenas para passar o tempo, mas que seu uso favoreça a construção do conhecimento. De acordo com Cavalcanti

Recomenda-se, então, para as salas de aula, procedimentos que propiciem maior motivação e atividade intelectual dos alunos, que levem a uma interação ativa e problematizadora com os objetos do conhecimento, atitudes democráticas, solidárias e de cooperação entre os alunos e deles com a sociedade e com o ambiente em que vivem, que contribuam para um desenvolvimento pessoal e interpessoal dos alunos (2002, p.20).

Reconhecemos que a falta de estrutura e recursos da maioria das escolas públicas brasileiras não estimulam a diversificação das aulas, entretanto, o professor não pode desanimar, reduzindo suas aulas a sessões de memorização. Alternativas simples como a utilização de um jogo pode ser uma solução possível, proporcionando um novo olhar dos alunos para com a Geografia e ajudando a superar o difícil desafio da inclusão de crianças surdas nas escolas públicas.

## **Palavras finais**

A inclusão de alunos com deficiências nas classes comuns de ensino vem sendo alvo de muitas discussões, pois esta envolve, além de necessárias mudanças na forma de se pensar e propor educação, uma série de fatores que vão desde infraestrutura escolar e recursos educacionais até a formação de professores e profissionais para atender à esta diversidade. Faz-se necessário, entre outros, que a escola ofereça meios de fazer com que o aluno tenha acesso contínuo e satisfatório à educação, assim como modificações no currículo e na prática pedagógica para atendê-los em suas especificidades, uma vez que é dever da escola adequar-se as necessidades específicas de cada aluno e não este a ela. Se inúmeros desafios são encontrados no âmbito da educação escolar pública, quando nos referimos à educação inclusiva estes ganham ainda mais ênfase. Por isso e devido a tantos outros impasses, a educação inclusiva é vista com receio por muitos e entendida como utopia.

Quando uma escola adota as medidas necessárias para se tornar, de fato, inclusiva permite que todos os alunos tenham as mesmas condições de se desenvolverem. No entanto, se os suportes a escolarização de um aluno são negados, há perda de auto-estima e do estímulo para aprender. O discente surdo não pode continuar sendo visto como um aluno de capacidade reduzida e de aprendizagem lenta. Garantido

o acesso a escolas regulares com o serviço do intérprete de Libras, o estudante surdo tem a mesma capacidade de desenvolvimento intelectual que um aluno ouvinte. Mas, o professor precisa cumprir o seu papel como agente ativo no processo de inclusão dos educandos, só assim irá proporcionar o pleno desenvolvimento dos seus alunos. Na maioria das vezes, há a adoção de práticas cotidianas e metodologias de ensino inadequadas. Isso decorre da falta de preparo e da má formação inicial e continuada dos professores, que precisam despertar para essa nova realidade escolar e buscar qualificação.

O descaso do governo frente à educação escolar pública é mais uma questão que precisa ser superada. Assim como a reformulação na matriz curricular dos cursos de licenciatura, visando inserir a temática da inclusão de forma efetiva nos cursos de formação docente. É importante que a Universidade também cumpra o seu papel em prol de uma educação de qualidade, formando professores capacitados para lidarem com as diferenças.

O Estágio Supervisionado é um forte aliado nesse processo, uma vez que permite um novo olhar do estagiário frente a esses desafios e possibilita aprender a melhor maneira de se trabalhar a Geografia, de uma forma que ela consiga chegar a todos os alunos claramente, independente da necessidade de cada um.

Transpomos nossa experiência no Estágio Supervisionado II para este artigo, a fim de que este trabalho possa despertar uma reflexão acerca dos problemas e desafios que precisam ser superados na educação inclusiva, nos aspectos que envolvem a relação entre professor, alunos ouvintes, surdos e intérprete, nos quesitos ensino-aprendizagem, metodologias de ensino e práticas pedagógicas. Além de reforçar a importância que a Geografia tem no processo de inclusão e de superação das desigualdades.

Diante do que foi apresentado nesse artigo, constata-se que a educação de surdos atravessou um longo processo até alcançar sua configuração atual e que apesar de toda a legislação existente e dos incessantes debates acerca da inclusão, deixamos a ressalva, de que há muito mais a ser feito para a garantia de um ensino de qualidade, realmente inclusivo, que seja capaz de proporcionar ao discente surdo seu pleno desenvolvimento intelectual e social.

## Referências

**BRASIL.** Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: Geografia. Brasília: MEC/SEF, 1997.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Resolução CNE/CEB Nº 2, de 11 de setembro de 2001. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>> Acesso em: 23 nov. 2012.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Lei Nº. 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2002/L10436.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/L10436.htm)> Acesso em: 23 nov. 2012.

\_\_\_\_\_. LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Lei 9.394/1996. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

CALLAI, Helena Copetti. Aprendendo a ler o mundo: a Geografia nos anos iniciais do ensino fundamental. In: **Caderno Cedes**, Campinas, vol. 25, n. 66, p. 227-247, maio/ago. 2005.

CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos. Para entender a necessidade de práticas prazerosas no ensino de Geografia na pós-modernidade. In: REGO, Nelson (org.). **Geografia: práticas pedagógicas para o ensino médio**. Porto Alegre: Artmed, 2007, p.35-47.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **Geografia e práticas de ensino**. Goiânia: Alternativa, 2002.

DUBOC, Maria José Oliveira. Formação do professor, inclusão educativa: uma reflexão centrada no aluno surdo. In: **Sitientibus**, Feira de Santana, n.31, p.119-130, jul./ dez. 2004.

FRANCO, Vítor. Percursos inclusivos no ciclo de vida da pessoa com deficiência. In: CANDEIAS, Adelinda Araujo (Org.). **Educação Inclusiva: Concepções e Práticas**. Évora: CIEP, 2009, p. 89-105.

FREITAS, Eliane Sermidi; SALVI, Rosana Figueiredo. **A ludicidade e a aprendizagem significativa voltada para o ensino de Geografia**. Londrina, Universidade Estadual de Londrina, 2007, 23 p. Xerografado.

KLIMEK, Rafael Luíz Cecato. Como aprender Geografia com a utilização de jogos e situações-problemas. In, PASSINI, Elza Yasuko. **Práticas de ensino de Geografia e estágio supervisionado**. São Paulo: Contexto, 2007.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa; POLETTI, Juliana Esteves. A escola inclusiva para surdos: a situação singular do intérprete de língua de sinais. In: 27 REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO, **Anais...** Caxambu, novembro 2004. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/27/gt15/t151.pdf>>. Acesso em: 07 dez. 2012.

LEÃO, Andreza Marques de Castro; DOESCHER, Andréa Marques Leão. A(desin)formação dos professores para o processo inclusivo. In: VII CONGRESSO ESTADUAL PAULISTA SOBRE FORMAÇÃO DE EDUCADORES, **Anais...** Águas de Lindóia, setembro 2005.

MARTINS, Heloisa H. T. de Souza. Metodologia qualitativa de pesquisa. In: **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, vol. 30, n. 2, p. 289-300, maio/ago. 2004.

OLIVEIRA, Fabiana Barros. Desafios na inclusão dos surdos e o intérprete de Libras. In: **Diálogos e Saberes**, Mandaguari, vol. 8, n. 1, p. 93-108, 2012.

OLIVEIRA, Raíssa Nunes; FONSECA, Gildete Soares. Desafios de ser professor de Geografia no Brasil. In: XVIII ENCONTRO NACIONAL DE ESTUDOS POPULACIONAIS, **Anais...** Águas de Lindóia, novembro 2012.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

PINHEIRO, Antonio Carlos. Inclusões Sociais no Currículo da Geografia: apontamentos sobre a produção acadêmica de 1967 a 2006. In: TONINI, Ivaine Maria. et al. (Org.). **O ensino de Geografia e suas composições curriculares**. Porto Alegre: Ufrgs, 2011, p.191-202.

PLETSCH, Márcia Denise. A formação de professores para a educação inclusiva: legislação, diretrizes políticas e resultados de pesquisas. **Educar em Revista**, Curitiba, vol. 33, p. 143-156, 2009.

POMAR, Clarinda. et al. Formação de professores para a escola inclusiva: algumas Perspectivas europeias. In: CANDEIAS, Adelinda Araujo (Org.). **Educação Inclusiva: Concepções e Práticas**. Évora: CIEP, 2009, p. 61-72.

PROENÇA, Wander de Lara. O Método da Observação Participante: Contribuições e aplicabilidade para pesquisas no campo religioso brasileiro. In: **Revista Aulas**, São Paulo, n. 4, p. 1-24, abr./ jul., 2007

QUEIROZ, Danielle Teixeira. et al. Observação participante na pesquisa qualitativa: conceitos e aplicações na área da saúde. In: **Revista Enfermagem UERJ**, Rio de Janeiro, vol. 15, n. 2, p. 276-83, abr./jun., 2007.

RABELO, Ana Paula de Gusmão Guedes. et al. In: **Cartilha Informativa do CAS: SURDADANIA-CAS**. Maceió: [s.n.], 2011.

REBOCHO, Mónica; SARAGOÇA, Maria José; CANDEIAS, Adelinda Araujo. Fundamentos para a educação inclusiva em Portugal. In: CANDEIAS, Adelinda Araujo (Org.). **Educação Inclusiva: Concepções e Práticas**. Évora: CIEP, 2009, p. 39-49.

SCHEWINSKY, Sandra Regina. A barbárie do preconceito contra o deficiente – todos somos vítimas. In: **Revista Acta Fisiátrica**, São Paulo: FMUSP, vol. 11, n. 1, p. 7-11, abr. 2004.

SILVA, Anderson Tavares Correia da; MACEDO JUNIOR, Márcio Ribeiro; LIMA Francisco José de. **O intérprete de Língua Brasileira de Sinais no ensino fundamental e seu papel na escola comum**. Recife, Universidade Federal de Pernambuco, [ca. 2009], 24 p. Xerografado.

SILVA, Ângela Maria de Andrade. **O ensino de Geografia e os recursos didáticos: uma avaliação inicial acerca dos materiais de ensino e livros didáticos**. 2008. 35f. Monografia (Graduação em Geografia: Bacharelado) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2008.

STEFANELLO, Ana Clarissa. **Didática e avaliação da aprendizagem no ensino de Geografia**. Curitiba: Ibpex, 2008.

VERRI, Juliana Bertolino; ENDLICH, Ângela Maria. A utilização de jogos aplicados no ensino de Geografia. In: **Revista Percorso**, Maringá, vol. 1, n. 1, p. 65-83, 2009.

VIEIRA, Rute Isabel Apolinário. **Contributo das quintas pedagógicas para a educação ambiental**. Um estudo com professores e alunos do ensino básico. 2004. 142f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Lisboa, Lisboa, 2004.

VIEIRA, Carlos Eduardo; SÁ, Medson Gomes. Recursos didáticos: do quadro-negro ao projetor, o que muda? In: PASSINI, Elza Yasuko; PASSINI, Romão; MALYSZ, Sandra T. (Orgs.). **Práticas de ensino de Geografia e estágio supervisionado**. São Paulo: Contexto, 2007, p. 101-116.

Recebido em 07 de abril de 2013.

Aceito para publicação em 04 de junho de 2013.