

ENSINO DE GEOGRAFIA PARA SURDOS: REFLEXÕES MULTICULTURAIS

**TEACHING GEOGRAPHY FOR THE DEAF: MULTICULTURAL
REFLECTIONS**

**ENSEÑANZA DE GEOGRAFÍA PARA SORDOS: REFLEXIONES
MULTICULTURALES**

OLIVEIRA, Thabata Fonseca de
thabatafon@gmail.com

INES – Instituto Nacional de Educação de Surdos
<https://orcid.org/0000-0002-8273-3392>

KELMAN, Celeste Azulay
celeste@kelman.com.br

UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro
<https://orcid.org/0000-0000-6633-8931>

IVENICKI, Ana
aivenicki@gmail.com

UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro
<https://orcid.org/0000-0002-7315-500>

RESUMO A questão cultural apresenta-se em evidência em diversos âmbitos da sociedade. A presença dos alunos surdos nos espaços de ensino pode ser entendida como traços da diversidade cultural no cotidiano escolar, exigindo mudanças nos currículos e práticas pedagógicas. Posto isso, este ensaio objetiva articular as discussões acerca do paradigma multicultural à educação de surdos, bem como ao ensino de Geografia para esse alunado. Iniciamos com um debate que aponta as distintas concepções de multiculturalismo existentes e as implicações de tais visões no âmbito educacional. Em seguida, refletimos como a surdez pode ser compreendida por meio de um viés multicultural. Por último, discutimos as possibilidades de um ensino de Geografia multicultural para alunos surdos.

Palavras-chave: Educação de Surdos. Ensino de Geografia. Multiculturalismo.

ABSTRACT The cultural issue is evident in several areas of society. The presence of deaf students in educational spaces can be understood as traces of cultural diversity in school daily life, which requires changes in curricula and pedagogical practices. Therefore, this article aims to articulate the discussions about the multicultural paradigm to the education of the deaf, as well as to the teaching of Geography for this student. We begin with a debate that points out the different conceptions of multiculturalism existing and the implications of such visions in the educational scope.

Then we reflect on how deafness can be understood through a multicultural bias. Finally, we discuss the possibilities of teaching multicultural geography to deaf students.

Keywords: Deaf Education. Geography Teaching. Multiculturalism.

RESUMEN La cuestión cultural se presenta en evidencia en diversos ámbitos de la sociedad. La presencia de los alumnos sordos en los espacios de enseñanza puede ser entendida como rasgos de la diversidad cultural en el cotidiano escolar, lo que exige cambios en los currículos y prácticas pedagógicas. Siendo así, este ensayo objetiva articular las discusiones acerca del paradigma multicultural a la educación de sordos, así como a la enseñanza de Geografía para ese alumnado. Iniciamos con un debate que apunta las distintas concepciones de multiculturalismo existentes y las implicaciones de tales visiones en el ámbito educativo. A continuación, reflejamos cómo la sordera puede ser comprendida a través de un sesgo multicultural. Por último, discutimos las posibilidades de una enseñanza de Geografía multicultural para alumnos sordos.

Palabras clave: Educación de Sordos. Enseñanza de Geografía. Multiculturalismo.

1 INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, a temática da diversidade cultural tem adquirido relevância na sociedade, gerando debates em distintas áreas. Todavia, conforme aponta Candau (2016, p. 343), “no âmbito da educação escolar é possível detectar uma sensação de não sabermos como lidar positivamente com essas questões”. Nesse cenário, os estudantes surdos também começaram a compor, de forma mais intensa, a pluralidade cultural nos ambientes de ensino. Tal fato ocorre como resultado das políticas educacionais que têm direcionado, prioritariamente, a educação dos alunos público-alvo da educação especial para as escolas regulares.

Compreendemos que educar alunos surdos envolve a adoção de uma perspectiva multicultural, uma vez que estes sujeitos possuem especificidades linguísticas e formas diferenciadas de comunicação e processamento das informações. Um ensino significativo para tais estudantes, por sua vez, exige reformulações nos currículos, culturas e práticas pedagógicas dos docentes. Estas reformulações caminham no sentido de construir uma educação multicultural, que preconize o respeito às diferenças e a valorização da pluralidade, desafiando preconceitos e exclusões no espaço escolar (CANEN; XAVIER, 2015).



Assim, pretendemos articular as discussões acerca do paradigma multicultural à educação de surdos, bem como ao ensino de Geografia para esse público. Este trabalho, enquanto um desafio teórico, é mobilizado pelas seguintes questões: Quais aspectos nos direcionam para o entendimento da surdez enquanto uma “causa” multicultural? Como trabalhar pedagogicamente “as diferenças dentro da diferença” no contexto da surdez, à medida que entendemos que tais estudantes possuem identidades híbridas? Como o ensino de Geografia para surdos pode adquirir uma perspectiva multicultural?

Para fundamentar a nossa reflexão, primeiramente discutiremos distintas concepções de multiculturalismo existentes e as relações destas com a educação. Em seguida, o trabalho procurará explorar caminhos com o intuito de elucidar as questões por nós problematizadas.

2 DIFERENTES ABORDAGENS DO MULTICULTURALISMO E IMPLICAÇÕES NA EDUCAÇÃO

Pensar uma educação multicultural para os estudantes surdos leva-nos a buscar o entendimento das diversas perspectivas de multiculturalismo existentes no debate contemporâneo. Afinal, de acordo com Canen (2012, p. 237), “multiculturalismo é um termo que tem sido empregado com frequência, porém com diferentes significados”. Candau (2008; 2009; 2011) classifica as distintas perspectivas do multiculturalismo em três grandes abordagens: o multiculturalismo assimilacionista, o multiculturalismo diferencialista, e por último, o multiculturalismo interativo ou interculturalidade.

De acordo com a autora, a perspectiva do multiculturalismo assimilacionista possui um sentido descritivo, pois compreende a diversidade cultural apenas enquanto uma característica das sociedades atuais. Essa vertente não questiona a base monocultural que constitui a estrutura social como um todo – políticas, instituições, escolas, mídia, etc. Assim, os indivíduos e grupos marginalizados são convidados a participar da cultura hegemônica, sem que suas identidades, culturas e



experiências desmantelem a ordem pré-estabelecida na cultura dominante. Na educação, por exemplo:

todos e todas são chamados a participar do sistema escolar, mas sem que se coloque em questão o caráter monocultural presente na sua dinâmica, tanto no que se refere aos conteúdos do currículo, quanto às relações entre os diferentes atores, às estratégias utilizadas nas salas de aula, aos valores privilegiados etc. (CANDAU, 2011, p. 246).

O multiculturalismo diferencialista consiste em uma perspectiva que enfatiza o reconhecimento da diferença, no intuito de promover a expressão das identidades culturais e assegurar espaços para que essa expressão ocorra. Tal visão é impulsionada pela contraposição ao pensamento e práticas assimilacionistas, uma vez que estes propiciariam a negação e silenciamento de identidades e culturas não hegemônicas. Para a abordagem diferencialista, somente por meio da ênfase nas diferenças é que “os grupos socioculturais poderão manter suas matrizes culturais de base” (CANDAU, 2008, p. 51). No entanto, Candau (2008) destaca que algumas dessas posições contribuiriam para uma visão estática e essencialista das identidades culturais e de suas formações, promovendo *apartheids* culturais. De acordo com a autora, na concepção diferencialista, é “ênfático o acesso a direitos sociais e econômicos e, ao mesmo tempo, é privilegiada a formação de comunidades culturais homogêneas com suas próprias organizações – bairros, escolas, igrejas, clubes, associações, etc.” (CANDAU, 2008, p. 51).

A perspectiva do multiculturalismo interativo ou interculturalidade, por sua vez, é assumida por Candau (2008; 2009; 2011) como a mais adequada para se analisar a sociedade contemporânea. Essa abordagem distancia-se das visões assimilacionista e diferencialista, pressupondo a inter-relação entre distintos grupos culturais e contrapondo-se a posturas essencialistas, que promovem processos radicais de afirmação de identidades específicas. Segundo a autora, esse posicionamento entende as culturas num contínuo processo de construção, desestabilização e reconstrução.

Outra característica da interculturalidade relaciona-se a uma visão de hibridização cultural, distanciando-se das concepções que percebem as culturas enquanto puras e estáticas. Candau (2011) destaca ainda que esta visão não



romantiza as relações culturais, reconhecendo a existência de mecanismos de poder e exclusão nesse bojo. Por último, autora aponta a inter-relação de saberes e conhecimentos na interculturalidade, em um sentido não-hierárquico:

A perspectiva intercultural também favorece o diálogo entre diversos saberes e conhecimentos. Convém ter presente que há autores que empregam estes termos como sinônimos, enquanto outros os diferenciam e problematizam a relação entre eles. O que chamamos conhecimentos estaria constituído por conceitos, ideias e reflexões sistemáticas que guardam vínculos com as diferentes ciências. Estes conhecimentos tendem a ser considerados universais e científicos, assim como a apresentar um caráter monocultural. Quanto aos saberes, são produções dos diferentes grupos socioculturais, estão referidos às suas práticas cotidianas, tradições e visões de mundo. São concebidos como particulares e assistemáticos. Considero que o mais relevante, deixando aberta esta discussão, é considerar a existência de diferentes saberes e conhecimentos e descartar qualquer tentativa de hierarquizá-los. Neste sentido, a perspectiva intercultural procura estimular o diálogo entre os diferentes saberes e conhecimentos, trabalha a tensão entre universalismo e relativismo no plano epistemológico e ético, assumindo as tensões e conflitos que emergem deste debate (CANDAU, 2011, p.247).

Tal classificação possui consonância com as diferentes perspectivas multiculturais destacadas por Canen (2012). A autora sinaliza que as distinções destas perspectivas estariam relacionadas ao posicionamento quanto: “a) à forma com que a identidade e diferença são concebidas; b) à relação entre universalismo e relativismo na abordagem dada ao real; c) à compreensão do multiculturalismo como campo de estudos de caráter híbrido” (CANEN, 2012, p. 238).

Canen (2012) aponta a existência de um multiculturalismo folclórico ou liberal, em que há a exaltação da pluralidade cultural, porém recebe críticas por omitir os processos de exclusão e desigualdade nas relações entre culturas. Na educação, esse viés promove o multiculturalismo como uma mera exceção aos currículos, “impregnando-os com noções da cultura e seus ritos, tais como a comemoração de datas especiais, como ‘dia da consciência negra’, ‘dia do índio’, ‘semana do folclore’, dentre outros” (BATISTA; CANEN, 2012, p. 22). Nessa perspectiva, não há tensionamentos, ou seja, não se coloca “em xeque” o caráter monocultural do currículo e práticas escolares, tal como na abordagem assimilacionista destacada por Candau (2008; 2009; 2011).

Uma segunda vertente seria o multiculturalismo crítico ou perspectiva crítica, que “busca articular as visões folclóricas a discussões sobre as relações desiguais de

poder entre as culturas diversas, questionando a construção histórica dos preconceitos, das discriminações, da hierarquização cultural” (CANEN, 2012, p. 238). Este viés, segundo a autora, tem sido criticado por posturas mais pós-modernas e pós-coloniais, também no campo do currículo, uma vez que seria necessário identificar as formas pelas quais as diferenças são construídas na escola, por meio da linguagem e do discurso, indo além da constatação das pluralidades e preconceitos existentes.

O multiculturalismo crítico pós-modernizado ou pós-colonial, apontado por Canen e Peters (2005) e Hall (2003), busca analisar criticamente os discursos que constroem as identidades e diferenças, numa concepção de identidade múltipla e plural. Assim, tal como a perspectiva do multiculturalismo interativo de Candau, compreende as identidades como híbridas e em constante “construção nos choques e entrechoques culturais” (CANEN, 2012, p. 239). De acordo com Batista e Canen (2012, p. 23), esta perspectiva na educação transforma os professores em verdadeiros pesquisadores em ação, que desafiam modelos hegemônicos da cultura, “em favor de uma educação que esteja preocupada em desconstruir preconceitos, valorizar a diversidade cultural, criticar as desigualdades sociais e culturais e reconhecer as diversas identidades presentes no cotidiano escolar”.

No entanto, uma educação multi/intercultural ainda se mostra incipiente no cotidiano escolar brasileiro (SANTIAGO; AKKARI; MARQUES, 2013). Tais autores destacam que o sistema de ensino do país não está preparado para lidar com a diversidade cultural, pois há a prevalência do monoculturalismo curricular, propiciando a desigualdade e naturalização de preconceitos nos ambientes de ensino. Afirmam ainda que, de modo geral, as escolas se limitam a adicionar alguns conteúdos relacionados à pluralidade cultural, adotando uma perspectiva assimilacionista ou compensatória.

Pensar em uma educação sob a perspectiva multicultural leva-nos a “desconstruir aspectos da dinâmica escolar naturalizados que nos impedem de reconhecer positivamente as diferenças culturais” (CANDAU, 2016, p. 347). Nesse sentido, algumas vertentes do multiculturalismo, tais como a assimilacionista e folclórica, não são suficientes para lidar com as múltiplas culturas e identidades

presentes na escola. Estas visões não contribuem, de modo suficiente, para efetivar práticas verdadeiramente multiculturais, que abarquem a transformação do currículo e o empoderamento de alunos provenientes de grupos excluídos.

Reconhecemos a importância da perspectiva crítica no combate a preconceitos e denúncia das relações desiguais de poder que se constituem na escola e fora dela. Tais visões são relevantes para evidenciarmos as vozes que compõe a escola e processos históricos de exclusão e silenciamento. Em muitos aspectos, nosso pensamento coaduna com esta perspectiva. No entanto, afastamo-nos de posturas, ainda que situadas em um viés crítico, que atribuam noções estáticas e engessadas às identidades. Como pensar em um currículo multicultural a partir de visões fixas acerca das culturas e identidades dos alunos? Tal postura inviabilizaria qualquer possibilidade de construção de práticas que contemplasse as especificidades reais dos estudantes. Pensando na nossa temática específica, um currículo que essencializasse a identidade surda, por exemplo, correria o risco de não considerar as distintas experiências extraescolares dos alunos, seus processos de aquisição de linguagem, enfim, suas identidades híbridas.

Portanto, no próximo tópico discutiremos a educação de surdos a partir de uma perspectiva crítica pós-modernizada ou pós-colonial (CANEN; PETERS, 2005; HALL, 2003), que envolve também a noção de multiculturalismo interativo ou interculturalidade (CANDAU, 2008; 2009; 2011). Optamos por enfatizar este viés, concordando com Canen (2007, p. 92), quando destaca que uma educação valorizadora da diversidade “deve superar posturas dogmáticas, que tendem a congelar as identidades e desconhecer as diferenças no interior das próprias diferenças”.

3 EDUCAÇÃO DE SURDOS E MULTICULTURALISMO: UMA APROXIMAÇÃO COM A PERSPECTIVA CRÍTICA PÓS-MODERNIZADA

Durante o século XX, a educação dos alunos surdos esteve pautada em um padrão normalizador, predominando o modelo oralista, no qual era necessário “ensinar” os surdos a falarem e a aproximarem-se dos modos de vivência dos ouvintes

(GOLDFELD, 2002). Ao contrário de uma perspectiva multi/intercultural - que era quase inexistente na educação brasileira (SANTIAGO; AKKARI; MARQUES, 2013), as especificidades dos estudantes surdos não representavam diversidades, mas sim barreiras e déficits para o processo educacional.

A partir da década de 90, intensifica-se uma visão de surdez embasada em um viés socioantropológico. Esta nova perspectiva pôs as discussões sobre os surdos e sua educação em interface com os estudos culturais, ocorrendo, assim, a aproximação com categorias como identidade, língua, posições de poder e diferença (PERLIN; STROBEL, 2009). É nesse movimento que se desenvolveram, aqui no Brasil, os Estudos Surdos em educação. Por esse prisma, a surdez é entendida enquanto uma diferença linguística e cultural, rompendo com um olhar patológico acerca destes alunos nos espaços escolares.

Assim, advogamos hoje um modelo bilíngue de ensino, que envolva a circulação de duas línguas nos processos pedagógicos: uma língua de modalidade visuo-espacial (a Libras¹, no caso brasileiro) e a língua majoritária do país, devendo esta ser ministrada considerando seu status de segunda língua (L2) para os estudantes surdos. A educação de surdos, nessas bases, pressupõe mudanças nos currículos e nas práticas pedagógicas, que desestabilizam o antigo pensamento que determinava, a partir de moldes homogeneizantes, como os surdos deveriam aprender.

Com efeito, percebemos ao longo dos últimos anos uma “multiculturalização” em relação à educação de surdos nas produções acadêmicas, políticas públicas e marcos legais. Tivemos avanços com a normalização da Língua Brasileira de Sinais, por meio da Lei 10436/2002 (BRASIL, 2002) e sua posterior regulamentação pelo Decreto 5626/2005 (BRASIL, 2005). Este último decreto recomendou a existência de escolas bilíngues ou escolas regulares, que possuam adequações para alunos surdos, principalmente no tocante às particularidades linguísticas, conforme é evidenciado no capítulo VI, artigo 22:

¹ “Entende-se como Língua Brasileira de Sinais - Libras a forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constitui um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil” (BRASIL, 2002, p. 23).

II - escolas bilíngues ou escolas comuns da rede regular de ensino, abertas a alunos surdos e ouvintes, para os anos finais do ensino fundamental, ensino médio ou educação profissional, com docentes das diferentes áreas do conhecimento, cientes da singularidade linguística dos alunos surdos, bem como com a presença de tradutores e intérpretes de Libras - Língua Portuguesa (BRASIL, 2005, p. 29).

Além disso, é desejável que o caráter visual desses sujeitos também seja considerado no planejamento das estratégias de ensino. Lacerda, Santos e Caetano (2013, p. 188) afirmam que “a escola, em geral, está presa ao texto didático como caminho único para a apresentação de conceitos, e este caminho tem se mostrado pouco produtivo quando se pensa na presença de alunos surdos em sala de aula”. Deste modo, Kelman (2012, p. 95) salienta que a equipe pedagógica precisa “conhecer, aceitar e valorizar essas diferenças, entendendo-as dentro do prisma multicultural. Assim se procura eliminar as práticas exclusivistas [...] que utilizavam a patologização individual do aluno como maneira de segregação”. Nessa ótica, as diferenças não constituiriam incompletudes, defeitos, falhas ou caracteres de anormalidade, mas sim formas legítimas de ver, ser e estar no mundo (IVENICKI, 2015).

No entanto, em muitos espaços escolares, tais alunos ainda possuem imagens estigmatizadas. É comum encontrarmos professores que não estão preparados para atuar com estes estudantes e delegam, quase que de forma integral, a educação do aluno surdo aos intérpretes de língua de sinais. Pletsch (2009) afirma que a maioria dos docentes não se sente capacitada para o atendimento especializado que contemple tais estudantes. Temos aí a necessidade de uma formação inicial e continuada que prepare professores e gestores para uma educação cada vez mais plural, inclusiva e democrática (IVENICKI et al, 2014). De fato, na precária realidade em que se encontra a escola pública brasileira, não é difícil concluir que a “construção dessa escola inclusiva para um grupo de pessoas que possui uma língua diferenciada e própria não parece ser uma tarefa simples” (RESENDE; LACERDA, 2013, p. 412).

Navegantes, Kelman e Ivenicki (2016, p. 6) apresentam alguns caminhos quando afirmam que a inclusão educacional dos alunos surdos, numa perspectiva multicultural, pressupõe a garantia da inserção de profissionais e professores surdos



“fluentes nas línguas de sinais nos ambientes escolares, participando ativamente da construção do currículo escolar e da escolha de metodologias voltadas para os estudantes surdos”. Como bem afirmam Perlin e Strobel (2009), é preciso que os surdos também sejam sujeitos construtivos dos caminhos educacionais propostos a eles.

Nesse texto, pretendemos pensar a educação de surdos por meio de um multiculturalismo crítico pós-colonial. Assim, quando discutimos a virada paradigmática ocorrida na educação de surdos e defendemos um olhar socioantropológico para estes estudantes, fica evidente um rompimento com uma visão de ensino e currículo monocultural. De certo modo, também concordamos com a necessidade da existência de amplos espaços de participação da comunidade surda nos assuntos que lhe dizem respeito, desafiando preconceitos históricos. Tais situações promovem a saída dos surdos - enquanto grupo minoritário - das margens para o centro das discussões e tomadas de decisão. Entretanto, também entendemos que, mais do que polos opostos entre surdos e ouvintes, o que existe é uma relação tensa e dialética, em que precisamos construir “diálogos que busquem caminhos que traduzam estratégias viabilizadoras de lógicas de negociação, de diálogo e argumentação de culturas” (CANEN, 2012, p. 240).

Reconhecemos ainda a existência de identidades híbridas entre os surdos. Nesse sentido, Gesser (2009) apresenta algumas contribuições para pensarmos tal assunto. A autora, baseando-se em Hall (2003) e De Certeau (1995), refuta a ideia da essencialização da cultura e identidade surda. Gesser (2009) não nega a importância da língua de sinais e do aspecto visual na constituição de identidades surdas, porém assinala os perigos de se conceber que todo surdo é igual, com a mesma cultura e a mesma identidade. “Trata-se de um surdo idealizado, do qual se ignoram gênero, nacionalidade, idade, orientações étnicas, sexuais e religiosas como características que também compõem ‘as culturas’ de um indivíduo” (GESSER, 2009, p. 296).

Nesse sentido, a autora também chama a atenção para o perigo de haver uma visão dividida e singular entre “cultura surda” e “cultura ouvinte”, conforme apontamos em parágrafos anteriores. Destaca ainda que a ótica essencialista sobre a cultura surda tem provocado preconceitos dentro do próprio grupo de surdos, uma vez que,

por muitas vezes, não consideram as trajetórias e identidades pessoais que cada sujeito construiu ao longo de sua vida. Portanto, concordamos com Gesser (2009) quando aponta que não há uma única forma de ser e agir do surdo, tendo em vista que a cultura consiste em algo desigual e inacabado, em constante transformação e ressignificação.

No contexto escolar, lidamos com uma realidade heterogênea dos alunos surdos, se pensarmos nas suas experiências socioculturais. Tais experiências podem envolver para alguns, por exemplo, a participação em uma comunidade surda e o compartilhamento da língua de sinais num ambiente extraescolar. Já para outros estudantes, as vivências podem revelar isolamento social, entrave linguístico familiar e precárias comunicações com o mundo. Além destes aspectos, mais específicos da surdez, existem diferenças relativas a classes sociais, locais de origem e moradia, religião, sexualidade, dentre outras, que favorecem a composição de um verdadeiro hibridismo cultural e identitário. Pensando em termos de particularidades linguísticas, precisamos considerar ainda a presença, cada vez maior, de alunos usuários do Implante Coclear (IC)² nas escolas regulares.

Posto isso, indagamo-nos: como considerar os estudantes surdos em suas identidades híbridas em nossas práticas de ensino? Temos a sensação de estarmos permanentemente vivenciando as tensões existentes entre identidades individuais e identidades coletivas.

No primeiro caso, trata-se de se perceber as hibridizações presentes nas formas pelas quais as identidades são produzidas, nos indivíduos. No segundo caso, uma suspensão 'temporária' da construção identitária é realizada em prol do reconhecimento de algum 'marcador mestre' (CANEN & GRANT, 2001) que confere o sentimento de pertença das identidades a grupos coletivos específicos, de modo a garantir seus direitos à representação nos espaços sociais e culturais. É o caso de identidades negras, homossexuais, indígenas, de mulheres e assim por diante. **O desafio, neste caso, é o de compreender a redução da identidade para fins definidos, de modo a que não se dogmatize ou se congele a identidade a partir de um marcador específico, ignorando sua mobilidade e hibridização** (CANEN, 2007, p. 96, grifo nosso).

² "O implante consiste em uma cirurgia em que eletrodos são implantados na cóclea com a intenção de estimular o nervo auditivo por meio de impulsos elétricos" (COSTA; KELMAN; GÓES, 2015, p. 326).

Nesse sentido, pensar em um currículo multicultural que se constrói no cotidiano escolar envolve, principalmente, o reconhecimento das identidades individuais dos estudantes. As diretrizes presentes na legislação para a educação de surdos apontam para linhas gerais no ensino desses sujeitos. Admitimos que os surdos “adquirem de forma natural a língua de sinais, quando estão em contato com outras pessoas usuárias dessa língua” (KELMAN, 2012, p. 97), porém nem todos os alunos chegam à escola como falantes da língua de sinais e este consiste em um dos aspectos que precisa ser considerado no currículo e planejamento pedagógico.

Sendo assim, é importante que o currículo escolar esteja aberto a valorizar os alunos surdos nos seus marcadores coletivos, enfatizando a especificidade visual, a língua de sinais, mas também os demais aspectos que compõem a identidade destes estudantes. Para nós, um caminho de reconhecimento das identidades individuais, no cotidiano escolar, perpassaria em explorar as distintas histórias de vida, identificar o período de aquisição de língua dos alunos, suas convivências extraescolares, os locais de moradias, bem como suas relações com o espaço vivido. Isso só seria possível ocorrer por meio de um ensino que privilegie a dialogia na sala de aula, em que os alunos tenham a possibilidade e liberdade de se expressarem, revelando aspectos significativos da sua subjetividade.

Portanto, quando refletimos sobre o multiculturalismo na educação de surdos, concordamos com Kelman (2012) que aponta as diferenças internas da comunidade como variantes culturais deste grupo minoritário. Conforme destaca a autora, tais diferenças não inviabilizam as lutas de caráter coletivo pelas reivindicações comuns que são do interesse da maioria das pessoas surdas: melhor educação, promoção da língua de sinais no espaço escolar, acessibilidade, etc. Assim, ensinar alunos surdos envolve um movimento dialético entre as identidades individuais e coletivas desses sujeitos, passando também pelas identidades institucionais (CANEN, 2007), que abarcam a missão específica das escolas em articulação com a pluralidade cultural dos sujeitos envolvidos nos espaços educacionais.

4 ENSINO DE GEOGRAFIA PARA SURDOS NUMA PERSPECTIVA MULTICULTURAL

Pensar numa educação geográfica para surdos, em uma perspectiva multicultural, afasta-nos, primeiramente, das bases de um ensino tradicional desta disciplina. De acordo com Gonçalves (2011, p. 15), “os princípios curriculares multiculturais são raros em propostas curriculares influenciadas pelos paradigmas da Geografia Tradicional”, não havendo o reconhecimento da diversidade cultural existente na sociedade. O autor salienta que a heterogeneidade cultural é reconhecida apenas em seu viés folclórico, por meio da contribuição de cada cultura no projeto de nação brasileira.

Nesta abordagem, Gonçalves (2011) também aponta haver certa confusão entre etnia e cultura, com descrição de ‘blocos culturais homogêneos’ – brancos, negros e índios, sem considerar a pluralidade no interior destes grupos. Desse modo, compreendemos que a Geografia Tradicional não estaria alinhada ao multiculturalismo crítico, tampouco à perspectiva crítica pós-modernizada, viés que assumimos no aprofundamento das discussões deste texto. Sendo assim, qual seria o lugar do aluno surdo em aulas de Geografia sustentadas por tais bases?

Além destes apontamentos, também destacamos as considerações de Gebran (2003) quando afirma que a Geografia Tradicional não demonstra preocupações em realizar articulações entre o conteúdo ensinado e as relações sociais e espaciais cotidianas. Um ensino de Geografia que não estabelece diálogos com as vivências dos estudantes, poderia contemplar as realidades socioespaciais dos alunos surdos, que abarca suas identidades individuais e coletivas? Posto isso, compreendemos que a multiculturalização do ensino de Geografia para surdos pode ocorrer por meio de diversas possibilidades, entre as quais destacamos duas para a presente análise:

A primeira relaciona-se à ótica que assumimos, no sentido de compreender a necessidade de uma alfabetização geográfica, desde os primeiros anos do Ensino Fundamental. Isso irá acarretar um entendimento e valorização das vivências e modo de vida dos estudantes surdos no fazer curricular e pedagógico em sala de aula, evidenciando suas identidades individuais e coletivas. A segunda possibilidade, por sua vez, envolve um olhar crítico para os conteúdos abordados, de modo que seja possível desestabilizar padrões hegemônicos de entendimento do mundo. Tais

práticas podem promover uma visão multicultural acerca dos conhecimentos que são discutidos em aulas de Geografia. Trabalharíamos, então, numa perspectiva de ensino e conteúdos multiculturalizados.

Lopes, Gonçalves e Lima (2015, p.191) destacam que a alfabetização geográfica aponta para a intencionalidade de inserir “no cotidiano escolar conceitos geográficos como espaço, território, lugar e paisagem e em diálogo com a Geografia vivida das crianças, possam permitir outras leituras do mundo habitado e construído”. Nesse sentido, os autores defendem uma alfabetização geográfica que se realize de forma prazerosa e dinâmica, que trabalhe concomitantemente conceitos e habilidades geográficas, numa perspectiva que preze a potencialidade dos sujeitos envolvidos na construção de conhecimento. Neste processo, é fundamental que as experiências e vivências dos alunos em seus ambientes extraescolares sejam consideradas como alvo de discussões, por meio do estudo do lugar. Segundo Callai (2014, p. 72, grifo nosso),

O espaço construído resulta da história das pessoas, dos grupos que nele vivem, das formas como trabalham, como produzem, como se alimentam e como fazem/usufruem o lazer. Isto resgata a **questão da identidade** e a dimensão de pertencimento. É fundamental, nesse processo, que se busque reconhecer os vínculos afetivos que ligam as pessoas aos lugares, às paisagens e tornam significativo o seu estudo.

De forma semelhante, Maia e Silva (2016) destacam a importância de agregar as experiências dos estudantes em um ensino de Geografia multicultural, a partir de “práticas de ensino que visem trabalhar os conteúdos geográficos, de forma articulada com a realidade local e social dos alunos, partindo sempre de suas identidades culturais”. Cavalcanti (2005, p. 68), apresenta questões fundamentais para pensarmos o ensino de Geografia nessas bases:

Quem são os alunos de Geografia? Como vivem? Como são? Do que gostam? Aonde vão? Por onde circulam? Que Geografia constroem? Que Geografia aprendem? Como aprendem e como podem aprender Geografia? Que significados têm para eles a Geografia que estudam?

Deste modo, considerando os alunos surdos e suas identidades híbridas, num processo de alfabetização geográfica, será preciso além do uso da visualidade (imagens, desenhos, mapas, charges, vídeos, etc.) e da língua de sinais em todo o processo pedagógico, verificar se o estudante já possui uma boa aquisição linguística

para significar suas experiências e o que ele observa em seu espaço vivido (OLIVEIRA; ARRUDA, 2018). Além disso, também destacamos a necessidade de investigar a qualidade das comunicações destes alunos nas suas relações extraescolares, uma vez que influenciará no acesso à informação e percepção das relações socioespaciais.

Por outro lado, é possível que também estejam presentes em sala de aula alunos surdos fluentes em língua de sinais, participantes ou não de uma comunidade surda estruturada. Nesses casos, vale solicitar que estes alunos apresentem suas percepções acerca dos espaços vivenciados, tais como bairro, cidade, escola, dentre outros. Por fazerem maior uso do canal visual (SKLIAR, 2012), os alunos surdos podem trazer interpretações do espaço sob outra perspectiva. Instaura-se, assim, a possibilidade de os docentes promoverem interessantes discussões geográficas entre estudantes surdos e ouvintes em sala de aula. Para isso, a dialogia mostra-se fundamental nessa empreitada educativa. Tal prática aproveitaria “a riqueza na diversidade de símbolos, significados [...] atitudes, crenças e saberes que estão presentes em determinados grupos de alunos, que vive em contexto específico, que constrói identidades em situações particulares” (CAVALCANTI, 2005, p. 71).

Multiculturalizar o conteúdo discutido nas aulas de Geografia, por sua vez, envolve desestabilizar um padrão monocultural de pensamento do mundo. Como bem afirma Gonçalves (2011, p. 10), “é sempre necessário se perguntar: por que esse e não outro conhecimento? Para quem serve? Essas perguntas desmistificam o conteúdo curricular dado como imperativo”. Por exemplo, grande parte dos mapas-múndi que utilizamos possuem o continente europeu no centro e o restante dos continentes ocupa posições que são relativas a essa primeira escolha de configuração cartográfica. Katuta (2003, p. 15) afirma que “os mapas ‘científicos’ que atualmente conhecemos constituem-se em expressão social, geográfica e histórica da sociedade europeia cujo modo capitalista de produzir, pensar, perceber, conhecer e representar se disseminou pelo globo”. Sendo assim, é importante que estas cartografias não sejam entendidas como neutras e que outras cartografias, de caráter não cartesiano, também participem da construção do conhecimento geográfico no espaço escolar. Apresentar novas opções de mapas, paralelas ao mapa utilizado tradicionalmente,

pode suscitar discussões interessantes, proporcionando uma visão crítica acerca do próprio processo de elaboração do conhecimento escolar.

Ainda no tocante aos conteúdos geográficos, vale aprofundar as discussões sobre a diversidade cultural brasileira e a apropriação do espaço pelos diferentes grupos que compõem a nossa história. Em mais um exemplo, podemos abordar a formação do território brasileiro que se apresenta como um conteúdo fundamentado no ponto de vista do colonizador. Certamente, trata-se de um conhecimento imprescindível aos estudantes, no que se refere às transformações que o território político do Brasil sofreu ao longo da história. No entanto, é interessante que, paralelamente à história “oficial”, sejam apresentados outras visões e outros acontecimentos.

Afinal, o que os mapas e textos didáticos trazem demonstram a apropriação espacial do grupo dominante, em um entendimento monocultural de mundo. Como a ocupação do espaço se desenrolava, nesse mesmo período, para os grupos indígenas que aqui já viviam? E a territorialização de populações negras que se estabelecia, concomitantemente, com a formação dos quilombos? Todos esses aspectos constituem o processo de apropriação do espaço geográfico brasileiro, porém aparecem nas aulas, por muitas vezes, como meras observações, adendos ao conteúdo tradicional ou mesmo em uma perspectiva folclórica e acrítica.

A proposta de trabalhar os conteúdos de Geografia numa perspectiva multicultural revela-se importante tanto para os alunos surdos como para os alunos ouvintes. No entanto, a presença de alunos surdos em sala de aula exige um planejamento pedagógico que objetive favorecer a compreensão dessa discussão por tais estudantes. A utilização de uma pedagogia visual nas aulas de Geografia, acompanhada por uma comunicação satisfatória em Libras, consiste em um importante caminho para a produção de significados.

A pedagogia visual envolve o pressuposto de que para além do trabalho verbal e gráfico, “exigência de toda a escola, amplie-se metodologicamente o uso de uma linguagem imagética [...] trata-se de uma seleção intencional de imagens que poderão beneficiar o desenvolvimento dos conceitos científicos pelos alunos surdos” (BUZAR, 2009, p. 102). Como afirma Lodi (2010 apud LACERDA et al, 2016) atividades

pedagógicas que priorizam a visualidade permitem com que esferas simbólicas sejam acionadas na construção do novo conhecimento.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesse artigo, articulamos o paradigma multicultural à educação de surdos e ao ensino de Geografia para este alunado. Assumimos a perspectiva crítica pós-modernizada para compreender as relações que envolvem culturas e identidades surdas e para propor possibilidades de trabalho pedagógico.

Vimos que, nas últimas décadas, a surdez passou a ser compreendida por um viés socioantropológico, o que na educação implica em um rompimento do olhar patológico acerca destes alunos. Tivemos avanços nas legislações, que promoveram além do reconhecimento da Libras, diretrizes para a implantação de uma educação bilíngue para surdos. No entanto, o cenário atual da inclusão escolar ainda demonstra dificuldades na efetivação de um ensino multicultural para estes estudantes, no que diz respeito ao acesso à língua de sinais e ao uso da visualidade em sala de aula. Chamamos atenção ainda para as múltiplas identidades surdas que podem existir no cotidiano da escola, evidenciando a importância de o docente reconhecer as identidades individuais dos alunos surdos no trabalho pedagógico.

O ensino de Geografia para este público foi pensado em uma perspectiva de multiculturalização do ensino e dos conteúdos. Discutimos que, por meio de um processo de alfabetização geográfica, é possível construir conhecimentos valorizando os aspectos que os estudantes surdos trazem de sua experiência vivida, ou seja, suas identidades individuais e coletivas. Neste momento, o professor pode compreender quais são as relações estabelecidas pelos alunos em seus meios extraescolares, os processos comunicativos e linguísticos e as possíveis especificidades que podem ocorrer na compreensão do mundo destes estudantes. Apontamos também possibilidades de interações entre alunos surdos e ouvintes nas aulas de Geografia, além da necessidade de “desnaturalizar” conteúdos geográficos, através de um ensino que traga das margens para o centro perspectivas alternativas de construção de conhecimento.



Não foi possível, todavia, refletir acerca de alguns desafios que envolvem o ensino para surdos numa perspectiva multicultural. Ao final deste artigo, ainda nos indagamos: como promover estratégias que evitem o preconceito com os alunos surdos no espaço escolar? Como estabelecer uma relação professor-intérprete no planejamento de aulas de Geografia para o aluno surdo? A formação docente, no contexto das licenciaturas de Geografia, tem capacitado os professores para atuarem com o público-alvo da educação especial, particularmente os alunos surdos? Tais questionamentos indicam caminhos para debates e pesquisas, uma vez que apresentam pontos importantes para avançarmos na direção de uma educação multicultural.

THABATA FONSECA DE OLIVEIRA

Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRJ (PPGE/UFRJ). Mestre em Geografia pela UFF. Professora de Geografia do Instituto Nacional de Educação de Surdos (DEBASI/INES) e pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Surdez (GEPeSS/UFRJ).

CELESTE AZULAY KELMAN

Professora Associada do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRJ. Criou e coordena o Grupo de Pesquisas e Estudos sobre Surdez – GEPeSS, do Diretório do CNPq. É Doutora em Psicologia pela UnB e Mestre em Educação pela UERJ. Autora e organizadora de vários livros e artigos sobre Desenvolvimento Humano, Surdez, Inclusão e Pensamento e Linguagem.

ANA IVENICKI

PhD em Educação pela University of Glasgow. É Professora Emérita da UFRJ e Pesquisadora do CNPq. Desenvolve pesquisas em multiculturalismo na educação. Publicou artigos em periódicos nacionais e internacionais. Recebeu o Prêmio Cora Coralina pela ANPED (2013) e pela SECADI/MEC por seu trabalho em diversidade e inclusão social.

REFERÊNCIAS

BATISTA, A. C.; CANEN, A. Multiculturalismo e o campo da surdez: dialogando acerca das identidades e culturas das pessoas surdas. *Espaço*. Rio de Janeiro, n. 38, p. 19-29, jul./dez. 2012.

BRASIL. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, p. 23. 25 abril 2002. Seção 1.

BRASIL. Decreto nº 5626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Diário Oficial da União, Brasília, DF, p. 28 - 30, 23 dez. 2005. Seção 1.

BUZAR, E. A. S. *A Singularidade Visuo-Espacial do Sujeito Surdo: implicações Educacionais*. 2009. 122 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, DF.

CALLAI, H. C. Estudar o lugar para compreender o mundo. In: CASTROGIOVANNI, A. C. (Org.). *Ensino de Geografia: práticas e textualizações no cotidiano*. Ed. 11. Porto Alegre: Mediação, 2014, p. 71-112.

CANDAU, V. M. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. *Revista Brasileira de Educação*, v.13, n. 37, 2008.

CANDAU, V. M. Educação Escolar e Cultura(s): multiculturalismo, universalismo e currículo; In: CANDAU, V. M. (org.) *Didática: questões contemporâneas*. Rio de Janeiro: Ed. Forma & Ação, 2009, p. 47-62.

CANDAU, V. M. Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas. *Currículo sem Fronteiras*, v.11, n.2, p. 240-255, Jul./Dez. 2011.

CANDAU, V. M. Cotidiano escolar, formação docente e interculturalidade. In: CANDAU, V. *Interculturalizar, Descolonizar, Democratizar: uma educação "outra"?* Rio de Janeiro: 7 Letras, 2016, p. 342-357.

CANEN, A.; PETERS, M. Editorial: Issues and Dilemmas of Multicultural Education: policies and practices, *Policy Futures in Education*, v. 3, p. 309-313, 2005.

CANEN, A. O multiculturalismo e seus dilemas: implicações na educação. *Comunicação & Política*, v. 25, n. 2, p. 91-107, 2007.

CANEN, A. Currículo e Multiculturalismo: reflexões a partir de pesquisas realizadas. In: SANTOS; L. L. de C. P.; FAVACHO, A. M. P. (orgs.). *Políticas e Práticas Curriculares: desafios contemporâneos*. Curitiba: Ed. CRV, 2012, p. 237-250.

CANEN, A.; XAVIER, G. P. Currículo multicultural e desafio a fronteiras de exclusão: reflexões e experiências de construção docente coletiva. In: NASCIMENTO, A. C.; BACKES, J. L. (orgs.) *Inter/multiculturalidade, relações étnico-culturais e fronteiras de exclusão*. Campinas: Mercado das Letras, 2015. p. 195-210.

CAVALCANTI, L. S. Ensino de Geografia e diversidade. Construção de conhecimentos geográficos escolares e atribuição de significados pelos diversos sujeitos do processo de ensino. In: CASTELLAR, S. V. C. (Org.). *Educação geográfica: teorias e práticas docentes*. São Paulo: Contexto, 2005. p. 66-78.



COSTA, J. P.; KELMAN, C. A.; GÓES, A. R. S. Inclusão de alunos com implante coclear: a visão dos professores. *Revista Educação Especial*, v. 28, n. 52, p. 325 – 338, maio/ago. 2015.

DE CERTEAU, M. *A Cultura no plural*. Campinas: Papyrus, 1995.

GEBRAN, R. A. A Geografia no Ensino Fundamental – trajetórias históricas e proposições pedagógicas. *Colloquium Humanarum*, Presidente Prudente, v.1, n.1, p. 81 -88, jul./dez., 2003.

GESSER, A. Do patológico ao cultural na surdez: para além de um e de outro ou para uma reflexão crítica dos paradigmas. In: QUADROS, R. M.; STUMPF, M. R. *Estudos Surdos IV*. Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2009, p. 278-309.

GOLDFELD, M. *A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sociointeracionista*. 7ª ed. São Paulo: Plexus Editora, 2002.

GONÇALVES, J. R. Reflexões sobre o currículo de Geografia na Educação Básica: Multiculturalismo e Geografia Crítica. *Revista Percursos*, Maringá, v. 3, n. 2, p. 03-23, 2011.

HALL, S. Pensando a diáspora: reflexões sobre a terra no exterior. In: SOVIK, L. (Org.). *Da diáspora: identidade e mediações culturais*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

IVENICKI, A. et al. Extensão universitária, multiculturalismo e gênero na formação docente. *Educação em Foco*, Juiz de Fora, v. 19, n. 1, p. 17-36, mar./jun. 2014.

IVENICKI, A. Multiculturalismo, Inclusão e Direitos Humanos: articulações a partir de nossas reflexões. In: CASTRO, P. A. *Inovação, Ciência e Tecnologia: desafios e perspectivas na contemporaneidade*. Campina Grande: Editora Realize, 2015. p. 13-20.

KATUTA, A. M. Representações cartográficas: teorias e práticas para o ensino de Geografia. *Geografares*, Vitória, n. 4, p. 7-19, 2003.

KELMAN, C. A. Multiculturalismo e surdez: respeito às culturas minoritárias. In: FERNANDES, E. et al (Org.). *Letramento, bilinguismo e educação de surdos*. Porto Alegre: Editora Mediação, 5ª. ed., 2012, p. 87-103.

LACERDA, C. B. F.; SANTOS, L. F.; CAETANO, J. F. Estratégias metodológicas para o ensino de alunos surdos. In: LACERDA, C. B. F; SANTOS, L. F. (Org.) *Tenho um aluno surdo, e agora?* São Carlos: EdUFSCar, 2013. p. 37-59.

LACERDA, C. B. F; et al. Educação inclusiva bilíngue para alunos surdos: pesquisa e ação em uma rede pública de ensino. In: LACERDA, C. B. F; SANTOS, L. F;

MARTINS, V. R. (Org.) *Escola e Diferença: caminhos para educação bilíngue de surdos*. São Carlos: EdUFSCAR, 2016. p. 13-28.

LOPES, J. J. M.; GONÇALVES, T. R. P. S.; LIMA, R. E qual lugar vocês guardam? O direito de aprendizagem em Geografia nos anos iniciais. *Educação em Foco*. Edição Especial, p. 187-201, fev. 2015.

MAIA, A. P. R.; SILVA, C. N. M. O ensino de Geografia na perspectiva da Multiculturalidade: uma análise sobre as práticas pedagógicas. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, III, 2016, Natal. *Anais...* Natal, 2016. Disponível em: http://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABALHO_EV056_MD1_SA14_ID3536_16082016140336.pdf Acesso em: 19 jun. 2017.

NAVEGANTES, E.; KELMAN, C.; IVENICKI, A. Perspectivas multiculturais na educação de surdos. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*. v. 24, n. 76, 2016.

OLIVEIRA, T. F.; ARRUDA, G. B. Geografia, surdez e linguagem: apontamentos sobre a alfabetização geográfica de alunos surdos. In: KELMAN, C. A.; OLIVEIRA, T. F.; ALMEIDA, S. D. *Surdez: Comunicação, Educação e Inclusão*. Curitiba: CRV, 2018, p. 167-181.

PERLIN, G.; STROBEL, K. *Teorias da Educação e Estudos Surdos*. Florianópolis: UFSC, 2009. Disponível em: <http://www.libras.ufsc.br/colecaoLetrasLibras/eixoFormacaoEspecificateoriasDaEducacaoEEstudiosSurdos/assets/257/TEXTObaseTeoria da Educacao e Estudos Surdos pronta.pdf> Acesso em: 08 jun. 2017.

PLETSCH, M. D. A formação de professores para a educação. *Educar*, Curitiba, n. 33, p. 143-156, 2009.

RESENDE, A. A. C.; LACERDA, C. B. F. Mapeamento de alunos surdos matriculados na rede de ensino pública de um município de médio porte do Estado de São Paulo: dissonâncias. *Revista Brasileira de Educação Especial*, vol.19, n.3, p. 411-424, 2013.

SANTIAGO, M.; AKKARI, A.; MARQUES, L. P. Os caminhos do interculturalismo no Brasil. In: SANTIAGO, M.; AKKARI, A.; MARQUES, L. P. *Educação Intercultural: desafios e possibilidades*. Petrópolis: Ed. Vozes, 2013, p.15-33.

SKLIAR, C. *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. 3ª Ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2012.