



PROFHISTÓRIA

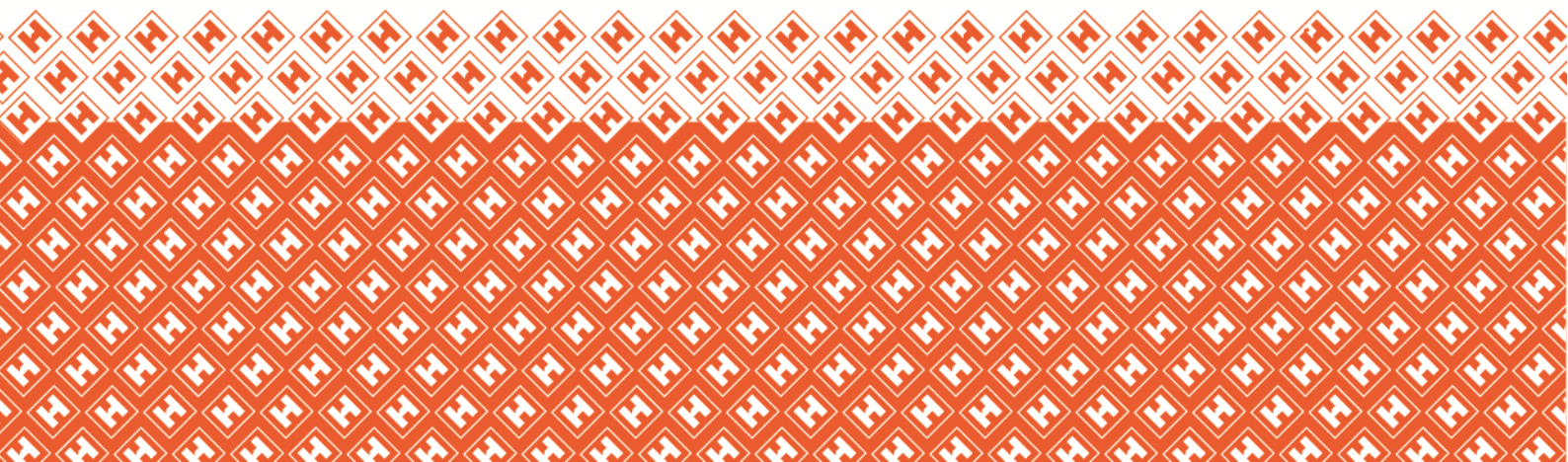
MESTRADO PROFISSIONAL
EM ENSINO DE HISTÓRIA

PAULO JOSÉ ASSUMPÇÃO DOS SANTOS

**Ensino de História para alunos surdos
em classes inclusivas:
práticas e propostas**

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO

Setembro / 2018



**ENSINO DE HISTÓRIA PARA ALUNOS SURDOS EM CLASSES
INCLUSIVAS: PRÁTICAS E PROPOSTAS**

PAULO JOSÉ ASSUMPCÃO DOS SANTOS

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Ensino de História do Instituto de História da UFRJ como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre em Ensino de História.

Orientador: Prof. Dr. Silvio de Almeida Carvalho Filho

Coorientadora: Prof.^a Dr.^a Celeste Azulay Kelman

**RIO DE JANEIRO
2018**

CIP - Catalogação na Publicação

S237e Santos, Paulo José Assumpção dos
Ensino de História para alunos surdos em classes
inclusivas: práticas e propostas / Paulo José
Assumpção dos Santos. -- Rio de Janeiro, 2018.
204 f.

Orientador: Silvio de Almeida Carvalho Filho.
Coorientadora: Celeste Azulay Kelman.
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do
Rio de Janeiro, Instituto de História, Programa de
Pós-Graduação em Ensino de História, 2018.

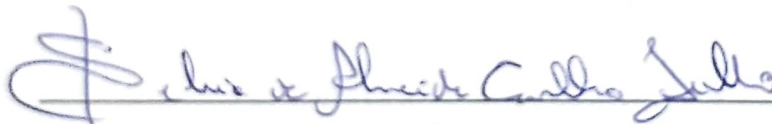
1. Ensino de História. 2. Surdos. 3. Inclusão. 4.
Educação Especial. 5. Saberes e práticas no espaço
escolar. I. Carvalho Filho, Silvio de Almeida,
orient. II. Kelman, Celeste Azulay, coorient. III.
Título.

PAULO JOSÉ ASSUMPCÃO DOS SANTOS

**ENSINO DE HISTÓRIA PARA ALUNOS SURDOS EM CLASSES
INCLUSIVAS: PRÁTICAS E PROPOSTAS**

**Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de
Pós-graduação em Ensino de História do Instituto de
História da UFRJ como parte dos requisitos necessários
à obtenção do título de Mestre em Ensino de História.**

Aprovada em 03 de setembro de 2018, por:



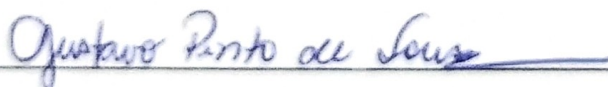
Prof. Dr. Silvio de Almeida Carvalho Filho (UFRJ)



Prof.ª Dr.ª Celeste Azulay Kelman (UFRJ)



Prof.ª Dr.ª Ana Maria Ferreira da Costa Monteiro (UFRJ)



Prof. Dr. Gustavo Pinto de Sousa (DESU/INES)

RESUMO

SANTOS, Paulo José Assumpção dos. **Ensino de História para alunos surdos em classes inclusivas: práticas e propostas**. Rio de Janeiro, 2018. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) - Instituto de História, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

Essa dissertação enfoca o ensino de História para alunos surdos incluídos em turmas regulares do segundo segmento do Ensino Fundamental. Nela constata-se diversos desafios a esse ensino, dentre os quais a manutenção de práticas pedagógicas inapropriadas à construção de aprendizagem significativa pelos referidos discentes, que, desta forma, permanecem excluídos em um contexto dito de inclusão. Ante tal constatação, apresenta-se como contributo à promoção de uma educação inclusiva mais efetiva o *Caderno de orientações e sugestões para o ensino de História em classes inclusivas com alunos surdos*. Subsidiar a produção desse material a análise de estudos realizados nas áreas de Educação e História referentes ao ensino de surdos, sendo os dessa última aqui apresentados em um levantamento bibliográfico; as considerações aos depoimentos dos docentes de História de uma escola polo na educação de surdos localizada na Baixada Fluminense (RJ), coletados por meio da metodologia da História Oral e examinados pela análise temática de conteúdo; além do compartilhamento das experiências pedagógicas empreendidas pelo autor.

Palavras-chave: Ensino de História. Surdos. Inclusão. Educação Especial. Saberes e práticas no espaço escolar. Cotidiano escolar e saberes históricos.

ABSTRACT

SANTOS, Paulo José Assumpção dos. **Ensino de História para alunos surdos em classes inclusivas: práticas e propostas.** Rio de Janeiro, 2018. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) - Instituto de História, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

This dissertation focuses on the teaching of History for deaf students included in regular classes of the second segment of Elementary School. There are several challenges to this teaching, including the maintenance of pedagogical practices inappropriate to the construction of meaningful learning by these students, which, in this way, remain excluded in a context of inclusion. Faced with this finding, it is presented as a contribution to the promotion of a more effective inclusive education the *Notebook of guidelines and suggestions for teaching History in inclusive classes with deaf students*. Subsidy for the production of this material is the analysis of studies carried out in the areas of Education and History concerning the teaching of the deaf, the latter being presented here in an bibliographical survey; the considerations to the testimonies of the teachers of History of a polo school in the education of the deaf located in Baixada Fluminense (RJ), collected through the methodology of Oral History and examined by the thematic analysis of content; besides the sharing of the pedagogical experiences carried out by the author.

Keywords: Teaching History. Deaf people. Inclusion. Special Education. Knowledge and practices in the school space. Daily school and historical knowledge.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO 1: O SURDO, A INCLUSÃO E O ENSINO DE HISTÓRIA	12
1.1 SURDEZ E INCLUSÃO.....	14
1.2 AS PESQUISAS SOBRE O ENSINO DE HISTÓRIA PARA ALUNOS SURDOS	20
CAPÍTULO 2: DESAFIOS DO ENSINO DE HISTÓRIA PARA ALUNOS SURDOS EM UMA ESCOLA INCLUSIVA.....	38
2.1 UM USO DA HISTÓRIA ORAL	38
2.2 SANTA LUZIA: QUE ESCOLA É ESSA?	44
2.3 A INCLUSÃO DE ALUNOS SURDOS NA E. M. SANTA LUZIA	50
2.4 DESAFIOS DO ENSINO DE HISTÓRIA PARA ALUNOS SURDOS EM CLASSES INCLUSIVAS.....	53
CAPÍTULO 3: ENFRENTANDO OS DESAFIOS	66
3.1 LENDO IMAGENS NAS AULAS DE HISTÓRIA	67
3.2 A CONSTRUÇÃO DE MATERIAIS ACESSÍVEIS DE HISTÓRIA.....	82
CAPÍTULO 4: CADERNO DE ORIENTAÇÕES E SUGESTÕES PARA O ENSINO DE HISTÓRIA EM CLASSES INCLUSIVAS COM ALUNOS SURDOS.....	89
4.1 APRESENTAÇÃO.....	89
4.2 QUEM É O (ALUNO) SURDO?.....	91
4.3 UMA BREVE HISTÓRIA DOS SURDOS.....	94
4.4 DIRETRIZES PARA O TRABALHO COM ALUNOS SURDOS.....	98
4.5 COMPARTILHANDO ESTRATÉGIAS DIFERENCIADAS DE ENSINO E AVALIAÇÃO	102
4.5.1 Roteiro Imagético	102
4.5.2 Resumo Bilíngue (Língua Brasileira de Sinais/Língua Portuguesa).....	109
4.5.3 Avaliações acessíveis.....	112
4.6 PUBLICAÇÕES SOBRE ENSINO DE HISTÓRIA PARA ALUNOS SURDOS	114
4.7 REFERÊNCIAS DO CADERNO.....	116
4.7.1 Ensino de História para alunos surdos.....	116

4.7.2 Outras referências bibliográficas	118
4.7.3 Fontes e documentos legais	120
4.7.4 Aplicativos, páginas e vídeos na internet.....	120
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	122
REFERÊNCIAS	125
ANEXO A - PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP	137
APÊNDICE A - ROTEIRO GERAL DE ENTREVISTAS	140
APÊNDICE B - REGISTRO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	143
APÊNDICE C - CARTA DE CESSÃO DE DIREITOS AUTORAIS SOBRE DEPOIMENTO ORAL.....	145
APÊNDICE D – PRODUTO FINAL DIAGRAMADO	146

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Imagem 1 - Carta de despedida do intérprete Luiz Eduardo A. Ferreira.....	4
Imagem 2 - Localização da Escola Municipal Santa Luzia.....	7
Imagem 3 - Tira em quadrinhos <i>In Deaf Culture</i>	18
Imagem 4 - Fachada da Escola Municipal Santa Luzia.....	46
Imagem 5 - Corredor principal da E. M. Santa Luzia.....	47
Imagem 6 - Rampa de acesso e corredor da segunda ala da E. M. Santa Luzia.....	47
Imagem 7 - Quadra da E. M. Santa Luzia.....	48
Imagem 8 - Sala de aula da classe especial de alunos surdos.....	48
Imagem 9 - Sala de aula de uma classe regular com alunos surdos incluídos.....	49
Imagem 10 - Detalhe da porta de entrada da sala de aula.....	49
Imagem 11 - Sala de aula com goteiras, infiltrações e queda de fragmentos do teto.....	50
Imagem 12 - Sugestões pedagógicas para o trabalho com alunos surdos.....	61
Imagem 13 - Roteiro Imagético: Segunda Guerra Mundial (1ª versão).....	71
Imagem 14 - Roteiro Imagético: Segunda Guerra Mundial (2ª versão).....	73
Imagem 15 - Roteiro Imagético: Segundo Reinado.....	104
Imagem 16 - Aluno ouvinte apresentando conteúdo em Libras.....	109
Imagem 17 - Assistente educacional interpretando questão de avaliação em vídeo.....	112

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1: Graus de surdez.....	15
QUADRO 2: Produções sobre ensino de História para alunos surdos.....	21
QUADRO 3: Sujeitos da pesquisa.....	39
QUADRO 4: Marcos da história dos surdos.....	95

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
ASL	Língua de Sinais Americana
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CFCH	Centro de Filosofia e Ciências Humanas
CNS	Conselho Nacional de Saúde
CONEDU	Congresso Nacional de Educação
D.A.	Deficiente Auditivo
dB	Decibéis
E. M.	Escola Municipal
EaD	Ensino à distância
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EMEF	Escola Municipal de Ensino Fundamental
Enem	Exame Nacional do Ensino Médio
ES	Espírito Santo
FCEE	Faculdade Catarinense de Educação Especial
Feneis	Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos
FEUDUC	Fundação Educacional de Duque de Caxias
GEPeSS	Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Surdez
HQ	História em quadrinhos
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
INES	Instituto Nacional de Educação de Surdos
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
Libras	Língua Brasileira de Sinais
LS	Língua de sinais
MA	Maranhão
MBA	<i>Master of Business Administration</i>
MEC	Ministério da Educação

MDB	Movimento Democrático Brasileiro
ONU	Organização das Nações Unidas
PIB	Produto Interno Bruto
PNBE	Programa Nacional Biblioteca da Escola
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PPGED	Programa de Pós-Graduação em Educação
PPGEH	Programa de Pós-Graduação em Ensino de História
PPP	Projeto Político Pedagógico
ProfHistória	Mestrado Profissional em Ensino de História
RCLE	Registro de Consentimento Livre e Esclarecido
RJ	Rio de Janeiro
RN	Rio Grande do Norte
SME	Secretaria Municipal de Educação
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SRM	Sala de Recursos Multifuncionais
TILSP	Tradutor Intérprete de Língua de Sinais e Portuguesa
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
UEPB	Universidade Estadual da Paraíba
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UFES	Universidade Federal do Espírito Santo
UFF	Universidade Federal Fluminense
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFRRJ	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
UFRN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
Unigranrio	Universidade do Grande Rio
UNIRIO	Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro
UNISAL	Centro Universitário Salesiano de São Paulo
USP	Universidade de São Paulo
UTFPR	Universidade Tecnológica Federal do Paraná
UVA	Universidade Veiga de Almeida
WFD	<i>World Federation of the Deaf</i> (Federação Mundial dos Surdos)

Aos companheiros de ofício e aos nossos alunos surdos. Na esperança de que, a partir da escola, possamos contribuir para a construção de uma sociedade mais inclusiva.

Para João Paulo, minha melhor produção.
Agora já podemos brincar.

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, José Edval e Neide, que mesmo sem compreender muito bem o que realizei nos dois últimos anos, me criaram em um ninho de afeto e de valor à educação, a partir do qual alcei a voos mais altos.

À Luciane, *esposamiga* e grande incentivadora, pelo apoio “logístico” e pela paciência ao lidar com minha ansiedade, a quem passo a vez de experimentar as dores e as delícias de um Mestrado.

À família Pires Felipe – sogra, cunhada e sobrinhos –, por cuidarem com esmero do meu filho, o pequeno João Paulo, nos momentos em que eu precisava ficar sozinho para estudar e produzir.

À Simone D’Avila, parceira no trabalho com surdos, pela persistência em me animar a ingressar no Mestrado, pelas orientações e por me apresentar à professora Celeste e ao GEPeSS.

Aos professores de História da E. M. Santa Luzia, por aceitarem participar desta empreitada e pelos depoimentos, imprescindíveis à construção do presente trabalho.

À Janete Gimenez e Clair Delgado, gestoras da E. M. Santa Luzia, pelo apoio à pesquisa e pela sensibilidade às demandas de um professor-estudante.

À Joseane Trugilho e Marcia Rodrigues, especialistas na educação de surdos, pelo suporte constante na escola e pelas contribuições ao trabalho aqui apresentado.

Ao amigo Edson Akira, professor do INES, pelas sugestões de leituras e por oferecer interessantes contrapontos em nossos diálogos a respeito da educação de surdos.

À educadora Erica Machado, amiga e entusiasta do meu trabalho, pelo incentivo de sempre e pelos comentários ao produto final, os quais concorreram para o seu aperfeiçoamento.

À também amiga Maria Helena Gomes e à sua professora Rosemary Soares, pela revisão textual do *abstract* dessa dissertação.

A todos os intérpretes de Libras com quem tive a honra de dividir a “minha” sala de aula, por terem sido meus professores no ensino para alunos surdos.

Aos assistentes educacionais de Libras, Augusto Machado e Bruno Baptista, pela participação nas avaliações acessíveis. Augusto, nosso ex-aluno, com sua bela trajetória profissional e acadêmica é exemplo dos bons resultados da inclusão.

Ao Michel Vaz e aos ex-alunos da turma 902 de 2015 da E. M. Santa Luzia, por me fazerem sentir pleno com meu trabalho e pela produção de um dos materiais bilíngues, aqui compartilhados.

Ao combativo SEPE/Caxias, por intermediar meu pleito à licença para estudos junto à Prefeitura Municipal de Duque de Caxias, fundamental para a conclusão desse trabalho.

À Secretaria Municipal de Educação de Duque de Caxias, por aprovar o meu projeto de pesquisa e pela liberação da licença para estudos, ainda que tardia.

Aos professores das disciplinas que cursei ao longo do Mestrado, Alessandra Carvalho, Monica Lima e Jorge Victor Araújo (UFRJ); Marcia Gonçalves e Daniel Pinha (UERJ); Márcia Pletsch, Maria Angélica Coutinho, Carlos Eduardo Costa e Fernando Gouvêa (UFRRJ), pelas aulas que em muito contribuíram para a construção dessa dissertação e impactaram meu fazer docente.

Às professoras Ana Maria Monteiro e Cristina Delou e ao professor Gustavo Sousa, membros das bancas de qualificação e defesa da dissertação, pelas críticas e contribuições que engrandeceram esse trabalho e me auxiliam a pensar em novos rumos para a minha pesquisa.

Aos colegas das turmas do ProfHistória, pelos laços de amizade estabelecidos, pela troca de informações, pelo conforto mútuo e pelo prazer de um bom papo-furado.

À mestra Camilla Mattos, pioneira no ProfHistória ao estudar sobre o ensino de História para surdos, pelas referências que se constituíram na base de minha pesquisa bibliográfica.

Ao Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Surdez – GEPeSS/UFRJ, do qual me tornei membro, pelo que aprendi sobre surdos e pela injeção de ânimo com o apoio ao meu projeto.

À secretaria e à coordenação do Programa de Pós-graduação em Ensino de História da UFRJ, pela diligência no atendimento às minhas (diversas) dúvidas e demandas.

Ao ProfHistória, por oportunizar meu retorno à senda acadêmica, o aprimoramento da minha prática e o compartilhamento de minhas experiências pedagógicas.

À Fundação CAPES, pela bolsa de estudos concedida, aporte financeiro ao desenvolvimento do presente trabalho, que chegou em momento oportuno.

Em especial, à professora Celeste Kelman, por tão prontamente abraçar o meu projeto, me acolher em seu grupo de pesquisas e me orientar com o acuro acadêmico e o afeto de uma mãe.

E ao meu mestre, professor Silvio Carvalho, por topar o desafio de orientar uma pesquisa distante de sua especialidade, desempenhando essa função com solicitude, sabedoria e sensibilidade sem iguais.

Aos citados e àqueles que a memória teima em não lembrar, minha mais profunda gratidão. Esta dissertação e o produto dela resultante carregam um pouco de cada um de vocês.

“Mesmo considerando os limites sociais e o histórico civilizatório excludentes, é possível pensar na possibilidade de uma sociedade onde haja lugar para a escola e a educação inclusivas para educandos com deficiência, tendo em vista que esses desejam realizar sua humanidade e, para tal, necessitam viver experiências com diferentes subjetividades e, na qual (tomara!) em um futuro breve capaz de mudar a História, os indivíduos não sejam separados uns dos outros e de si mesmos, seja na escola ou em qualquer outra instância social. Os professores, por intermédio do ensino de História, têm um papel central nesse movimento cultural contemporâneo.”

(Valdelúcia Alves da Costa)

INTRODUÇÃO

O presente trabalho foi concebido a partir de experiências, angústias e reflexões que, desde 2006, acompanham minha trajetória como professor de alunos surdos incluídos, ou seja, estudando junto aos ouvintes¹ em uma classe comum de ensino. Naquele ano, acumulando uma experiência de quase uma década no magistério público, trabalhando com turmas do segundo segmento do Ensino Fundamental e do Ensino Regular Noturno, fui aprovado para uma segunda matrícula como professor de História em Duque de Caxias, cidade da Baixada Fluminense, no Estado do Rio de Janeiro, escolhendo para lecionar a Escola Municipal Santa Luzia, polo na educação de surdos naquele município. Essa última informação, até então, por mim desconhecida.

À semelhança do ciclo de vida profissional do professor, proposto por Huberman (2000), procuro entender meu percurso enquanto docente de alunos surdos, dividindo-o em quatro fases: o susto, a luta, a acomodação e a retomada. A fase do susto é breve. Tem início em meu primeiro dia na E. M. Santa Luzia, quando fui comunicado por colegas professores que iria trabalhar com duas turmas com alunos surdos incluídos, uma do sexto e a outra do sétimo ano de escolaridade. A princípio, julguei a informação como uma espécie de trote. Afinal, era novato na escola. Parecia corroborar minha suposição o fato que nem a Secretaria Municipal de Educação de Duque de Caxias (SME/Duque de Caxias) e nem a direção da escola me informaram a respeito da presença dos surdos na unidade escolar. Logo constatei tratar-se de uma verdade.

Sem nenhuma formação específica – que contava com uma licenciatura em História, pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), na qual a grade curricular ignorava a Educação Especial, e uma especialização em História Contemporânea, pela Universidade Federal Fluminense (UFF) –, além da falta de experiência ou suporte teórico na lida com educandos surdos, me veio a inevitável pergunta: ‘E agora, o que fazer?’ Posteriormente, descobriria, por meio dos relatos de diversos professores, alguns entrevistados na pesquisa da qual resulta a presente dissertação, que este misto de assombro e dúvida não foi uma reação particular, mas sempre ressurgem em cada colega que se vê pela primeira vez diante de uma turma com alunos (surdos) incluídos.

Até aquele ponto da minha vida, meus conhecimentos e contatos com surdos eram parcos. Limitavam-se a lembranças de personagens de programas e filmes vistos na televisão

¹ Nos estudos relacionados à surdez, o termo “ouvinte” é utilizado para designar aqueles que não são surdos.

durante a infância. O Abel, interpretado por Tony Ramos na novela *Sol de Verão*, exibida pela Rede Globo, entre 1982 e 1983, para o qual torcíamos por um final feliz no qual falasse. Os parceiros mudos do herói Zorro e dos filmes de aventura protagonizados por Burt Lancaster na década de 1950, ambos dramaturgicamente servindo como alívio cômico. Já na idade adulta e no mundo real, vez ou outra era abordado por um surdo nas praças de alimentação dos *shopping centers*, onde pediam esmola em troca de um cartão com o alfabeto da Língua Brasileira de Sinais (Libras). Assim, se formaram meus (pre)conceitos a respeito dos surdos: deficientes, incompletos, burlescos e dignos de pena.

Não à toa o pânico e a sensação de incompetência ao cruzar o limiar daquela sala de aula do sexto ano e me deparar com meus primeiros alunos surdos. Ignorá-los? Para mim não era opção. Tinham o direito de aprender como os demais, os ouvintes. Incomodava-me ver aquela parcela da turma alheia ao que era ensinado. Assim, passei à fase da luta. Procurei informações de como lecionar para aqueles sujeitos junto aos colegas mais experientes e aos professores que atuavam mais próximos destes alunos, como os docentes das classes especiais² e os da Sala de Recursos³. Naquele mesmo ano de 2006, frequentei o curso de Libras, oferecido pela SME/Duque de Caxias nas dependências da E. M. Santa Luzia. Valendo-me de saberes práticos (MONTEIRO, 2010, p. 167), calcados muito mais na experimentação do que em conhecimentos de origem científico-acadêmica, adaptei estratégias de ensino, materiais e avaliações, alguns dos quais serão apresentados mais adiante.

Os intérpretes de Libras, profissionais com quem eu passaria a dividir a “minha” sala de aula também muito auxiliaram ao me indicar o que é mais adequado no ensino de alunos surdos. Isto quando podia contar com a presença de tais profissionais, uma vez que, em consequência de uma frágil situação funcional, que pouco mudou nesses últimos anos, diversos intérpretes se demitiram, em busca de melhores oportunidades, ou foram demitidos. Sua substituição geralmente demora a ser feita, acarretando em grave prejuízo à aprendizagem dos discentes surdos, que ficam sem acesso a uma série de conteúdos e informações. Situação que sempre provocou em mim angústia e exasperação.

² As classes especiais são turmas que atendem exclusivamente a alunos com deficiência. Cada classe é formada por alunos com um mesmo tipo de deficiência. Assim, há a classe dos surdos, a classe dos deficientes intelectuais etc. Atualmente, tem a finalidade de introduzir esses discentes na escola e prepará-los para uma posterior inclusão nas classes regulares. (PLETSCH, 2012)

³ A Sala de Recursos ou Sala de Recursos Multifuncional (SRM) é um espaço da escola, provido de materiais didáticos diferenciados, onde é oferecido o Atendimento Educacional Especializado ou AEE aos alunos com deficiência, no contraturno àquele no qual estão incluídos em classes regulares. Funciona como um suporte a esta inclusão. (BRASIL, 2009)

Por outro lado, em um dos momentos com intérpretes, por volta de 2007, chegamos inclusive a trabalhar de uma forma próxima à codocência⁴. Por iniciativa deles, nós, professores, lhes antecipávamos os conteúdos e conceitos que seriam abordados em sala para que os mesmos fossem pesquisados com antecedência. Dessa forma, os intérpretes preparavam-se melhor para as aulas e, assim, ofereciam uma interpretação muito mais próxima ao que os docentes ensinavam. Foi um tempo muito profícuo, no qual até mesmo combinados de sinais em Libras específicos foram criados para uso nas aulas das diferentes disciplinas que compõem o segundo segmento do Ensino Fundamental na escola. Apesar do trabalho desenvolvido, por razões burocrático-administrativas, a prefeitura de Duque de Caxias não renovou o contrato desse grupo, substituindo-o por outros intérpretes. Indignados, eu e outros membros da comunidade escolar, nos mobilizamos para reverter tal decisão junto à SME, sem sucesso. No último dia daqueles intérpretes na escola, fui surpreendido com uma bela carta de despedida (Imagem 1), a qual me permito divulgar aqui por muito me orgulhar, cujas palavras indicavam, na avaliação de um daqueles profissionais, que eu realizava práticas apropriadas junto aos alunos surdos.

⁴ A codocência ocorre quando o professor docente e o intérprete de Libras se tornam corresponsáveis pela aula, trabalhando juntos desde o planejamento até a execução da mesma. (COSTA; KELMAN, 2018)

LUIZ EDUARDO A. FERREIRA
 CAIXA POSTAL 95020
 PRAÇA BAHIA Nº 32
 CHÁCARA ARCAMPO
 DUQUE DE CAXIAS - RJ
 CEP. 25.255-970

PREZADO PROFESSOR PAULO

CERTA VEZ EU PENSEI EM CRIAR UM PRÊMIO CHAMADO "PROFESSOR MODELO" A FIM DE CONTEMPLAR ANUALMENTE AO PROFESSOR QUE SE DESTACASSE EM ALGUMA FACETA DA EDUCAÇÃO AQUI NA ESCOLA. NO ENTANTO NÃO TIVE TEMPO DE IMPLEMENTAR TAL IDÉIA. MAS DE UMA COISA TENHO CERTEZA: O PRIMEIRO A SER PREMIADO SERIA VOCÊ.

VOCÊ DEU TODOS OS PASSOS NECESSÁRIOS PARA UMA INTEGRAÇÃO REALMENTE SIGNIFICATIVA ENTRE ALUNOS SURDOS, OUVINTES E PROFESSOR. SUA METODOLOGIA DE TRABALHO NOS FEZ VER A HISTÓRIA POR UM ÂNGULO DIFERENTE. TODAS AS SUAS PROVAS ESTÃO GUARDADAS E, SE VOCÊ PERMITIR, EU GOSTARIA DE USÁ-LAS EM MINHAS PALESTRAS SOBRE INCLUSÃO.

PROFESSOR, FAÇO VOTOS DE QUE SEU EXEMPLO CONTAGIE OUTROS PROFESSORES; SERIA MUITO PROVEITOSO QUE CADA PROFISSIONAL, PROFESSOR E INTÉRPRETE, DE TEMPO EM TEMPO REAVLIASSE OS RESULTADOS DE SUA PRÁTICA, A FIM DE AJUSTÁ-LA. SUA PREOCUPAÇÃO COM SURDOS E OUVINTES INDICA QUE VOCÊ VEM FAZENDO ISSO. INFELIZEMENTE NÃO ESTAMOS MAIS AÍ COM VOCÊS MAS GOSTARIA DE RESSALTAR QUE FOI UMA HONRA PARA MIM TRABALHAR A SEU LADO. AGRADEÇO-LHE TAMBÉM POR TODO ESFORÇO E APOIO QUE DEU A NOSSA PERMANÊNCIA NA ESCOLA.

UM DIA, NO FUTURO ESTES ALUNOS, SURDOS E OUVINTES VÃO RECONHECER AINDA MAIS PIENAMENTE SEU TRABALHO. FAÇO VOTOS DE TRABALHARMOS JUNTOS NOVAMENTE. CONTINUE SE INTERESSANDO PEIA LIBRAS E SEUS USUÁRIOS, DE SEU COLEGA E ADMIRADOR

LUIZ EDUARDO

Imagem 1 – Carta de despedida do intérprete Luiz Eduardo A. Ferreira. 2007. Fonte: acervo do autor.

Os novos intérpretes, com o tempo, revelaram-se tão competentes quanto seus colegas que os antecederam. No entanto, não prosseguimos com o trabalho em conjunto conforme fizemos com o grupo anterior. A partir daquele momento, passamos na escola por um período de presença mais estável desses profissionais, o que, no decorrer do tempo, acabou produzindo

em mim uma certa acomodação. Veio a terceira fase. Parecia serem suficientes a presença dos intérpretes em sala e as adaptações já realizadas para que a aprendizagem dos surdos ocorresse. Além disso, desanimaram-me os novos grupos de alunos surdos, que se mostravam menos interessados do que aqueles com quem trabalhei nos primeiros anos; a falta de continuidade no curso de Libras⁵, o que me levou a abandoná-lo e, conseqüentemente, a esquecer uma série de sinais; e a constatação de que as ações em prol de uma efetiva inclusão de alunos surdos eram iniciativas individuais deste ou daquele profissional e não da escola ou da rede como um todo. Faltava apoio e valorização.

O ano de 2015 marcou uma nova fase em meu trabalho com alunos surdos incluídos: a retomada. Visando a oferta de atendimento com perspectiva bilíngue Libras/Língua Portuguesa (GARRUTTI-LOURENÇO, 2017) na E. M. Santa Luzia, ocorreu a inclusão da disciplina Libras na grade curricular do segundo segmento do Ensino Fundamental. Ao longo daquele ano, o corpo docente da unidade de ensino desenvolveu o projeto “Libras: que língua é essa?”. No âmbito deste projeto, produzi, em conjunto com as professoras da Sala de Recursos, os assistentes educacionais de Libras⁶ e os próprios alunos, materiais bilíngues para o ensino e avaliação de conteúdos da disciplina História. Considero a realização de um vídeo contendo um resumo em Libras apresentado por um aluno surdo e estudantes ouvintes, com ambos sendo responsáveis por cada etapa do trabalho, aprendendo e ensinando uns aos outros, o mais próximo do que consegui alcançar como uma escola de fato inclusiva para todos.

Incentivado por colegas para que apresentasse estas práticas para além dos muros da escola e buscando um aporte teórico-reflexivo a elas, considerei interessante ingressar no Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória), cuja proposta de incentivar a reflexão do fazer docente e produzir dispositivos didáticos inovadores na Educação Básica atendiam ao que procurava em termos de formação continuada e reinserção na vida acadêmica. Desta forma, em 2016, apresentei minha intenção de pesquisar o ensino de História para alunos surdos incluídos ao colegiado do Programa de Pós-Graduação em Ensino de História da Universidade Federal do Rio de Janeiro (PPGEH/UFRJ), vinculado ao ProfHistória, do qual me tornei mestrando. Posteriormente, em 2017, já sob influência dos estudos realizados, retomei o curso de Libras, desta vez, no Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES). Também passei a integrar o Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Surdez (GEPeSS), da

⁵ A cada ano, o programa do curso retornava aos mesmos conteúdos iniciais.

⁶ Assistentes educacionais de Libras são profissionais surdos que auxiliam os alunos com surdez, além de servir como modelo de referência (ALMEIDA, 2014, p. 68). No município de Duque de Caxias são contratados pela prefeitura, devendo ser proficientes em Libras e ter como formação mínima o Ensino Médio.

Faculdade de Educação da UFRJ, a fim de trocar experiências e aprofundar conhecimentos relacionados ao meu, a partir de então, objeto de pesquisa.

O ensino de História para alunos surdos, sobretudo quando esses sujeitos se encontram incluídos em classes regulares, é permeado por uma série de questões: como lhes ensinamos sem um conhecimento prévio a respeito de suas peculiaridades, das abordagens didáticas mais adequadas a serem utilizadas no trabalho com eles e de noções básicas de Libras? Como ensinar uma disciplina que ainda se apoia fundamentalmente em narrativas orais e em textos escritos para sujeitos usuários de uma língua distinta e que apresentam dificuldades na compreensão da Língua Portuguesa? Como os surdos leem o mundo a partir dos sentidos que não a audição, quais recursos e estratégias podem ser utilizados capazes de mobilizar a aquisição de conhecimentos? Há especificidades no ensino de História que poderiam facilitar a aprendizagem dos alunos surdos incluídos? Quais as formas adequadas de mediação? Como fazer com que possam se tornar alunos ativos e protagonistas nas classes inclusivas? Incluir a presença surda no estudo da trajetória humana poderia tornar a disciplina História mais atrativa para o aluno surdo e contribuir para a valorização deste grupo? De que maneira deve se dar a relação com o intérprete de Libras e outros profissionais da escola que também atuam junto aos alunos surdos? Existem sinais para todos os conceitos de História? Diante das necessárias adaptações, dos conteúdos às estratégias, passando pelo ritmo impresso à aula e culminando com o uso de avaliações diferenciadas, como ficam, nas turmas inclusivas, os alunos ouvintes?

A pesquisa que desenvolvo decorre em grande parte de minha inquietude diante dessas indagações e da forma como ocorre a inclusão escolar de alunos surdos. Inclusão que, contraditoriamente, se revela excludente, na forma como os surdos são, não raro, relegados a uma mera condição de espectadores alheios e passivos às aulas, quando muito, meros copistas. Situação que não é exclusiva de um professor ou de uma disciplina ou unidade escolar, haja visto o tema proposto para a redação do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), em sua última edição (2017): “Desafios para a formação educacional de surdos no Brasil”. Imagino o desafio dos candidatos para discorrer sobre uma questão tão importante, porém pouco debatida em nossa sociedade. Não à toa, a quantidade menor de notas máximas em redação na comparação com a edição anterior do exame e 6,5% dos candidatos terem recebido nota zero, sendo que, destes, 5,01% fugiram do tema proposto, um aumento de 542% em relação ao Enem de 2016 (LUIZ, 2018). Agora, imagine o meu desafio e de meus colegas em lidar na prática e cotidianamente com essa questão.

A fim de investigar a problemática aqui levantada, além do estudo da bibliografia especializada, optei por pesquisar as práticas de ensino de História para alunos surdos incluídos

na escola onde atuo, a já referida E. M. Santa Luzia. Essa unidade escolar está localizada no Parque Equitativa, bairro do Terceiro Distrito de Duque de Caxias, distante 22 km do centro daquele município e 40 km da cidade do Rio de Janeiro, donde é possível afirmar que se encontra na periferia da periferia (Imagem 2). Acredito que, partindo da investigação dessa escola, tida como referencial no ensino de surdos, possa inferir como ocorre o ensino para esses discentes incluídos em outras escolas públicas, verificando as relações entre teorias e práticas, promovendo reflexões a respeito do fazer docente e identificando atividades didáticas bem-sucedidas que possam ser replicadas em realidades similares.

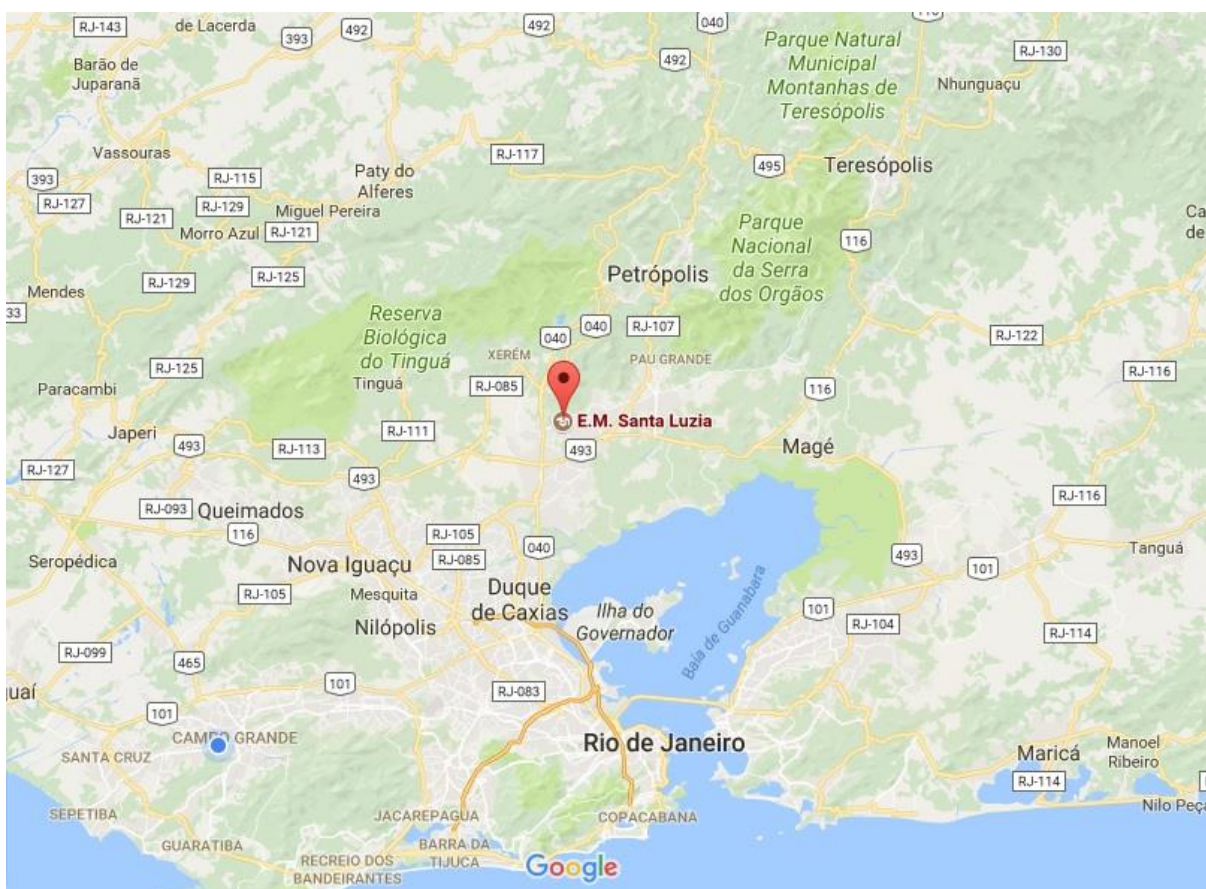


Imagem 2 - Localização da Escola Municipal Santa Luzia. O bairro de Campo Grande, na cidade do Rio de Janeiro, aparece destacado por ser onde reside o autor desta dissertação e professor da unidade escolar em questão. Fonte: Google.

A base empírica de onde parte a análise da presente dissertação são os depoimentos dos docentes do ensino de História que atuam ou atuaram na E. M. Santa Luzia, entre os quais me incluo, e que constituem testemunhos bastante confiáveis (SARLO, 2007, p. 21), fontes privilegiadas de um currículo, não apenas prescrito, mas vivido. São os enfrentamentos (ou não-enfrentamentos) desses professores a um desafio hercúleo que pretendo revelar. Esforços empreendidos individualmente ou em parceria com outros profissionais da unidade escolar.

Quase sempre realizados de maneira experimental, sem, necessariamente, amparar-se na literatura especializada.

O trabalho acadêmico que realizo propõe, a partir das falas de professores, identificar os elementos que, nas suas percepções, dificultam a inclusão de alunos surdos. Faço esse levantamento dos entraves para subsidiar o debate a respeito dos problemas que envolvem a inclusão. Não para rechaçá-la, mas para que seus defeitos não permaneçam encobertos por uma ingênua máscara de boas intenções. Nessa perspectiva, reflito sobre as dificuldades apontadas, com base nas pesquisas relacionadas ao ensino para alunos surdos, particularizando o ensino de História, e procuro apontar possibilidades de superação, a partir de um diálogo entre os caminhos indicados pela produção acadêmica e a análise das experiências docentes. O intuito principal foi chegar a um produto final que possa servir como suporte didático aos professores. Produto esse que seja capaz de trazer à superfície boas práticas, muitas vezes não registradas ou deixadas para trás no fluxo das atividades escolares.

Embora a proposta aqui apresentada esteja calcada na narrativa de professores e o produto final seja diretamente destinado a eles, acredito que a importância maior da realização da pesquisa empreendida é promover uma possibilidade de ensino de qualidade aos alunos surdos incluídos (e aos seus colegas ouvintes também), procurando conferir a estes sujeitos um direito que lhe é assegurado por acordos internacionais⁷ e pela legislação nacional⁸ (NOVAES, 2014, p. 64-75). Pretendo, com o resultado desta pesquisa, prestar minha contribuição para tirar o aluno surdo de uma condição de invisibilidade na escola inclusiva (KELMAN; BUZAR, 2012), uma vez que irei compartilhar informações, recursos e estratégias que possam dar a estes educandos mais autonomia e protagonismo em sala de aula. Tornar mais acessível o ensino de História pode instrumentalizar os alunos surdos com uma gama de conhecimentos que a barreira linguística os impede de adquirir fora da escola, além de concorrer na elaboração de uma consciência histórica sobre si e sobre o grupo do qual fazem parte.

Minha pesquisa encontra ainda sua justifica ao abordar uma temática pouco explorada por pesquisadores da área de História e até mesmo do Ensino de História, conforme constatei na realização da revisão bibliográfica e corroborado por outros estudos (MATTOS, 2016, p. 16; OLIVEIRA; EIRAS; KELMAN, 2018). O levantamento feito, que inclui produções não

⁷ Declaração de Salamanca. Sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais (1994); Convenção Interamericana para a Eliminação de todas as formas de Discriminação contra a Pessoa Portadora de Deficiência (1999)

⁸ Constituição da República Federativa do Brasil (1988); Política Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (1999); Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996); Lei n.º 10.436, de 24/04/2002 (“Lei de Libras”); Decreto n.º 5.626, de 22/12/2005.

indicadas em pesquisas anteriores, amplia a bibliografia sobre a relação ensino de História/surdez e será apresentado na forma de seu atual estado da arte. Acredito ainda que a mais importante singularidade do trabalho que ora apresento repouse no produto final, nem tanto pelo ineditismo⁹, mas por ser construído “de baixo para cima”, ou seja, a partir das práticas de ensino realizadas em uma escola pública da periferia e em diálogo com a produção acadêmica. Dessa forma, pretendo contribuir tanto para a prática docente como para futuras pesquisas relacionadas à temática. Aqui efetiva-se concretamente a ação de um professor-pesquisador, enfrentando positivamente todas as suas condições precárias de trabalho e de formação específica para o ensino de História para surdos em turmas inclusivas, objetivando dar a esses o melhor que situacionalmente pode ser dado.

À vista disso, o trabalho aqui apresentado tem como objetivo principal oferecer um produto didático que possa servir como suporte aos professores de História que atuam em turmas com alunos surdos incluídos, a fim de promover uma inclusão mais efetiva dos alunos surdos. São objetivos específicos desta pesquisa: contribuir para as reflexões a respeito do ensino de História para alunos surdos incluídos em classes regulares; empreender um levantamento das pesquisas realizadas no Brasil a respeito desse ensino; historicizar e caracterizar as práticas de ensino de História nas turmas inclusivas do segundo segmento do Ensino Fundamental em uma escola pública da periferia do Rio de Janeiro, identificando problemas, sucessos e fracassos no processo ensino-aprendizagem da referida disciplina.

O texto dessa dissertação está organizado em quatro capítulos. O primeiro, intitulado “O surdo, a inclusão e o Ensino de História”, de caráter mais teórico, introduz o leitor, talvez neófito em estudos relacionados aos surdos, no tema central do presente trabalho. Apoiando-me em Caimi (2015), parto da premissa de que o professor de História, para ensinar, precisa entender quem são seus alunos e de que formas pode contribuir para que aprendam. O que se torna ainda mais urgente quando seus discentes são surdos, dadas as especificidades desses sujeitos. Assim, inicio o capítulo com uma apresentação dos conceitos relacionados à surdez e à inclusão por mim utilizados. Na sequência, realizo uma revisão bibliográfica das produções acadêmico-científicas referentes ao Ensino de História para alunos surdos, levantamento inédito nos estudos acerca dessa temática no Brasil. Além de oferecerem propostas metodológicas,

⁹ Há uma dissertação, de Mara Rúbia Pinto de Almeida, para o Mestrado Profissional em História (não confundir com o Mestrado Profissional em *Ensino de História*), da Universidade Federal de Goiás, que, embora não discorra sobre o ensino de História para alunos surdos, apresenta como produto final um guia de orientação para o professor que atua com alunos surdos em classes regulares, independente de sua disciplina, no qual enfatiza o uso da Libras em sala de aula, trazendo ainda, sob o formato de perguntas e respostas, uma síntese de informações básicas a respeito do aluno surdo e alguns procedimentos didáticos. (ALMEIDA, 2017, P. 96-116)

constituíram-se no principal arcabouço teórico da presente dissertação. É sobretudo com elas que dialogo na análise dos dados empíricos e demais reflexões aqui realizadas.

O segundo capítulo, “Desafios do Ensino de História para alunos surdos em uma escola inclusiva”, traz os resultados das entrevistas feitas com os professores de História da Escola Municipal Santa Luzia. Antes, porém, apresento o desenho metodológico empregado para a construção de fontes a partir dos depoimentos de professores, com base na História Oral (ALBERTI, 2013; FERREIRA; AMADO, 2006). Em seguida, servindo-me da mesma, de informações obtidas em estudos já realizados sobre o ensino para surdos em Duque de Caxias (CORRÊA et al., 2002; ALMEIDA, 2014; CALIXTO; RIBEIRO, 2016) e em documentos produzidos no âmbito escolar, como o Planejamento Político Pedagógico (PPP), realizo uma caracterização da Escola Municipal Santa Luzia e um breve histórico da inclusão de surdos naquela unidade escolar. Por fim, discorro sobre os desafios já prenunciados no título do capítulo, selecionados a partir de eixos temáticos (MINAYO, 2010, p. 208) revelados pela análise das fontes orais produzidas, dentre os quais: formação docente, contato inicial com educandos surdos, relacionamento com os intérpretes de Libras, estratégias didáticas, relação entre concepção de prática de ensino de História, livro didático, inclusão da história dos surdos aos conteúdos, recursos visuais e humanos.

No terceiro capítulo, “Enfrentando os desafios”, apresento algumas ações pedagógicas que venho desenvolvendo em minha trajetória como professor de classes inclusivas com alunos surdos. São elas: um roteiro imagético, no qual a exposição de conteúdos é feita a partir da leitura de imagens; e a produção de materiais bilíngues (Libras/Língua Portuguesa) destinados ao ensino e à avaliação de alunos surdos. Os recursos e estratégias empreendidos são relatados e refletidos à luz da bibliografia especializada, relacionando-se às duas vertentes metodológicas sobre as quais fundamenta-se o ensino para os referidos discentes: a Pedagogia Visual e o Bilinguismo. Atrevo-me a compartilhar minhas práticas por acreditar que possam servir de inspiração e estímulo a outros professores. Dessa forma, contribuindo para o enfrentamento dos desafios do ensino de História para estudantes surdos incluídos, anteriormente identificados.

As teorias e metodologias propostas por especialistas e as demandas, sugestões e experiências dos docentes da escola objeto da presente pesquisa subsidiam o produto final que ofereço. Trata-se do *Caderno de orientações e sugestões para o ensino de História em classes inclusivas com alunos surdos*, apresentado no quarto capítulo e como um material à parte, com diagramação diferenciada, anexado à dissertação. Pretendo ainda disponibilizá-lo em meio eletrônico, como um arquivo digital em PDF. Opto por esse formato entendendo que facilitará

a divulgação do caderno e o acesso aos *links* nele indicados. Contudo, nada impede que seja impresso, caso os leitores assim desejem.

No caderno, utilizo-me de uma linguagem um tanto distinta daquela empregada no texto das demais partes da dissertação, procurando direcionar-me mais diretamente ao público-alvo do produto: professores ou futuros professores de História do segundo segmento do Ensino Fundamental. Desta forma, minha escrita pretende ser o mais objetiva possível e empática com tais leitores. Por essa razão, algumas normas mais apropriadas a textos acadêmicos são evitadas. Onde é possível perceber, por exemplo, um quantitativo menor de notas de referência e explicativas.

O capítulo/caderno foi dividido em sete seções: “Apresentação”, na qual expresso as motivações que levaram à criação desse dispositivo didático; “Quem é o (aluno) surdo?”, onde procuro apresentar esses sujeitos, definindo conceitos-chave relacionados à surdez, fundamentais para que o docente possa desenvolver o seu trabalho a partir do conhecimento das singularidades de tais educandos; “Uma breve história dos surdos”, no qual disponibilizo alguns dados que tanto complementam a seção anterior como permitem uma aproximação da possibilidade de inclusão da história dos surdos aos conteúdos curriculares de nossa disciplina; “Diretrizes para o trabalho com alunos surdos”, abre o setor do caderno mais direcionado à prática docente; aqui ofereço, na forma de tópicos, uma série de orientações para o trabalho do professor em classes inclusivas com alunos surdos; “Compartilhando estratégias diferenciadas de ensino e avaliação”, por sua vez, subdividida em “Roteiro Imagético”, “Resumo Bilíngue (Língua Brasileira de Sinais/Língua Portuguesa)” e “Avaliações acessíveis”, onde são (re)apresentadas experiências pedagógicas no ensino de História que possibilitam o acesso dos discentes surdos aos conteúdos, à participação e às avaliações, bom como buscam ser abrangentes também aos ouvintes, além de apresentarem potencial para serem replicadas em outros contextos inclusivos; “Publicações sobre ensino de História para alunos surdos”, setor em que elenco os mais relevantes desses estudos, cada qual acompanhado por um resumo e sua localização na internet para consulta dos interessados; todos os demais títulos referentes ao tema encontrados em minha pesquisa constam no primeiro item da última seção “Referências do caderno”, na qual figuram ainda outras leituras que fundamentam as informações contidas no produto. Ainda nesse último item, disponibilizo alguns endereços eletrônicos que creio sejam úteis ao professor de História que atua junto a educandos surdos.

CAPÍTULO 1

O SURDO, A INCLUSÃO E O ENSINO DE HISTÓRIA

De acordo com o Censo Escolar, levantamento de dados anual a respeito da Educação no Brasil, o número de alunos com deficiência matriculados em classes comuns das escolas regulares, entre os quais estão classificados os surdos¹⁰, saltou de 44 mil para 897 mil, ou seja, mais de dois mil por cento, no período compreendido entre 1998 e 2017 (BRASIL, 2018). Embora, desde 2012, tenha se registrado um decréscimo no número de matrículas de alunos denominados como surdos, eles ainda estão, em sua maioria, incluídos nas turmas das escolas regulares (PINHO; MARIANI, 2017). Considerando o atual contexto educacional inclusivo no Brasil, estabelecido e amparado por uma série de políticas públicas e leis, como a Constituição Federal (BRASIL, 1988), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (BRASIL, 1996), o Plano Nacional de Educação – PNE (BRASIL, 2014) e o Estatuto da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2015), o professor, independente do segmento de ensino em que atua, da sua disciplina, formação ou mesmo de seu desejo, cedo ou tarde terá que lidar com alunos surdos e/ou com deficiência(s) em suas turmas. Portanto, não pode deixar de se apropriar, ainda que minimamente, de conhecimentos relacionados às peculiaridades desses discentes, seja por meios próprios, seja pelas redes de ensino, através da oferta de formação continuada.

No contexto da pesquisa que resulta na presente dissertação, entrevistei os professores de História da Escola Municipal Santa Luzia, polo e referência na educação de surdos no município de Duque de Caxias (RJ), na qual esses discentes são incluídos em classes regulares de ensino. Ao serem indagados a respeito de quem é o surdo, assim responderam:

Prof.^a Leandra¹¹ – ***Ai, pergunta difícil.*** [risos do entrevistador] *Eu sei que tem vários graus, né? Tem pessoa que ouve muito pouco, pessoa que usa aparelho, tem o surdo que tem... como se fala? Quando a pessoa consegue vocalizar... Entrevistador – Oralizado.*

Prof.^a Leandra – *O surdo oralizado, [...] ele consegue compreender você a partir da observação e tem o pessoal que é mais desenvolvido em Libras. Mas eu acho que as duas coisas acontecem. **Acho** que... Eu penso que não dá pra pessoa só ser desenvolvida em Libras e não ter nenhuma habilidade que a gente pode chamar de leitura labial. Leigamente falando. **Acho** que acaba desenvolvendo as duas coisas ao mesmo tempo. E que existem várias gradações. Mas fora isso... [...] **A ignorância é completa.*** [risos]

¹⁰ Segundo definições do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), organizador do recenseamento.

¹¹ Os nomes dos entrevistados são fictícios, atendendo à solicitação de anonimato expressa por uma das professoras e às normas e procedimentos éticos para pesquisa com seres humanos determinados pelo Conselho Nacional de Saúde (CNS). Esse e outros aspectos da metodologia aqui utilizada serão melhor explicados no próximo capítulo.

Prof.^a Amélia – ***Acho** que é não ouvir. Por exemplo, eu tive, quando eu era garota, minha mãe, a minha avó tinha um vizinho que chamavam ele de "mudinho". Ele era mudo. E surdo, lógico, porque você é mudo porque você é surdo [sic]. Você não desenvolve a fala porque você não ouve. E ele era o "mudinho". Foi o primeiro surdo que tive contato na minha vida. Mas ele pra mim, eu sempre ouvi dizer que o "mudinho", ele era mudo porque ele era surdo, então ele não ouvia, como ele não ouvia, ele não podia reproduzir, então ele não falava.*

Prof.^a Regina – *Olha, **eu não sei, não sei como definir isso... é... eu não consigo me colocar muito no lugar do surdo. Não consigo me colocar muito no lugar do surdo, não. Eu acho** que é você ter uma dificuldade e ter que se adaptar a uma dificuldade dentro da sociedade, que é a única coisa que eu consigo proferir em relação. [...] Eu vejo só como uma pessoa um pouco diferente das outras, entendeu? Porque... a deficiência é um termo muito... não sei... mar... que eu acho que ele... ele é um estigma. A... a palavra deficiência, ela cria um estigma na pessoa. Então [...], eu vejo ele como um dife... como uma pessoa diferente, que tem uma dificuldade. Assim como eu tenho as minhas. Assim como eu tenho as minhas. Agora, a questão da deficiência em si, eu acho que ela é um estigma mesmo. E eu prefiro até não tratar, tratá-lo assim... as pessoas: "Ah, é deficiente." Não, ele tem uma diferença ou um problema cognitivo ou o que seja, mas a deficiência assim fica meio, meio rotulado.*

Prof. Inácio – [silêncio do entrevistado] *Paulo, agora você fez uma pergunta bem capciosa mesmo. [riso]*

As palavras e expressões destacadas na transcrição das falas dos professores, assim como suas pausas, silêncios e esforços para concatenar o raciocínio revelam dificuldades e insegurança para definirem uma parcela reduzida, porém significativa, de seu alunado. Ainda que em seu conteúdo as respostas possam conter informações pertinentes, percebe-se que parecem ser fundamentadas em observações do cotidiano escolar, memórias e “achismos”, do que em conhecimento acadêmico, indicando lacunas na formação docente. Neste sentido, a frase “leigamente falando”, da professora Leandra é sintomática. Retomarei mais adiante e com mais vagar essa questão e os depoimentos de meus colegas. Por enquanto, eles já evidenciam algo preocupante, uma vez que se requer, para com os discentes surdos uma atenção diferenciada, a qual passa, em primeiro lugar, pela necessidade de serem devidamente compreendidos.

Parafrazeando a educadora Flávia Caimi (2015), para ensinar História ao aluno surdo é preciso entender de ensinar, de História e de surdos. A partir de sua frase original¹², a autora pretende destacar que nenhum desses elementos sozinhos é suficiente para conduzir a docência no ensino de História. Ou seja, não basta o professor ser uma enciclopédia humana, profundo conhecedor de uma série de fatos e conceitos históricos. Ele deve saber quem é o seu aluno,

¹² “Para ensinar História a João é preciso entender de ensinar, de História e de João.” (CAIMI, 2015, p. 111)

como ele aprende e o que pode fazer para que ocorra essa aprendizagem. Neste sentido, Caimi elenca os três saberes que seriam necessários ao professor:

1) *os saberes a ensinar*, circunscritos na própria história, na historiografia, na epistemologia da história, dentre outros; 2) *os saberes para ensinar*, que dizem respeito, por exemplo, à docência, ao currículo, à didática, à cultura escolar; 3) *os saberes do aprender*, que se referem ao aluno, aos mecanismos da cognição, à formação do pensamento histórico etc. (CAIMI, 2015, p. 105, grifos da autora)

Na presente abordagem sobre o ensino de História para alunos surdos não me ocuparei, por ora, dos saberes a ensinar. Embora, mais adiante, ensaie uma pequena provocação a respeito da possibilidade de inclusão da história dos surdos aos conteúdos que ensinamos. Aqui, nesse capítulo, trato dos saberes do aprender, procurando definir quem é o (educando) surdo e o contexto da inclusão escolar no qual está inserido, e dos saberes para ensinar, inventariando as estratégias didáticas propostas por aqueles que pesquisam a educação de surdos na área de História por meio de uma revisão bibliográfica dessa temática. Sem desprezo pelo que oferecem outros campos do conhecimento, sobretudo a Educação, porém respeitando os limites impostos à viabilidade de minha pesquisa e compartilhando a concepção das pesquisas em Ensino de História enquanto lugares de fronteira (MONTEIRO; PENNA, 2011), onde já há um diálogo entre disciplinas.

1.1 SURDEZ E INCLUSÃO

De acordo com o Censo Demográfico do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), mais de 9,7 milhões de brasileiros, algo em torno de 5% da população, são pessoas com surdez (BRASIL, 2010), que pode ser definida como

uma privação sensorial que interfere diretamente na comunicação, alterando a qualidade da relação que o indivíduo estabelece com o meio. Ela pode ter sérias implicações para o desenvolvimento de uma criança, conforme o grau da perda auditiva que as mesmas apresentem. (GOMES, 2006, p. 17)

A privação sensorial a que se refere a autora é a perda da audição, que pode ser total, o “não ouvir” da resposta da professora Amélia, conforme transcrito acima, ou parcial. Neste caso, pode ocorrer em apenas um ouvido ou variar de acordo com a parte do aparelho auditivo onde ocorre a privação da captação/decodificação das ondas sonoras e o nível de decibéis (dB) identificado pela pessoa, como suspeita outra de nossas entrevistadas, a professora Leandra, ao falar em “graus” de surdez, que são quatro, conforme o quadro a seguir.

QUADRO 1: Graus de surdez		
Denominação	Sensibilidade auditiva	Não ouve
Leve	21-40 dB	Sons suaves e a fala em ambientes ruidosos
Moderada	41-70 dB	Fala ¹³ , latido, bebê chorando, aspirador de pó
Severa	71-90 dB	Toque do telefone
Profunda	Acima de 90 dB	Sons muito altos, como caminhão e turbina de avião

Fontes: OLIVEIRA, 2012, p. 4; <https://www.direitodeouvir.com.br/blog/graus-perda-auditiva>.

A surdez pode ocorrer por diversas causas – genéticas, infecciosas, mecânicas, tóxicas, má alimentação, doenças –, em diferentes fases da vida – da gestação à velhice (OLIVEIRA, 2012, p. 1-3). Portanto, há indivíduos que já nascem surdos e outros que se tornam surdos. Via de regra, em todos os casos não possuem comprometimento dos órgãos e mecanismos responsáveis pela fala. Daí ser incorreto referir-se aos surdos como surdos-mudos, mudos ou mudinhos. Este último termo é popularmente usado como alcunha para indivíduos com surdez, vide a memória recuperada na tentativa de definir a surdez pela professora Amélia. A designação “Mudinho” também era comumente empregada pelos alunos ouvintes da E. M. Santa Luzia, foco inicial da presente pesquisa, ao se referirem aos seus colegas surdos.

Considerando a importância do sentido da audição, sobretudo para o desenvolvimento da linguagem (GOMES, 2006, p. 13), não restam dúvidas quanto às dificuldades que as pessoas com surdez encontram em suas interações sociais. No entanto, é possível ao surdo acessar o mundo por sentidos alternativos à audição, destacando-se a visão (OLIVEIRA, 2012, p. 1). Pode-se depreender, portanto, que o grau de limitações colocado ao surdo não é determinado exclusivamente pelo biológico, mas também por fatores sociais, como ambientes familiares onde pouco se estimula o desenvolvimento cognitivo e até afetivo destes sujeitos; falta de preparo das instituições de ensino e de seus profissionais para atendê-los; mercado de trabalho segregador no qual as vagas a eles destinadas ainda são em funções subalternas; crenças do senso comum que associam surdez à deficiência intelectual e as de fundo religioso, na qual são estigmatizados como expiadores de algum pecado.

Há dois conjuntos de concepções acerca da surdez: a clínico-terapêutica e a socioantropológica (OLIVEIRA, 2012, p. 77-79). Na visão clínico-terapêutica, historicamente

¹³ A partir desse grau, a fala começa a se tornar incompreensível.

predominante, a diminuição/perda da audição é enfatizada. Aqui impõe-se o viés da deficiência. O indivíduo com surdez, denominado deficiente auditivo, é visto como um ser incompleto. Tratado como um doente, precisaria de cura. E a cura, ou seja, aquilo que lhe aproximaria de um padrão de normalidade seria a aquisição da fala. Neste sentido, precisam recorrer à Medicina e à Educação, cabendo aos profissionais da área da Saúde oferecer tratamentos fonoaudiológicos, aparelhos auditivos e implantes cocleares; e, aos professores, por meio de uma abordagem oralista, a alfabetização utilizando a fonética das línguas faladas. O que, não raro, revela-se uma quimera, frustrando os surdos, seus familiares e educadores. Ainda de acordo com essa concepção, o cognitivo é severamente afetado pela surdez, o que serviu de justificativa para o fracasso escolar de alunos surdos e para a associação da privação da audição à deficiência intelectual.

Os estudos realizados a partir das últimas décadas do século passado por pesquisadores de diferentes áreas do conhecimento, como psicólogos, linguistas, neurologistas e pedagogos, dentre os quais destacam-se William Stokoe (1960)¹⁴, Oliver Sacks (2005), Carlos Skliar (2016) e Gladis Perlin (2016), contribuíram para a concepção de um novo olhar e, conseqüentemente, uma nova atitude para com o surdo. Nesta perspectiva, denominada socioantropológica, da qual se aproxima a definição da professora entrevistada Regina, o surdo é entendido para além da deficiência. Aqui, a surdez não é concebida como déficit, mas como diferença. De fato, o foco deixa de ser a perda auditiva e passa à forma como o surdo naturalmente se expressa: o uso de uma língua de sinais, no caso do Brasil, a Língua Brasileira de Sinais (Libras). O uso dessa língua visual-espacial permite aos surdos não só interagir socialmente, mas estabelece entre eles um elo, fator constituinte de uma identidade.

Skliar (2016) e Perlin (2016) vão além, ao pluralizar a identidade surda. O primeiro, procurando afastar-se de contrastes binários comumente associados às questões relacionadas à surdez (ouvinte x surdo, maioria x minoria, oralidade x língua de sinais), ressalta que também perpassam pelos surdos outras identidades, de fundo étnico, social e de gênero (SKLIAR, 2016, p. 22). Enquanto Perlin, utilizando características como o momento da vida em que os sujeitos se tornaram surdos, autorreconhecimento, uso de língua de sinais, integração com comunidades surdas e relação com a cultura hegemônica dos ouvintes, identifica pelo menos cinco

¹⁴ Destaco este autor a partir das referências feitas por Oliver Sacks, que considera os estudos de Stokoe, na década de 1960, sobre a Língua de Sinais Americana (ASL) como uma ruptura na patologização dos surdos, abrindo caminho para a perspectiva socioantropológica (SACKS, 2005, p. 155).

identidades: surda, surda híbrida, surda de transição, incompleta e flutuante¹⁵ (PERLIN, 2016, p. 62-67). Outra categorização ainda é possível: surdos que nascem surdos, surdos que ficaram surdos, surdos filhos de pais ouvintes, surdos filhos de pais surdos (PERLIN, 2016, p. 67). Destaco as colocações destes autores para demonstrar o quanto é complexa a definição de surdo e que não é possível pensar nestes sujeitos como uma categoria homogênea. Logo, faz-se necessário um olhar mais acurado do educador às especificidades de cada aluno surdo, a partir do qual serão elaboradas, conduzidas e avaliadas suas práticas didáticas.

O uso por parte dos surdos de uma língua própria (a língua de sinais); o reconhecimento de uma história em comum, marcada pelo preconceito e pela opressão ouvinte e a resistência à mesma; além da identificação como membros de uma coletividade específica permitem que reconheçamos a existência de uma cultura surda. Strobel a define como

o jeito de o sujeito surdo entender o mundo e modificá-lo a fim de se torná-lo acessível e habitável ajustando-os com as suas percepções visuais, que contribuem para a definição das identidades surdas e das ‘almas’ das comunidades surdas. Isto significa que abrange a língua, as ideias, as crenças, os costumes e os hábitos de povo surdo. (STROBEL, 2008, p. 59)

Um exemplo interessante de manifestação da cultura surda é o humor surdo. Em suas séries de tiras de quadrinhos *In Deaf Culture* e *That Deaf Guy*, o cartunista surdo norte-americano Matt Daigle retrata com bom-humor uma série de situações vivenciadas pelos surdos, incluindo seus percalços em uma sociedade marcadamente voltada para a maioria ouvinte. Em *In Deaf Culture*, um quadrinho mostra personagens explorando uma caverna, na qual fazem uma descoberta surpreendente a respeito de pinturas rupestres (Imagem 3). A piada soa incompreensível aos ouvintes. Nela, é possível ver, entre as pinturas, uma mão que sinaliza o “I.L.Y.”, sinal para “Eu te amo” (*I Love You*, em inglês), apenas reconhecido por surdos (ou conhecedores das línguas de sinais). Uma imagem com grande potencial para ser explorada por professores de História. É possível conjecturar uma cena em sala de aula, na qual o aluno surdo reconheça o sinal de sua língua e se coloque intrigado como tal aparição na Pré-História (ainda que de modo imaginário). Sem dúvida o aluno ouvinte também estaria intrigado, mas duplamente: com a novidade trazida por seu colega surdo e com a possibilidade de haver surdos em uma época remota. Mobilizaríamos, assim, uma série de conteúdos conceituais e até

¹⁵ As identidades surdas são assim definidas pela autora: identidades surdas – “os surdos que fazem uso com experiência visual propriamente dita” (PERLIN, 2016, p. 63); identidades surdas híbridas – “os surdos que nasceram ouvintes, e que com o tempo se tornaram surdos” (Ibid., p. 64); identidades surdas de transição – “surdos que foram mantidos sob o cativeiro da hegemônica experiência ouvinte que passam para a comunidade surda” (Ibid., p. 64); identidade surda incompleta – “surdos que vivem sob uma ideologia ouvintista latente que trabalha para socializar os surdos de maneira compatível com a cultura dominante” (Ibid., p. 64); identidades surdas flutuantes – “surdos vivem e se manifestam a partir da hegemonia dos ouvintes” (Ibid., p. 65).

atitudinais: Pré-História, pinturas rupestres, língua de sinais, cultura surda, alteridade, empatia e a presença surda na História.



Imagem 3 - Tira em quadrinhos *In Deaf Culture*, de Matt Daigle. Tradução da legenda: “Veja, é um sinal de ILY!”. Fonte: <<https://culturasurda.files.wordpress.com/2011/12/in-deaf-culture.jpg?w=682>>. Acesso em: 23 nov. 2017.

Quanto à inclusão, é “compreendida de forma genérica como a educação de crianças e jovens com deficiências em contextos regulares de ensino” (COELHO, 2015, p. 94). No entanto, seu sentido é muito mais amplo. Herdeira das lutas das chamadas minorias por inclusão social, a partir da segunda metade do século XX (COELHO, 2015, p. 62), seu redimensionamento no âmbito escolar deu-se, no Brasil, por ação do Estado, tendo como marco legislativo a Constituição de 1988, que estabelece “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” (BRASIL, 1988, Art. 206, parágrafo I). Estando, assim, intimamente ligada à promoção da universalização da Educação Básica em nosso país nas últimas décadas (DELOU, 2016).

Desta maneira, se estabeleceu no Brasil um modelo de escola que se pretende inclusivo, no sentido de garantir o acesso, a permanência de segmentos da sociedade que dela estiveram historicamente alijados e a aprendizagem dos mesmos, notadamente, as pessoas com algum tipo de deficiência física ou mental. Em tese, o objetivo principal desta inclusão seria retirar estes educandos de guetos, como as chamadas escolas especiais, e inseri-los em um ambiente

onde se socializariam com os demais. Neste espaço inclusivo, a partir de uma visão de educação para a cidadania, uma nova lição se aprenderia: a do convívio com o diferente. Para além das boas intenções e utopias, o cotidiano da inclusão escolar revela-se problemático e desafiador.

A Declaração de Salamanca, documento basilar que resultou da Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais, realizada pela Organização das Nações Unidas (ONU) naquela cidade espanhola, em 1994, estabeleceu diretrizes para a Educação Especial, visando o estabelecimento de políticas públicas de inclusão. Em relação aos educandos surdos, assim orienta:

Políticas educacionais deveriam levar em total consideração as diferenças e situações individuais. A importância da linguagem de signos como meio de comunicação entre os surdos, por exemplo, deveria ser reconhecida e provisão deveria ser feita no sentido de garantir que todas as pessoas surdas tenham acesso à educação em sua língua nacional de signos. Devido às necessidades particulares de comunicação dos surdos e das pessoas surdas/cegas, a educação deles pode ser mais adequadamente provida em escolas especiais ou classes especiais e unidades em escolas regulares. (ONU, 1998)

Embora seja considerada paradigma na Educação Inclusiva, a Declaração de Salamanca não recomenda a inclusão escolar de alunos surdos, considerando a especificidade linguística destes sujeitos. No entanto, tal recomendação não é seguida pelas políticas públicas educacionais brasileiras. Uma razão importante parece estar na necessidade de investimento implícita no texto reproduzido acima, tanto para prover a educação em língua de sinais (leia-se formação e contratação de professores qualificados e intérpretes), como para a abertura de escolas especiais ou de novas turmas nas já existentes. No cenário atual, a orientação da Declaração tornaria, por exemplo, inviável o acesso ao ensino para os alunos surdos da E. M. Santa Luzia, uma vez que são moradores de bairros do terceiro e quarto distritos de Duque de Caxias, em geral, egressos de famílias de baixa renda, e a única escola especial pública voltada para eles na região metropolitana do Rio de Janeiro é o INES, a quilômetros de distância de suas residências.

Apesar de ainda persistir o debate acerca de qual modelo de escola – especial ou inclusiva – seria o mais adequado aos alunos surdos, mobilizando professores, pesquisadores e fóruns de discussão, os surdos já estão incluídos nas escolas regulares brasileiras, talvez se faça mais urgente discutir em que condições ocorre a inclusão e como é possível otimizá-la.

Considerando a questão, Kelman faz referência a um estudo no qual jovens estudantes surdos afirmam aprender mais na escola inclusiva (2011, p. 186) e concorda, com ressalvas, que o grande mérito da inclusão é a convivência com a diversidade (2011, p. 188). No entanto, a questão da aprendizagem destes sujeitos acaba sendo incipiente, por diversas razões, dentre

as quais: a formação deficitária dos profissionais que atuam diretamente com os surdos – professores e intérpretes – e a problemas relacionados à contratação e à permanência destes últimos nas classes inclusivas, como ocorre nas escolas públicas dos municípios de Duque de Caxias e do Rio de Janeiro¹⁶. A autora enfatiza que incluir os alunos surdos em turmas comuns ou regulares é apenas o início do processo de inclusão. Para que este se efetive, a escola precisa ter profissionais capacitados, recursos adaptados e produção de conhecimento teórico a partir da experiência. E faz um alerta:

Se o aluno é colocado na classe regular, sem demonstrar habilidades para acompanhar os trabalhos propostos, sem ter uma língua estruturada e sem que a escola ofereça estratégias de flexibilização, quer de profissionais, quer de currículo, a inclusão pode se tornar um mecanismo perverso. (KELMAN, 2011, p. 189)

1.2 AS PESQUISAS SOBRE O ENSINO DE HISTÓRIA PARA ALUNOS SURDOS

O que pode a disciplina História oferecer à promoção da inclusão escolar de alunos surdos? Se a partir da segunda metade do século XX, a História, enquanto área do conhecimento, incorporou novos métodos e objetos, incluindo cada vez mais o estudo de grupos sociais marginalizados, esta mesma abertura pouco se verifica em relação à História ensinada em nossas escolas. Neste sentido, Verri e Alegro afirmaram que a historiografia quer incluir, mas o ensino de História não sabe incluir (2006, p. 98). No Brasil, embora seu quantitativo venha se ampliando nos últimos anos, os trabalhos dedicados ao Ensino de História para alunos surdos ainda são poucos, conforme pude constatar em minha investigação, sendo corroborado por Pereira & Poker (2012, p. 77), Tezolin & Cavalcante (2014, p. 1), Mattos (2016, p. 16) e Azevedo & Mattos (2017, p. 114-115). Confirmam ainda tal constatação os dados coletados por membros do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Surdez da Universidade Federal do Rio de Janeiro (GEPeSS/UFRJ), que não localizaram nenhum artigo referente ao ensino de História para surdos entre os trabalhos apresentados nas últimas edições do Congresso Brasileiro de Educação Especial e do Congresso Brasileiro Multidisciplinar em Educação Especial (OLIVEIRA; EIRAS; KELMAN, 2018), eventos referenciais na área da Educação para a qual se voltam.

Não obstante a maior parte da pesquisa tenha sido realizada pela internet, consultei também o acervo de bibliotecas físicas, como a do Instituto Nacional de Educação de Surdos

¹⁶ No caso desse último município, como se constata por reportagem “Falta de intérprete de Libras deixa alunos sem aprender na rede municipal”, exibida na edição de 5 de julho de 2017 do telejornal RJTV – 1ª Edição, da Rede Globo. Disponível em: <<http://g1.globo.com/rio-de-janeiro/rjtv-1edicao/videos/t/edicoes/v/falta-de-inteprte-de-libras-deixa-alunos-sem-aprender-na-rede-municipal/5986609/>>. Acesso em 31 jul. 2017.

(INES) e do Centro de Filosofia e Ciências Humanas (CFCH) da UFRJ. Entre os endereços eletrônicos, procurei por títulos no Google Acadêmico (*Google Scholar*), no banco de teses e dissertações da Fundação CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) e nos portais de periódicos Scielo e do INES. Nestes ambientes virtuais, as buscas foram realizadas utilizando os descritores “Ensino de História” e “Surdos/Surdez”. Contribuíram ainda para a localização das publicações as referências bibliográficas dos próprios textos encontrados e informações fornecidas nos currículos da Plataforma Lattes de seus autores.

Na pesquisa realizada, identifiquei a existência de vinte e quatro produções acadêmico-científicas que versam sobre o ensino de História para alunos surdos: uma monografia, quatorze artigos, três comunicações, um resumo expandido, um trabalho de conclusão de curso (TCC) e três dissertações (QUADRO 2). Dos títulos levantados, não tive acesso apenas à monografia de Bernardelli (2000) e à dissertação de Perales (2018). Nenhuma tese foi encontrada. Também não há nenhum livro dedicado à temática, o que deixa a existência de uma obra de referência no assunto como uma premente tarefa a ser empreendida.

QUADRO 2: Produções sobre ensino de História para alunos surdos			
ANO	TÍTULO	AUTORIA	TIPO
2000	Experiência no ensino de História para alunos surdos	Rosy M. C. Bernardelli	Monografia
2001	O início do trabalho de História na 5ª série	Tania Maria Elias	Artigo
2003	Reflexões de uma professora de História sobre o desenvolvimento linguístico em alunos surdos e ouvintes	Mônica Ugrinowitsch	Artigo
2005	Reflexões sobre o ensino de história para alunos surdos	Lia Cazumi Yokoyama	Comunicação
2006	Anotações sobre o processo de ensino e aprendizagem de história para alunos surdos	Célia Regina Verri & Regina Célia Alegro	Artigo
2007	História silenciosa	Danielle Sanches	Artigo
2009	A exclusão do incluído: a busca pelo equilíbrio.	Vanda Sarmento Borges Mesquita; Ana Cristina Oliveira da Silva; Crislane Azevedo; Maria Inês Sucupira Stamatto	Artigo
2009	Ensino de História para alunos de Ensino Médio: desafios e possibilidades	Gabriele Vieira Neves	Artigo
2012	O ensino de História para surdos: análise da situação	Carlos Cesar Almeida Furquim Pereira &	Artigo

	de escolas especiais e de escolas regulares	Rosimar Bortolini Poker	
2014	A construção dos conceitos de identidade e história: um estudo com imagens com alunos do sexto ano do Colégio Estadual do Instituto de Educação de Surdos – ILES	Berenice Silva	Artigo
2014	Ensino de História: uma prática inclusiva para alunas e alunos com deficiência auditiva no município de Guarabira/PB	Heloísa Tamiris Oliveira Tezolin & Simone Joaquim Cavalcante	Artigo
2014	O ensino de História para as alunas e alunos com deficiência auditiva no município de Guarabira (PB): uma experiência inclusiva (?)	Heloísa Tamiris Oliveira Tezolin	TCC
2015	Cultura e educação sociocomunitária: uma perspectiva para o ensino de História e surdez	Alex Sandrelanio dos Santos Pereira	Dissertação
2016	Desafios do professor de História com aluno surdo	Heloisa Lima Perales	Artigo
2016	Sinais do tempo: construção de significados de tempo histórico para alunos surdos em uma perspectiva de letramento histórico em Libras	Camilla Oliveira Mattos	Dissertação
2017	À margem da historiografia e sem acesso às aulas de História: cultura e identidade surda na luta pelas conquistas de direitos	Ernesto Padovani Netto	Artigo
2017	Ensino de História, oralidade, alteridade e surdez	Ernesto Padovani Netto	Comunicação
2017	Ensino de história para alunos surdos: a construção de conhecimento histórico a partir de sequências didáticas	Patrícia Bastos de Azevedo & Camilla Oliveira Mattos	Artigo
2017	Ensino de História para surdos: práticas educacionais em escola pública de educação bilíngue	Carlos Cesar Almeida Furquim Pereira	Artigo
2017	História em silêncio: as dificuldades a percorrer no ofício do professor de	Guilherme Brenner Oliveira Gregorio; Diogo de Souza	Artigo

	História no ensino de alunos surdos em Itaboraí	Cecilio; Ester Vitória Basilio Anchieta	
2017	O ensino de História em Libras e sua viabilidade	Tatiane Sá; André Melo; Marcos Lamoço; Raíssa Souza	Artigo
2018	Desafios do ensino de História para alunos surdos em classes inclusivas	Paulo José Assumpção dos Santos	Comunicação
2018	O ensino de História para alunos surdos: uma experiência de escola bilíngue na cidade de Pelotas-RS	Ana Gabriela da Silva Vieira	Resumo expandido
2018	Práticas pedagógicas do professor de História de Ensino Médio em turma regular com a presença de aluno surdo	Heloisa Lima Perales	Dissertação

A partir de informações apresentadas pelos autores nas publicações ou em seus currículos, pude constatar que, com exceção de Anchieta, Gregorio, Perales, Poker e Sá, todos possuem formação acadêmica em História¹⁷ e a maioria atua ou já atuou em algum momento de sua carreira na Educação Básica. Sete dos trabalhos são relatos de experiências dos próprios autores que as utilizam como ponto de partida para o desenvolvimento de seus argumentos. Desses estudos, apenas dois se referem a escolas regulares inclusivas; os demais, apresentam práticas ocorridas em escolas especiais para alunos surdos.

Os títulos encontrados foram produzidos em um espaço de tempo inferior a vinte anos. Não é possível descartar a existência de outros trabalhos relacionados ao tema realizados antes do ano 2000, entre outras razões por reconhecermos os limites da pesquisa feita predominantemente pela rede mundial de computadores, não incluindo, portanto, publicações não disponibilizadas por esse meio. Por outro lado, a concentração de estudos sobre o ensino de História para surdos nos últimos dezoito anos pode estar relacionada à promulgação da Lei n.º 10.436, de 2002, popularmente conhecida como Lei de Libras, e a sua regulamentação pelo Decreto n.º 5.626, de 2005, em conformidade com o que suspeitam Azevedo & Mattos (2017, p. 114). A legislação, ao reconhecer a Libras como língua oficial e natural¹⁸ dos surdos e determinar ações que permitam acessibilidade a estes sujeitos, presta sua contribuição ao lhes

¹⁷ Ainda incompleta para André Melo, Diogo de Souza Cecilio, Marcos Lamoço e Raíssa Souza, graduandos em História pela Universidade Federal Fluminense (UFF), segundo informações apresentadas em seus respectivos textos (GREGORIO; CECILIO; ANCHIETA, 2017, p. 302; SÁ et al., 2017, p. 384)

¹⁸ O conceito “língua natural” é consagrado nos estudos sobre a surdez. Não deve ser entendida como se já nascesse com o indivíduo, mas sim no sentido de que é aquela utilizada pelos surdos em suas interações sociais (HARRISON, p. 29).

dar mais visibilidade social e promover sua plena cidadania. Neste sentido, os trabalhos aqui apresentados ecoam as políticas públicas, oferecendo propostas de como tornar mais acessível o ensino de História.

No entanto, os dados indicam que a questão surda ainda está distante das preocupações que mobilizam as produções acadêmicas na área de História, uma vez que, até o momento, contamos com um quantitativo extremamente baixo entre monografias e dissertações, tendo estas últimas sido defendidas apenas bem recentemente. Sem contar que ainda não foi concluída nenhuma pesquisa a nível de Doutorado relacionada ao ensino de História para surdos. Também chama a atenção o fato de que, dentre os dezoito autores aos quais tivemos acesso a seus currículos, somente cinco deles prosseguem estudando o tema aqui abordado¹⁹. E não se trata de esgotamento do assunto, uma vez que os próprios textos apontam para diversas questões que necessitam ser aprofundadas ou exploradas em futuras pesquisas (PEREIRA; POKER, 2012, p. 77; AZEVEDO; MATTOS, 2017, p. 131).

O aparente distanciamento dos pesquisadores da academia em relação ao ensino de História para alunos surdos é inversamente proporcional ao interesse demonstrado por sua contraparte que atua na Educação Básica, seja na escola regular inclusiva seja na escola especial, conforme as informações supracitadas que os relacionam à maioria dentre os autores dedicados à temática. O interesse desses professores-pesquisadores, entre os quais me incluo, está relacionado à inquietação dos que atuam naquele segmento educacional, onde a complexidade da Educação Especial e da inclusão escolar deixa de ser uma abstração teórica e faz parte de um cotidiano que causa angústia por seus múltiplos desafios.

Desta forma, vejo com grande alento a produção realizada no âmbito do Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória), no qual desenvolvi a presente pesquisa. Apesar de ser um jovem programa (iniciou em 2014), o ProfHistória, que possui núcleos em 27 universidades, já contabiliza pelo menos cinco pesquisas a respeito da temática. Além da minha, há uma dissertação defendida pela professora Camilla Oliveira Mattos na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro – UFRRJ (2016), sobre a qual tratarei mais adiante; outra, do professor Ernesto Padovani Netto, da Universidade Federal do Pará – UFPA, intitulada *Ensino para diferentes sujeitos: o acesso de alunos surdos às aulas de História* (2017b) e mais dois trabalhos em fase inicial, dos mestrandos Paulo Roberto Martins da Silva, também da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e Tuanny Dantas Lameirão, da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). Assim, o ProfHistória vem cumprindo seu papel de estabelecer

¹⁹ Há que se descontar o fato de que oito desses dezoito autores são referenciados por terem orientado as pesquisas realizadas. O que não chega a desabonar a avaliação feita.

uma ponte entre as práticas e saberes da escola e a universidade, sensibilizando o meio acadêmico de História com as questões mobilizadas pelas especificidades e necessidades dos discentes surdos.

O levantamento bibliográfico a respeito do ensino de História para alunos surdos empreendido, aqui apresentado na forma do atual estado da arte dessa temática, serviu como eixo basilar do quadro teórico da presente dissertação. À luz de tais estudos, realizei as análises das entrevistas feitas com professores de História, as quais subsidiam uma caracterização da inclusão escolar de educandos surdos, com foco nas aulas dessa disciplina. Tal diagnóstico também pôde ser realizado a partir da comparação com contextos similares relatados por alguns dos autores. Do mesmo modo, o exame dos textos identificados contribuiu para uma reflexão de minha prática docente, possibilitando a reelaboração de experiências pedagógicas, assim oferecidas como propostas de estratégias didáticas. Ainda, em diálogo com a empiria, conferem aporte ao *Caderno de orientações e sugestões para o ensino de História em classes inclusivas com alunos surdos*, produto final dessa pesquisa. Por fim, a revisão bibliográfica tem a pretensão de ser um referencial para professores que pretendem se apropriar de métodos e teorias relacionadas ao ensino de História para surdos e àqueles que queiram somar contribuições às pesquisas nesse campo.

Os dois artigos mais antigos do levantamento são relatos de experiências de suas autoras, Elias (2001) e Ugrinowitsch (2003), professoras de História, em turmas de escolas especiais formadas exclusivamente por alunos surdos. Foram publicados na revista *Arqueiro*, um dos periódicos editados pelo INES²⁰. Esse instituto é a primeira escola para surdos criada no Brasil, fundada em 1857, no governo de D. Pedro II, por iniciativa de Ernest Huet, professor francês surdo (ROCHA, 2007). Originalmente batizado como Imperial Instituto dos Surdos-Mudos, o INES se tornou uma instituição referencial na educação de surdos no Brasil. Muito mais do que uma escola, é um espaço de fomento a pesquisas relacionadas à educação de surdos, seja por meio dos fóruns e congressos que promove, seja pelas revistas que publica. Caso da *Arqueiro*, que tem como pauta principal a divulgação de práticas pedagógicas, sendo seu público-alvo professores e outros profissionais da educação que atuam com alunos surdos. Portanto, não causa surpresa o fato do INES figurar como ponta-de-lança nos estudos acerca do ensino de uma disciplina específica, a História, voltado para aqueles discentes.

²⁰ Além da revista *Arqueiro*, o INES ainda publica os periódicos *Espaço*, no qual são divulgados artigos de caráter acadêmico-científico, e *Forum*, de perfil semelhante ao anterior, porém com foco em temas de debate público sobre a educação de surdos. Todos disponíveis na forma impressa e *on-line*. Neste último caso, podendo ser acessados pelo *site* da instituição (<http://www.ines.gov.br/publicacoes>).

O artigo de Elias (2001), especialista na área de “Deficiência Auditiva”²¹, relata sucintamente o trabalho que realizou em turmas de quinta série (atualmente, sexto ano do Ensino Fundamental) na abordagem de três conceitos introdutórios aos estudos históricos: sociedade, cultura e História. De acordo com a descrição, a aula foi desenvolvida em três etapas. Na primeira, a professora fez uso da Libras para apresentar os conceitos de sociedade e cultura, procurando construir significados para eles a partir do diálogo com os alunos, que expunham suas vivências (ELIAS, 2001, p. 23). Na segunda, utilizou de imagens extraídas de revistas, previamente pesquisadas pelos alunos, para tratar das diferenças sociais, culturais e temporais, buscando, desta maneira, levar à aprendizagem a partir da exploração da visualidade e da curiosidade demonstrada pelos alunos (Ibid., p. 23-24). Na etapa conclusiva, as imagens foram coladas pelos alunos em seus cadernos, legendadas com frases curtas e simples, para servir de referência aos conteúdos, uma vez que não era adotado livro didático. No ano seguinte, o trabalho foi finalizado com a produção de cartazes, fixados no mural da sala de aula (Ibid., p. 24).

Embora não apresente quais são as suas bases teórico-metodológicas, por ser um texto de caráter mais descritivo do que analítico, o artigo de Elias consegue indicar caminhos metodológicos apropriados para o trabalho do professor de História em classes com alunos surdos, como o uso de imagens para a construção do conhecimento histórico, e destaca cuidados especiais que esses docentes devem ter, dentre os quais sintetizar os textos escritos a fim de que sejam mais acessíveis aos alunos e explicar até mesmo o que parece óbvio (ELIAS, 2001, p. 24), uma vez que o acesso dos surdos às informações fora da escola muitas vezes é limitado (SACKS, p. 71). Estas questões seriam tratadas com mais propriedade pelos trabalhos relativos à temática posteriormente produzidos, o que não retira a relevância do artigo, espécie de oásis no então deserto de referências pedagógicas específicas para o professor de História que lecionava para surdos.

Mais elaborado enquanto texto acadêmico do que o artigo de Elias (2001), as *Reflexões de uma professora de História sobre o desenvolvimento linguístico em alunos surdos e ouvintes* foram feitas a partir da experiência de Ugrinowitsch (2003) como docente de uma rede privada de ensino confessional (católica), atuando em duas escolas da mesma, sendo uma de ensino regular e a outra de Educação Especial para surdos, o Instituto Santa Terezinha, localizado em São Paulo (UGRINOWITSCH, 2003, p. 31). Ao se referir a alunos surdos e ouvintes, a autora o faz para tecer comparações. Portanto, não se trata ainda de uma publicação a respeito da

²¹ O termo aparece no texto quando faz referência à formação da autora (ELIAS, 2001, p. 23).

Educação Inclusiva. A preocupação que mobiliza a autora é outra: o fracasso escolar. De ambos, uma vez que observa altos índices de reprovações ou aprovações automáticas despejando analfabetos funcionais no mercado de trabalho. Em se tratando dos surdos, esta situação era imputada à deficiência auditiva, o que só contribuía para estigmatizar ainda mais estes sujeitos.

Permeia o artigo de Ugrinowitsch, duas importantes mudanças no contexto da educação de surdos no Brasil. A primeira são as consequências da já referenciada promulgação da Lei n.º 10.436 (BRASIL, 2002). A outra, anterior, relaciona-se à substituição do paradigma metodológico na educação escolar de surdos. Desde que este ensino foi sistematizado, a partir do século XVIII, os pedagogos se dividiram em duas correntes: aqueles que defendiam o uso das línguas de sinais como meio mais adequado para ensinar os surdos e os oralistas, defensores da ideia de que o fim da educação de surdos deveria ser a aquisição da fala, de modo que pudessem se integrar à sociedade. No final do século XIX, o Oralismo se impôs, tornando-se o modelo educacional por excelência nas escolas para surdos. A reabilitação das línguas de sinais, a partir da década de 1960, e as críticas ao Oralismo abriram espaço para outros modelos pedagógicos, dentre os quais a Comunicação Total²² e o Bilinguismo (SACKS, 2005; OLIVEIRA, 2012).

Parece ser consenso entre os educadores que o Bilinguismo é a forma mais apropriada de promover o ensino-aprendizagem de alunos surdos. De acordo com essa proposta, a principal língua (L1) utilizada no processo educativo deve ser a de sinais, no caso brasileiro, Libras (OLIVEIRA, 2012, p. 65). Desta forma, faz-se, literalmente, conhecer pelos sinais, significado etimológico de “ensinar” (CHERVEL, 1990, p. 192). No Bilinguismo, a Língua Portuguesa, torna-se secundária (L2), mas não desprezada, uma vez que será utilizada pelos surdos para a leitura e produção escrita, ressaltando que também é a língua majoritária da sociedade ouvinte na qual o surdo está inserido e onde precisa interagir. O uso da Libras como L1 no ensino ainda respeita a singularidade do surdo, sua cultura e identidade (SANCHES, 2007).

O Instituto Santa Terezinha, escola para surdos onde trabalhava a professora Ugrinowitsch, uma das mais tradicionais instituições de ensino voltadas para surdos no Brasil²³, tornou-se bilíngue (Libras/Língua Portuguesa) a partir da última década do século XX, abolindo então o modelo oralista²⁴. Neste contexto de transição, pelo qual o INES também passava

²² Idealizada em 1968, por Roy Holcomb, a Comunicação Total é uma metodologia que utiliza diferentes modalidades de comunicação na educação de surdos (daí seu nome). Se por um lado, trouxe de volta o uso da língua de sinais no processo educacional daqueles sujeitos, por outro, permaneceu enfatizando a oralização. (OLIVEIRA, 2012, p. 57-59; KELMAN, 2015, p. 149-150)

²³ O Instituto Santa Terezinha foi a primeira escola para surdos da rede privada no estado de São Paulo.

²⁴ Essas e outras informações sobre o Instituto Santa Terezinha podem ser encontradas no *site* da escola. Disponível em: <<http://www.institutosantateresinha.org.br/quem-somos>>. Acesso em: 10 fev. 2018.

(*timing* perfeito para a publicação do artigo em um de seus periódicos), avaliando suas experiências docentes, a autora propõe um novo olhar à produção escrita dos alunos surdos. Entendendo que a Língua Portuguesa é a segunda língua destes discentes, por eles utilizada nos procedimentos de escrita, cabe ao professor tolerância linguística, enfatizando a compreensão dos conteúdos ensinados e não o uso correto das normas gramaticais. A autora sugere que os eventuais erros nesse sentido devem ser sinalizados, porém com o objetivo de indicar caminhos para o melhor desenvolvimento da habilidade da escrita. Concerne ainda ao professor, desde que conhecedor da língua de sinais (o que não é o caso da maioria dos docentes, como a própria autora admite), auxiliar os educandos na tarefa de escrever em Língua Portuguesa aquilo que eles aprenderam em Libras.

O primeiro trabalho a abordar o ensino de História para alunos surdos em um contexto de inclusão foi a comunicação *Reflexões sobre o ensino de história para alunos surdos* (YOKOYAMA, 2005). Dirigindo-se aos participantes do XXIII Simpósio Nacional de História (2005), a autora propõe que os estudos realizados pelos pesquisadores da área de História na docência para surdos deveriam deixar de ser pautados por questões linguísticas, divergindo da maioria das investigações oriundas da área da Educação, e se voltar para a análise e o desenvolvimento de métodos e técnicas específicos de nossa disciplina. Desta forma, Yokoyama fazia uma dupla reivindicação: primeiro, por produções a respeito do ensino de História para alunos surdos, uma vez que eram quase inexistentes e, segundo, que as mesmas fossem encampadas pelos professores-pesquisadores de História, mais gabaritados, em detrimento daqueles de outras áreas, por dominarem saberes e práticas próprios da matéria.

A partir de sua experiência como intérprete de Libras e professora de alunos surdocegos²⁵ e com deficiências múltiplas, a autora, pós-graduada em Educação Especial, afirma a necessidade do professor ser sensível aos seus alunos surdos, procurando estabelecer com eles uma relação de empatia e direcionar o seu fazer docente ao atendimento de suas singularidades. Neste sentido, faz-se necessário um trabalho diferenciado, do qual a autora destaca o uso de imagens, de recursos audiovisuais, além da participação do intérprete. Mais do que indicar estratégias e profissionais envolvidos no processo ensino-aprendizagem de alunos surdos, Yokoyama aponta os cuidados que devem ser observados em cada um desses três pilares, como a utilização moderada de imagens sob o risco de se criar uma cacofonia visual, a necessidade de legendas nos filmes trabalhados com os alunos surdos e a definição mais precisa dos papéis de intérpretes e professores quando ambos dividem a sala de aula. Com apenas uma citação em pesquisas sobre

²⁵ O texto em questão não aborda a surdocegueira, que, até onde alcançou a minha pesquisa, permanece sem estudos na área do Ensino de História.

o ensino de História para alunos surdos, as colocações da autora merecem ser melhor exploradas.

Por outro lado, *Anotações sobre o processo de ensino e aprendizagem de História para alunos surdos* (VERRI; ALEGRO, 2006) e *Ensino de História para alunos de Ensino Médio: desafios e possibilidades* (NEVES, 2009), tornaram-se referenciais, figurando em diversas pesquisas a respeito do ensino de História para alunos surdos. Conforme enunciado acima, Verri e Alegro (2006) apontam uma contradição entre a historiografia e o ensino de História. Enquanto aquela, nas últimas décadas, tem procurado incluir diferentes grupos ao estudo da trajetória humana, as práticas do ensino de História parecem não conseguir dar conta dos novos sujeitos incluídos na escola regular, como os surdos. O que pode ser explicado, dentre diversos fatores, pela formação deficitária do professor e pelo fato do aluno surdo não ser pensado em sua diferença (VERRI; ALEGRO, 2006, p. 98). Nesse sentido, as autoras, apoiadas na Teoria da Aprendizagem Significativa, de Ausubel (1980), insistem na importância de o professor compreender como aprendem os alunos surdos, o que interfere em sua aprendizagem e como ajudar para que entendam melhor (VERRI; ALEGRO, 2006, p. 100).

A pesquisa empreendida por Verri e Alegro torna-se seminal em sua temática ao focar nos próprios sujeitos da aprendizagem, os alunos surdos, “ouvindo-os” a fim de revelar quais são os elementos que entram ou facilitam o aprender nas aulas de História. Para tanto, as autoras realizam, por meio de um questionário, entrevistas com dois educandos surdos incluídos em turmas do Ensino Médio de uma escola da rede pública de ensino do estado do Paraná, adaptando questões originalmente idealizadas por Bittencourt e Nadai (1988). Tendo por base a análise das respostas dadas, Verri e Alegro indicam diretrizes para os docentes de História que atuam com alunos surdos adequadas às singularidades e necessidades desses discentes. Assim, enquanto sujeitos diferentes requerem que com eles sejam empregadas metodologias pedagógicas diferenciadas; se suas estruturas cognitivas são organizadas pelo visual, imagens, estáticas ou em movimento, devem ser utilizadas nas práticas dos docentes; assim como é bem-vindo o uso de textos resumidos e em forma direta, aliado à tolerância linguística em relação à produção escrita dos discentes (já apontada por Ugrinowitsch), uma vez que apresentam dificuldades no domínio do Português, concebido como sua segunda língua; entre outras diretivas. Nenhuma delas, no entanto, se refere a um elemento-chave na educação para surdos: o intérprete de Libras.

Por sua vez, o artigo de Neves (2009), apresentado no IX Congresso Nacional de Educação – EDUCERE/III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia (2009), traz um relato e análise das experiências da autora como estagiária e, posteriormente, professora contratada de

uma escola estadual de Educação Especial localizada no município de Caxias do Sul (RS). O texto se inicia com duas contextualizações. A primeira, referente à língua de sinais e os modelos educacionais historicamente estabelecidos (Oralismo, Comunicação Total, Bilinguismo), importantes questões envolvidas na educação de surdos. A outra, uma caracterização do espaço escolar *lócus* do trabalho apresentado. Em seguida, Neves discorre sobre suas práticas docentes com alunos surdos e projetos, então, ainda em desenvolvimento com esses mesmos discentes. Esse modelo textual passaria a ser adotado como padrão das produções em ensino de História para surdos que versam sobre experiências pedagógicas, do qual os capítulos iniciais da presente dissertação se aproximam.

De acordo com Neves (2009), lecionar para alunos surdos obriga o professor de História a se confrontar com um duplo desafio: o de dominar uma língua que não é sua e buscar estratégias didáticas que possam mobilizar o interesse e a participação do aluno surdo. Considerando que a autora atuou em uma escola especial, onde os discentes surdos estudavam apenas com seus pares surdos, acredito que tais desafios se potencializam na escola regular inclusiva. Se na primeira, não há como ignorar os surdos, pois são os únicos alunos, na outra, o analfabetismo em Libras da maioria dos docentes pode ser utilizado como justificativa para negligenciar a minoria surda. Além disso, as metodologias empregadas devem servir a todos os alunos, surdos e ouvintes (geralmente, são voltadas para esses) e precisam buscar a interação entre os dois grupos.

Neves relaciona suas práticas e reflete sobre elas considerando-as respostas bem-sucedidas aos desafios interpostos, bem como possibilidades para um fazer diferenciado do professor de História com alunos surdos em outros contextos. Incluindo os ambientes inclusivos. Dentre as atividades desenvolvidas e apresentadas pela autora destacam-se o uso de sentidos alternativos à audição para promover o aprendizado (ela explora o tato e a visão com objetos de outros tempos e culturas levados à sala de aula e até mesmo o paladar, com uma degustação de chá ao abordar a Civilização Chinesa); a monitoria exercida por alunos surdos que auxiliavam os colegas que apresentavam mais dificuldades em aprender; a criação do blog “Sinais da História”²⁶, com participação dos educandos para estimular sua produção escrita e promover a interação professor-aluno e aluno-aluno pela internet. Neves ainda realizou avaliações em Libras, que eram gravadas e, posteriormente, utilizadas como material para estudo dos alunos em língua de sinais.

²⁶ A autora não informou o endereço do blog. Tentei localizá-lo, por meio de *sites* de busca. Encontrei apenas uma página homônima.

Seguindo a trilha deixada por Neves, outros trabalhos apresentaram as experiências pedagógicas de seus autores nas aulas de História em classes especiais ou inclusivas com alunos surdos: *A construção dos conceitos de identidade e história: um estudo com imagens com alunos do sexto ano do Colégio Estadual do Instituto de Educação de Surdos – ILES* (SILVA, 2014), produto da participação de sua autora em um curso de formação continuada oferecido pela Secretaria de Educação do Estado do Paraná, para a qual então lecionava; e *Ensino de História para surdos: práticas educacionais em escola pública de educação bilíngue*²⁷ (PEREIRA, 2017), sobre a aplicação de uma sequência didática embasada pelo Bilinguismo e voltada para turmas do sétimo ano do Ensino Fundamental de uma unidade de ensino para surdos do município de São Paulo (SP), ocorrida em 2013.

Ainda entre os relatos de experiências dos autores-professores, merece destaque o artigo *História silenciosa* (SANCHES, 2007). O texto foi escrito para a extinta *Revista de História* da Biblioteca Nacional, periódico de divulgação histórica distribuído para as escolas públicas brasileiras pelo Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), do Ministério da Educação (MEC), que assim prestou sua contribuição para dar visibilidade aos professores/leitores a respeito da questão da inclusão escolar de surdos. De fato, foi um dos primeiros textos que me introduziram nos estudos referentes a essa temática.

Sanches se alinha com a concepção socioantropológica da surdez, defendendo o Bilinguismo, donde destaca a importância do papel do intérprete de Libras na sala de aula e defende o sócio-interacionismo como a abordagem pedagógica por excelência para levar ao conhecimento dos conceitos históricos. Partindo de sua prática, também apresenta propostas de estratégias específicas para o trabalho com estes alunos, em sua maioria, explorando o sentido da visão, como dramatizações filmadas, produção de linhas do tempo e exibições contextualizadas de filmes históricos. A autora ainda sugere que tais estratégias podem ser facilitadoras da aprendizagem não somente para os surdos como também para os ouvintes, conforme identificado em minha própria atividade docente.

Quase uma década depois do texto de Ugrinowitsch (2003), com a publicação do artigo *O ensino de História para surdos: análise da situação de escolas especiais e de escolas regulares* (PEREIRA; POKER, 2012), a temática do ensino de História para alunos surdos voltou a figurar em um periódico do INES, a revista *Espaço*, referencial na educação de surdos. Desta feita, de forma mais amadurecida, valendo-se das contribuições de Verri & Alegro

²⁷ O mesmo texto pode ser encontrado em: PEREIRA, Carlos Cesar Almeida Furquim. Ensino de história para alunos surdos: práticas educacionais em escola pública de educação de surdos de São Paulo. **História & Ensino**, Londrina, v. 23, n. 1, p. 159-172, jan./jun. 2017.

(2006), Sanches (2007) e Neves (2009). Pereira e Poker realizam sua análise a partir do ponto de vista dos educadores, seara pela qual também trilhou a minha pesquisa, diferenciando-se quanto ao método (lá foram aplicados questionários, aqui utilizo a História Oral) e ao estudo de natureza comparativa. No artigo em questão, os autores confrontam as formas como ocorre o ensino de História para surdos em escolas especiais e escolas regulares (inclusivas) do município de São Paulo com o objetivo de verificar as dificuldades do professor em ensinar e do aluno em aprender. Sem tomar a defesa deste ou aquele modelo, os autores concluem que em ambos o ensino de História para surdos ainda é insatisfatório. Enquanto nas escolas especiais falta aos professores (pedagogos especialistas em Educação de Deficientes da Audiocomunicação, como citados no texto) domínio de métodos e conteúdos específicos da História, na escola regular falta uma didática docente que permita ao surdo acessar esses mesmos conteúdos (PEREIRA; POKER, 2012, p. 77).

No entanto, Pereira e Poker acreditam na possibilidade de superação dos problemas observados, por meio da realização e publicação de novas pesquisas a respeito do ensino de História para alunos surdos, sugerindo estudos específicos:

Trabalhos envolvendo sondagens sobre a aprendizagem da Disciplina de História pelos alunos com surdez. Outro segmento que também carece de estudos é a questão da ausência de Sinais Específicos de História em Libras. Além de pesquisas sobre produções de materiais pedagógicos na área da História para surdos, que resultem em publicações editoriais, a fim de auxiliar os professores que lecionam para tal público. (PEREIRA; POKER, 2012, p. 77)

Atendendo ou não ao chamado de Pereira e Poker, nos últimos seis anos se verifica um aumento considerável na realização de pesquisas sobre a temática aqui discutida. Data justamente desse período a primeira dissertação que tem como objeto o ensino de História para alunos surdos: *Cultura e educação sociocomunitária: uma perspectiva para o ensino de história e surdez* (PEREIRA, 2015), defendida no Centro Universitário Salesiano de São Paulo (UNISAL). Entendendo o professor de História como um promotor de mudanças e que o seu ofício não deve se restringir ao espaço da sala de aula, Pereira²⁸ entrega um trabalho *sui generis*, em nada semelhante às produções anteriores (ou posteriores) acerca de seu tema, não apresentando análises das práticas docentes ou propostas de estratégias didáticas, ignorando completamente a bibliografia já produzida a respeito. Por meio da pesquisa-ação, o autor investiga a inclusão de surdos em uma unidade escolar de ensino regular onde atua, na cidade

²⁸ Não confundir com o coautor de *O ensino de História para surdos: análise da situação de escolas especiais e de escolas regulares* (PEREIRA; POKER, 2012) e autor de *Ensino de História para surdos: práticas educacionais em escola pública de educação bilíngue* (PEREIRA, 2017).

de Madre de Deus (BA), e sua relação com a cultura surda local, promovendo projetos que buscam dar mais visibilidade àqueles sujeitos por meio da integração escola-comunidade. Dentre as ações realizadas destacam-se as “aulas de campo” de História, nas quais os alunos (surdos e ouvintes) conheceram a associação (não oficializada) de surdos da região, e a produção pelos discentes de registros das atividades feitas, com o propósito de criação de documentos que possam subsidiar a memória da presença surda na escola.

A segunda dissertação sobre o ensino de História para alunos surdos vem do ProfHistória, como já citado acima. Trata-se de *Sinais do tempo: construção de significados de tempo histórico para alunos surdos em uma perspectiva de letramento histórico em Libras* (MATTOS, 2016). Filha de surdo, com quem iniciou suas reflexões acerca da aprendizagem de pessoas com surdez, a autora propõe uma abordagem de ensino para surdos a partir do letramento em História, mobilizando a Libras e conhecimentos prévios desses alunos, advindos da cultura surda, a fim de levar ao aprendizado significativo de conteúdos e conceitos da disciplina. Para tanto, ela seleciona um recorte específico, mas de grande importância para a construção do conhecimento histórico: a noção de temporalidade. Seu produto final é uma proposta de sequências didáticas, nas quais aborda aquele conceito-chave por meio de imagens, textos a elas relacionados e uma série de questões, que vão da utilização de outras fontes imagéticas a atividades de campo (MATTOS, 2016, p. 99-121). Embora direcionada à escola especial para surdos (referenciando-se no INES), acredito que a proposta, com as devidas adaptações, pode ser utilizada em classes inclusivas.

A dissertação de Mattos representa uma importante referência ao trabalho por mim desenvolvido. Tanto por seu pioneirismo dentro do ProfHistória, como por sua revisão bibliográfica, que serviu de base para aquela que empreendi, sendo expandida com a localização e produção posterior de outros trabalhos, constituindo-se no estado da arte aqui apresentado. Posteriormente, foi editada e publicada na forma de artigo, escrito em parceria com a professora Dra. Patrícia Bastos de Azevedo, da UFRRJ, que fora orientadora de Mestrado da autora, recebendo o título *Ensino de história para alunos surdos: a construção de conhecimento histórico a partir de sequências didáticas* (2017).

Outro pesquisador do ProfHistória, Padovani Netto oferece uma reflexão de extrema relevância em sua comunicação *Ensino de História, oralidade, alteridade e surdez*, apresentada no Terceiro Simpósio Eletrônico Internacional de Ensino de História²⁹, em 2017. Nela, o autor

²⁹ O evento pode ser acessado em: <www.simpohis2017.blogspot.com.br>. Contudo, os trabalhos sobre Ensino de História e História do Ensino foram reunidos no *ebook Um Pé de História*, disponível em: <<https://drive.google.com/open?id=0B8GOZKHdcSXjV05OT21fc19aOFk>>.

discute a questão do distanciamento entre a História ensinada e o interesse dos alunos, em particular dos surdos. Para Padovani Netto, a disciplina História atravessa um momento de crise por ainda se manter atrelada a um modelo ultrapassado, baseado na leitura e exposição oral de conteúdos, portanto, inadequado aos discentes surdos, além de estar desconectada das vivências e interesses do alunado. Para atender às demandas das novas gerações e grupos que passaram a fazer parte da escola regular, como os surdos, seria preciso repensar e modificar a forma como a História vem sendo ensinada (PADOVANI NETTO, 2017c, p. 97-98).

Padovani Netto apresenta suas considerações tendo como referências autoras especialistas no estudo do ensino da História, dentre as quais Monteiro (2010), Nadai (1992/1993) e Rocha (2012), diferenciando-se dos demais trabalhos sobre a mesma temática, que se apoiam sobretudo em pesquisas oriundas do campo da Educação (em um sentido mais amplo ou nos recortes da Educação Especial e investigações a respeito da surdez). Apoiado em Rocha, o autor ainda aponta que a maior dificuldade para o surdo aprender História estaria na desconexão entre o estudado e o vivido (PADOVANI NETTO, 2017c, p. 98). Assim, mais do que a ausência ou a diminuição de um sentido (físico, sensorial) estaria a falta de um sentido (significativo) daquilo que é ensinado. O autor chama a atenção para o fato de que o aluno surdo não se reconhece naquilo que o professor de História lhe ensina e que a falta de conhecimento a respeito do surdo pelos ouvintes pode ser um fator de exclusão (Ibid., p. 98-99). Nesse sentido, seus argumentos podem fundamentar a necessidade de inclusão da história dos surdos aos conteúdos programáticos da disciplina História, como um meio de estabelecer vínculos identitários e promover empatia.

Em seu artigo *À margem da historiografia e sem acesso às aulas de História: cultura e identidade surda na luta pelas conquistas de direitos*, também de 2017, Padovani Neto retoma questões discutidas no texto anterior, a partir do viés da inclusão/exclusão de grupos sociais historicamente marginalizados, com foco nos surdos. O autor reforça a tese de que as práticas docentes tradicionais no ensino de História, baseadas na aula expositiva, são um fator de exclusão do aluno surdo, que pode se dar também pela incompreensão dos docentes (e demais membros da comunidade escolar) em relação à identidade surda. Indica ser fundamental o reconhecimento da mesma e de sua pluralidade a fim de que o ensino para esses sujeitos seja capaz de atender às heterogeneidades que existem na própria diversidade surda. O autor ainda presta uma contribuição ao conhecimento a respeito da história dos surdos traçando a trajetória dos movimentos sociais desse grupo no Brasil.

Desafios do professor de História com aluno surdo (PERALES, 2016), artigo apresentado na terceira edição do Congresso Nacional de Educação – CONEDU (2016), traz o

desenho de um projeto de pesquisa relacionado ao ensino de História para alunos surdos. Esse trabalho destaca-se por insinuar caminhos metodológicos para pesquisas referentes à temática (entrevistas, narrativas autobiográficas e observação colaborativa) e, sobretudo, por sua revisão bibliográfica. Perales divide as obras levantadas em três grupos: as que se referem ao ensino de História, os estudos a respeito de metodologias aplicadas à educação de surdos e os textos acerca do ensino de disciplinas para esses discentes em classes regulares. Apesar de indicar importantes referências para subsidiar a prática de professores e a fundamentação teórica de futuras pesquisas, causa estranheza a autora ignorar as produções já realizadas no ensino de História para surdos, não as incluindo em seu levantamento. Os resultados da pesquisa de Perales foram apresentados na dissertação intitulada *Práticas pedagógicas do professor de História de Ensino Médio em turma regular com a presença de aluno surdo*, defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (PPGED/UFRN), em junho de 2018³⁰.

Dentre as pesquisas aqui inventariadas, encontram-se quatro produções de graduandos de História. Considero-as bem-vindas por demonstrar que o debate envolvendo o ensino de História para alunos surdos e a inclusão escolar desses sujeitos já vem mobilizando os futuros professores, apesar dos textos apresentarem problemas quanto à escrita em si e à fundamentação teórica. Nesse último caso, o que pode ser a razão para as autoras de *A exclusão do incluído: a busca pelo equilíbrio* (MESQUITA et al., 2009) e *O ensino de História para as alunas e alunos com deficiência auditiva no município de Guarabira (PB): uma experiência inclusiva (?)*³¹ (TEZOLIN, 2014), na contramão dos demais estudos, adotarem, sem explicações, a denominação “deficientes auditivos” para se referirem aos surdos. Uma delas chega a usar, por diversas vezes, a inapropriada denominação “auditivos”. Em ambos os casos, utilizando-se de entrevistas com professores, intérpretes e alunos (surdos e ouvintes), as pesquisas apresentam como resultado um quadro bastante desolador da inclusão de alunos surdos em escolas públicas nordestinas, no qual professores se mostram incapacitados para lidar com esses discentes, intérpretes realizam tarefas que seriam dos docentes e educandos ouvintes reclamam do tempo perdido com tarefas que se destinariam aos seus colegas com surdez. Os dados levantados pelas

³⁰ De acordo com notícia publicada no *site* do Programa de Pós-graduação em Educação da UFRN. Disponível em: <https://sigaa.ufrn.br/sigaa/public/programa/noticias_desc.jsf?lc=pt_BR&id=363¬icia=130712185>. Acesso em: 28 jun. 2018. A informação foi confirmada por Perales, em contato por e-mail.

³¹ O texto *Ensino de História: uma prática inclusiva para alunas e alunos com deficiência auditiva no município de Guarabira/PB* (TEZOLIN; CAVALCANTE, 2014) é uma versão reduzida desse trabalho de conclusão de curso, escrito pela autora em parceria com sua autora para apresentação no I Congresso Nacional de Educação – CONEDU, realizado na cidade de Campina Grande, em 2014.

autoras ganham maior relevância ao pensarmos na possibilidade de se estabelecer comparações com o que se verifica em escolas inclusivas de outras localidades.

Em julho de 2017, a Universidade Federal Fluminense (UFF), realizou a I Jornada Científica e Tecnológica de Língua Brasileira de Sinais, que contou com a apresentação de trabalhos produzidos por professores, graduandos e pós-graduandos de diversos cursos universitários. Na área de Ensino de História, o evento contou com duas produções: *História em silêncio: as dificuldades a percorrer no ofício do professor de História no ensino de alunos surdos em Itaboraí* (GREGORIO; CECILIO; ANCHIETA, 2017) e *O ensino de História em Libras e sua viabilidade* (SÁ et al., 2017). Destaque para esse último, no qual os autores pesquisam no Dicionário da Língua Brasileira de Sinais, do INES, e nos aplicativos de tradução Libras/Língua Portuguesa *ProDeaf* e *Hand Talk*, sinais em Libras para conceitos relacionados a um conteúdo específico da disciplina História. O resultado revela a ausência de diversos deles e a necessidade não só de criação dos mesmos, como também da realização de estudos que resultem na produção de glossários ou sinalários em Libras para a área de História, como já haviam indicado Pereira e Poker (2012, p. 77).

Neste sentido, convém relevar que, embora quase sempre desconhecidos por professores e até intérpretes de Libras, há glossários e sinalários de História disponíveis na internet, em canais do YouTube, como o do Instituto Phala³². Tem sido frequente o desenvolvimento de trabalhos acadêmicos voltados para a criação de sinais para áreas específicas do conhecimento com o objetivo de torná-las mais acessíveis aos sujeitos surdos (ALBRES, 2014, p. 137; BARRAL; PINTO-SILVA; RUMJANEK, 2017, p. 110-111; STUMPF; MARTINS, 2017). Desconheço o equivalente deste tipo de produção no campo da História. Conforme mencionado anteriormente, na E. M. Santa Luzia, em 2007, um grupo de intérpretes chegou a criar alguns sinais para uso na escola junto aos nossos alunos surdos, a partir de uma lista de conceitos previamente apresentadas pelos professores das disciplinas que compõem o segundo segmento do Ensino Fundamental. Todavia, os sinais criados não foram registrados e também não houve continuidade a este trabalho com a saída dos referidos profissionais.

Completam o rol de produções acadêmico-científicas sobre o ensino de História para alunos surdos localizadas em minha pesquisa, dois trabalhos recentes: *O ensino de História para alunos surdos: uma experiência de escola bilíngue na cidade de Pelotas-RS* (VIEIRA,

³² Instituição sem fins-lucrativos, criada na região de Campinas, interior de São Paulo, que oferece cursos e serviços voltados à acessibilidade surda. Possui um canal no YouTube, no qual sinalários de História podem ser visualizados. Disponíveis em: <<https://www.youtube.com/watch?v=wXH8WBGvRy0>> e <<https://www.youtube.com/watch?v=HIWAL4kVsGE>>. Esse último exclusivo para História do Brasil.

2018) e *Desafios do ensino de História para alunos surdos em classes inclusivas*, de minha autoria. O primeiro é um estudo de caso, embrião de uma pesquisa maior a ser desenvolvida pela autora, no qual uma professora de História e Geografia de escola filantrópica para surdos relata, por meio de uma entrevista, sua experiência e considerações a respeito de sua atividade docente junto àqueles educandos. Se não apresenta novidades, em termos de didática e metodologia, as informações do texto também podem ser utilizadas para a composição de um diagnóstico mais amplo da inclusão escolar de alunos surdos.

Quanto à publicação que escrevi, refere-se a uma comunicação apresentada na quarta edição do Simpósio Eletrônico Internacional de Ensino de História, realizada em abril de 2018. Nela, parto do tema proposto na redação da edição 2017 do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) – “Desafios para a formação educacional de surdos no Brasil” – para realizar uma síntese daquilo que considero entraves ao ensino de História para alunos surdos no âmbito das escolas inclusivas. Para tanto, amparo-me na empiria e na bibliografia investigada para a presente dissertação. No próximo capítulo, retomo essa questão, desta vez, mais detidamente e assentado em uma realidade específica: a de uma escola municipal localizada na periferia do Rio de Janeiro, considerada polo e referência na educação de surdos.

CAPÍTULO 2

DESAFIOS DO ENSINO DE HISTÓRIA PARA ALUNOS SURDOS EM UMA ESCOLA INCLUSIVA

Uma vez definidos dois conceitos fundamentais para esse trabalho – surdo e inclusão – , além de identificados o que analisam e prescrevem os estudos relacionados ao ensino de História para aqueles sujeitos, o presente texto volta-se para como tal ensino é realizado em uma realidade específica: a de uma escola pública da Baixada Fluminense (RJ). Iniciarei apresentando uma das metodologias utilizadas na pesquisa, a História Oral, que permitiu revelar o que fazem e o que pensam os professores de História daquela escola quanto ao ensino de alunos surdos. Em seguida, farei uma caracterização da unidade escolar em questão e como se deu a gênese do processo de inclusão de alunos surdos naquele espaço. O texto prossegue com uma análise dos eixos temáticos levantados a partir dos depoimentos dos educadores entrevistados, a saber: formação docente inicial e continuada; recepção na escola inclusiva; necessidade de informações prévias; relação com os intérpretes de Libras; didática empregada e sua pertinência; relação entre concepção de ensino de História e práticas com os educandos surdos; adequabilidade do livro didático; inclusão da história dos surdos aos conteúdos curriculares; e uso de adaptações pedagógicas e recursos diferenciados. Tais temas se constituem em desafios aos professores de História que atuam em classes regulares com alunos surdos e justificam a necessidade do *Caderno de orientações e sugestões para o ensino de História em classes inclusivas com alunos surdos*, o qual apresento como produto final dessa dissertação.

2.1 UM USO DA HISTÓRIA ORAL

A fim de investigar os problemas que mobilizaram a realização deste trabalho, optei por desenvolver uma pesquisa do tipo qualitativo.

Segundo esta perspectiva, um fenômeno pode ser melhor compreendido no contexto em que ocorre e do qual é parte, devendo ser analisado numa perspectiva integrada. Para tanto, o pesquisador vai a campo buscando “captar” o fenômeno em estudo a partir da perspectiva das pessoas nele envolvidas, considerando todos os pontos de vista relevantes. Vários tipos de dados são coletados e analisados para que se entenda a dinâmica do fenômeno. (GODOY, 1995, p. 21)

Com o propósito de realizar a coleta de dados para análise, utilizei a História Oral como um dos principais instrumentais metodológicos. Existe um debate a respeito da natureza da

História Oral. Seria apenas uma técnica, uma metodologia ou mesmo uma disciplina? Compartilho da posição de Ferreira e Amado (2006, p. xii), que afirmam:

Em nosso entender, a história oral, como todas as metodologias apenas estabelece e ordena procedimentos de trabalho - tais como os diversos tipos de entrevista e as implicações de cada um deles para a pesquisa, as várias possibilidades de transcrição de depoimentos, suas vantagens e desvantagens, as diferentes maneiras de o historiador relacionar-se com seus entrevistados e as influências disso sobre seu trabalho –, funcionando como ponte entre teoria e prática. (FERREIRA; AMADO, 2006, p. xvi)

Considerando que são as questões e os objetivos de uma pesquisa que apontam o método mais adequado para a realização da mesma (ALBERTI, 2013, p. 38), minha opção metodológica se justifica pela necessidade de registrar as experiências dos professores de História que lecionam para alunos surdos incluídos nas classes regulares de uma escola polo na educação desses discentes, a Escola Municipal Santa Luzia, localizada no município de Duque de Caxias (RJ). Embora o fazer docente também envolva o registro escrito de suas atividades, como, por exemplo, o que é feito nos diários de classe, quase sempre, por conta de diferentes demandas, não ficam registrados de forma escrita todos os detalhes das práticas realizadas e, tampouco, os sentimentos e opiniões dos professores acerca do que foi feito. É, pois, no sentido de produzir subsídios para minha pesquisa e recuperar o não registrado que fiz uso da História Oral.

Realizei entrevistas com os professores que atuaram na E. M. Santa Luzia no período compreendido pelo desenvolvimento de minha pesquisa, entre os anos de 2016 e 2017. Os entrevistados, em nomes fictícios, conforme determinado pelas normas e procedimentos éticos para pesquisas com seres humanos em Ciências Humanas e Sociais do Conselho Nacional de Saúde – CNS (BRASIL, 2016), são caracterizados no quadro abaixo.

QUADRO 3: Sujeitos da pesquisa		
Entrevistado(a)	Formação	Trajatória Docente
Amélia	Mestre em História Antiga e Medieval, pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ, 1991); pós-graduada em Ação Educativa e Cultural em Museus, pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO, 1985) e graduada em História, pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES, 1981).	Trabalhou por mais de duas décadas como docente e coordenadora somente em escolas da rede privada que atendem a alunos das classes alta e média alta de Vitória (ES) e do Rio de Janeiro. Durante um ano, na década de 1980, lecionando no Colégio da Imaculada Conceição (RJ), teve a sua primeira experiência como professora de uma aluna surda. Por um breve

		<p>período, foi professora do Ensino Superior, na Universidade do Grande Rio (Unigranrio, 2007-2008). Ingressou no magistério da rede pública em 2016, no município de Duque de Caxias, sendo lotada na E. M. Santa Luzia, onde atuou em uma classe do 6º ano de escolaridade com um aluno surdo incluído. Deixou a escola no encerramento daquele ano letivo.</p>
Inácio	<p>Graduado em História, pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ, 1992); participou de cursos de extensão em História Antiga, no Real Gabinete Português de Leitura, e História do Brasil, na Universidade Santa Úrsula (década de 1980). Chegou a frequentar o curso de Língua Brasileira de Sinais (Libras), oferecido pela Secretaria Municipal de Educação de Duque de Caxias (SME/Duque de Caxias) à comunidade escolar na E. M. Santa Luzia, mas não o concluiu.</p>	<p>Egresso da área da Saúde, iniciou sua carreira no magistério no ano de 1993, atuando, inicialmente, em escola da rede privada. É professor da rede municipal de ensino de Duque de Caxias há 25 anos, lecionando na E. M. Santa Luzia desde 1998. Trabalhava exclusivamente na Educação de Jovens e Adultos (EJA), que funciona no turno da noite na E. M. Santa Luzia, onde acompanhou o início da inclusão de alunos surdos em classes regulares daquela modalidade de ensino. Nos últimos anos, também vem trabalhando com turmas do segundo segmento do Ensino Fundamental, no turno da tarde, algumas delas com alunos surdos incluídos. Acumula experiência profissional em outras redes de ensino (Estado e município do Rio de Janeiro).</p>
Leandra	<p>Pós-graduada (especialização) em História do Brasil Colônia, pela Universidade Federal</p>	<p>Iniciou a carreira no magistério atuando em cursos de pré-vestibular comunitários. É professora</p>

	<p>Fluminense (UFF, 2003), Filosofia Antiga e Medieval (Faculdade São Bento, 2010) e Filosofia Moderna e Contemporânea (Faculdade São Bento, 2012); graduada em História, também pela UFF (2001). Participou de um curso de extensão sobre a História da Baixada Fluminense, oferecido pelo Centro de Referência Patrimonial e Histórico de Duque de Caxias (2008), e de encontros de formação continuada na área da Educação Especial oferecidos pela SME/Duque de Caxias. Atualmente é mestranda do ProfHistória, novamente pela UFF.</p>	<p>de História das redes públicas de ensino do estado do Rio de Janeiro e do município de Duque de Caxias, desde 2007. Trabalhou na E. M. Santa Luzia entre os anos 2015 e 2017. Não chegou a lecionar em classes inclusivas com alunos surdos. Sua inclusão no rol dos entrevistados justifica-se pela possibilidade de identificar concepções prévias, expectativas e apreensões da docente em relação ao ensino daqueles sujeitos.</p>
Regina	<p>Pós-graduada em História Social do Brasil, pela Fundação Educacional de Duque de Caxias (FEUDUC, 1995) e graduada em Estudos Sociais (FEUDUC, 1994). Possui MBA em Gestão Escolar, pelo Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC, 2008) e pela Universidade Veiga de Almeida (UVA, 2009). Participou de um curso de Pedagogia em Cuba (1999) e de oficinas de inclusão de deficientes intelectuais, oferecidas pela Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, na primeira década dos anos 2000. Frequentou por um tempo o curso de Libras oferecido pela SME/Duque de Caxias nas dependências da E. M. Santa Luzia, mas não o concluiu.</p>	<p>Iniciou sua carreira no magistério tão logo concluiu sua graduação, em 1995, ingressando na rede pública de ensino do município do Rio de Janeiro, onde, desde 2012, exerce a função de diretora de unidade escolar. Foi convocada para lecionar na rede estadual de ensino do Rio de Janeiro, em 1997, pedindo exoneração no ano seguinte para assumir vaga como professora na rede pública de Duque de Caxias, sendo designada para atuar na E. M. Santa Luzia. Acompanhou o processo de inclusão de alunos surdos em classes regulares na escola, atuando nas mesmas, desde o seu início, em 2001.</p>

Antecipando-me a possíveis críticas pelo fato dos entrevistados serem meus colegas de trabalho, pessoas as quais já conhecia previamente e com quem mantenho contatos frequentes,

no sentido de comprometimento de uma suposta objetividade da pesquisa, dada a proximidade entre sujeito-pesquisador e objeto-pesquisado, cabe afirmar que, em Ciências Humanas, toda pesquisa é permeada de subjetividade (GONZÁLEZ REY, 2010). Neste sentido, postulo que:

Uma entrevista será sempre produto de uma situação singular, a relação entre entrevistado e entrevistador, estabelecida de acordo com a imagem que se fazem de si mesmo e do outro, sendo o conhecimento prévio entre ambos [...] mais um entre os muitos dados sobre os quais cada um constrói estas imagens. (ALBERTI, 2013, p. 169)

Avalio também essa proximidade como positiva para a realização das entrevistas, uma vez que se constituiu em um elemento capaz de deixar os depoentes mais à vontade. Não sendo necessário, no dizer popular, “quebrar o gelo”, que poderia, ainda que em um primeiro momento, inibir a fala dos testemunhos, dificultando a fluência de ideias e informações. No entanto, reconhecendo os limites à proximidade, redobrei os cuidados quanto às minhas intervenções (uma vez que me encontrava em uma situação mais favorável ao impulso de debater opiniões, o que não deveria fazer para não direcionar as respostas) e procurei tomar o distanciamento necessário para fazer as devidas críticas aos dados coletados.

As entrevistas foram realizadas entre os meses de outubro e dezembro de 2017, nas dependências da E. M. Santa Luzia, com os depoimentos registrados em áudio, por meio de um gravador portátil. Ocorreram de acordo com o formato diretivo, definido por Alberti como aquele que é feito à semelhança de um diálogo, dando a maior liberdade para o entrevistado expressar as suas opiniões, procurando o entrevistador não induzir as respostas (2013, p. 212). Segui esse modelo, pautado pelo roteiro geral (APÊNDICE A), composto por uma série de tópicos a partir dos quais foram feitas as perguntas quando da realização das entrevistas. Tal roteiro foi elaborado a partir da problemática levantada pelo projeto de pesquisa, em diálogo com as questões suscitadas pela bibliografia, especialmente aquelas mais especificamente relacionadas ao ensino de História para alunos surdos.

Os arquivos orais obtidos com as entrevistas efetuadas foram por mim transcritos posteriormente, com o emprego do aplicativo *oTranscribe*, que possibilita a transcrição em uma única interface, sem o inconveniente da alternância entre o editor de texto e o reproduzidor de áudio³³. Os depoimentos transcritos mantêm-se fiéis às falas dos entrevistados, seguindo procedimentos próprios à metodologia da História Oral (ALBERTI, 2013, p. 381-384; TOURTIER-BONAZZI, 2006, p. 239-241). Foram produzidos quatro documentos de texto, um para cada entrevistado, que se encontram por mim arquivados. A essas informações adicionam-se observações acerca do processo das entrevistas, tais como reações dos depoentes, suas

³³ O aplicativo pode ser acessado em: <otranscribe.com>.

expressões corporais e eventuais interrupções, registradas por escrito durante a realização dos depoimentos. Esses dados adicionais também foram considerados quando da análise das gravações.

Examinei as narrativas contidas nos depoimentos coletados à luz da Análise Temática de Conteúdo (MINAYO, 2010, p. 208-211). Essa técnica para análise de dados desenvolve-se em três etapas, denominadas Pré-Análise, Exploração do Material e Tratamento dos Resultados Obtidos e Interpretação. Na primeira, realizei uma leitura exaustiva dos dados conseguidos na pesquisa empírica, no caso, as transcrições das entrevistas realizadas, dialogando com os objetivos, os conceitos e as teorias estabelecidos no projeto de pesquisa. A partir daí, verifiquei a pertinência das informações, realizando a seleção e organização do *corpus* que seria analisado. Na etapa seguinte, os textos foram recortados em unidades temáticas, algumas das quais já enunciadas no roteiro das entrevistas, nas quais os dados foram agrupados e analisados. Por fim, estes foram interpretados com base nos estudos sobre a educação e inclusão escolar de alunos surdos indicados nas referências bibliográficas, sobretudo aqueles relacionados ao ensino de História.

Além da bibliografia, os dados obtidos, ao ser analisados, também foram confrontados pelos documentos oficiais produzidos pela Secretaria Municipal de Educação de Duque de Caxias (SME/Duque de Caxias) e pela E. M. Santa Luzia que fazem alguma referência à educação de surdos. São eles: da SME, dada a dificuldade de acesso à sua documentação, apenas as *Diretrizes de atendimento da Educação Especial de Duque de Caxias* (2014), localizado em meu acervo pessoal; da escola, o Projeto Político Pedagógico (2017); *Integração escolar do aluno surdo* (sem data); *Aos professores regentes da Escola Santa Luzia*, conjunto de sugestões didáticas (provavelmente de 2007) e *Orientações aos professores de alunos surdos* (2013). Exceto pelo PPP, todos fora de circulação na unidade escolar.

Cabe ainda registrar que a opção pela História Oral me direcionou a submeter o projeto de pesquisa do qual resulta essa dissertação ao Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal do Rio de Janeiro (CEP/CFCH/UFRJ), por se tratar de uma investigação que envolve seres humanos, conforme resoluções do CNS, do Ministério da Saúde (BRASIL, 2012; BRASIL, 2016). Estando de acordo com as normas e os procedimentos éticos tanto no que tange aos cuidados inerentes à metodologia da História Oral quanto no que determinam as resoluções do CNS, tais como os devidos esclarecimentos aos entrevistados acerca da natureza da pesquisa, o respeito à confidencialidade e privacidade dos participantes da pesquisa e a assinatura do Registro de Consentimento Livre e Esclarecido –

RCLE (APÊNDICE B), o projeto foi aprovado pelo CEP/CFCH/UFRJ, em 5 de outubro de 2016, conforme o parecer número 2.316.578 (ANEXO A).

2.2 SANTA LUZIA: QUE ESCOLA É ESSA?

A Escola Municipal Santa Luzia está localizada no Parque Equitativa, bairro do Terceiro Distrito do município de Duque de Caxias, uma das cidades da Baixada Fluminense, periferia da Região Metropolitana do Rio de Janeiro. De acordo com dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), Duque de Caxias possui uma população estimada em 890.997 habitantes, sendo o oitavo município mais populoso do estado. Encontra-se entre as vinte cidades com o maior Produto Interno Bruto (PIB) do país, o que não se reflete na qualidade de vida da sua população, uma vez que ocupa a 1.578^a posição no ranking do Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) do IBGE³⁴.

Em termos educacionais, está entre as cidades com a pior taxa de escolarização, tanto no país, como no estado e – mais grave – na microrregião onde se encontra. Em 2015, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), avaliado e divulgado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), para as séries finais (6º ao 9º ano de escolaridade) foi de 3,4, abaixo da meta (3,7), o que faz de Duque de Caxias o 86º entre os 92 municípios do Rio de Janeiro no referido indicador.³⁵ Não temos dúvida de que esse fraco desempenho decorre dos baixos investimentos feitos pela prefeitura daquele município na área da Educação, facilmente identificado pelas precárias condições estruturais de uma parcela significativa de suas 175 escolas (CRUZ, 2016; QUATRO..., 2016; BALANÇO GERAL RJ, 2018). Além disso, desde 2016, o cumprimento dos anos letivos vem sendo comprometido devido a diversas paralisações e greves dos professores, em resposta aos constantes atrasos e parcelamento de seus salários e à aprovação pelos vereadores, em agosto de 2017, de um pacote de medidas proposto pelo prefeito Washington Reis (MDB) que, entre outras coisas, cortou e reduziu gratificações e elevou de 11% para 14% a contribuição previdenciária dos servidores (GELANI, 2017), resultando em uma drástica perda salarial e consequente desvalorização (e desmotivação) dos profissionais da Educação.

³⁴ Os dados podem ser acessados em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rj/duque-de-caxias/panorama>>.

³⁵ Na Escola Municipal Santa Luzia, o índice para a mesma etapa foi de 4,2, ou seja, acima do obtido pela rede como um todo. Conforme informações disponíveis em: <<http://ideb.inep.gov.br/resultado/resultado/resultado.seam?cid=1201243>> e <<http://ideb.inep.gov.br/resultado/resultado/resultado.seam?cid=1201417>>.

Com a inclusão escolar, toda escola da rede municipal de educação de Duque de Caxias é obrigada a matricular alunos surdos. No entanto, a fim de atendê-los mais adequadamente, o município possui três escolas-polo de ensino para surdos: a Escola Municipal Professora Olga Teixeira de Oliveira, localizada no 1º Distrito; a Escola Municipal Professor Walter Russo de Souza³⁶, no 2º Distrito; e a Escola Municipal Santa Luzia (CALIXTO; RIBEIRO, 2016). Essa última unidade de ensino recebe discentes surdos não somente de bairros do distrito onde se localiza, mas também daqueles a ele adjacentes (2º e 4º). No ano de 2017, tinha 40 alunos surdos matriculados. Considerando o total de 754 estudantes na escola, 5,3% eram surdos, proporção muito semelhante ao que se verifica na população brasileira³⁷.

Em termos de organização, a E. M. Santa Luzia funciona em três turnos, cada qual voltado para um segmento específico da Educação Básica: Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano de escolaridade), pela manhã; Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano de escolaridade), à tarde; e Educação de Jovens e Adultos (EJA), à noite. Há ainda, nos dois turnos diurnos, turmas das chamadas classes especiais, nas quais são atendidos, separadamente, de acordo com suas especificidades, alunos com deficiência física e/ou intelectual, transtornos e síndromes, além dos surdos (até o 5º ano de escolaridade).

A partir do 6º ano, os alunos surdos são incluídos nas classes regulares. No segundo segmento do Ensino Fundamental, que vai até o 9º ano, os referidos discentes são agrupados em uma turma de cada ano de escolaridade, devendo ser acompanhados por um intérprete de Língua Brasileira de Sinais (Libras). Em conformidade com a legislação (BRASIL, 2009; 2011), a fim de prestar assistência às necessidades especiais desses alunos e aos seus docentes, a escola conta ainda com o Atendimento Educacional Especializado (AEE), cujas professoras responsáveis são especialistas em Educação Especial. O atendimento aos alunos é feito em contraturno na Sala de Recursos Multifuncionais (SRM).

Quanto ao espaço e à estrutura física (Imagens 4-11), a escola funciona, desde 1986, em um prédio que abrigou um colégio da rede privada, posteriormente ampliado. Possui quatorze salas de aula, quadra, refeitório, banheiros, secretaria, sala dos professores, sala da equipe diretiva, sala de leitura, sala de informática, entre outras dependências. Nem todas em condições de uso, sobretudo devido a infiltrações. Há anos a unidade escolar aguarda obras de reparos e reformas da parte da prefeitura de Duque de Caxias, como tantas outras da rede pública de

³⁶ Essa escola é considerada polo de transição, ou seja, prepara os alunos surdos para posterior transferência a um dos outros polos.

³⁷ De acordo com o Censo 2010, do IBGE, 9,7 milhões de brasileiros são surdos, correspondendo a 4,6% da população. (APESAR..., 2016)

ensino daquele município. Apesar de ser polo não somente na Educação de surdos, mas também de alunos com as mais diversas deficiências, incluindo as físicas, o espaço da escola se apresenta pouco acessível, portanto, em desacordo ao já determinado pela legislação (BRASIL, 2000; BRASIL, 2001). Dentre as exceções, uma rampa entre os dois corredores principais (que se encontram em níveis diferentes) e um banheiro adaptado para cadeirantes e pessoas com dificuldades motoras. Em relação aos surdos, há sinalizações em língua de sinais e as salas das classes especiais de surdos possuem ambiente com quadros, tabelas e ilustrações diversas que auxiliam na aquisição de informações e no aprendizado. Em contrapartida, as salas das classes regulares, que abrigam turmas do 6º ao 9º ano com alunos surdos incluídos, são desprovidas de recursos tecnológicos e visuais. Neves destaca que “estes e outros aspectos são muito importantes de serem observados pelos professores, pois influenciam direta ou indiretamente o processo de aprendizagem dos alunos” (2009, p. 7906).



Imagem 4 - Fachada da Escola Municipal Santa Luzia. Nela, não há nada que identifique sua especificidade enquanto polo em Educação Especial e ensino de surdos. Outubro, 2017. Fonte: acervo do autor.



Imagem 5 - Corredor principal da E. M. Santa Luzia. À direita, salas de aula e banheiros dos alunos. À esquerda, refeitório, cozinha e rampa de acesso para outra ala da edificação. Ao fundo, a Sala de Leitura. Outubro, 2017. Fonte: acervo do autor.

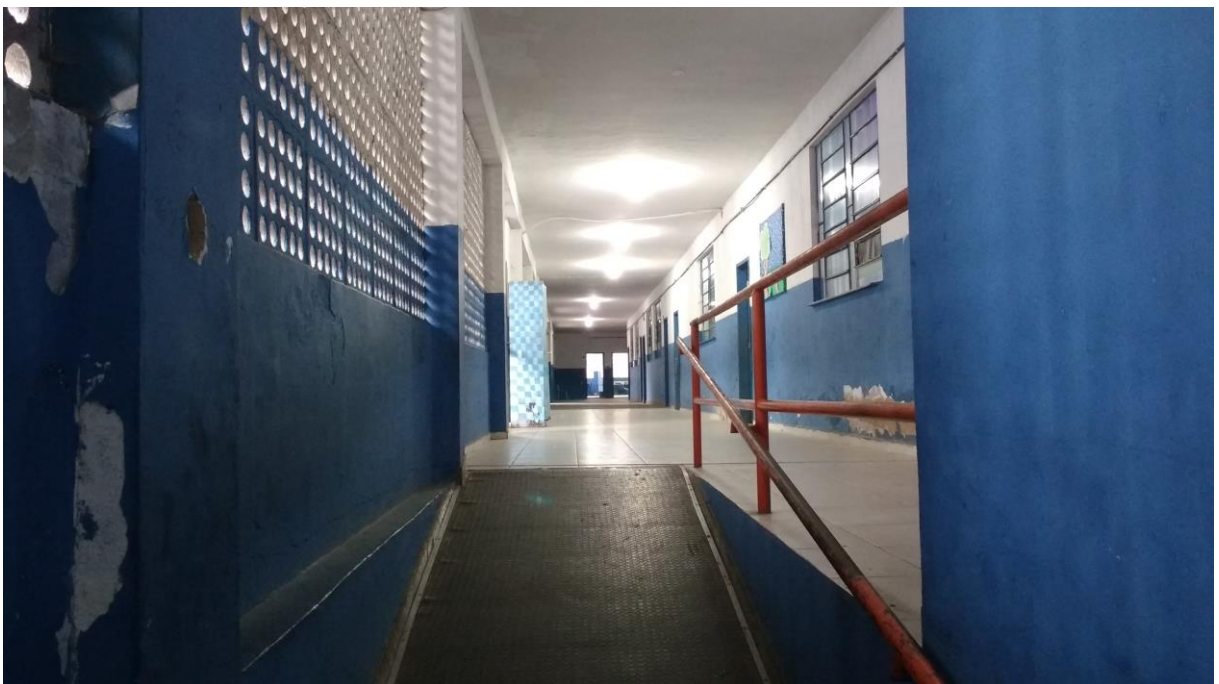


Imagem 6 - Rampa de acesso e corredor da segunda ala da E. M. Santa Luzia. À direita e ao fundo, salas de aula, incluindo as de recursos e das classes especiais, que, há alguns anos, eram separadas do restante da escola por um pequeno muro. À esquerda, acesso à quadra. A rampa existe há cerca de dez anos, em substituição a uma escada, e é uma das poucas adaptações do espaço escolar com vistas à acessibilidade. Outubro, 2017. Fonte: acervo do autor.



Imagem 7 - Quadra da E. M. Santa Luzia. Neste local, além das aulas de Educação Física, são realizados eventos e festividades da escola, em geral, abertos à Comunidade Escolar. Em setembro de 2017, serviu de palco para uma apresentação de teatro bimodal (encenação em Língua Portuguesa e Libras), vista na imagem. Fonte: acervo da professora Márcia Cristina Rodrigues.



Imagem 8 - Sala de aula da classe especial de alunos surdos. Considerando que a visão é o principal sentido utilizado pelos surdos para acessar informações, as paredes da sala trazem tabelas, quadro de regras, alfabetário ilustrados e com caracteres que remetem a sinais da Libras, entre outros recursos visuais. Outubro, 2017. Fonte: acervo do autor.



Imagem 9 - Sala de aula de uma classe regular com alunos surdos incluídos. Na comparação com a imagem anterior, nota-se a ausência de recursos visuais no ambiente, como mapas, tabelas e imagens diversas que poderiam facilitar a aprendizagem de alunos surdos (e ouvintes). Outubro, 2017. Fonte: acervo do autor.



Imagem 10 – Detalhe da porta de entrada da sala de aula vista na imagem anterior. Nele se vê um cartaz indicativo das turmas que nela estudavam, utilizando caracteres em Língua Portuguesa e em Libras. Esboço de preocupação com a presença de alunos surdos, em uma escola que se pretende bilingue, não observado no interior da sala. Outubro, 2017. Fonte: acervo do autor.



Imagem 11 – Sala de aula com goteiras, infiltrações e queda de fragmentos do teto. Retrato de problemas estruturais que põem em risco a comunidade escolar e interferem na qualidade do ensino. Fevereiro, 2018. Fonte: acervo do autor.

2.3 A INCLUSÃO DE ALUNOS SURDOS NA E. M. SANTA LUZIA

A Escola Municipal Santa Luzia surgiu no final da década de 1950, na paróquia de mesmo nome, a partir da iniciativa de Yara de Souza Borges, professora oriunda da classe média da Tijuca (Zona Norte da cidade do Rio de Janeiro), que intentava alfabetizar as crianças daquela região de Duque de Caxias, tendo se mudado para esse município. À época, a população era carente de recursos financeiros e assistência do poder público (realidade não tão distante da atual). Portanto, a escola tem sua gênese ligada a um esforço de inclusão de membros de uma comunidade que não tinham acesso à escolarização.

De acordo com informações contidas no histórico da E. M. Santa Luzia³⁸, a escola, municipalizada em 1963, teria recebido seu primeiro aluno surdo em 1990. Ainda segundo o documento, os profissionais, desprovidos de preparo e recursos específicos para oferecer um ensino compatível à especificidade do educando, receberam, naquele momento, apoio técnico da Secretaria Municipal de Educação de Duque de Caxias (SME/Duque de Caxias). A partir desta experiência, já no ano seguinte, foram abertas na unidade de ensino as chamadas classes especiais, turmas que reuniam em um mesmo espaço alunos com as mais diferentes deficiências. Uma vez que os surdos eram vistos por esse viés, também eram alocados em tais classes, nas quais estudavam junto com autistas, deficientes físicos, alunos com Síndrome de Down, entre outros. Inseridos em um mesmo bojo, o que desconsiderava as especificidades desses alunos, eles ainda eram apartados fisicamente dos demais, ditos normais, com suas salas separadas das outras por um pequeno, mas significativo, muro. Isolamento também verificado na E. M. Olga Teixeira, de acordo com o depoimento da professora Regina, que lá estudou, quando a unidade se chamava Colégio Municipal Marechal Castelo Branco. Em suas recordações, lembra-se da presença de surdos na escola, na década de 1980. Contudo, mantinha com eles um contato apenas visual, já que aqueles alunos estudavam em um prédio anexo, separados dos demais alunos.

Em 1999, influenciada pela perspectiva socioantropológica da surdez, cujo marco na rede municipal de Duque de Caxias foi a palestra proferida por um de seus mais importantes representantes, o professor Carlos Skliar, a equipe responsável pela Educação Especial na SME sugeriu o estabelecimento das escolas Olga Teixeira e Santa Luzia, que contavam com um expressivo número de alunos surdos matriculados, como polos de educação desses discentes.³⁹ O propósito era reuni-los em espaços onde recebessem um atendimento diferenciado e pudessem aprender junto com seus pares, desenvolvendo assim o uso da língua de sinais e estimulando vínculos identitários (ALMEIDA, 2014, p. 61). Nesse novo contexto, no ano 2000, foi criada na E. M. Santa Luzia a primeira classe exclusiva para surdos, com alunos do primeiro segmento do Ensino Fundamental, e, no ano seguinte, a escola teve seu primeiro aluno D.A. (deficiente auditivo, como aparecia nos registros da época), Davi Mendes, incluído em uma classe regular do segundo segmento, no caso, uma turma da 5ª série (atual sexto ano de escolaridade). Fato esse que gerou apreensão entre os professores, ainda duvidosos quanto aos

³⁸ O histórico da E. M. Santa Luzia pode ser encontrada no Projeto Político Pedagógico da escola (PREFEITURA MUNICIPAL DE DUQUE DE CAXIAS, 2017, p. 3-8)

³⁹ Questionando profissionais mais antigos da escola, fui informado de que a efetivação da escola como polo de educação para surdos ocorreu posteriormente. Não consegui outras fontes que corroborassem essa informação e indicassem com precisão o momento e o documento do estabelecimento do referido status.

possíveis benefícios pedagógicos da inclusão de surdos em classes regulares (CORRÊA et al., 2002, p. 8-9). Uma das professoras entrevistadas para a presente pesquisa, já atuando na escola Santa Luzia naquele momento, assim descreve a situação:

Eu acompanhei, mas eu fiquei na plateia. [pausa] Entendeu? Eu fiquei na plateia. Eu assisti o processo. Eu não participei do processo. Que foi também um processo meio excludente [fala entre risos]. Então, de um grupo querendo a questão dos surdos aqui... não que eu não quisesse o surdo, mas [...] o restante não foi muito que incluído nessa [...] se você for entrevistar as outras pessoas, não sei se elas se sentiram assim. Eu sei que eu fui um espectador. [...] Claro que haviam pessoas que não concordavam com o aluno dentro de uma escola que ninguém sabia lidar com aquilo. Então, em alguns Conselhos de Classe, muitas pessoas colocavam [...] o que é que vai fazer com ele? Igual a gente... aquela mesma angústia que você tem, né, em relação ao deficiente intelectual. Você não sabe muito bem o que fazer com ele. [...] Entendeu? Algumas pessoas, [...] sendo contra a situação do surdo. Porque não tinha suporte, não tinha nada, nada, nada. Era o cara dentro da sala de aula. E alguém... tentando com alguém que [...] conhecesse Libras, pra poder [...] lidar com aquele aluno. A direção, houve um apoio da direção que a coisa acontecesse, entendeu? Tanto é que depois a escola virou até um polo. (Prof.^a Regina)

O depoimento revela que a inclusão de alunos surdos em classes regulares na E. M. Santa Luzia ocorreu sem o envolvimento prévio dos professores, notadamente aqueles que atuariam diretamente com aqueles educandos. Faltaram esclarecimentos, debates e planejamento a fim de que os docentes estivessem melhor preparados para atuar junto aos referidos educandos incluídos. Faltou ainda o que a entrevistada chama de *suporte*, uma vez que, inicialmente, os professores – e também o aluno – contavam basicamente com a assistência da professora Ilma Gonçalves dos Santos, especialista em Educação Especial, então responsável pela Sala de Recursos Multifuncionais (SRM)⁴⁰ e uma das poucas profissionais da escola que fazia uso da Língua Brasileira de Sinais (Libras). Em outro trecho de seu relato, a depoente assim resume como se dava o trabalho cotidiano com o aluno incluído:

Você chamava pra poder ela [Ilma] intermediar essa situação. Pra explicar o que era pra ser feito... Porque no restante do que você fazia, ele [o aluno] se virava ou às vezes pedia pra sair pra poder ir lá atrás dela. Era isso que acontecia. (Prof.^a Regina)

Tal situação relatada caracteriza um contexto muito mais próximo da integração do que da inclusão escolar, embora fosse dessa última forma denominado. Os termos muitas vezes confundem-se e podem parecer sinônimos, mas referem-se a contextos educacionais distintos. A integração precede historicamente a inclusão, com as primeiras iniciativas de inserção de

⁴⁰ As Salas de Recursos Multifuncionais ou, como são mais referenciadas nas escolas, simplesmente, Salas de Recursos são “ambientes dotados de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos para a oferta do atendimento educacional especializado” aos alunos surdos ou com deficiência (BRASIL, 2011).

alunos com deficiência na escola regular. Além disso, difere-se dela por imputar a adaptação ao aluno. (GUIJARRO, 2005) No caso descrito, Davi precisava “se virar” e “correr atrás” de auxílio para poder aprender. Em um ambiente de fato inclusivo é a escola e sua comunidade que precisam se adaptar às necessidades especiais de seus educandos.

A chegada de um intérprete de Libras, contratado pela SME, aconteceu somente no decorrer daquele ano letivo. Imprescindível diante da presença de estudantes surdos, sobretudo em contexto de inclusão, a permanência dos intérpretes na E. M. Santa Luzia não tem sido uma constante. Professoras lotadas há algumas décadas na escola relataram um episódio de mobilização dos alunos surdos que participaram, em 2005, de uma passeata, junto aos educadores, reivindicando justamente por intérpretes, uma vez que a escola se encontrava sem esses profissionais. Eu mesmo, docente da unidade há doze anos, passei por diversos momentos nos quais não pude contar com a presença deles em sala de aula. Em 2017, das quatro turmas com alunos surdos incluídos no segundo segmento do Ensino Fundamental, apenas uma delas permaneceu com intérprete do início ao fim daquele ano letivo. Contribui para esta instabilidade a precária situação funcional dos intérpretes na prefeitura municipal de Duque de Caxias, na qual são contratados por curtos períodos de tempo, percebendo um salário pouco atrativo para o árduo ofício exercido em sala de aula.

Ainda que pontuada por problemas crônicos, a presença surda na E. M. Santa Luzia tornou-se, no transcorrer do tempo, uma marca da escola. Esta, por sua vez, acabou por estabelecer-se como uma referência no ensino para alunos surdos em Duque de Caxias, devido a seu status de polo educacional e ao empenho, nem sempre coletivo, de seus profissionais. Nos últimos anos, gestores, docentes e outros membros da unidade têm promovido uma série de ações tentando dar mais visibilidade aos alunos surdos e qualificar a inclusão desses sujeitos. Dentre as ações estão o I Encontro de Educação de Surdos, ocorrido em 2009; a inserção da disciplina Libras na grade curricular do segundo segmento do Ensino Fundamental, desde 2015; o projeto “Libras: Que língua é essa?”, norteador das atividades da escola naquele mesmo ano; e a Semana de Surdos, realizada anualmente, desde 2013, na qual são oferecidas palestras sobre a questão da surdez e atividades recreativas para os alunos surdos.

2.4 DESAFIOS DO ENSINO DE HISTÓRIA PARA ALUNOS SURDOS EM CLASSES INCLUSIVAS

A sala dos professores da E. M. Santa Luzia, em particular, durante o horário do recreio das turmas do segundo segmento do Ensino Fundamental, costuma ser extremamente ruidosa. Falamos muito e sobre os mais variados assuntos: da atual situação política nacional às queixas sobre as classes agitadas e... o barulho por elas produzido. Entre essas conversas, realizamos

muitas trocas sobre nossas práticas docentes. No entanto, essa troca não se dá entre os professores de História. Apesar de nos relacionarmos muito bem, alguns até mantendo laços de amizade bastante estreitos, somos silenciosos sobre o que desenvolvemos em sala de aula, como se temerosos por revelar nossas falhas ou se estivéssemos travando uma competição velada. As equipes diretivas que já passaram pela escola tampouco estimularam devidamente esse câmbio nos espaços das atividades escolares apropriados, como Grupos de Estudos e Conselhos de Classe. Trabalhando na E. M. Santa Luzia há mais de uma década, a primeira vez em que ouvi meus colegas falarem a respeito do trabalho com os alunos surdos foi durante as entrevistas que me concederam para a pesquisa cujos resultados aqui apresento.

Dentre as mais de seis horas de depoimentos, um desafio primordial se destaca na fala de meus colegas: a formação inicial. Embora já tenha se tornado clichê nos estudos relacionados à Educação Inclusiva, insisto na questão, valendo-me de Verri e Alegro que propõem: “É urgente a reflexão acerca da formação de professores na licenciatura em História, em vista da sua preparação para o atendimento a alunos com necessidades educacionais especiais, que têm a inclusão escolar como direito.” (2006, p. 112) Mais de uma década depois, a reflexão ainda não foi devidamente feita no campo do ensino de História.

Considerando o currículo acadêmico (QUADRO 3), não restam dúvidas de que os professores de História que atuam ou atuaram na E. M. Santa Luzia são altamente qualificados para o seu trabalho. No entanto, eles não se sentem preparados para ensinar a alunos surdos. Nenhum deles possui formação específica na área da Educação Especial, campo do conhecimento no qual tradicionalmente estão reunidos os estudos sobre a educação de surdos⁴¹, ou tiveram em seus cursos de graduação disciplinas que abordassem a questão. Característica similar à identificada por Pereira e Poker ao estudar os professores que lecionam História para alunos surdos incluídos em classes regulares das Escolas Municipais de Ensino Fundamental (EMEF) da cidade de São Paulo (2012, p. 74). Há que se considerar, no entanto, que os docentes aqui pesquisados realizaram suas graduações em um período que vai do final da década de 1970 ao início do atual século, portanto, sob currículos datados, ainda não afetados pelas recentes políticas públicas em prol da inclusão, cujo marco em relação à educação de surdos é o Decreto n.º 5.626 (BRASIL, 2005), que incluiu o ensino de Libras na grade curricular dos cursos de licenciatura.

⁴¹ A partir da reivindicação de autores que se dedicam à surdez, em uma visão socioantropológica, dentre os quais se destaca Carlos Skliar, há uma tendência para o deslocamento das pesquisas sobre esta temática para um campo específico denominado Estudos Surdos (SKLIAR, 2016).

Mas cautela! A geração dos professores, como os da E. M. Santa Luzia, com déficit na formação inicial no que se refere à educação de surdos está longe de ser página virada. Apesar do que determina a legislação, a disciplina Libras ainda não é oferecida em todas as licenciaturas. Heloísa Tezolin, licenciada em História pela Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), no ano de 2014, reclama da ausência dessa disciplina em sua formação acadêmica (TEZOLIN, 2014, p. 14). Além disso, cursar um semestre de Libras, como a disciplina figura nos currículos das licenciaturas, não torna o futuro professor proficiente naquela língua. Ainda que fosse, se conhecer a História, enquanto fatos, conceitos e historiografia, não basta para ensiná-la (CAIMI, 2015, p. 112), ter o conhecimento de Libras também não garante que o professor está apto a ensinar História para alunos surdos. Ele precisa de uma formação que o instrumentalize com conhecimentos teórico-metodológicos relacionados à surdez. Algo que os cursos de licenciatura continuam deixando a desejar, conforme pude constatar ao verificar as atuais grades curriculares das três principais universidades públicas do estado do Rio de Janeiro⁴²: Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e Universidade Federal Fluminense (UFF). Além de Libras, somente a UERJ e a UFRJ oferecem alguma disciplina obrigatória voltada às questões da Educação Especial e da Educação Inclusiva⁴³.

Desta forma, desprovidos de conhecimentos prévios a respeito das peculiaridades dos surdos e das abordagens didáticas mais adequadas a serem utilizadas com eles, nós, professores, chegamos às turmas nas quais esses educandos estão presentes. O que já compromete a qualidade da inclusão, uma vez que a capacitação docente para atuar com alunos incluídos é um de seus pré-requisitos (KELMAN, 2011, p. 189).

Não parece justo imputarmos às universidades toda a responsabilidade pela formação deficitária dos professores no que tange à educação de surdos ou outros alunos incluídos. Afinal, podem as licenciaturas ir além da sensibilização dos graduandos, futuros docentes, quanto aos desafios do trabalho com tais educandos? Disciplinas específicas para tratar de cada “deficiência” não comprometeriam a viabilidade desses cursos, tornando-os extremamente longos? Parcerias entre as instituições de Ensino Superior e as redes de ensino da Educação Básica, públicas ou privadas, na oferta de cursos de especialização para docentes que atuam (ou

⁴² De acordo com o ranking do jornal Folha de São Paulo, disponível em: <<http://ruf.folha.uol.com.br/2017/>>. Acesso em: 12 abr. 2018.

⁴³ As disciplinas são “Fundamentos da Educação Especial”, na UFRJ, e “Prática Pedagógica em Educação Inclusiva”, na UERJ, curiosamente, no campus Maracanã e não em São Gonçalo, destinado à formação de professores.

potencialmente atuarão) em classes inclusivas talvez possam ser a direção mais apropriada. Contudo, ainda está em um horizonte de expectativas.

Em nosso espaço de experiências, a formação continuada e dentro da carga horária de trabalho do professor nem sempre é oferecida pelas redes de ensino. No município de Duque de Caxias, fora eventos esporádicos, a capacitação para o ensino de alunos surdos limita-se à oferta do curso de Libras, cuja descontinuidade e horário pouco flexível, acabam desestimulando os interessados. Na E. M. Santa Luzia, três dos cinco professores de História iniciaram esse curso. Nenhum terminou. Mesmo as iniciativas organizadas pela própria escola, como a Semana de Surdos, não contemplam todos os professores, pois ocorrem simultâneas às aulas e/ou, segundo reclamações dos entrevistados, não são devidamente divulgadas. Esses docentes também não demonstram iniciativa em obter e/ou ampliar o conhecimento acerca do ensino para surdos. Todos reconheceram desconhecer as pesquisas que são realizadas nessa área. Compreensível se considerarmos que estudos requerem tempo e gastos financeiros, os quais esses professores nem sempre dispõem.

O primeiro contato com alunos surdos foi outro tema tratado pelos participantes das entrevistas. Inácio e Regina já estavam na escola quando teve início a inclusão de surdos nas turmas regulares, conforme apresentado no item anterior. Já Leandra e Amélia foram surpreendidas com a presença surda na E. M. Santa Luzia. A primeira, andando pelos corredores da escola começou a observar pessoas fazendo uso de linguagem de sinais, enquanto a outra professora assim narrou:

Então começaram as aulas [...]. Na terceira semana, eu entro em sala, tinham duas moças na minha sala. [...] Mulheres, né? Eu olhei aquilo, não entendi nada. Entrei, dei bom dia, fui pra mesa, fiz chamada, levantei pra começar a dar aula. No que eu levanto pra começar a dar aula, uma dessas meninas [...] se levanta e começa. A fazer sinal. Aí eu olhei aquilo e falei assim: "Ué, que que tá acontecendo aqui?" [...] Aí, naquele momento, eu descobri que eu tinha um aluno surdo. Que até então eu não sabia que eu tinha um aluno surdo. Aí, quando eu soube que eu tinha um aluno surdo, eu fiquei sabendo que a escola era referencial de surdo. Então, naquele dia, foi grandes emoções, né? Tive duas notícias: que eu tinha um aluno surdo e que a escola era uma escola referencial de surdos. E aí eu comecei... Agora, você imagina, eu não tinha nenhum tipo de experiência... (Prof.^a Amélia)

Por meio dessa narrativa é possível elencar uma série de problemas envolvendo a inclusão de alunos surdos. Além da inexperiência e ignorância docente em relação aos seus discentes, há a omissão da Secretaria de Educação e da equipe diretiva da escola quanto à informação de que a professora atenderia a uma clientela com necessidades bastante específicas; a ausência de um intérprete de Libras por três semanas de aula; e o fato da professora não ter percebido a presença do aluno surdo em sala durante todo aquele tempo.

Nesse caso, sem a informação da equipe diretiva e evidências de sua surdez (na aparência, um surdo em nada difere de um ouvinte), o aluno, talvez confundido com um tímido, acabou sendo invisibilizado (KELMAN; BUZAR, 2012), excluído das aulas de História e, provavelmente, das demais disciplinas. Por quase um mês!

O fato da professora não ter sido informada a respeito dos alunos surdos repetiu uma situação vivenciada anteriormente por mim e por Leandra. Amélia relata fato semelhante ocorrido com uma amiga professora em uma escola de Brasília. Seja por esquecimento, má fé ou naturalização do contexto dito inclusivo, essa recepção sem informação desrespeita o profissional recém-chegado e seus educandos, ambos, paradoxalmente, excluídos na inclusão.

O professor precisa ser previamente informado para que possa, primeiramente, optar se deseja ou não lecionar naquela unidade baseado em suas características. Não me refiro a uma fuga, tampouco a encorajo, entretanto é preciso considerar que há docentes que não se sentem dispostos ou à vontade para lecionar em classes inclusivas (MESQUITA et al., 2009, p. 43). Em caso de permanência na escola, deve receber diretrizes a respeito das especificidades requeridas pelo trabalho em classes inclusivas a fim de que possa ter condições básicas para iniciar o seu planejamento e realizar as suas aulas considerando peculiaridades do alunado. Mais do que isso, precisa ser acolhido e sensibilizado quanto aos desafios e potencialidades do ensinar História para alunos surdos. Nesta perspectiva, Amélia e Leandra sugerem:

Ele tem que ter informação, gente! Se não, não é um trabalho sério. [...] Se a Prefeitura Municipal de Duque de Caxias quer manter o Santa Luzia como uma escola referencial de surdo, todo professor que aqui quisesse trabalhar, deveria ter uma iniciação a Libras. Primeiro ponto. Segundo ponto, cursos periodicamente de aperfeiçoamento em Libras e em alunos com deficiência auditiva. Por que, cara, como é que eu vou trabalhar com uma deficiência se eu nem sei o que é que é? (Prof.^a Amélia)

Sentar e conversar com você: ó, você tá sendo recebida numa escola que é polo de inclusão de surdos; funciona assim; vou te passar esse, esse e esse conceito. Logo pra você saber como é que a coisa funciona. Acho que deveria ter [...] um cuidado de acolhimento. [...] Nem que fosse um papelzinho, né? Tipo: olha, já que você tá vindo trabalhar aqui, tem essas quatro, cinco folhas aqui, dá uma lida, vê se, né, se tiver alguma dúvida, pergunta pra mim ou pergunta pro fulano. (Prof.^a Leandra)

O “papelzinho” sugerido por Leandra, ou seja, um material contendo informações iniciais voltadas ao acolhimento do professor que irá trabalhar em turmas com estudantes surdos inspira a criação do *Caderno de orientações e sugestões para o ensino de História em classes inclusivas com alunos surdos*, produto final da presente pesquisa que será pormenorizado mais adiante. No entanto, a escola já possui pelo menos três documentos, produzidos em momentos distintos por sua equipe pedagógica, com o propósito de orientar os docentes a respeito das

especificidades do trabalho com discentes surdos (PREFEITURA MUNICIPAL DE DUQUE DE CAXIAS, [200-?], [2007?], 2013). Ao invés de ser retomados a cada início de ano letivo ou quando da chegada de um novo profissional, acabaram negligenciados pela dinâmica da escola. Sequer constam em seu PPP, documento norteador das ações daquela instituição (PREFEITURA MUNICIPAL DE DUQUE DE CAXIAS, 2017). Note, apesar da condição de *escola polo no atendimento de alunos surdos*.

De volta ao relato de Amélia a respeito de sua “descoberta” como professora de aluno surdo, a chegada da intérprete de Libras com quase um mês de aulas já realizado causa estarrecimento e não se configura em situação pontual ou local. Naquela ocasião, os então gestores da SME/Duque de Caxias alegaram ser desnecessária a presença de intérpretes nas primeiras semanas de aula, já que costumam ser dedicadas pelos professores à recepção e avaliação diagnóstica das turmas. Como se os surdos não precisassem ser recepcionados e entendidos como parte daquele grupo! Em 2017 e 2018, reportagens do telejornal *RJ1*, da Rede Globo, denunciaram a carência de intérpretes nas redes municipais de educação do Rio de Janeiro e de Duque de Caxias (RJ1, 2017, 2018). Ao estudar a inclusão de um aluno surdo em uma turma do 8º ano de escolaridade em uma escola pública de Natal (RN) e seu impacto nas aulas de História, Mesquita e outras autoras (2009) também não registram a presença de intérprete. O que se torna um importante entrave (o mais importante, atrevo-me a afirmar) ao ensino para alunos surdos, considerando que os intérpretes são, utilizando termo da professora Regina, o principal *suporte* ao docente que trabalha com aqueles educandos.

Na E. M. Santa Luzia, apesar da escola se pretender bilíngue Língua Portuguesa/Libras, sobretudo a partir da inclusão da disciplina Libras na grade curricular do segundo segmento do Ensino Fundamental, em 2015, quando também tivemos o projeto “Libras: que língua é essa?”, como gerador de nossas atividades, a proposta do Bilinguismo ainda está longe de se efetivar dentro e fora das nossas salas de aula, muito semelhante à colocação de Oliveira:

A Libras deve ser o idioma oficial e transitar livremente pela instituição escolar, sendo realmente o mediador de todas as relações do processo. Vale ressaltar, também, que a maioria das escolas no Brasil, que definiu seu trabalho pautado no bilinguismo, são ainda *propostas* de educação bilíngue e não *efetivamente* bilíngues, devido principalmente à falta de formação de professores proficientes nas duas línguas e ao número reduzido de profissionais surdos envolvidos no processo. (OLIVEIRA, 2012, p. 68, grifos da autora)

São poucos os professores da E. M. Santa Luzia proficientes em Libras. Na área de História, não há nenhum. Situação na qual me incluo. Mais um aspecto no qual não nos diferenciamos da maioria das escolas regulares inclusivas, nas quais a falta de um domínio

mínimo de vocabulário em Libras pelos docentes mal permite um diálogo com alunos surdos (RODRIGUES; MEIRELES, 2017, p. 164). Desta forma, só nos resta recorrer aos intérpretes de Libras, como intermediários no processo ensino-aprendizagem. Em geral, estabelecendo com esses profissionais uma relação de bidocência, na qual ambos dividem o mesmo espaço da sala de aula, porém com pouca interação (COSTA; KELMAN, 2018). Relação essa também marcada por dependência, confusão de papéis, receios e tensões.

Analfabetos em Libras, como define Leandra, acabamos por delegar aos intérpretes a tarefa de ensinar aos alunos surdos, como se depreende dos depoimentos dados pelos professores da E. M. Santa Luzia. Ainda que duvidemos da capacidade de tais profissionais em transmitir corretamente os conteúdos da nossa disciplina – afinal não têm a formação na mesma –, acreditamos ou preferimos acreditar que os discentes devem estar aprendendo, mesmo que minimamente. Encastelados em nossa zona de conforto, repletos de uma infinidade de demandas, com algumas exceções, permanecemos fazendo o que sempre fizemos em nossas aulas, ignorando a presença surda porque alguém em nossa sala de aula já dá conta deles. Cenário que se desmorona quando da ausência desse outro alguém. Aí, lembramos novamente de que há alunos surdos em nossa aula e nos angustiamos por não saber como ensinar para eles.

Além da troca de papéis, na qual o intérprete se torna o professor dos alunos surdos, inclusive em questões disciplinares, como relata Inácio ao contar que a responsável pela interpretação em Libras “dava duro” nos seus discentes, a presença de um outro profissional em sala de aula nem sempre se dá de modo pacífico. Os professores entrevistados apontam desconfianças e atritos. Amélia teme que os intérpretes possam expor situações problemáticas ocorridas em sala de aula. Regina faz referência ao relacionamento tumultuado que teve com um intérprete, considerado por ela como alguém de postura arrogante. Profissional com quem também tive algumas diferenças devido a pontos de vista pedagógicos divergentes. Não à toa, em seu Planejamento Político Pedagógico, a E. M. Santa Luzia tem, entre seus anexos, um documento denominado “Orientação para o trabalho de intérpretes” (PREFEITURA MUNICIPAL DE DUQUE DE CAXIAS, 2017, p. 37), cujos itens estabelecem atribuições e normas de conduta ética para esses profissionais. Contudo, há que se indagar: se tais diretrizes são necessárias, por que não a estender aos docentes e demais funcionários da escola? Estaria aí oculta uma subalternização dos intérpretes?

Por outro lado, a relação professor-intérprete pode ocorrer em outras bases, a da codocência, na qual ambos atuam efetivamente juntos, do planejamento à realização das aulas.

O trabalho compartilhado entre dois profissionais envolvidos e comprometidos poderá trazer avanços qualitativos no processo de ensino e

aprendizagem dos alunos surdos. A interação mais próxima entre professor regente e tradutor intérprete ou entre professor regente e professor intérprete contribuirá mais significativamente na construção de conhecimentos dos alunos surdos. (COSTA; KELMAN, 2018)

O que de certa forma ensaiamos entre os anos de 2006 e 2007, embora não lembrado por Regina e Inácio, quando o grupo de intérpretes nos solicitava um planejamento prévio das aulas a fim de que pudessem estar melhor preparados para a interpretação e que sinais de conceitos não existentes em Libras pudessem ser combinados para uso na escola. A exemplo do que é feito por Neves em sua experiência como docente em escola para surdos no Rio Grande do Sul (NEVES, 2009, p. 7908-7909). Aqueles intérpretes, em parceria com as professoras da SRM da E. M. Santa Luzia, elaboraram ainda um documento com sugestões didáticas para o ensino de alunos surdos nas disciplinas Ciências, História, Língua Portuguesa e Matemática, divididas em três categorias: resumo analítico, recursos visuais e provas diferenciadas (PREFEITURA MUNICIPAL DE DUQUE DE CAXIAS, [2007?]). Anexo ao texto, um quadro exemplificando as sugestões por disciplina (Imagem 12). Para História, recomendavam abordagens que sintetizam informações e exploram a visualidade, como quadros comparativos e mapas. Embora não tenham consultado os professores, elaboraram tais recomendações baseando-se em sua experiência na educação de surdos, conforme informam na apresentação da carta.

MODELO


	CIÊNCIAS	HISTÓRIA	GEOGRAFIA	PORTUGUÊS
RESUMO ANALÍTICO	TEMA: MONERA SERES } MICROSCÓPICOS } UNICELULARES BACTÉRIAS ALGUNS CAUSAM DOENÇAS ALGUNS BENEFICIAM O HOMEM	TEMA: FORMAÇÃO DO POVO BRASILEIRO COMIDA COSTUME RELIG. NEGROS FEIJÃO CARNEIRA CANDOMBÊ, BANGUELO PORTUG. CAMARÃO CARAMELOS CATÓLICO ÍNDIOS ARIZUM BANGUELO FUMIÇA	TEMA: ÊXODO RURAL CAUSAS: - FALTA DE APOIO PARA MANUTENÇÃO - DIFICULDADES FINANCEIRAS - PROPAGANDA ÊXODO RURAL = SAÍDA DO CAMPO.	TEMA: VERBOS PRES. PRET. FUT. 1º CONJ. ANDAR EU ANDO ANDEI ANDAREI 2º CONJ. COMER EU COMO COMI COMEREI 3º CONJ. SAIR EU SAÍ SAÍ SAIREI
RECURSOS VISUAIS	DOENÇAS DIARREIA CÓLERA AJUDAS PROMEDIOS DAS BACTÉRIAS AJUDA NA RECALCITURA BACTÉRIAS	PORTUGAL BRASIL (ÍNDIOS) AFÍRICA (NEGROS)	NORTE CENTRO-OESTE SUDESTE SUL INDÚSTRIAS URBANIZAÇÃO PROPAGANDA.	RADICAL (SE MANTEM) AND. - COM. - SAÍ - DESINÊNCIAS (MODIFICAM) O, I, REI
VALIAÇÕES ALTERNATIVAS	1 - COMPLETE: AS BACTÉRIAS SÃO SERES E 2 - ESCREVA F OU V () TODAS AS BACTÉRIAS CAUSAM DOENÇA.	 1 - COMENTE A FIGURA. 2 - CITE EXEMPLOS DE ELEMENTOS DE CADA GRUPO.	NOROESTE CENTRO-OESTE SUDESTE SUL 1 - POREM QUE AS SETAS APONTAM PARA SUL/SUDESTE? 2 - O QUE PROVOCOU O ÊXODO RURAL?	1. RELACIONE: a. EU PULEI CORDA () PRES. b. PASSAREI DE ANO () PRET. c. QUERO A BOLA () FUT. 2. DEFINA RADICAL.

Imagem 12 - Sugestões pedagógicas para o trabalho com alunos surdos. Elaborada pelas professoras do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e intérpretes de Libras da E. M. Santa Luzia. Cerca de 2007. Fonte: acervo do autor.

Tal material, em muito influenciou o meu trabalho. Era então um iniciante na educação de alunos surdos e ávido por informações a respeito. Tal influência chega ao dispositivo didático proposto nessa dissertação. Não obstante sua relevância, o documento acabou esquecido na sequência de atividades e de documentação da E. M. Santa Luzia, como os demais a esse mesmo respeito. Foi recentemente recuperado, em meus arquivos pessoais, na busca de fontes para a presente pesquisa. Quanto ao grupo de intérpretes que o elaborou, a despeito do importante trabalho desenvolvido e sem consulta à escola, foi sumariamente substituído por outro pela SME/Duque de Caxias. Seus colegas, ao longo do tempo, mostraram igual competência, porém não deram, ou melhor, não demos, enquanto membros de uma mesma coletividade e corresponsáveis pelo ensino de alunos incluídos, continuidade à iniciativa dos intérpretes precedentes.

Esquecendo ou ignorando orientações já produzidas no seio da escola, os professores da E. M. Santa Luzia, de acordo com seus próprios depoimentos, seguem realizando um trabalho em turmas com alunos surdos incluídos pouco ou nada diverso daquele que fazem nas demais classes. Suas aulas permanecem centradas na exposição oral de conteúdos e leitura/realização de atividades escritas do livro didático, o que Yokoyama denomina “comportamento teórico-

metodológico oral auditivo” (2005, p. 4). Tais práticas tradicionais obstaculizam ou, até mesmo impossibilitam o acesso dos alunos surdos ao conhecimento da disciplina, uma vez que dependem dos conteúdos que lhes são transmitidos pelo intérprete (quando este se faz presente) – não raro tão leigo quanto os discentes –, além das dificuldades que esses mesmos educandos apresentam quanto às habilidades de leitura e escrita em Português, considerada sua segunda língua (UGRINOWITSCH, 2003). Há que se considerar ainda o quanto acabam sendo desinteressantes para o alunado como um todo, geração acostumada a acessar informações por meios mais dinâmicos e atrativos (SIBILIA, 2012; CAIMI, 2014).

Além de ser um *habitus* do professor de História (MONTEIRO, 2010, p. 6), ao qual tais práticas já estão arraigadas, como explicar a insistência dos docentes em permanecer nesse lugar-comum de seu ofício frente à singularidade de uma parcela de seus alunos. Insensibilidade? Não é o que demonstram em suas falas e atitudes no cotidiano da escola. Presenciei a acalorada recepção à Amélia feita por seu ex-aluno surdo quando do retorno dela à E. M. Santa Luzia para a realização da entrevista. O afeto do discente parecia responder ao carinho e atenção da professora para com ele. Por outro lado, se não são insensíveis à pessoa do aluno surdo, o são quanto às necessidades dele, devido ao desconhecimento da complexidade da surdez. Entendem que os surdos não possuem comprometimentos cognitivos, ou seja, são plenamente capazes de aprender. O que é correto, mas não para todos os surdos, assim como não o é para todos os ouvintes. Reduzem o problema do surdo ao não ouvir, cuja solução se personifica na presença do intérprete em sala de aula. No entanto, e quando não há intérprete? E os alunos surdos que não dominam Libras? Sim, eles existem! Afastados da comunidade surda, só começam a tomar contato com essa língua na escola. Assim, a falta de um melhor entendimento dos docentes a respeito de seus alunos surdos e, por tabela, a ausência de uma didática mais apropriada a esses sujeitos, acaba os excluindo daquilo que é ensinado (PADOVANI, 2017c).

Quando perguntados a respeito da importância do ensino de História, os professores, em consonância com as atuais perspectivas para essa disciplina (BRASIL, 1998; MONTEIRO, 2010; CAIMI, 2015; AZEVEDO; MATTOS, 2017), foram unânimes em apontar o seu papel como um elemento fundamental para a formação do senso crítico e da consciência cidadã dos alunos. Porém, não parecem perceber que esse discurso não se afina com suas práticas docentes em relação aos discentes surdos. Pautadas no comportamento teórico-metodológico oral auditivo, tais práticas inibem a participação daqueles educandos, muitas vezes reduzidos ao papel de meros copistas. Há aqui uma ilusão. Como o surdo copia as matérias apresentadas e responde corretamente, por escrito, a questionários com respostas memorizadas, o professor

acredita que conseguiu ensinar. O que não quer dizer que o aluno aprendeu. Desta forma, sem que seus conteúdos se tornem significativos, o ensino de História deixa de cumprir seu papel de instrumentalizar os sujeitos surdos para o exercício da cidadania.

Neste sentido, também não presta contribuição aquele que é o principal recurso pedagógico utilizado pelos professores de História: o livro didático. A coleção escolhida pelos professores da E. M. Santa Luzia, pelo Programa Nacional do Livro Didático - PNLD 2017, sem considerar os alunos surdos, como os próprios docentes afirmaram nas entrevistas, foi *Projeto Mosaico* (VICENTINO; VICENTINO, 2015). Apesar de riquíssima em imagens, que podem ser exploradas com vistas aos educandos surdos, os quatro volumes que a compõem não trazem nenhuma abordagem a respeito das pessoas surdas, deixando aos alunos-leitores a impressão de que aqueles sujeitos não existiram na história (aqui entendida como trajetória humana). O que também foi detectado pela pesquisa de Tezolin (2014, p. 21), indicando que não se trata de uma característica restrita a uma coleção didática.

A ausência dos surdos no currículo escolar de História pode estar relacionada àquilo que Pollak chama de *silenciamento de memória* (1989, p. 4). Não o silêncio da ausência de verbalização oral. Mas um silêncio imposto por uma memória coletiva, que alimenta e se alimenta da História. Memória dos ouvintes, dos grupos dominantes, que desqualificaram aqueles que fugiam de uma suposta normalidade. Enquadrados pela memória (POLLAK, 1989, p. 4) como vítimas, amaldiçoados, dignos apenas de piedade. Assim são apresentados os surdos nas poucas referências históricas públicas a eles relacionadas.

Perguntados sobre a possibilidade de inclusão da história dos surdos aos conteúdos de nossa disciplina, os professores entrevistados, em sua maioria, se colocaram refratários à ideia. Exceto Leandra. Essa professora, que ainda não havia atuado em classe inclusiva com alunos surdos, elucubrou possibilidades de trabalho com seus alunos do Ensino Médio, todos ouvintes, de forma a sensibilizá-los em relação aos surdos. Os demais depoentes apresentaram como principal argumento o desconhecimento da história dos surdos. Todos citaram Beethoven como o único vulto histórico surdo. Inácio e Regina argumentaram ainda que seria desinteressante para a maioria ouvinte. Para ele, caso fosse ensinada, deveria ser feito em separado para os surdos. Para ela, a abordagem poderia resultar em uma “ode ao surdo”. Amélia não reconhece a relevância de personagens históricos surdos e não os entende como grupo social. Apesar da compreensível dificuldade quanto à falta de informações dos docentes a respeito do assunto, observa-se a incorporação da narrativa histórica da hegemônica cultura ouvintista (SKLIAR, 2016). Observo ainda uma resistência a tratar de algo não contemplado pelo currículo tradicional. Por fim, noto mais uma contradição no discurso sobre o ensino de História: como

é possível formar cidadãos críticos para os quais é negado o acesso ao passado de seu grupo? Entendo que se faz necessária uma sensibilização dos docentes em relação à existência de uma cultura e história surda, a fim de que, ao se assenhorem da questão, possam decidir com propriedade a pertinência de levá-la à sala de aula.

De um modo geral, os professores da E. M. Santa Luzia não demonstram contrariedade quanto à possibilidade de buscar estratégias de ensino diferenciadas ou realizar adaptações em seu trabalho, como o docente entrevistado por Mesquita e outros autores que se ressentia por não poder desenvolver atividades diversificadas com sua turma, referindo-se a um projeto baseado em músicas, devido à presença de um aluno surdo (MESQUITA et al., 2009, p. 43). Quando, na realidade, o exercício da docência com alunos surdos impele-nos a diversificar nossas práticas em sala de aula, lançando mão de dramatizações (SANCHES, 2007), do uso de diferentes sentidos (NEVES, 2009) e até mesmo da música, que ainda não figura em trabalhos relacionados ao ensino de História mas já é objeto de estudo no campo da Educação (BRITO; KELMAN, 2018). Meus colegas, por seu turno, reconhecem a importância da utilização de estratégias distintas no ensino para alunos surdos. Destacam, por exemplo, o uso de imagens, que os deixa em consonância com as indicações dos pesquisadores sobre a temática (YOKOYAMA, 2005; VERRI; ALEGRO, 2006; SANCHES, 2007; NEVES, 2009). Contudo, desconhecendo tais estudos, não sabem exatamente o que e como fazer.

Quanto à utilização de recursos pedagógicos voltados ao aluno surdo, Amélia ignora quais seriam e Inácio cita o uso de filmes em sala de aula. Segundo o professor, tal atividade proporciona aos surdos um momento em que se sentem iguais aos ouvintes na possibilidade de aprender. Entretanto, assim como Regina, aponta dificuldades para realizá-la, que vão da escassez de aparelhos para a reprodução de filmes, acarretando uma espécie de disputa por seu uso até o desaparecimento de pequenos itens, como cabos e benjamins, inviabilizando a atividade. Uma realidade bem distinta das escolas especiais para surdos, como o Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), onde pude verificar a existência de pelo menos uma TV e um computador em cada sala de aula. Ou da unidade escolar de educação especial descrita por Neves (2009, p. 7905), na qual os alunos estudam em espaços com “murais grandes para contemplar as necessidades visuais dos surdos”. Um contraste com a sala de aula das classes inclusivas da E. M. Santa Luzia, despidas de quaisquer recursos tecnológicos e imagéticos, não planejadas para o educando surdo (Imagem 9). Situação que revela ainda a falta de investimento do poder público, crucial para a qualidade da Educação Inclusiva.

Regina cita ainda os recursos humanos, que seriam os profissionais da escola responsáveis por prestar apoio ao professor docente no ensino para alunos surdos, não somente

os já referenciados intérpretes, mas as professoras do AEE, às quais alega recorrer quando da elaboração de suas avaliações. Peças-chave na Educação Inclusiva, por fornecerem aporte teórico-metodológico em relação à Educação de alunos com necessidades especiais, muitas vezes estão distanciadas do professor docente. Seja porque esse não as procura, seja porque o caminho inverso não é feito, seja porque a escola, por falhas na gestão, deixa de realizar um trabalho em equipe. Amélia sentiu falta dessa assistência, afirmando só ter sido informada a respeito da existência do AEE e da Sala de Recursos Multifuncional (SRM) muito posteriormente à sua chegada, durante um Conselho de Classe. Até então, supunha, baseando-se em sua experiência profissional nas instituições de ensino da rede privada, que a SRM fosse o espaço da escola destinado aos recursos tecnológicos (o que na E. M. Santa Luzia corresponde à Sala de Informática) e não um espaço para atendimento dos alunos incluídos, dentre os quais, os surdos.

A esses desafios juntam-se outros. Em um contexto de escola inclusiva, não recebemos somente alunos surdos. Muitas vezes, em uma mesma turma, há autistas, deficientes físicos, alunos com Síndrome de Down, entre outros. Colocando, assim, diante do professor uma multiplicidade de necessidades especiais para as quais nem sempre foi devidamente capacitado e/ou consegue dar conta em sua prática. A situação se torna ainda mais complexa quando algumas especificidades acabam por requerer estratégias divergentes (DELOU, 2016, p. 10). É possível, por exemplo, planejarmos uma aula capaz de contemplar alunos surdos e cegos? Além disso, os professores de História que atuam no segundo segmento recebem, no mínimo quatro turmas, o que pode se multiplicar, caso trabalhe em mais de uma rede ou faça aulas extras. Mais turmas, mais planejamentos, menos qualidade (NEVES, 2009, p. 7909). Fora as demandas específicas da disciplina, como se manter atualizado quanto à historiografia e despertar em uma geração tão conectada ao presente o interesse pelo passado.

Diante de um quadro tão desolador, no qual a inclusão escolar de alunos surdos na escola regular parece revelar-se como uma farsa, uma falácia, não é difícil decretar o seu fracasso, cruzar os braços para ações diferenciadas e alegar que o melhor lugar para aqueles educandos é a escola especial. No entanto, prefiro lançar um outro olhar para a Educação Inclusiva, ciente de suas dificuldades, mas ainda confiante em suas possibilidades, algumas das quais apontadas pelas experiências pedagógicas que, mesmo em meio às adversidades, conseguimos desenvolver com alunos surdos na E. M. Santa Luzia, as quais serão apresentadas no próximo capítulo.

CAPÍTULO 3

ENFRENTANDO OS DESAFIOS

Se, por um lado, as entrevistas realizadas com os professores de História da Escola Municipal Santa Luzia possibilitaram revelar desafios do ensino dessa disciplina para alunos surdos em uma escola inclusiva, por outro, malograram quanto ao objetivo de identificar, entre meus colegas, metodologias e estratégias pedagógicas diferenciadas que pudessem ser compartilhadas no caderno de orientações e sugestões, proposto como produto da pesquisa que empreendi. Todos os entrevistados que já lecionaram para surdos foram categóricos em afirmar que não produziram nenhum trabalho distinto voltado ao atendimento desses discentes. A professora Amélia chegou a lamentar por não ter feito algo nesse sentido, enquanto Regina avaliou a sua experiência docente com estudantes surdos como um fracasso. Nem tanto!

Os depoimentos dos professores acabaram evidenciando a prática de ações pontuais que podem favorecer a aprendizagem de alunos surdos. Mesmo que os docentes não se deem conta disso. Amélia, referindo-se a uma experiência anterior como professora de uma aluna surda oralizada⁴⁴, diz que procurava explicar falando pausadamente e direcionando-se sempre à discente, possibilitando que a mesma fizesse leitura labial. Já Inácio conta que gosta de exibir filmes nas turmas com surdos, pois entende que este é um meio de transmitir conhecimento histórico acessível a todos os alunos. Regina, por sua vez, mostra sensibilidade ao afirmar que procura perceber pelas expressões faciais dos alunos surdos se eles compreenderam uma explicação realizada. Também alegou que submete os testes e provas que aplica às professoras do Atendimento Educacional Especializado (AEE), a fim de obter orientações quanto à adequabilidade das questões propostas àqueles educandos. Ainda em relação às avaliações, diante da dificuldade em compreender o que seus discentes surdos responderam por escrito, a professora demonstra tolerância linguística. Com a intermediação do intérprete, procura verificar se ocorreu aprendizagem interpelando os alunos a respeito das respostas dadas, de modo que melhor as esclareçam por meio da língua de sinais.

Flexibilizar a didática é importante, mas o ensino de História para alunos surdos exige mais. Urge a adoção ou criação de métodos que considerem as especificidades e as necessidades desses educandos, possibilitando aos mesmos protagonismo nas aulas e aprendizagem significativa. Uma vez que meus colegas não destacaram atividades pedagógicas que tenham

⁴⁴ Surdos oralizados são aqueles que conseguem se comunicar oralmente e/ou entendem a fala por meio de leitura labial ou por algum resquício de capacidade auditiva. (RODRIGUES, 2015, p. 119)

elaborado para o trabalho com discentes surdos, permito-me apresentar aqui aquelas que venho desenvolvendo em minha trajetória de mais de uma década como professor de classes inclusivas. Na condição de produtor de saberes (MONTEIRO, 2010, p. 168), acredito que preciso registrar e compartilhar práticas docentes por mim produzidas, a fim de que elas possam servir de inspiração e estímulo a outros professores. Dessa forma, enfrentando e contribuindo para o enfrentamento dos desafios do ensino de História para estudantes surdos incluídos.

As experiências pedagógicas aqui relatadas e retomadas no *Caderno de orientações e sugestões para o ensino de História em classes inclusivas com alunos surdos* relacionam-se às duas vertentes metodológicas sobre as quais fundamenta-se o ensino para os referidos discentes: a Pedagogia Visual e o Bilinguismo (ALMEIDA, 2013, p. 3627). A Pedagogia Visual concerne ao emprego de recursos visuais como suporte à construção de conhecimento junto aos educandos surdos (*Ibid.*, p. 3627). Essa abordagem considera a importância da visão para as pessoas surdas, a qual pode ser mensurada pela forma como, em 1912, George W. Veditz, ex-presidente da Associação Nacional dos Surdos dos Estados Unidos, as denominou: “o povo do olho” (LEBEDEFF, 2017, p. 228). Já o Bilinguismo refere-se ao uso de duas línguas no contexto e nos processos educacionais escolares daqueles discentes. A saber, a língua de sinais utilizada pelos estudantes surdos (no Brasil, Libras) e a língua oral da sociedade majoritária (em nosso caso, o Português). Nesse modelo pedagógico, a língua de sinais tem primazia no processo ensino-aprendizagem. Por meio dela são ensinados os conteúdos e os alunos surdos tem acesso à outra língua, mais voltada ao desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita.

3.1 LENDO IMAGENS NAS AULAS DE HISTÓRIA

A aula de História é eminentemente narrativa (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2016). Valendo-se dos saberes acadêmicos, os professores dessa disciplina tecem enredos repletos de personagens, lugares, conflitos e conceitos tentando conduzir os alunos a uma espécie de viagem no tempo, na qual deslocam-se em um constante vai-e-vem entre o presente e o passado. Ouvintes, em sua maioria⁴⁵, esses docentes utilizam a oralidade como meio para expor aquilo que narram. Em turmas com alunos surdos, esse *habitus* (MONTEIRO, 2010, p. 6) torna-se um problema, uma vez que compromete a aprendizagem dos referidos educandos, podendo

⁴⁵ Professores surdos atuando na Educação Básica em escolas regulares ainda são uma raridade. Em 2017, na rede municipal de educação de São Paulo, maior metrópole do Brasil, havia apenas quatro docentes surdos, conforme a reportagem “Após enfrentar preconceito, surdo vira professor de História em São Paulo”. Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/2017/08/1909651-apos-enfrentar-preconceito-surdo-vira-professor-de-historia-em-sao-paulo.shtml>>. Acesso em: 02 jul. 2018.

inclusive inviabilizá-la. Mesmo o trabalho dos intérpretes de Libras é insuficiente, pois a metodologia empregada pelo professor não respeita a singularidade surda.

Os sujeitos surdos experimentam o mundo de uma forma distinta, na qual a visão é o sentido predominante. Skliar define a vivência surda como aquela onde “todos os mecanismos de processamento da informação, e todas as formas de compreender o universo em seu entorno, se constroem como experiência visual” (2016, p. 28). Tal característica basilar é reconhecida pela legislação brasileira. No Decreto 5.626/05, que regulamenta a “Lei de Libras” (BRASIL, 2002), “considera-se pessoa surda aquela que, por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais” (BRASIL, 2005). Nesta perspectiva, Lebedeff chama a atenção para a necessidade de a visualidade fundamentar “propostas educacionais para surdos” (2017, p. 230). Verri e Alegro reforçam essa posição ao afirmar que “se o som e a fala são determinantes para o ouvinte; para o surdo, a imagem é que melhor permite seu aprendizado” (2006, p. 105). Entre os estudos relacionados ao ensino de História para surdos é unânime a defesa de metodologias que incorporam o uso de imagens, uma vez que elas facilitam a cognição, potencializando o aprendizado desses sujeitos. E não somente deles, como se desprende do que sugere o MEC:

desenhos/ilustrações/fotografias – poderão ser aliados importantes, pois trazem, concretamente, a referência ao tema que se apresenta. Toda a pista visual pictográfica enriquece o conteúdo e estimula o hemisfério cerebral não-linguístico, tornando-se um recurso precioso de memorização para todos os alunos. (BRASIL, 2006, p. 75)

Ensinar a ler imagens como se ensina a ler textos escritos pode ser um meio interessante do professor de História levar seus alunos surdos a acessarem conteúdos de modo significativo. “Uma imagem pode evocar a compreensão de vários elementos de um determinado tempo histórico e, nesse sentido, evocar significados sem a presença de qualquer texto escrito” (LACERDA; SANTOS; CAETANO, 2014, p. 187). Contudo, tal tarefa não é tão simples quanto possa parecer, conforme adverte Lilia Schwarcz:

Há qualquer coisa de previsível, mas também de misterioso no ato de analisar imagens. Por um lado, tudo parece fácil, já que não há quem possa ‘ver’ e assim admirar uma obra de arte. Mas da mesma maneira como se deixam compreender de imediato, essas mesmas obras carregam lá seus segredos, genealogias e historicidades que pedem calma e cuidado: mais do que apenas ‘olhar’, quem sabe seja bom começar a ‘ler’ imagens.” (SCHWARCZ, 2004, p. 423)

Essa autora aponta que ler uma imagem vai além do que os olhos veem. Como um mistério a ser desvendado é preciso saber qual é a sua natureza, quem a fez, por qual motivo, o que quer nos dizer... Transformada em desafio, a leitura de imagens pode ser instigante para o

aluno, levando-o a se interessar pela História. Sacks nos fala da dificuldade dos surdos quanto a aquisição de informações prévias (2005, p. 71). Essas seriam fundamentais para a construção do conhecimento na escola, uma vez que muitos pertencem a famílias ouvintes que desconhecem a língua de sinais e a própria mídia nem sempre fornece conteúdo acessível. Assim, embora seja tarefa difícil para o aluno surdo contextualizar uma imagem a partir de informações prévias, nada o impede de formular hipóteses sobre a mesma. Desta forma, o professor de História pode promover uma participação mais efetiva de seus alunos surdos, utilizando métodos semelhantes aos dos pesquisadores da História.

A primeira estratégia didática que desenvolvi buscando conciliar as narrativas de um professor de História com a proeminência da visualidade dos estudantes surdos denomino Roteiro Imagético. Criado em 2012, foi então concebido sem uma reflexão teórica aprofundada, embora permeado pelo que eu conhecia a respeito dos surdos e da educação desses sujeitos. Naquele momento, meus saberes para ensinar tais alunos limitavam-se à participação como ouvinte em um ciclo de palestras sobre a surdez⁴⁶, à leitura de Sacks (2005) e Sanches (2007), aos documentos produzidos pela escola (PREFEITURA MUNICIPAL DE DUQUE DE CAXIAS, [200-?], [2007?]) e ao que aprendi com os intérpretes de Libras e as professoras do AEE. No mais, tratava-se da resposta que encontrei a uma demanda situacional, a exemplo das colocações de Monteiro em relação aos fundamentos dos saberes práticos de professores (2010, p. 173).

A origem do Roteiro Imagético está relacionada à necessidade de desenvolver um recurso diferenciado no qual pudesse usar imagens sobre um tema específico como condutoras da exposição dos conteúdos. Já entendendo, àquela época, que, se ao estudante surdo faltava (total ou parcialmente) a audição, explorar a visão, como sentido alternativo, poderia ser o mais adequado ao ensino daqueles estudantes. Estava familiarizado em meu fazer docente com o emprego de imagens estáticas ou em movimento mesmo antes de ser professor de alunos surdos. Sempre as considerei como recursos capazes de facilitar a aprendizagem histórica, sobretudo por sua capacidade de tornar visíveis aos alunos tempos (ou concepções de tempos) distantes daquele onde vivem(os), muitas vezes insondáveis quando restritos à narrativa exclusivamente oral e abstrata do professor.

Nas primeiras tentativas de abordagem dos conteúdos tendo como ponto de partida uma série de imagens, organizei pastas digitais contendo pinturas, gravuras, trechos de histórias em

⁴⁶ Promovido pela Secretaria Municipal de Educação de Duque de Caxias para professores docentes e especialistas da rede de educação do município, com encontros mensais, realizados entre agosto e dezembro de 2017.

quadrinhos, charges, entre outras, sobre temas como o Iluminismo e o processo de emancipação política do Brasil. Entretanto, esbarrava em dificuldades técnicas de projetá-las para minhas turmas. Ora um projetor já estava em uso por outro professor, ora um aparelho encontrava-se quebrado, ora um cabo faltava... Conforme também apontaram meus colegas professores em suas entrevistas. Diante dos entraves, não descartei a estratégia. Pensei em manter a proposta, porém utilizando as imagens contidas nos livros didáticos. Contudo, novo problema: não havia um quantitativo de livros suficientes para todos os alunos. Com o livro abortado, finalmente optei por imprimir as séries de imagens em folhas no formato A4, fotocopiá-las e distribuí-las para os alunos. Assim, na persistência e valendo-me dos recursos possíveis, materializou-se o Roteiro Imagético. Importante frisar que não se trata aqui da defesa de mais um “jeitinho” que mascara a falta de investimento dos gestores, em especial, os da esfera pública. Trata-se de viabilizar um trabalho diante de condições adversas, para as quais devemos, em paralelo, nos mobilizar cobrando, de quem é devido, por sua superação.

O roteiro, em sua versão original, reunia oito imagens referentes à Segunda Guerra Mundial (Imagem 13), conteúdo curricular do nono ano de escolaridade. As imagens foram agrupadas de dois em dois, sem muita preocupação com a apresentação gráfica. Eram, em sua maioria, fotografias, selecionadas em pesquisas feitas na internet. A escolha deu-se para tentar traçar uma espécie de resumo visual do conteúdo. Sendo assim, procurei imagens que representassem de modo mais evidente possível as principais fases e eventos daquele conflito. O roteiro servia como guia da exposição de conteúdos e dialogava com um esquema-resumo em texto previamente apresentado às turmas. Os esquemas-resumos já estavam incorporados aos recursos por mim utilizados no trabalho em classes com alunos surdos. Foram elaborados a partir de orientações dadas – novamente – pelos intérpretes a respeito da necessidade de apresentar as matérias aos surdos em textos concisos e esquemáticos, devido à dificuldade dos referidos discentes quanto à compreensão textual em Língua Portuguesa.

História – Professor Paulo Assumpção – 9º Ano – 2ª Guerra Mundial



Imagem 13 – Roteiro Imagético: Segunda Guerra Mundial (1ª versão). 2012. Fonte: acervo do autor.

Em 2017, baseando-me em novas leituras e reflexões realizadas no contexto do Mestrado Profissional em Ensino de História, o roteiro foi reelaborado, recebendo assim um aporte teórico. É essa segunda versão que segue aqui detalhada (Imagem 14). As modificações começam pela apresentação gráfica, melhor definida, assemelhando-se a uma história em quadrinhos (HQ) ou arte sequencial. Tal opção não é meramente estética, mas se ampara em uma tentativa de aproximação com os alunos. Surdos e ouvintes. Importante lembrar que trato de classes inclusivas e que as estratégias planejadas devem contemplar todos os educandos. Sibilia (2012) e Caimi (2014) chamam a atenção para a necessidade da escola e, particularmente, no caso da segunda autora, das aulas de História, se aproximarem da nova geração de alunos, mais afeita aos ambientes virtuais e aos produtos midiáticos que consomem. Assim, o formato HQ busca seduzir o aluno por meio de uma linguagem que lhes é familiar. Ressaltando que os quadrinhos também são de mais fácil assimilação pelos surdos, em função de seu forte apelo visual.

(SEGUNDA GUERRA MUNDIAL)



Imagem 14 – Roteiro Imagético: Segunda Guerra Mundial (2ª versão). 2017. Fonte: acervo do autor.

Como pistas que precisam ser decifradas a fim de chegarmos a uma visão de conjunto, assim é a proposta do Roteiro Imagético. Ele inverte o uso tradicional das imagens na aula de História, na qual costumam ser apresentadas para ilustrar, exemplificar ou comprovar a fala do professor e os textos utilizados. As imagens deixam assim de ser um ponto de chegada para tornar-se a partida. A aula é construída a partir de sua leitura. E essa leitura, em uma outra inversão, parte das informações fornecidas pelos alunos, da descrição que fazem das imagens e dos conhecimentos prévios, alicerces da construção da aprendizagem significativa (VERRI; ALEGRO, 2006, p. 100). Imagens e alunos, surdos ou ouvintes, elevam-se, assim, à condição de protagonistas da aula.

A proposta de leitura do Roteiro Imagético é feita em três níveis, partindo de conceitos de Didi-Huberman (2005). O primeiro nível é o do visível, ou seja, daquilo alcançado pelo sentido da visão. É a etapa da descrição. O momento em que os alunos são convidados a descrever o que veem em cada imagem apresentada no roteiro. Uma por vez. Como os surdos costumam ser exímios observadores (BARRAL; PINTO-SILVA; RUMJANEK, 2017, p. 117), esta parte inicial da estratégia estimula a participação desses alunos, retirados assim de uma condição de passividade a qual são relegados em metodologias centradas exclusivamente na exposição oral dos professores. Ainda nessa etapa, os estudantes costumam trazer os seus conhecimentos prévios relacionados à imagem observada. Dessa forma, o roteiro também busca explorar o potencial dos alunos que pertencem à geração *Homo zappiens* (CAIMI, 2014, p. 167), os quais tem virtualmente acesso a uma gama de informações e carrega uma série de saberes oriundos de outras naturezas, que não a escolar/acadêmica, como o cinema, a televisão, a internet (particularmente, as redes sociais). Nesse caso, ressalva aos surdos, para os quais nem sempre tais conteúdos encontram-se acessíveis.

Importante destacar que o intérprete de Libras tem um papel fundamental no processo de leitura do Roteiro Imagético, mediando e, dessa forma, viabilizando a participação dos alunos surdos. Nesse caso, a fim de que esteja melhor preparado para a atividade, o intérprete deve conhecer previamente o roteiro e como o professor pretende explorá-lo. Preocupando-se ainda com a acessibilidade dos estudantes surdos, a versão reformulada do roteiro apresenta legendas bilíngues, com caracteres em Libras⁴⁷ e em Língua Portuguesa. No lugar da datilologia,⁴⁸ o ideal seria utilizar sinais específicos para os termos e conceitos utilizados em pequenas janelas, a exemplo do que vemos em alguns comerciais e programas televisivos.

⁴⁷ Utilizei a fonte LIBRAS2002, disponível em: <<https://culturasurda.net/2015/02/19/fonte-libras/>>. Acesso em: 14 jul. 2018.

⁴⁸ Soletração em língua de sinais (OLIVEIRA, 2012, p. 81).

Entretanto, além de não haver sinais para designar diversos conceitos históricos (SÁ et al., 2017), poderia ocorrer um comprometimento da visualização tanto dos termos sinalizados, que ficariam pequenos demais, como das próprias imagens, que teriam áreas encobertas pela janelinha. Excesso de informações visuais ao invés de ajudar, pode atrapalhar o processo de aprendizagem (YOKOYAMA, 2005, p. 3-4). Ainda assim, a legendagem, na forma como apresentada na segunda versão do Roteiro Imagético da Segunda Guerra Mundial, se justifica enquanto uma ferramenta capaz de permitir aos alunos surdos localizar temporalmente e nomear os fatos ou conceitos a ser aprendidos por meio das imagens.

A leitura do Roteiro Imagético prossegue em um segundo nível, o do legível. De acordo com Didi-Huberman, trata-se da traduzibilidade da história representada pela imagem (2005, p. 20-21). Em outras palavras, do que ela trata: qual é o seu tema, quando e onde se passa, o que está acontecendo. Seguindo o roteiro proposto é o momento no qual dou acabamento às falas iniciais dos alunos utilizando saberes acadêmicos. Aqui faço a exposição dos fatos ou conceitos evocados pelas imagens, abordando também o contexto de sua produção. A exemplo do que empreendem Schwarcz (2004) e Naves (1996) ao analisarem, respectivamente, fotografias do Segundo Reinado e a obra de Jean Baptiste Debret. Desta forma, esclareço aos alunos que imagens são produtos de um tempo específico, diferente do nosso, e que carregam em si uma série de intencionalidades. Algumas conhecemos por intermédio de outras fontes de natureza distinta. Outras, desapareceram no tempo e apenas podemos presumir. O que conduz à etapa seguinte.

O último nível de leitura é o do virtual. Entendo que Didi-Huberman o trata como aquilo que não se apresenta como visível ou facilmente legível na imagem, porém que nela existe como potência (2005, p. 26). Poderíamos dizer que são as possíveis leituras feitas a partir das imagens, sobre elas mas também para além delas. Tal ideia se aplica ao Roteiro Imagético como uma devolução da “voz” aos alunos. É o momento de instigá-los a respeito do que as imagens podem revelar além do visível e do legível. Que sentimentos elas despertam? Quais são as possíveis relações que podemos estabelecer entre elas e outras imagens? Que rupturas e semelhanças podem nos revelar na comparação com o presente?

Uma vez definida como se dá a leitura do Roteiro Imagético de um modo mais amplo, apresento algumas possibilidades de abordagem mais pormenorizadas para cada uma das imagens que o compõe. Elas foram obtidas e selecionadas a partir dos mesmos critérios do roteiro original, conforme explicitado acima. A montagem das imagens no atual roteiro segue uma ordem cronológica. Esta simplicidade, contrastante com a abordagem de leitura proposta,

se justifica pela necessidade de trabalhar com os surdos “os conteúdos fundamentais e (...) ideias, conceitos, proposições-chave” (VERRI; ALEGRO, 2006, p. 107).



A primeira linha do roteiro traz uma charge sobre o Eixo Roma-Berlim-Tóquio⁴⁹ e uma ilustração da estratégia militar conhecida como Blitzkrieg⁵⁰. Não entrarei nos pormenores do conteúdo, apenas em possíveis questões às quais as imagens podem conduzir. A charge exemplifica a diversidade de tipos de imagens presentes no relato. Temos uma ilustração, um mapa, três fotografias, uma capa de revista em quadrinhos, um fotograma, um emblema e um quadrinho de uma HQ. Em duas delas, realizei edições. Na imagem das crianças em Auschwitz (2ª linha) coloquei um filtro azulado e na última, reuni uma fotografia e o quadrinho. Tal diversidade permite leituras diferenciadas e particularizadas para cada imagem, sempre levando em consideração a sua tipologia. Assim como se faz necessário ensinar os alunos a reconhecer gêneros literários (LODI, 2014, p. 176), é preciso também os instruir no sentido de que sejam capazes de identificar tipos de imagens e saber interpretá-las. No caso da charge, por exemplo, na qual os líderes do Eixo Roma-Berlim-Tóquio⁵¹ partilham o mundo, cabe explicar que se trata de uma peça de humor a respeito de uma situação política, a qual permite uma reflexão, considerando o contexto da guerra: ela teria sido feita por qual lado da contenda? Por qual possível motivo?

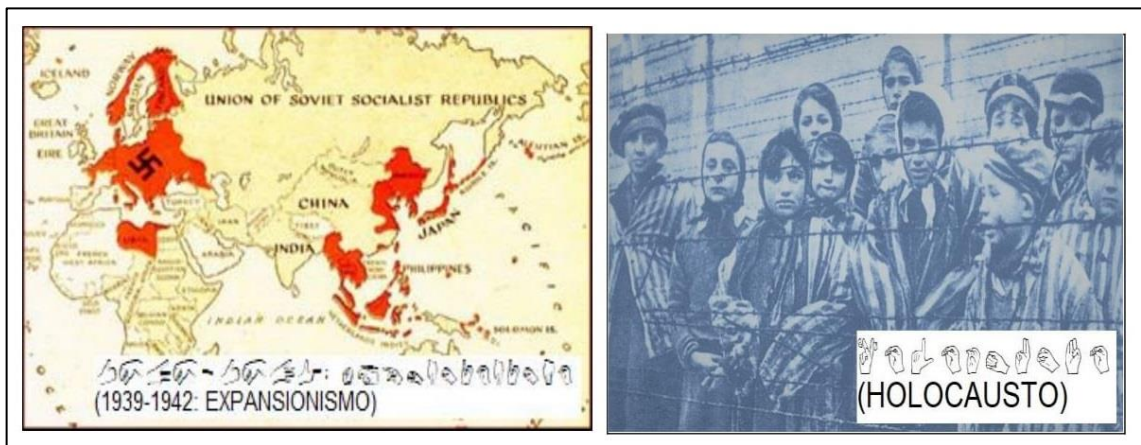
A imagem da *Blitzkrieg* foi retirada da capa de um videogame homônimo. Em conjunto com a que lhe antecede, remetem, respectivamente aos fatores e ao início da Segunda Guerra Mundial. Sua escolha, além de ser bastante detalhista quanto aos aspectos bélicos do conflito,

⁴⁹ Disponível em: <<http://mautexjrhistory.blogspot.com/2014/04/segunda-guerra-mundial-em-charges.html>>. Acesso em: 29 mai. 2017.

⁵⁰ Disponível em: <<https://i0.wp.com/segundaguerra.net/wp-content/uploads/2009/04/blitzkrieg1.jpg>>. Acesso em: 29 mai. 2017.

⁵¹ Como o roteiro proposto insere-se em uma sequência de conteúdos programáticos, as imagens das lideranças do Eixo já foram apresentadas aos alunos na unidade anterior (o totalitarismo do período entreguerras), possibilitando, assim, serem reconhecidas em suas caricaturas.

também se deu a partir da possibilidade de estabelecer uma conexão com os alunos, muitos dos quais fãs de videogame. Mais do que chamar a atenção deles, esta familiaridade abre espaço para que tragam seus saberes prévios para a sala de aula. A imagem permite ainda que se coloque a questão da importância do estudo da História, uma vez que elementos dos *games* baseados em guerras reais, como o visual e o enredo, costumam ser frutos de pesquisa histórica. Além disso, tem-se uma ótima oportunidade para um debate a respeito da violência nos jogos e do fascínio de muitos jovens por armamentos.



Na segunda linha do roteiro, as imagens apresentadas são um mapa mostrando o expansionismo militar do Eixo⁵² e crianças no campo de concentração de Auschwitz⁵³. Sobre o mapa, cabe destacar que possibilita aos alunos localizarem os territórios envolvidos na Segunda Guerra Mundial. Em parceria com o intérprete, sinais dos países participantes do conflito podem ser apresentados à turma. No roteiro, esta imagem dá continuidade a uma narrativa a respeito da primeira fase da guerra (1939-1942), iniciada com a leitura das anteriores. Mostra o avanço das forças do Eixo e confere uma dimensão de internacionalidade à contenda, embora o mapa tenha deixado a América de fora. Por ainda não estar efetivamente na guerra? Um questionamento a ser colocado.

Consideramos a imagem a seguir, das crianças em Auschwitz, central no roteiro. Em primeiro lugar, a partir dela é tratado o conceito de Holocausto. Em segundo, por meio da imagem estabelecemos um *link* com o conteúdo anteriormente trabalhado na série, o nazifascismo. Verri e Alegro apontam para a necessidade do aluno surdo aprender conceitos novos a partir de sua relação com os anteriores e com a afetividade (2006, p. 109). A opção por

⁵² Disponível em: <<https://image.slidesharecdn.com/i2guerramundial-acaminhodaguerra-120131162343-phpapp02/95/i-2-guerra-mundial-a-caminho-da-guerra-9-728.jpg>>. Acesso em: 29 mai. 2017.

⁵³ Disponível em <<https://ogimg.infoglobo.com.br/sociedade/21222974-897-b42/FT1086A/420/Crianças-no-campo-de-concentracao-de-Auschwitz-durante-a-guerra.jpg>>. Acesso em: 29 mai. 2017.

mostrar crianças (percebe-se também adolescentes) e o filtro azulado aplicado à imagem não são mero capricho. A ideia é gerar empatia ao trazer as vítimas da guerra que tinham idade aproximada aos alunos (e se eu fosse um deles?)⁵⁴.

Já o filtro remete à cor símbolo do chamado Orgulho Surdo. O azul era a cor das faixas que identificavam pessoas com deficiência na Alemanha nazista, entre as quais os surdos (GONÇALVES, 2016), posteriormente apropriada pelos movimentos surdos para representá-los e às suas lutas. Aplicada à cena do Holocausto, a cor procura evocar a história dos surdos por meio do episódio retratado. A proposta é incluir esse grupo no conteúdo curricular da disciplina História. Defendo que é preciso revelar o protagonismo surdo na trajetória humana. Lembrar de que Beethoven e Thomas Edison eram surdos. Não para recuperar a velha História positivista dos grandes vultos, mas para mostrar referências para os surdos, positivar a sua participação na história. É preciso também levar para a sala de aula o Orgulho Surdo e o Poder Surdo sobre os quais nos fala Sacks (2005, p. 164). Conscientizar de que os direitos surdos, como o reconhecimento oficial da Libras e a educação bilíngue não foram benesses, mas fruto da mobilização da comunidade surda⁵⁵.

Albuquerque Júnior nos lembra de que, nas últimas décadas, ao trazer à superfície os grupos marginalizados, podemos concluir que a História propiciou inclusão. Neste sentido, a respeito do papel da História e – por que não? – do ensino da História, o autor afirma que:

Nos dias de hoje, [a História] tem o compromisso de identificar, descrever, compreender e explicar a alteridade, não para desfazê-la ou anulá-la, mas para proclamar o direito de sua existência e o necessário respeito que a ela devemos devotar. (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2012, p. 33)

Assim, a incorporação do surdo ao currículo da História pode significar um passo importante na inclusão escolar e social destes sujeitos. Suas repercussões vão do despertar do interesse deles pela disciplina à elevação de sua autoestima, passando pelo reforço no sentimento de identidade. Ao ver os surdos na História, os alunos ouvintes, por sua vez, terão a oportunidade de perceber aqueles de uma outra maneira. Valoriza-se a alteridade e o ensino da História cumpre o seu papel de, como processo formativo, mudar as pessoas (VERRI; ALEGRO, 2006, p. 112).

Reconheço a complexidade de tal tarefa, tendo em vista que a história dos surdos permanece ignorada pelos conteúdos curriculares oficiais da disciplina (BRASIL, 2017), pelos livros didáticos e pela ausência de materiais a respeito nas escolas. Cabe assim ao professor

⁵⁴ No roteiro original, a imagem que remetia ao Holocausto era uma fotografia de Anne Frank. Embora gerasse empatia entre os alunos, foi substituída por uma imagem de referência visual mais direta ao conteúdo abordado.

⁵⁵ A comunidade surda é formada pelos surdos e pelos ouvintes usuários de língua de sinais que com eles compartilham experiências (ALBRES, 2010).

promover essa inclusão de conteúdos e construí-la em sala de aula. Não é necessário elaborar toda uma unidade específica. A versão do Roteiro Imagético aqui apresentada e a que segue no produto dessa dissertação apontam para a sugestão de, sempre que possível, incorporar a história dos surdos como parte dos conteúdos consagrados da disciplina. Lembrando que essa história não está apartada do percurso da humanidade.



A terceira linha do Roteiro Imagético trata de questões relacionadas à segunda fase da guerra, marcada pela ofensiva dos Aliados, na qual destacaram-se a entrada dos EUA e do Brasil no conflito e o evento conhecido como Dia D. Cada um desses fatos representado por uma imagem. A entrada dos EUA, pela capa da edição n.º 1 da revista em quadrinhos do Capitão América⁵⁶. Sua seleção foi motivada por critérios semelhantes ao da imagem do *game Blitzkrieg*, ambas relacionadas à cultura dos *nerds/geeks*, grupo que já foi hostilizado no espaço escolar, mas que hoje, em um contexto de amplo uso de artefatos tecnológicos e difusão de conhecimentos de origem midiática, aos quais estão associados, é valorizado (BICCA; CUNHA, 2013), dele fazendo parte alguns de nossos alunos. O que nos lembra que a inclusão escolar não está limitada aos alunos (ditos) com deficiência, mas deve passar também pela necessidade da escola se inovar/renovar, a fim de dialogar com a diversidade de identidades e culturas que abriga.

A imagem seguinte⁵⁷, aparentemente uma fotografia do Dia D, trata-se, na verdade, de um fotograma extraído do filme *O Resgate do Soldado Ryan*⁵⁸. A partir dela é possível discutir com os alunos a questão de que as imagens nem sempre são um espelho do real, mas sim a sua

⁵⁶ Disponível em: < https://static.comicvine.com/uploads/scale_large/11/117763/2677627-captainamericacomics01.jpg>. Acesso em: 29 mai. 2017.

⁵⁷ Disponível em: < https://basilfilm.files.wordpress.com/2013/01/saving_private_ryan.jpg>. Acesso em: 29 mai. 2017.

⁵⁸ *SAVING Private Ryan*. Direção: Steven Spielberg. EUA, 1998.

representação. Embora baseando-se em fotografias do evento, o fotograma em questão é uma releitura do evento. Outra questão importante que aqui se coloca é a de que imagens também não são somente um produto da realidade, mas elas podem também produzir realidades (SCHWARCZ, 2004, p. 396.). Além de algumas fotografias, os chamados filmes históricos, sobretudo eles, como *O Resgate do Soldado Ryan*, ao alcançar um público extremamente amplo, conseguem imprimir na memória coletiva a sua própria versão da História.

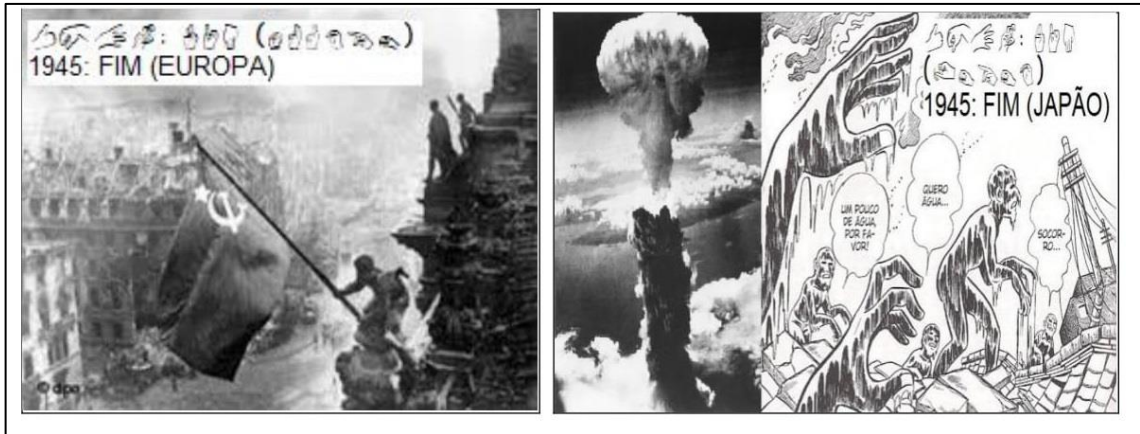
Por remeterem direta ou indiretamente a filmes que abordam a Segunda Guerra Mundial, respectivamente, o já citado *O Resgate do Soldado Ryan* e a aventura *Capitão América: O Primeiro Vingador*⁵⁹, podem ser lidas em diálogo com os mesmos, previamente exibidos em sala de aula. O uso de diferentes meios e modos de comunicação para transmitir conhecimento aos educandos surdos, denominado Comunicação Multimodal (KELMAN, 2011, p. 192), também possibilitam a ocorrência de aprendizagem significativa pelos mesmos.

A linha se completa com o detalhe do uniforme utilizado pelos combatentes da Força Expedicionária Brasileira (FEB)⁶⁰, no qual se destaca seu emblema. Sua escolha se deu num sentido de, novamente, aproximar o conteúdo do aluno. No caso, a participação brasileira na guerra. Além disso, ela permite abordar a questão da historicidade das imagens. A insígnia usada pelos “pracinhas” bem o demonstra, por sua gênese e trajetória (de uma expressão popular na época da Segunda Guerra Mundial⁶¹ até o uniforme dos combatentes brasileiros). Interessante colocar para os alunos que os sinais de Libras – também imagens! – igualmente possuem uma história, que bem merece uma investigação. Algumas mais facilmente identificáveis por meio da iconicidade do sinal (ALBRES, 2014, p. 83), remetendo à aparência ou a fatos relacionados ao que denomina. Como exemplo, o sinal de “abril”, que lembra uma forca. Evocando dessa forma o personagem histórico Tiradentes, morto no dia 21 daquele mês.

⁵⁹ *CAPTAIN America: The First Avenger*. Direção: Joe Johnston. EUA, 2011.

⁶⁰ Disponível em: <<http://www.usmilitariaforum.com/forums/index.php?/topic/260978-brazilian-expeditionary-force-wwii-repro-uniform/>>. Acesso em: 20 jul. 2018.

⁶¹ Com a deflagração da Segunda Guerra Mundial, havia uma descrença na população brasileira a respeito de um então possível envolvimento brasileiro no conflito, o que levou ao surgimento da frase: “Mais fácil uma cobra fumar que o Brasil entrar na guerra.”. Também atribuída ao presidente Getúlio Vargas. (VIEIRA, 2016)



A última linha do roteiro traz duas imagens a respeito do fim da guerra. Cada uma representando os dois marcos deste desfecho. A primeira mostra o hasteamento da bandeira soviética no *Reichstag*, em uma Berlim destruída⁶², e a segunda, uma montagem, trata do término do conflito no Japão, com a explosão da bomba atômica e suas consequências. A fotografia dos soviéticos no *Reichstag* reforça a questão levantada no fotograma de *O Resgate do Soldado Ryan* sobre o quão enganosa pode ser uma imagem. Nem sempre elas são o que parecem. No caso, parece tratar-se de um registro histórico. Ledo engano. Trata-se de uma foto posada (SONTAG, 2003, p. 49). Como aquelas que tiramos em nossa intimidade. A partir de sua leitura, cabe um importante debate a respeito das supostas verdades que são veiculadas pelas redes sociais e mídias diversas. Extremamente pertinentes em tempos de *fake news*, às quais os surdos estão muito mais expostos, uma vez que, dados os obstáculos linguísticos, seu acesso às informações é limitado (AZEVEDO; MATTOS, 2017, p. 114).

O roteiro se encerra com uma imagem dupla, reunindo uma fotografia da explosão da bomba atômica em Nagasaki⁶³ e um quadrinho⁶⁴ extraído de um dos volumes da série em *mangá*⁶⁵ *Gen – Pés Descalços* (NAKASAWA, 2011), que trata da história de um menino japonês vítima do ataque atômico a Hiroshima. A montagem provoca uma reflexão a respeito da guerra e de suas consequências. É possível indagar a respeito do que o fotógrafo, um soldado americano a bordo de um avião, pode ter pensado ou sentido a respeito do sofrimento dos japoneses que estavam no solo. Neste sentido, a imagem do *mangá* parece ser reveladora e dialoga com as crianças em Auschwitz. A partir de uma sugestão de Albuquerque Júnior, para

⁶² Disponível em: <https://upload.wikimedia.org/wikipedia/pt/1/14/Reichstag_flag_original.jpg>. Acesso em: 29 mai. 2017.

⁶³ Disponível em: <<http://brasilescola.uol.com.br/upload/conteudo/images/detonacao-bomba-plutonio-lancada-em-nagasaki-em-9-agosto-1945-56a37bc1182ab.jpg>>. Acesso em: 29 mai. 2017.

⁶⁴ Disponível em: <<http://www.gabibarbosa.com/wp-content/uploads/2012/09/gen-pes-descalcos-21.jpg>>. Acesso em: 29 mai. 2017.

⁶⁵ Estilo de história em quadrinhos criado no Japão e muito popular entre os jovens.

o qual as narrativas do professor sobre episódios violentos da História devem ser pedagogicamente impactantes (2016, p. 40-41), estas imagens são propositalmente chocantes. O intuito é sensibilizar os alunos quanto aos horrores da guerra. O objetivo é levar a uma reflexão sobre o Outro. Do Outro distante no tempo e no espaço ao Outro ali, ao seu lado, na sala de aula. No caso da guerra, os Outros podem ser os japoneses, vitimados pela bomba atômica lançada pelos norte-americanos. Em sala, os Outros podem ser os surdos, não raro incompreendidos e discriminados por seus colegas (e professores) ouvintes.

No *Caderno de orientações e sugestões para o ensino de História em classes inclusivas com alunos surdos* será apresentada uma nova versão do Roteiro Imagético, cuja proposta vem amadurecendo a partir das respostas obtidas por seu uso em sala de aula, bem como pela reflexão teórica possibilitada pelos estudos empreendidos ao longo de minha pesquisa. Dessa forma, optei por ser mais econômico nas legendas, considerando o comprometimento ao processo de aprendizagem que o excesso de informações visuais pode acarretar. Outra mudança foi temática. A opção pelo Segundo Reinado se deu para estender a estratégia a outras unidades de conteúdos e pela possibilidade de incorporar, de modo mais orgânico, a história dos surdos aos conteúdos da disciplina. Data daquele período histórico a criação do INES, referência na educação de surdos no Brasil.

3.2 A CONSTRUÇÃO DE MATERIAIS ACESSÍVEIS DE HISTÓRIA

Em 2015, visando a oferta de atendimento com perspectiva bilíngue (Libras/Língua Portuguesa), ocorreu a inclusão da disciplina Libras na grade curricular do segundo segmento do Ensino Fundamental na Escola Municipal Santa Luzia. Para acompanhar e fundamentar junto à Comunidade Escolar o acréscimo dessa matéria, ao longo daquele ano, o corpo docente da unidade de ensino desenvolveu o projeto “Libras: que língua é essa?”. Como culminância do referido projeto, desafiei meus alunos ouvintes do nono ano de escolaridade a produzir um vídeo em Libras, legendado em língua portuguesa, que abordasse conceitos relacionados ao conteúdo Segunda Guerra Mundial. Ainda no âmbito do projeto, em parceria com a professora do AEE e os assistentes educacionais de Libras, elaboramos dois modelos de instrumentos de avaliação bilíngue para a disciplina História.

O Decreto 5.626, de 2005, que regulamenta a Lei 10.436, de 2002 (ambos documentos capitais quanto aos direitos da pessoa surda no Brasil), ao se referir à avaliação dos surdos nos diferentes níveis educacionais, em seu artigo 14, determina como deveres das instituições de ensino:

VI - adotar mecanismos de avaliação coerentes com aprendizado de segunda língua, na correção das provas escritas, valorizando o aspecto semântico e reconhecendo a singularidade linguística manifestada no aspecto formal da Língua Portuguesa;

VII - desenvolver e adotar mecanismos alternativos para a avaliação de conhecimentos expressos em Libras, desde que devidamente registrados em vídeo ou em outros meios eletrônicos e tecnológicos (BRASIL, 2005).

O primeiro inciso trata das avaliações escritas, como testes e provas, comumente utilizadas pelos professores de História. Para ser mais preciso, estabelece a tolerância linguística (VERRI; ALEGRO, 2006, p. 105) como princípio norteador da correção de tais instrumentos. Nesse caso, o docente deve ser sensível às dificuldades dos alunos surdos quanto ao desenvolvimento de habilidades escritas em uma língua oral, adotando critérios de correção diferenciados para esses discentes. Critérios tais que priorizem a verificação da ocorrência de aprendizagem, sem deter-se em um rigoroso exame do emprego correto de regras gramaticais (UGRINOWITSCH, 2003). Como feito pela professora Regina e acima relatado.

Contudo, antes de chegar às respostas é preciso formular questões e modelos de avaliação acessíveis aos educandos surdos. Neste sentido, nas *Orientações aos professores de alunos surdos* (PREFEITURA MUNICIPAL DE DUQUE DE CAXIAS, 2013), elaboradas pela equipe pedagógica da E. M. Santa Luzia, dois de seus oito itens referem-se à avaliação e propõem:

1. Dar ao aluno surdo a oportunidade de fazer em algum período do ano letivo provas em LIBRAS.

[...]

3. Elaborar instrumentos de avaliação que utilizem recursos visuais como mapas, imagens etc. para desenvolver a sua autonomia. (PREFEITURA MUNICIPAL DE DUQUE DE CAXIAS, 2013)

Em outro documento da escola, produzido pelas professoras do AEE e intérpretes, a respeito dos instrumentos escritos de avaliação, sugere-se que

os professores podem utilizar uma gama variada de recursos, tais como desenhos, relacione as colunas, complete, v ou f, etc. Ao invés de textos longos, os surdos compreenderão melhor o que está sendo cobrado na prova se o professor **conjugará figuras ou tabelas com textos mais concisos**. (PREFEITURA MUNICIPAL DE DUQUE DE CAXIAS, [2007?], grifos do documento)

Em minha trajetória como professor de alunos surdos incluídos, procurando pautar-me por essas orientações e em atenção à experiência visual desses educandos, venho elaborando testes e provas nos quais as perguntas feitas partem de imagens ou a elas estão associadas. O objetivo é, por meio dos recursos visuais, facilitar a compreensão dos educandos quanto ao que está sendo questionado. Importante ressaltar que não basta encher o instrumento de avaliação com imagens acreditando que será suficiente para que os discentes surdos compreendam as

questões. É necessário que elas já tenham sido estudadas nas aulas e interpretadas em Libras. Nesse caso, dando prosseguimento e avaliando estratégias que se apoiam na visualidade, como o Roteiro Imagético apresentado no item anterior desse capítulo.

Também utilizo bastante questões objetivas, como múltipla escolha, relacionar colunas e “verdadeiro ou falso”, as quais consideram a dificuldade dos alunos surdos quanto ao uso do Português, sua segunda língua. Seguindo esse mesmo raciocínio, os enunciados e as alternativas das questões são formados por frases curtas e diretas. Em caso de avaliações com textos mais longos, encaminho os mesmos para que o seu vocabulário seja previamente conhecido pelos estudantes surdos durante o atendimento que recebem pelas professoras do AEE. Profissionais para as quais também remoto de antemão todos os testes e provas que elaboro destinados às turmas com educandos surdos, a fim de que se verifique sua pertinência quanto às particularidades e possibilidades do seu público-alvo.

Mesmo com tais cuidados, em minha prática, observei que os alunos surdos costumavam demonstrar insegurança quando submetidos às avaliações escritas. Sobretudo por essas serem apresentadas em uma língua que pouco dominam – o Português. Acabam, assim, recorrendo constantemente aos intérpretes de Libras, os quais se veem obrigados a empreender um enorme esforço a fim de atender às solicitações de mais de um estudante ao mesmo tempo. Diante desse problema, planejei e produzi, em conjunto com a professora Simone D’Avila Almeida, do AEE, e os assistentes educacionais de Libras, Augusto Machado e Bruno Baptista, um vídeo-teste e uma vídeo-prova nos quais as informações e questões de tais instrumentos são apresentados em Libras, visando possibilitar maior autonomia dos discentes surdos na realização desses instrumentos avaliativos. Atendendo também ao que é determinado pela legislação supracitada.

Os modelos de avaliação foram produzidos no segundo bimestre de 2015 e destinavam-se a uma turma do oitavo ano do Ensino Fundamental. A fim de que melhor se compreenda a descrição aqui feita, sugiro a visualização dos vídeos, que podem ser acessados pelo *YouTube*⁶⁶. Para a produção do teste, encaminhei à professora do AEE as questões e as imagens que seriam utilizadas. Essas últimas obtidas na internet e previamente analisadas em sala de aula no contexto da exposição dos conteúdos a elas relacionados, no caso, o Iluminismo. O vídeo foi

⁶⁶ Disponíveis em: <<https://www.youtube.com/channel/UCIof6LRf4YPGzmU-5kMKqwx>>.

gravado na Sala de Recursos da escola, tendo como responsável pela sinalização em língua de sinais o assistente educacional de Libras, Augusto Machado⁶⁷.

No vídeo-teste, o assistente encontra-se sentado, de onde sinaliza em Libras as informações e questões, que também aparecem legendadas em Língua Portuguesa. São oito perguntas, sendo três delas objetivas. Algumas têm como referência imagens, que aparecem exibidas na tela de um *notebook* localizado em uma mesa ao lado do assistente, obedecendo à mesma lógica acima apresentada quanto à importância do uso de recursos visuais em avaliações escritas para estudantes surdos. Seriam elas elementos facilitadores da compreensão desses discentes.

A avaliação pronta foi aplicada em data agendada, sendo acompanhada pela professora do AEE. Não havia material escrito, nem intermediação do intérprete. Como se tratava de uma classe inclusiva, toda a turma, surdos e ouvintes, realizou a avaliação. À semelhança dos tradicionais testes orais, porém em língua de sinais, um por vez, os alunos foram chamados à mesa do professor e responderam às questões, exibidas por meio de um *notebook*. Os ouvintes apresentaram suas respostas oralmente, enquanto os surdos por meio da Libras. Em consonância com o que determina a lei (BRASIL, 2005), as respostas dos alunos surdos foram gravadas para posterior verificação por mim e pela professora do AEE. Importante registrar que os bons resultados obtidos pelos alunos que se submeteram à avaliação não se verificaram somente entre os surdos. Alunos ouvintes tiveram desempenho superior do que os obtidos em instrumentos tradicionais de avaliação, corroborando a constatação de que as adaptações exigidas pela Educação Inclusiva podem gerar benefícios para todos os alunos (GUIJARRO, 2005, p. 8).

Em relação à vídeo-prova, a produção foi semelhante a do teste, mobilizando, além de mim, novamente a professora Simone D'Avila e um assistente educacional de Libras, dessa vez, Bruno Baptista⁶⁸, sendo os dois últimos responsáveis pela filmagem, tradução e interpretação do material. No entanto, a proposta apresentava um importante diferencial. Desta vez, o vídeo teve a função de suporte, em Libras, a uma avaliação escrita. Guardando similaridade e antecipando o que seria feito no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), a partir de 2017, no qual as instruções e questões foram apresentadas em língua de sinais.

⁶⁷ Augusto foi um de meus primeiros alunos surdos na E. M. Santa Luzia. Formou-se em Pedagogia Bilingue pelo INES. Atualmente, trabalha como mediador de Libras no Centro Cultural Banco do Brasil (CCBB), do Rio de Janeiro, e pretende candidatar-se ao curso de Mestrado Profissional em Diversidade e Inclusão da Universidade Federal Fluminense (UFF).

⁶⁸ Bruno, também surdo, participou do Projeto Surdos, do Instituto de Bioquímica Médica da UFRJ (sobre o qual ver: BARRAL; PINTO-SILVA; RUMJANEK, 2017). Atua como mediador de Libras no Museu do Amanhã (Rio de Janeiro).

A prova foi dividida em duas partes. A primeira conta com quatro perguntas interpretativas a respeito de uma pintura, *Tiradentes esquartejado*⁶⁹, cuja leitura fora feita anteriormente, em aula, quando da abordagem do conteúdo Conjuração Mineira. A segunda tem seis questões de múltipla escolha sobre conteúdos diversos, como Iluminismo e a Independência das Treze Colônias. Não houve intervenção do intérprete. No vídeo, todas são sinalizadas em Libras, seguidas por suas respectivas legendas em Português, as quais reproduzindo o texto escrito da avaliação.

Esse instrumento foi aplicado durante a semana de provas organizada pela escola, sendo realizado pela mesma turma do oitavo ano que já havia feito o teste em Libras. Para a projeção foi instalado um aparelho Datashow na sala de aula. A versão em vídeo da prova foi exibida duas vezes. Embora o intérprete estivesse presente em sala de aula, sua intervenção foi pouco requisitada pelos alunos surdos, atingindo-se assim o objetivo de possibilitar mais autonomia a esses educandos quando submetidos a avaliações. Além de, em conjunto com o vídeo-teste, contribuir para diversificar os instrumentos utilizados para avaliar alunos em classes inclusivas.

Ao final do ano letivo de 2015, como culminância do projeto “Libras: que língua é essa?”, a E. M. Santa Luzia organizou uma mostra de trabalhos onde foram apresentadas as produções desenvolvidas pelas turmas da escola a respeito da temática, cada qual sob a orientação de um professor. Pelos corredores da unidade escolar e salas temáticas, exibiram-se cartazes e vídeos. Dentre esses destacaram-se um sinalário com conceitos de Geografia em Libras e uma série de curtas-metragens com a dramatização de contos de fada em língua de sinais. Todos realizados por alunos surdos e ouvintes.

Para a ocasião, fui incumbido de orientar uma turma do nono ano de escolaridade, formada exclusivamente por alunos ouvintes. Esses discentes produziram e exibiram um vídeo no qual apresentam em Libras, com legendas em português, um resumo de uma unidade referente ao conteúdo programático do nono ano de escolaridade. No caso, a Segunda Guerra Mundial. Tal material também pode ser visualizado pelo *YouTube*⁷⁰. Mais uma vez, contei com o apoio do AEE. Dessa feita, na pessoa da professora Joseane Trugilho Candido. Por considerarmos importante ter a presença e a referência de um aluno surdo, convidamos o estudante Michel Vaz, da Etapa IV⁷¹ da Educação de Jovens e Adultos (EJA), que funciona no turno da noite da escola Santa Luzia.

⁶⁹ MELO, Pedro Américo de Figueiredo e. **Tiradentes esquartejado**. 1893. Disponível em: <[https://pt.wikipedia.org/wiki/Tiradentes_esquartejado_\(Pedro_Américo\)](https://pt.wikipedia.org/wiki/Tiradentes_esquartejado_(Pedro_Américo))>. Acesso em: 20 jul. 2018.

⁷⁰ O vídeo está disponível em: <https://www.youtube.com/watch?time_continue=10&v=9kn3-r45ltg>.

⁷¹ A Etapa IV da EJA corresponde ao oitavo e nono anos das séries regulares do Ensino Fundamental.

Mesmo que praticamente não os tenha como protagonistas, o Resumo Bilíngue, como passei a denomina-lo, destina-se aos estudantes surdos, como um apoio ao estudo da História. Compreendo que um projeto escolar não pode limitar-se à exposição de trabalhos em uma culminância, desta forma, a proposta de criação do Resumo Bilíngue da Segunda Guerra Mundial pretendeu ser também uma contribuição à produção de materiais com conteúdo de História acessíveis aos estudantes surdos, posto que há uma escassez dessas ferramentas pedagógicas. Dentre as poucas referências disponíveis estão alguns episódios das séries *A Vida em Libras* e *Aula de Libras*⁷², da TV INES, e as videoaulas dos canais homônimos *História em Libras*, recentemente lançados no *YouTube*. O primeiro, da professora Karina Werlingue, apresenta conteúdos de História em Libras e Língua Portuguesa, seguindo a tradicional abordagem linear, em vídeos lançados semanalmente, desde fevereiro de 2018. O segundo, do professor Ernesto Padovani Netto, lançado em abril de 2018, opta pelo recorte temático dos conteúdos históricos e é mais um produto final de pesquisa realizada no âmbito do ProfHistória.

Todas as etapas da produção do Resumo Bilíngue – filmagem, edição, legendagem – foram feitas pelos alunos, cabendo a mim o papel de mediador. Apenas o texto que serviu de base para as informações apresentadas teve por base um resumo escrito por mim, originalmente elaborado como suporte à exposição da matéria Segunda Guerra Mundial. Nele, procurei sintetizar, na forma de tópicos e em frases curtas, informações fundamentais a respeito do assunto, formato de texto recomendado para tornar os dados e conceitos mais acessíveis aos alunos surdos (VERRI; ALEGRO, 2006, p. 111). E aos ouvintes também!

Para a tradução em língua de sinais, fez-se fundamental o envolvimento da professora do AEE. Junto a ela, os alunos aprenderam o vocabulário em Libras necessário à apresentação do resumo, bem como (re)construíram, de acordo com as normas dessa língua, as frases empregadas. Aqui, bem como na produção das avaliações em vídeo, ensaiamos um ensino colaborativo (VILARONGA; MENDES, 2014), no qual o professor docente e o AEE planejam, executam e somam seus saberes distintos contribuindo para a construção de uma escola efetivamente inclusiva. Especialista em Educação Especial e responsável por um acompanhamento mais particularizado dos alunos surdos, o AEE torna-se o parceiro ideal do professor docente, em geral, leigo quanto às especificidades de seus educandos surdos, ao oferecer-lhe conhecimentos teóricos e também pessoais acerca desses discentes. Portanto, se o AEE é capaz de consertar alguma deficiência, como costuma ser erroneamente entendido, essa

⁷² Os endereços eletrônicos dos materiais com conteúdo de História aqui citados encontram-se nas referências do *Caderno de orientações e sugestões para o ensino de História com alunos surdos*.

seria a do professor que não adapta sua prática às necessidades de uma classe inclusiva com alunos surdos.

Além dos conteúdos da disciplina História, o Resumo Bilíngue estimulou a aprendizagem de Libras. Tanto pelos estudantes surdos (o participante da atividade e os que posteriormente assistiram ao vídeo), com a ampliação de seu vocabulário, como pelos ouvintes. Esses, ao sinalizar, acabam se colocando no lugar de seus colegas surdos, vivenciando, ainda que por breves instantes, a experiência de se comunicar de uma outra forma. Desta forma, acredito que o resumo contribuiu para ampliar possibilidades de compreensão e interação entre os sujeitos da Educação Inclusiva. Não à toa, a alcunha “Mudinho”, outrora comumente utilizada na E. M. Santa Luzia pelos alunos ouvintes ao se referirem aos seus colegas surdos, pouco tem sido proferida.

Muito contribui para essa nova realidade e o sucesso da atividade desenvolvida, a oferta de Libras como matéria da grade curricular dos alunos. Cujas relevância também foi indicada pela professora Regina em seu relato. Os alunos ouvintes apresentaram uma considerável habilidade para o uso da língua de sinais, uma vez que já tinham contato com ela. Se pretendemos uma escola bilíngue é fundamental que todos os seus membros façam uso dessas duas línguas. Mais do que isso, a escola inclusiva bilíngue carrega a potência de uma inclusão mais ampla. Ao tratar da importância de ensinar Libras aos ouvintes, Rodrigues e Meireles chamam a atenção para o fato de que, assim instrumentalizados, podem tornar-se cidadãos formadores de uma sociedade mais inclusiva para os sujeitos surdos (2017, p. 170).

Planejados para serem os primeiros de uma série de materiais bilíngues destinados ao ensino de História para alunos surdos, avaliações e resumo aqui apresentados, ainda não tiveram continuidade. Tampouco foram replicados pelos colegas de outras disciplinas, como também intencionava. As iniciativas foram individuais. Após o término do projeto, a escola não as abraçou coletivamente. Com os espaços de encontro e formação de professores, como Grupos de Estudos, acabaram sendo utilizados para a reposição de greves e paralisações, faltaram oportunidades de ampliar a divulgação do que foi realizado. O descumprimento da parte do poder pública da chamada “Lei do 1/3” (BRASIL, 2008), que destina uma parcela da carga horária dos profissionais da Educação para atividades de planejamento, inviabiliza o tempo demandado para a elaboração dos referidos produtos, bem como os encontros entre os profissionais neles envolvidos (docentes, AEE, assistentes educacionais de Libras, intérpretes).

Para que essas sementes de inclusão germinem em outros espaços inclusivos, refaço suas propostas, compartilhando-as no *Caderno de orientações e sugestões para o ensino de História em classes inclusivas* que segue apresentado no próximo capítulo.

CAPÍTULO 4

CADERNO DE ORIENTAÇÕES E SUGESTÕES PARA O ENSINO DE HISTÓRIA EM CLASSES INCLUSIVAS COM ALUNOS SURDOS⁷³

“A inclusão é um sonho possível!”

(Maria Teresa Eglér Mantoan)

4.1 APRESENTAÇÃO

“Somos notavelmente ignorantes a respeito da surdez.” (SACKS, 2005, p. 15) A sentença do neurologista Oliver Sacks, espécie de paráfrase do paradoxo socrático “só sei que nada sei”, exprime o pensamento de professores ouvintes, sem formação específica para o trabalho em classes inclusivas, ao se deparar com uma turma na qual alunos surdos integram o quadro dos discentes, a exemplo do que ocorreu comigo, com os docentes entrevistados na pesquisa que resultou na criação deste produto didático e, provavelmente, com você, colega professor. Longe de levar a um imobilismo fatalista, essa constatação pode e deve ser o primeiro movimento em direção ao conhecimento das especificidades dos alunos surdos e ao desenvolvimento de ações pedagógicas diferenciadas capazes de levar à aprendizagem desses sujeitos. Neste sentido, o presente caderno pretende oferecer um contributo.

Antes que você torça o nariz, pensando “lá vem mais um trabalho acadêmico que nada tem a ver com a realidade da sala de aula”, permita-me a apresentação. Esse caderno que você tem em mãos (ou na tela de algum dispositivo) foi concebido por um professor da Educação Básica há vinte anos, a partir de seus estudos e práticas como docente de alunos surdos, iniciada em 2006. Naquele ano, eu acumulava quase uma década atuando no magistério, sempre em escolas da rede pública de ensino. Minha primeira experiência com discentes surdos não foi por opção, tampouco foi precedida por qualquer (in)formação específica a respeito daquele grupo e de suas necessidades educacionais. De repente, lá estava eu, diante daqueles educandos, tomado pela angústia de não saber como proceder com eles. Relatos de colegas de profissão revelam terem passado por situação semelhante. E se, naquela ocasião, tivéssemos recebido algum informativo a respeito do ensino para surdos, nos sentiríamos menos ignorantes e impotentes? Surgiu assim um primeiro lampejo para a criação deste caderno.

⁷³ O conteúdo deste capítulo também será apresentado, na íntegra e com diagramação diferenciada, como um material anexo à dissertação, para ser usado independente dessa, daí ter sido mantida aqui a denominação “Caderno”.

Nos últimos anos, movimentos sociais e políticas públicas, respaldadas pela legislação, vem preconizando a educação escolar para todos em unidades das redes regulares públicas ou privadas de ensino. Nesse contexto, as matrículas de surdos nas escolas comuns já superam as registradas nas escolas especiais (PINHO; MARIANI, 2017). Dadas as necessidades educacionais específicas desses estudantes, que devem envolver, entre outras coisas, metodologias de ensino e recursos humanos e tecnológicos diferenciados, governantes, gestores escolares e educadores se defrontam com uma série de desafios. Não à toa, a questão ter se tornado tema da redação do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), em 2017⁷⁴. Entre tais desafios, destacam-se: a formação acadêmica dos professores, na qual questões conceituais e pedagógicas a respeito das especificidades dos sujeitos surdos ainda não são devidamente contempladas; a persistência de práticas docentes assentadas na oralidade e em atividades que envolvem a habilidade lectoescrita, o que dificulta o acesso daqueles discentes ao conhecimento histórico; e o risco da invisibilidade dos referidos educandos, não raro negligenciados ou vistos como de responsabilidade do intérprete de Libras, situação potencializada pela ausência da história das pessoas surdas nos livros didáticos e conteúdos curriculares da disciplina.

A fim de investigar essa problemática e aperfeiçoar a prática docente, minha e de meus colegas, desenvolvi uma pesquisa no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Ensino de História da Universidade Federal do Rio de Janeiro (PPGEH/UFRJ), vinculado ao Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória). O estudo contou com financiamento da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e foi orientado por professores das áreas do conhecimento nele envolvidas: Silvío de Almeida Carvalho Filho, do Instituto de História da UFRJ, e Celeste Azulay Kelman, da Faculdade de Educação da mesma universidade, onde coordena o Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Surdez (GEPeSS), do qual sou membro. Mais do que condensar a dissertação, esse caderno ambiciona prover professores ou futuros professores de História com informações básicas e sugestões que possam auxiliá-los no trabalho com alunos surdos, particularmente, aqueles incluídos em turmas regulares, uma vez que o estudo realizado assinalou a necessidade desse tipo de suporte.

Não tenho a intenção e tampouco a pretensão de oferecer respostas a todos os problemas relacionados ao ensino de História para alunos surdos ou preencher as lacunas de uma formação (inicial ou continuada) deficitária. Da mesma forma que a matrícula de um aluno surdo em uma escola regular não deve ser confundida com a inclusão, sendo apenas o seu início, o *Caderno de orientações e sugestões...* deve ser entendido como um material de sensibilização e apoio

⁷⁴ O tema da redação foi “Desafios para a formação educacional de surdos no Brasil”.

inicial aos docentes. A partir dele, recomenda-se que outras pesquisas e fontes de informação sejam consultadas. Bem como esperamos que o professor, motivado pelas experiências aqui descritas, realize as suas próprias. Nesse sentido, o presente dispositivo didático também não pode ser encarado como um rígido manual que precisa ser literalmente seguido. Apesar das similaridades, cada escola é única, assim como são únicos seus profissionais, suas turmas e cada um de seus alunos, sejam eles surdos ou ouvintes. Portanto, o que oferecemos é flexível o suficiente para todas as adaptações e adições que se fizerem necessárias. Importante ressaltar ainda que, embora pensado para o professor de História que atua (ou atuará) em turmas do segundo segmento do Ensino Fundamental, nada impede que este caderno seja utilizado por professores de outras disciplinas ou etapas de ensino. Evidentemente adequando-o às suas especificidades. Até porque a aula de História não pode ser uma ilha. As práticas inclusivas, para que bem-sucedidas, precisam necessariamente mobilizar a escola como um todo.

4.2 QUEM É O (ALUNO) SURDO?

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

(Emmanuelle Laborit, atriz surda)

Em primeiro lugar, ele é o **seu** aluno. E como tal, você precisa entendê-lo. Suponho que deva estar ansioso pela apresentação de metodologias e técnicas de ensino. Professores, sobretudo os que atuam na Educação Básica, tendem a ser pragmáticos. Contudo, precisamos nos deter alguns instantes em considerações a respeito da pessoa surda. Afinal, para ensinar História não basta apenas dominar os conteúdos curriculares da disciplina, é necessário ao professor saber quem são os seus alunos e como eles aprendem, para, a partir daí empregar os métodos mais adequados à aprendizagem desses educandos. Sejam eles surdos ou não. No caso dos primeiros, entender quem são faz-se ainda mais imprescindível por pelo menos duas razões. Em primeiro lugar, por termos uma formação pedagógica (ainda) deficiente quanto à oferta de subsídios à educação de surdos, quando muito restrita ao ensino da Língua Brasileira de Sinais (Libras). Em segundo, por sermos majoritariamente ouvintes, distantes da experiência surda de estar no mundo, portanto cegos quanto às suas reais necessidades. Um olhar menos atento e a incompreensão daqueles a quem a aula se destina podem comprometer o direcionamento do

trabalho do professor, resultando, por exemplo, na indiferença de uma didática alheia à diversidade de uma turma ou na piedosa aprovação porque “coitado, ele é deficiente”.

Ao tratarmos de alunos surdos, antes de tudo, cabem explicações sobre a surdez. Trata-se da ausência ou perda da audição. Ela pode ser total ou parcial, nesse caso, variando em graus (leve, moderada, severa, profunda), que dependem da capacidade do indivíduo em ouvir determinados níveis de decibéis. Algumas pessoas nascem surdas, por fatores hereditários ou problemas na gestação. Outras, tornam-se surdas em diferentes momentos da vida, devido a acidentes, doenças ou envelhecimento. Logo, qualquer um pode vir a ser surdo, incluindo eu e você (pensamento perturbador que nos obriga ainda mais a nos colocarmos no lugar do outro). É de suma importância ressaltar que, do ponto de vista biológico, a surdez não acarreta em comprometimentos cognitivos aos indivíduos. Além disso, mesmo sem um sentido, o surdo tem outros quatro para interagir com o mundo e aprender.

Existem diversas denominações para se referir às pessoas com surdez: surdo, deficiente auditivo, surdo-mudo, mudo, mudinho. Nem todas apropriadas. Descartemos logo as três últimas. Surdos não são mudos. Na maioria dos casos, se tratam de indivíduos que não possuem comprometimento em seu aparelho fonador. Portanto, possuem a capacidade para emitir sons, inclusive a voz. Basta uma visita ao Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), no Rio de Janeiro, para conferir que se trata de um ambiente tão ruidoso quanto o pátio de qualquer outra escola na hora do recreio. O termo deficiente auditivo, comumente utilizado na área da Saúde, costuma ser atribuído às pessoas com perda auditiva de leve a severa (nesse caso, surdo seria aquele com perda profunda). Também é usado por algumas redes de ensino para designar seus alunos com surdez. A mídia hegemônica costuma fazer o mesmo, quando os referencia. Nesse caso, talvez buscando uma designação supostamente mais politicamente correta. O problema com esse epíteto é que mantém o surdo no espectro da deficiência. O que a comunidade surda rejeita fortemente.

Assim, professor, fique à vontade para se referir aos seus alunos surdos valendo-se da denominação surdo, como faço aqui. Diverso do que algumas pessoas pensam, não se trata de um termo pejorativo. *Mudinho* pode ser fofinho, mas esse sim é depreciativo! O uso do termo surdo é uma escolha política de um grupo para a forma como seus membros preferem ser designados. Ele é fruto de uma concepção contemporânea sobre a pessoa surda, plasmada, desde as últimas décadas do século passado, a partir de estudos acadêmicos de distintas áreas do conhecimento e da própria mobilização dos surdos. Por tal viés, esses sujeitos deixam de ser reduzidos à surdez e a uma ideia de incompletude e anormalidade. Hoje, os surdos se entendem e são entendidos não como deficientes, mas como diferentes. Linguisticamente diferentes,

porquanto usuários de uma língua de sinais (LS), de modalidade gestual-visual, que lhes permite expressar-se, trocar informações e relacionar-se socialmente. Deste modo, sob a ótica da diferença, a tarefa maior do professor de alunos surdos não é superar incapacidades, mas despertar potencialidades.

Sobre as línguas de sinais, essas ilustres desconhecidas para a maior parte dos professores que atuam com alunos surdos, recaem muitos mitos. Vou desfazer alguns. Primeiramente, não se tratam de mera pantomima. Embora de modalidade diferente das orais, elas são línguas, não linguagem. Tampouco são suas versões sinalizadas. Possuem gramática própria e são capazes de expressar do concreto ao abstrato. Como venho denominando-as no plural, já é possível perceber que não se trata de uma, universal, mas de várias, correspondendo aproximadamente a uma por país. Embora, uma língua de sinais possa ser usada em mais de um país, como a Língua de Sinais Americana (ASL), com usuários nos Estados Unidos e no Canadá. Ou em um mesmo país possa ter mais de uma delas. É o caso do Brasil. A língua de sinais utilizada pela maioria dos surdos e oficialmente reconhecida chama-se Língua Brasileira de Sinais – Libras (BRASIL, 2002). No entanto, há ainda a Língua de Sinais Kaapor Brasileira, da etnia indígena urubu-kaapor, habitante do Maranhão (MA).

A instrução em língua de sinais e o uso de estratégias e recursos visuais são apontados pelos estudiosos como as formas mais apropriadas de promover a aprendizagem dos alunos surdos. No primeiro caso, justifica-se por ser a LS a língua natural daqueles discentes. Ainda nesse sentido, defende-se a proposta de educação bilíngue, na qual os conteúdos devem ser ministrados em Libras, que por sua vez, possibilitará a aquisição da Língua Portuguesa, utilizada sobretudo para a leitura e produção escrita. Quanto ao uso da visualidade, considera-se que o sentido mais utilizado pelos surdos para acessar a realidade é a visão. Donde explica-se a afirmação de que esses sujeitos “ouvem com os olhos”. Nessa perspectiva, se faz bem-vinda a utilização de imagens estáticas ou em movimento nas aulas de História, tanto para fins de exposição de conteúdos como para avaliação, conforme apresentarei mais adiante.

Ainda sobre o ensino para surdos, você não está só, professor. Ou não deveria estar. Por determinação legal (BRASIL, 2011), a escola precisa contar com o Atendimento Educacional Especializado (AEE), sob os cuidados de um especialista em Educação Especial, o qual poderá orientá-lo em seu trabalho com os alunos surdos. Enquanto isso, na *sua* sala de aula deverá haver outro profissional a acompanhá-lo: o tradutor intérprete de língua de sinais e portuguesa (TILSP), que aqui denominaremos apenas *intérprete*, como conhecido no âmbito escolar. Por mais que alguns docentes se sintam desconfortáveis com essa presença, ela é fundamental. Sobretudo por viabilizar a própria aula para aqueles educandos, uma vez que somos, na maioria,

analfabetos em Libras. Pontes entre nós, professores docentes, e os intérpretes precisam ser estabelecidas em prol do aluno, como o planejamento conjunto das aulas. Mas é preciso distinguir os papéis de cada um. O intérprete não é o professor dos surdos e você dos ouvintes. Cabe a ele traduzir conteúdos e informações para a língua de sinais e intermediar a conversação entre os alunos surdos e ouvintes e entre os primeiros e seus professores. Aos docentes cabe ensinar, incentivar a participação, esclarecer dúvidas... enfim, ser... professor. Não somente dos alunos, mas de toda a classe, o que inclui os surdos. Voltando ao começo, nunca se esqueça: o surdo é **seu** aluno.

Para mais esclarecimentos, recomendo a leitura de quatro obras introdutórias à questão da surdez: 1) *Fundamentos históricos, legais e biológicos da surdez*, de Liliane Assumpção Oliveira, apresenta o tema de uma forma bastante didática e possui uma versão no formato de videoaula. 2) *Tenho um aluno surdo, e agora?*, coletânea vencedora do Prêmio Jabuti de literatura, organizada por Cristina Broglia Feitosa de Lacerda e Lara Ferreira dos Santos, reúne artigos que exploram de modo claro e dinâmico informações básicas a respeito dos surdos e, em particular, da Língua Brasileira de Sinais. 3) *Libras? Que língua é essa?*, de Audrei Gesser, no qual a autora desfaz uma série de mitos, lançando mão do formato de perguntas e respostas. 4) O já clássico, *Vendo vozes*, de Oliver Sacks, cujo maior mérito é sensibilizar os leitores – ouvintes – para um olhar acerca dos surdos que ultrapassa o estigma da deficiência. Sugiro ainda que reserve um tempinho para assistir ao documentário *Sou surda e não sabia*, que possibilita uma melhor compreensão acerca dos surdos a partir da biografia e da perspectiva de uma surda⁷⁵.

4.3 UMA BREVE HISTÓRIA DOS SURDOS

“Temos uma história para contar, tivemos uma luta pelos nossos direitos, pelos nossos valores, pela questão da língua de sinais, da cultura surda. Então, ouvintes, que vocês abracem os surdos!”

(Luciane Rangel Rodrigues, professora surda)

Ao entendermos os surdos pelo viés da diferença e não da deficiência, nós, professores, precisamos considerá-los como sujeitos possuidores de identidade(s) e cultura próprias, caracterizadas por uma forma singular de ler o mundo e com ele interagir, na qual o sentido da

⁷⁵ Disponível no *YouTube*: <https://www.youtube.com/watch?v=Vw364_Oi4xc>.

visão ocupa um lugar privilegiado. Denominados “povo do olho” (LEBEDEFF, 2017, p. 228), possuem uma belíssima história marcada pelo preconceito, por reconhecimento, recuos e conquistas. Desconhecida por professores e alunos, incluindo os próprios surdos, desvelá-la constitui-se, para os docentes, em mais uma ação no sentido de compreender melhor o educando surdo, além de instrumentalizá-los para uma possível incorporação dessa história aos conteúdos programáticos. Acredito que introduzir tal elemento nas aulas de História implicará em maior interesse dos estudantes surdos pela disciplina, valorização de sua cultura e posituação da identidade surda para todos os discentes. Visando uma apropriação inicial da história surda, apresento a seguir um quadro contendo alguns de seus marcos mais significativos.

Os dados contidos no quadro baseiam-se nas informações apresentadas nos livros *Breve história dos surdos no mundo e em Portugal*, de Paulo Vaz de Carvalho (publicado em Portugal); *Fundamentos históricos, legais e biológicos da surdez*, de Liliane Assumpção Oliveira; *O INES e a educação de surdos no Brasil*, de Solange Rocha; *Vendo Vozes*, de Oliver Sacks; na tese *Surdos: vestígios culturais não registrados na história*, da doutora surda Karin Lilian Strobel; e em *Para uma cronologia da educação dos surdos*, organizada por Eduardo Cabral. Todos indicados aos professores que desejam se apropriar da história dos surdos, ampliar seus conhecimentos a respeito da mesma e levá-la para a sala de aula.

QUADRO 4: Marcos da história dos surdos

Período	Fatos
Pré-História	Embora não se trate propriamente da presença surda nesse período, cujos vestígios não permitem identificá-la, evidências indicam que o uso de uma linguagem gestual pode ter sido a primeira forma de comunicação entre os homínídeos.
Antiguidade	Há registros de infanticídio de surdos entre chineses, espartanos e gauleses. Para os hebreus, a surdez era vista como castigo divino e dessemelhança com Deus, implicando segregação social. No Egito e na Pérsia, por outro lado, os surdos eram venerados, identificados como interlocutores dos deuses por utilizarem uma “linguagem misteriosa”. Na Grécia, apesar de Sócrates (século IV a.C.) reconhecer a língua de sinais como forma aceitável de comunicação, os surdos eram entendidos como incapazes de aprender, dada a concepção aristotélica de que a educação só podia ser obtida pela audição. Com o advento do cristianismo (a partir do século I), mesmo tidos como filhos de Deus, mantiveram-se os estigmas, reforçados

	<p>pela crença de que aos surdos estaria interdita a salvação da alma, uma vez que seriam incapazes de ouvir a pregação e confessar os seus pecados.</p>
Idade Média	<p>Com base no Código Justiniano (534), os direitos civis dos surdos foram limitados. A exclusão social recaía sobretudo entre os congênitos e os que não falavam. Monges católicos de ordens que praticavam o voto de silêncio se comunicavam por línguas de sinais, que eram registradas. Posteriormente, o padre espanhol Juan Pablo Bonet (1573-1633) utilizou tais registros para educar surdos. É desse período a primeira referência a um educador, o bispo inglês John Beverley (700), que teria ensinado um surdo a falar.</p>
Idade Moderna	<p>A partir do contexto do Renascimento (séculos XIV-XVI), a surdez foi repensada, abrindo-se possibilidades de acesso das pessoas surdas à educação e a alguns direitos. O intelectual italiano Girolamo Cardano (1501-1576) teorizou que a surdez não era uma condição mental e a aprendizagem poderia se dar por meios que não a fala e a audição. Na Espanha, o monge Pedro Ponce de León (1520-1584) fundou a Escola para Surdos de Madri, na qual utilizava um alfabeto manual para ensinar. No entanto, a instituição era restrita aos filhos dos nobres. Não à toa. Naquele mesmo país, em 1575, o jurista Lasso entendeu que aos surdos deveriam ser assegurados direitos hereditários, que lhes eram vedados, desde que aprendessem a falar. Em 1680, George Dalgarno, intelectual inglês, apresentou teorias para o ensino de surdos por meio da sinalização gestual, já defendida como a linguagem natural para aqueles sujeitos por seu conterrâneo, o médico John Bulwer (1606-1656).</p>
Século XVIII	<p>Em 1760, sob influência de preceitos iluministas, sobretudo a importância dada à educação na formação dos indivíduos e cidadãos, o abade Charles-Michel de l'Épée criou a primeira escola pública para surdos, na qual se ensinava por meio da língua de sinais e coletivamente: o Instituto Nacional de Surdos-Mudos de Paris (atual Instituto Nacional de Jovens Surdos de Paris). Até o final do século, passou a ter o seu quadro de professores composto majoritariamente por surdos. Em 1778, Samuel Heinicke, educador alemão, criou uma escola em Leipzig para ensinar surdos de acordo com o método oralista, no qual deveriam aprender a falar. Essas</p>

	<p>duas instituições e suas respectivas metodologias de ensino passariam a ser paradigmáticas na educação de surdos. Em 1779, o francês Pierre Desloges tornou-se o primeiro autor surdo a publicar um livro, no qual defende o uso da língua de sinais.</p>
Século XIX	<p>Marcado pelo intenso debate entre os métodos <i>francês</i> (uso da língua de sinais) e <i>alemão</i> (oralista) na educação de surdos. Discípulos do Instituto Nacional de Surdos-Mudos de Paris se tornaram corresponsáveis pela criação de escolas para surdos em outros países, como nos EUA e no Brasil, onde, em 1857, foi fundado o Imperial Instituto de Surdos-Mudos (atual Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES). A língua de sinais francesa utilizada no instituto influenciou o surgimento da Língua Brasileira de Sinais (Libras). Anteriormente, em 1821, foi criada uma escola experimental para surdos e ouvintes, na Baviera, com apoio intensivo aos primeiros, mas que teve suas atividades encerradas em 1854, sob a alegação de ser prejudicial aos segundos. Próximo ao final do século, em 1880, foi realizado o II Congresso Internacional sobre a Educação de Surdos, em Milão, no qual o método oralista foi considerado o mais adequado às pessoas surdas. Suas resoluções balizaram a educação de surdos nas décadas seguintes, com a progressiva proscrição das línguas de sinais nas escolas para surdos e implicando em um forçoso enquadramento desses indivíduos a padrões de “normalidade” tão em voga no período.</p>
Século XX	<p>Mesmo com a imposição do Oralismo nas escolas para surdos, onde os alunos chegavam a ter suas mãos amarradas para não sinalizar, as línguas de sinais eram praticadas secretamente, como uma forma de resistência surda. Na Alemanha, durante o regime nazista (1933-1945), embora poupados dos campos de extermínio, surdos foram submetidos a procedimentos de esterilização. Sofreram ainda segregação social, obrigados a portar faixas azuis para se identificar como deficientes. A cor foi posteriormente adotada pelos surdos para simbolizá-los e às suas lutas. Após a Segunda Guerra Mundial, intensificou-se a mobilização surda por seus direitos linguísticos e culturais. Neste sentido, em 1951, foi fundada a Federação Mundial de Surdos (<i>World Federation of the Deaf – WFD</i>), à qual filia-se a Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos</p>

	<p>(Feneis), que desde a década de 1980 é referência na defesa de políticas em prol da comunidade surda no Brasil. Reabilitadas a partir dos estudos de William Stokoe (1960), as línguas de sinais voltam a ser empregadas na educação de surdos, por meio de práticas de ensino bilíngues. No final do século, por força dos movimentos pela inclusão social e educacional das pessoas com deficiência, foram adotadas políticas públicas e ações que resultaram na ampliação da acessibilidade para os surdos.</p>
Século XXI	<p>No Brasil, foi sancionada a Lei 10.436, de 2002, que reconhece oficialmente a Libras, regulamentada pelo Decreto 5.626, de 2005. Em 2011, atos do Movimento Surdo em Favor da Educação e Cultura Surda reivindicaram por escolas bilíngues, forçando a inclusão dessa pauta no atual Plano Nacional de Educação (2014-2024). Mais recentemente, em 2017, o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) foi realizado com o uso de vídeo-prova para os candidatos surdos, na qual as informações e as perguntas foram apresentadas em Libras. O exame ainda trouxe como tema da redação “Desafios para a formação educacional de surdos no Brasil”, debate que se fez oportuno em um contexto de empoderamento desses sujeitos. A luta continua...</p>

4.4 DIRETRIZES PARA O TRABALHO COM ALUNOS SURDOS

- 1) *Aprenda e use Libras.* Surdos aprendem melhor em um contexto de educação bilíngue, no qual a língua de instrução é a de sinais. No entanto, poucos professores são proficientes em Libras. Além disso, em classes inclusivas, é pouco viável ao docente lecionar em duas línguas concomitantemente. Ainda assim, permanece a importância do professor que tem alunos surdos, fazer uso da língua de sinais. Mesmo que não a utilize para expor conteúdos, o docente permanece sendo o profissional mais adequado para atender às solicitações de esclarecimentos dos alunos surdos. Isso sem contar que também é uma forma de estabelecer uma relação empática com eles. Surdos se mostram mais interessados quando percebem que seu professor conhece Libras. Além dos cursos presenciais oferecidos por instituições como o INES, no Rio de Janeiro, e a Feneis, em várias cidades brasileiras, é possível aprender Libras na modalidade ensino à distância (EaD). Para ampliar o vocabulário e conhecer sinais específicos da disciplina História, há dicionários *on-line*, e sinalários ou glossários, que podem ser visualizados pelo *YouTube*. Nesta mesma linha, foi desenvolvido o aplicativo *Sinalário Disciplinar em Libras*, que também apresenta sinais próprios à nossa

matéria. Em situações excepcionais, pode se recorrer às tecnologias assistivas, dentre as quais o *Hand Talk* e o *ProDeaf*, que possibilitam a tradução da Língua Portuguesa para Libras;

- 2) *Inclua o aluno surdo desde o planejamento.* Em classes inclusivas, ao realizar o seu planejamento, seja ele de curso, de unidade ou de aula, o professor precisa considerar a presença de alunos surdos e programar ações que contemplem as especificidades desses discentes. Nele devem constar metodologias e estratégias pedagógicas diversificadas, avaliações adaptadas e, em relação aos conteúdos, podem ser incorporados elementos da história dos surdos ao currículo da disciplina. É recomendável que professores regentes, intérpretes e professores do AEE planejem conjuntamente. Caso tal planejamento se mostre inviável na realidade da escola, o professor deve ao menos procurar disponibilizar seu plano com antecedência, de modo que o intérprete possa se familiarizar com os assuntos e buscar os sinais pertinentes. O que também possibilita ao AEE oferecer uma orientação mais adequada à realização das atividades planejadas;
- 3) *Pesquise sobre os surdos e o ensino (de História) para esses sujeitos.* O sucesso do trabalho com alunos surdos depende, em grande medida, do conhecimento docente acerca desses educandos. Estudar sobre os surdos e como ensinar para eles é fundamental. Sobretudo quando uma parcela significativa dos professores alega não saber como dar aula para tais discentes. As referências bibliográficas apresentadas ao final do presente caderno são sugeridas como ponto de partida. Na internet, há diversos artigos disponíveis para leitura sobre a temática. Por serem mais concisos do que outras produções acadêmicas, mantendo-se balizados por pesquisas científicas, são ideias para serem estudados por professores em sua rotina sempre repleta de tarefas. É possível ainda buscar informações junto aos professores do AEE, especialistas em Educação Especial; aos intérpretes, que costumam ser bons conhecedores da cultura surda; e aos colegas mais experientes;
- 4) *Utilize estratégias e recursos pedagógicos diversificados.* Aulas fundamentadas exclusivamente na exposição oral de conteúdos não são adequadas aos alunos surdos. A atuação do intérprete de Libras apenas minimiza o problema. É preciso que o professor faça uso de estratégias e recursos diversificados, sobretudo os que empregam elementos visuais, para que possa suscitar a aprendizagem significativa daqueles discentes. Recomendam-se abordagens que explorem possibilidades de se extrair informações de recursos imagéticos; apresentação de textos com informações sintetizadas; utilização de linhas do tempo, quadros sinóticos e comparativos, mapas conceituais; o emprego de outros sentidos e sensibilidades, como a expressão corporal e o contato com fontes históricas

materiais; aulas de campo, que possibilitem experiências concretas com lugares de memória. Vídeos e filmes também são bem-vindos, por já serem familiares às práticas do professor de História e devido à sua linguagem muito semelhante à forma como os surdos leem a língua de sinais. No entanto, requerem cuidados, uma vez que os surdos precisam ficar atentos às imagens, às legendas e ao intérprete simultaneamente;

- 5) *Promova a participação e a integração de TODOS os alunos.* O professor não pode esquecer da presença dos alunos surdos em sala, relegando-os aos cuidados do intérprete. É preciso constantemente inquirir sobre suas opiniões, provocá-los aos debates, verificar se estão com dúvidas, incentivá-los. Mais ainda, deve estimular a integração entre surdos e ouvintes, misturando-os, por exemplo, em atividades de grupo. Cabe frisar que, embora as ações aqui sugeridas tenham sido mobilizadas por uma preocupação com os educandos surdos, elas não são necessariamente exclusivas a eles, sendo capazes também de contemplar os demais. Se a classe é inclusiva, as atividades realizadas devem ser possíveis para todos os discentes. Diversos estudos já concluíram que uma pedagogia diversificada para surdos, também produz bons resultados para os ouvintes que com eles estudam. Costumo dizer que nem tudo o que é bom para o aluno ouvinte é para o surdo, mas tudo o que é válido para o surdo também o é para o ouvinte;
- 6) *Redobre os cuidados com a didática.* Lembra daquelas aulas da licenciatura que ensinavam como o professor deve se portar em sala de aula e você, talvez, considerasse enfadonhas? Hora de retomá-las. A presença surda exige cuidados redobrados nesse sentido. Parece bobagem, mas pode comprometer seriamente a aprendizagem desses alunos. Assim, o professor não pode falar enquanto escreve, pois o surdo perderá a explicação. Cada atividade deve ser realizada a seu tempo, pois a simultaneidade é difícil para o surdo. Se o aluno surdo estiver realizando uma cópia, deve-se aguardar que ele termine para iniciar a exposição dos conteúdos. É preciso respeitar o ritmo diferenciado. Em um debate, por exemplo, enquanto os ouvintes já tiverem iniciado seus argumentos, os surdos ainda estarão recebendo a questão lançada pelo intérprete. Voltar-se para esses alunos no ato de explicar também é importante, até para que eles se sintam participantes da aula como os demais. Porém, não é necessário gritar ou falar muito pausadamente, achando que aprenderão dessa maneira. Alto ou baixo, o som da sua voz pode ser inaudível para eles. E, embora alguns alunos possam entender o professor fazendo leitura labial, é um mito a ideia de que todos os surdos possuem tal habilidade;
- 7) *Lembre do aluno surdo na escolha do livro didático.* Material didático mais utilizado pelo professor de História, o livro didático não costuma ser escolhido levando-se em

consideração os alunos surdos. De fato, não se trata de um dos recursos mais adequados ao trabalho com esses educandos, uma vez que seus textos são de difícil acesso àqueles estudantes que apresentam muitas dificuldades na compreensão da leitura. Contudo, as coleções atuais possuem um forte apelo visual, com imagens de diversos tipos, mapas, linhas do tempo, entre outros elementos que podem ser explorados por professores no ensino para alunos surdos;

- 8) *Tenha respeito linguístico.* O fraco domínio da Língua Portuguesa por estudantes surdos, em função de problemas para a aquisição da mesma, torna a atividade da escrita uma tarefa difícil para eles. Levando isso em consideração, mais do que exigir uma correção gramatical à redação daqueles alunos, os professores de História, afeitos à produção textual, devem procurar verificar se tal escrita, por mais desconexa que possa parecer, contém algo que demonstre a ocorrência de aprendizado. Arguir o aluno surdo sobre o que escreveu é o que se indica. Erros gramaticais podem e devem ser apontados, mas no sentido de que sejam reelaborados pelos discentes. Convém ainda alertar que o professor precisa ser cuidadoso com o vocabulário e as sentenças que utiliza. Expressões idiomáticas e metáforas em português podem ser errôneas e literalmente entendidas pelos surdos;
- 9) *Compartilhe experiências.* As práticas docentes com alunos surdos, sobretudo as inovadoras, não podem ficar restritas à sala de aula. A fim de instrumentalizar e inspirar outros professores, essas experiências didáticas precisam ser trocadas entre os profissionais da escola – nos planejamentos coletivos, em Conselhos de Classe ou em Grupos/Centros de Estudo – e para além dela – na forma de projetos de pós-graduação, publicação em periódicos acadêmicos, apresentação em eventos educacionais e, menos formalmente, aproveitando o potencial da internet, por meio de blogues, redes sociais e canais de vídeo;
- 10) *Milite pela inclusão.* As ações docentes aqui elencadas podem ser inviabilizadas caso não encontrem na escola recursos humanos e materiais a elas necessários. Quantos planejamentos de aula não foram frustrados devido à ausência de intérpretes ou de um mero cabo de vídeo! Faz-se necessário cobrar das secretarias de Educação e reivindicar o suporte que a elas compete para a efetivação da inclusão, como contratação de intérpretes, promoção de formação continuada, tempos reservados ao planejamento e à troca entre docentes dentro da carga horária de trabalho e aquisição/confecção de materiais pedagógicos específicos.

4.5 COMPARTILHANDO ESTRATÉGIAS DIFERENCIADAS DE ENSINO E AVALIAÇÃO

Ainda que incluídos nas classes comuns, os alunos surdos correm o risco de ser excluídos, caso, além do desamparo de recursos humanos e materiais, cuja provisão compete a gestores das escolas e redes de ensino, não contem com o uso de ações pedagógicas docentes, visando ao atendimento de suas especificidades e necessidades. Nesse sentido, seguem três sugestões de estratégias voltadas ao ensino e à avaliação em turmas com educandos surdos incluídos. Lembrando que, nesse contexto de inclusão, também consideram os alunos ouvintes. Todas são originárias de minha prática docente, refletidas a partir da pesquisa e estudos relacionados à educação de surdos, sob este novo prisma sendo aqui compartilhadas. Como não são receitas que precisam ser seguidas à risca para que o bolo não desande, você, professor, tem carta branca para retirar ou adicionar o que julgar necessário ao reproduzir o que segue sugerido. Portanto, use e abuse.

4.5.1 Roteiro Imagético

Objetivos:

- Explorar o uso de imagens como meio de conduzir a aula de História, considerando a proeminência do sentido da visão pelos sujeitos surdos;
- Ensinar os alunos, surdos e ouvintes, a ler imagens, identificando seus diferentes tipos e possibilidades de interpretação;
- Desenvolver um material prático para o professor, capaz de ser alternativo às eventuais dificuldades quanto ao uso de recursos visuais tecnológicos;
- Promover o protagonismo dos sujeitos surdos, tanto pela participação desses alunos no modelo de aula proposto, como por revelar a presença surda na História.

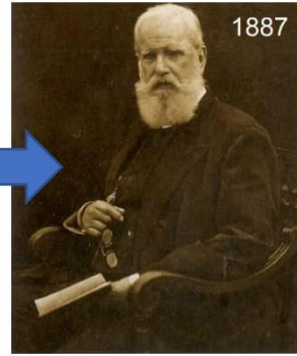
Descrição: O Roteiro Imagético (Imagem 15) é um material simples, apresentado em folha de papel, fotocopiado e distribuído a cada aluno⁷⁶. Nele é apresentada uma série de imagens a respeito de uma unidade ou conteúdo conceitual específico. A leitura dessas imagens conduzirá a narrativa da aula. Tal leitura pode ser feita em três etapas. Na primeira, os alunos são convidados a descrever as imagens, incentivando-se, assim, a sua participação, particularmente dos surdos, exímios observadores. Na segunda, o professor toma a palavra para, partindo das

⁷⁶ Caso a sua escola disponha de recursos tecnológicos, como computador e Datashow, e você puder fazer uso deles, é possível apresentar o roteiro projetando-o para a turma. Esta forma de exibição permite, por exemplo, a abordagem de detalhes das imagens por meio de sua ampliação. No entanto, a necessidade de reduzir a iluminação do ambiente pode dificultar o trabalho do intérprete.

descrições feitas pelos alunos, explicar o tipo de cada imagem (são usados diversos no roteiro: gravuras, pinturas, fotografias, charges, entre outros), o contexto em que foram elaboradas, a relação com conteúdos anteriores e os conceitos ou fatos que podem ser delas extraídos. Por fim, é possível ainda empreender debates a respeito de temas diversos que possam ser suscitados nas etapas anteriores, concorrendo o roteiro para a formação de uma consciência histórica e cidadã dos alunos. Em todas as etapas, é imprescindível a ação do intérprete, uma vez que a ele caberá intermediar a interação entre surdos e ouvintes e a interpretação do exposto pelo professor.



SEGUNDO REINADO



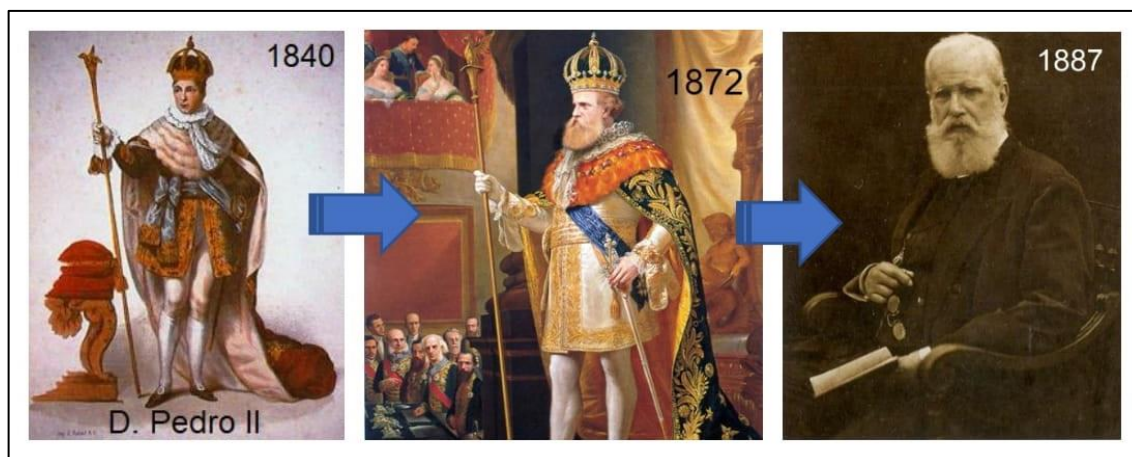
Procedimentos: Antes de confeccionar o roteiro, o professor precisa planejá-lo, considerando a narrativa e as discussões que pretende desenvolver junto a seus alunos. Caso faça uso do livro didático, o conteúdo do mesmo pode servir como referência, servindo assim o roteiro como um facilitador da compreensão do texto pelos discentes surdos. É recomendável que o planejamento seja feito em conjunto com o intérprete. Em seguida, as imagens que irão compor o roteiro devem ser selecionadas, a partir de recortes temáticos e possibilidades de sensibilização dos alunos. A internet oferece uma infinidade de possibilidades para a pesquisa iconográfica. Recomendo que se evitem imagens demasiadamente simbólicas ou que necessitem de muitas referências para serem compreendidas, pois os surdos têm mais dificuldades para compreender o abstrato, além de carecerem de muitas informações prévias, dado estar imersos em uma cultura voltada para o ouvinte. Quanto à montagem do roteiro, pode ser feita em um programa editor de texto, como o *Word*. Após o trabalho em classe, sugiro que o material seja recolhido, para posterior reutilização em outras turmas ou anos letivos.



Para fins de exemplo, utilizo como tema o Segundo Reinado, que faz parte do currículo da disciplina proposto para o oitavo ano de escolaridade. A escolha se deve à oportunidade de incorporar a história dos surdos aos conteúdos. Optei por apresentar os sinais e caracteres em Libras apenas no título, devido à exiguidade do espaço e para evitar excesso de informações no roteiro. Os sinais apresentados foram pesquisados na internet⁷⁷, sendo por mim reproduzidos e registrados em fotografias. A leitura das imagens já pode ser iniciada com a interpretação dos sinais referentes ao conceito histórico, nos quais a configuração de mão em forma de coroa indica a monarquia, que desce sobre o sinal do número ordinal “2º”, e o movimento para o lado, remete à passagem do tempo (ideia de período). Os caracteres em Língua Brasileira de Sinais foram obtidos com o uso da fonte *Libras 2016*⁷⁸. Ao longo do roteiro, no entanto, inseri palavras-chave em algumas imagens, de modo a facilitar o aprendizado dos alunos a partir da associação entre o visual e o nome ou conceito a ele relacionado.

⁷⁷ Localizados no Sinalário da História do Brasil, do Instituto Phala. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=HIWAL4kVsGE>>. Acesso em: 30 mai. 2018.

⁷⁸ Esta fonte foi desenvolvida por estudantes da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR). Além dela, existem pelo menos duas outras que reproduzem o alfabeto e os números em Língua Brasileira de Sinais: *LIBRAS2002* e *Libras Kidmais*. Todas podem ser localizadas e baixadas pela internet.



O roteiro para o Segundo Reinado foi dividido em quatro eixos, configurados nas linhas de imagens, cada qual abordando um subtema. Deste modo, na primeira linha, a proposta é utilizar as imagens para tratar da biografia de D. Pedro II e da política em seu governo. Há uma sequência de imagens do imperador, com datas a elas correspondentes, procurando demarcar a passagem do tempo daquele período (ideia reforçada pelas setas). A ilustração do jovem D. Pedro II⁷⁹, que abre a sequência pretende estabelecer empatia com os alunos (como seria para um adolescente ser governante de um país?). Na imagem seguinte⁸⁰, o cenário (parlamento) e os personagens (família real e políticos), destacados nesse recorte da pintura original, uma vez identificados, devem conduzir a explicações sobre monarquia, parlamentarismo e os partidos do período. A foto do velho imperador⁸¹ alude ao fim do Segundo Reinado e à invenção da fotografia, no século XIX. Importante frisar que a diversidade de tipos de imagens e possibilidades distintas de interpretação devem ser tratadas com os estudantes. Pode soar exaustivo demais. Entretanto, a ideia é de que o roteiro seja aplicado em todas as unidades de conteúdos. Assim, ao chegar a este ponto da matéria, os estudantes já estariam familiarizados com a tipologia das imagens e suas respectivas possibilidades de leitura.

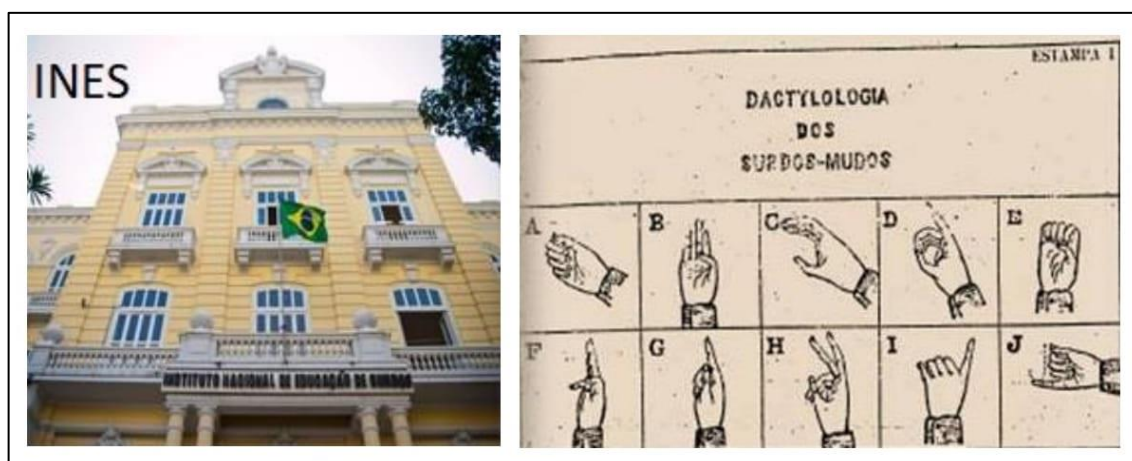
⁷⁹ **D. Pedro II, empereur du Brésil.** Disponível em: <<https://docs.ufpr.br/~lgeraldo/brasil2imagensC.html>>. Acesso em: 30 mai. 2018.

⁸⁰ MELO, Pedro Américo de Figueiredo e. **D. Pedro II na abertura da Assembleia Geral.** 1872. Disponível em: <<https://artsandculture.google.com/asset/d-pedro-ii-na-abertura-da-asmbl%C3%A9ia-geral/vQGCISrYzWgNeA?hl=PT-BR>>. Acesso em: 08 jul. 2018.

⁸¹ WALERY, Lucien. **Emperor Pedro II of Brazil.** 1887. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Ficheiro:Pedro_II_of_Brazil_1887.jpg>. Acesso em: 08 jul. 2018.



Na segunda linha, os assuntos são a economia e a sociedade do Segundo Reinado. Buscando proximidade com algo familiar aos alunos, o que facilita a aprendizagem, a seção se abre com a foto de uma xícara de café⁸², principal produto brasileiro daquele período. Mas o aluno sabe de onde vem aquela bebida? Ou melhor, de onde vinha? Quem trabalhava para que o café chegasse às mesas das pessoas? Como trabalhava? A quem o produto enriquecia? A descrição dos estudantes às duas fotografias do período que se seguem, que retratam, respectivamente, a lavoura cafeeira⁸³ e um barão de café à frente de seus escravos⁸⁴, oferecem pistas a essas questões, conduzindo à abordagem acerca das formas de trabalho e das relações sociais existentes então no Brasil. É possível, no diálogo com o presente, estimular os alunos a discutir a respeito de temas como a exploração e o preconceito, nesse último caso, inclusive em relação aos surdos.



⁸² “Sem título”. Disponível em: <<http://www.removermanchas.net/como-tirar-manchas-cafe/>>. Acesso em: 30 mai. 2018.

⁸³ FERREZ, Marc. **Escravos na colheita do café**. 1882. Disponível em: <<http://www.horadopovo.com.br/2016/09Set/3477-21-09-2016/P8/pag8a.htm>>. Acesso em: 30 mai. 2018.

⁸⁴ AZEVEDO, Militão de. **Senhor e seus escravos**. 1860. Disponível em: <[https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Senhor_e_seus_escravos_\(Militao_de_Azevedo\).jpg](https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Senhor_e_seus_escravos_(Militao_de_Azevedo).jpg)>. Acesso em: 30 mai. 2018.

A terceira linha, abre espaço para a história dos surdos, por meio da criação do INES, que ocorreu durante o Segundo Reinado. As imagens selecionadas são uma fotografia atual da fachada da instituição⁸⁵ e um detalhe de uma das páginas do primeiro dicionário de língua de sinais criado no Brasil⁸⁶. A foto do INES, embora atual, mostra uma arquitetura facilmente identificada pelos alunos como pertencente a uma época pretérita, enquanto o recorte do dicionário possibilita trazer para a sala de aula a origem da Libras (a língua e seus sinais também tem uma história) e como eram educados os surdos no passado. Conteúdos de extrema importância para o fortalecimento da identidade e autoestima surda, além de estimular um olhar de seus colegas ouvintes que seja marcado pela alteridade. Vale destacar que a inclusão da história dos surdos ao currículo da disciplina pode ser feita por meio de inserções aos conteúdos tradicionais, como ocorre aqui. Sem a necessidade de criação de uma unidade específica para tratar do assunto.



A última linha de imagens corresponde à política externa do Segundo Reinado, enfocando na Guerra do Paraguai e em suas consequências, partindo de um detalhe da *Trinchera de Curupaytí*, pintura de Cândido López⁸⁷, e de uma charge de Angelo Agostini⁸⁸ (o soldado negro que volta para casa e se depara com a permanência da escravidão). Para além de

⁸⁵ Instituto Nacional de Educação de Surdos. 2015. Fotografia de divulgação. Disponível em: <<https://plus.google.com/photos/photo/112238398999734950514/6112716876710060978>>. Acesso em: 30 mai. 2018.

⁸⁶ GAMA, José Flausino da. *Iconographia dos signaes dos surdos-mudos*. Rio de Janeiro: Typographia Universal de E. & H. Laemmert, 1875, p. 8.

⁸⁷ LÓPEZ, Cândido. *Trinchera de Curupaytí*. 1893. Disponível em: <[https://es.wikipedia.org/wiki/C%C3%A1ndido_L%C3%B3pez_\(pintor\)#/media/File:C%C3%A1ndido_Lopez_-_Trinchera_de_Curupayt%C3%AD_-_Google_Art_Project_\(497159\).jpg](https://es.wikipedia.org/wiki/C%C3%A1ndido_L%C3%B3pez_(pintor)#/media/File:C%C3%A1ndido_Lopez_-_Trinchera_de_Curupayt%C3%AD_-_Google_Art_Project_(497159).jpg)>. Acesso em: 23 jul. 2018.

⁸⁸ AGOSTINI, Angelo. *De volta do Paraguai*. Cheio de glória, coberto de louros, depois de ter derramado seu sangue em defesa da pátria e libertado um povo da escravidão, o voluntário volta ao seu país natal para ver sua mãe amarrada a um tronco horrível de realidade!... *A vida fluminense*, ano 3, n. 128, 11 jun. 1870. Disponível em: <http://objdigital.bn.br/acervo_digital/div_periodicos/vida_fluminense/vida_fluminense_1870/128.pdf>. Acesso em: 30 mai. 2018.

conteúdos factuais ou conceituais a elas relacionados, a seleção justifica-se sobretudo por seu potencial em despertar sensibilidades nos discentes quanto aos horrores da guerra e da escravidão. Por meio da pintura de López, é possível provocar na turma uma discussão a respeito do conceito de deficiência, uma vez que o pintor, deficiente físico (perdeu uma mão na guerra), conseguiu retratar o conflito com uma impressionante riqueza de detalhes. Característica essa que pode ser explorada na leitura da imagem pelos alunos surdos. A última imagem, de leitura mais complexa por sua ironia – a qual deve ser explicitada pelos alunos. O drama da escravidão, aqui retomado, pode ser abordado a partir da descrição de detalhes da charge, como a expressão do soldado e a cena que provoca sua reação. Como em uma obra de suspense é possível deixar a temática suscitada pela imagem em aberto, de modo a despertar a curiosidade dos alunos para o conteúdo programático seguinte: a Abolição.

4.5.2 Resumo Bilíngue (Língua Brasileira de Sinais/Língua Portuguesa)



Imagem 16 – Aluno ouvinte apresentando conteúdo em Libras. Frame do vídeo “Resumo Bilíngue da Segunda Guerra Mundial”. 2015. Fonte: acervo do autor.

Objetivos:

- Produzir em sala de aula material bilíngue Libras/Língua Portuguesa com conteúdo de História, assim propiciando aos educandos surdos acessibilidade ao conhecimento histórico;

- Estimular a aprendizagem de Libras pelos alunos ouvintes, ampliando as possibilidades de interação entre esses sujeitos e os surdos dentro e fora do ambiente escolar;
- Promover a participação e autonomia dos alunos, surdos e ouvintes, alçando-os à condição de coautores das aulas de História;
- Estabelecer parcerias entre o professor docente de História e os demais profissionais envolvidos na educação de alunos surdos, dentre os quais os professores do AEE, de Libras e os intérpretes de língua de sinais.

Descrição: Trata-se de um vídeo apresentado em Libras, com legendas em português, onde se expõe um resumo de conteúdo curricular específico de História. A produção do material, incluindo pesquisa, roteiro, filmagem, edição e legendagem fica a cargo dos alunos, surdos e ouvintes, cabendo ao professor o papel de mediador da atividade. Professores do AEE e/ou de Libras e intérpretes auxiliam no planejamento e prestam suporte quanto ao vocabulário e uso apropriado da língua de sinais. Para fins de exemplo, disponibilizo na internet o Resumo Bilíngue da Segunda Guerra Mundial, que produzi, em 2015, coletivamente com alunos e uma professora do AEE da Escola Municipal Santa Luzia (Duque de Caxias, RJ). O vídeo pode ser acessado em: <https://www.youtube.com/watch?time_continue=10&v=9kn3-r45ltg>.

Procedimentos: Como a produção do vídeo envolve uma série de etapas e atividades, é possível desenvolver o trabalho com toda a turma. No entanto, como as classes do segundo segmento do Ensino Fundamental costumam ter um quantitativo elevado de alunos, sugiro que seja feita uma divisão em grupos. Cada qual fica responsável por um tema ou subtema. Nesse caso, é importante que o professor fique atento à formação dos grupos e atue no sentido de evitar que os alunos surdos incluídos se concentrem (ou acabem concentrados) em apenas um deles. Embora esses discentes possam sentir-se mais à vontade em estar junto com seus pares, faz-se necessário promover a interação entre os diferentes alunos.

Definidos os grupos e/ou as tarefas de cada um, a primeira etapa da atividade envolve a elaboração, por escrito, de um resumo do conteúdo a ser abordado. Como base para a produção textual, os alunos, autores do roteiro, podem utilizar o próprio livro didático, embora possam (e devam) se valer de outras fontes. O roteiro deve condensar, em tópicos, frases curtas, ou no formato de perguntas e respostas objetivas, informações fundamentais a respeito do conteúdo abordado. Dessa forma, dados e conceitos tornam-se mais acessíveis aos alunos surdos. E aos ouvintes também!

Na etapa seguinte, o resumo é traduzido para a língua de sinais, buscando-se o suporte dos professores do AEE, de Libras e dos intérpretes. Junto a eles, os alunos aprenderão os sinais

a serem empregados e reconstruirão as frases de acordo com a estrutura gramatical da Língua Brasileira de Sinais. O que vale também para os surdos, uma vez que além de ter a oportunidade de expandir o vocabulário, nem todos dominam plenamente a língua de sinais (não raro só tem contato com a mesma no ambiente escolar). Por outro lado, os alunos surdos mais fluentes em Libras terão a oportunidade de ensiná-la aos demais estudantes. E até ao professor, em uma feliz inversão de papéis. Caso a sua escola não conte com os profissionais relacionados, não desanime! Ainda é possível viabilizar a criação do Resumo Bilíngue, pesquisando os sinais em dicionários, sinalários e glossários Libras/Língua Portuguesa disponíveis na internet⁸⁹.

As etapas finais são mais técnicas, envolvendo a filmagem, edição e legendagem do vídeo. Para a filmagem, os alunos podem fazer uso de (seus próprios) *smartphones*. Recomendo que as frases sejam gravadas uma por vez, constituindo-se em arquivos distintos de vídeo. Os mesmos serão reunidos na edição, compondo assim o resumo visual. Para essa ação e a inserção das legendas em português, devem ser empregados aplicativos ou programas editores de vídeo, como o *Windows Movie Maker* e o *YouTube Video Editor*. Na edição, podem ser agregadas imagens relacionadas aos conteúdos, previamente selecionadas em pesquisa, de modo que ilustrem as informações e, pela associação visual, sejam facilitadoras da construção do conhecimento pelos alunos.

Possibilidades: O Resumo Bilíngue admite uma série de usos pelo professor de História. Pode ser estratégia didática ao promover a pesquisa de conteúdos e sinais. Pode ser um instrumento de avaliação da aprendizagem de uma unidade curricular. Uma vez pronto pode compor um banco de resumos bilíngues para posterior utilização, seja para introduzir ou finalizar a exposição de conteúdos, seja para facilitar o entendimento dos textos do livro didático, seja como material de estudo para os alunos. Nesse sentido, deve ser disponibilizado para outros professores da escola ou para um público mais amplo, por meio de plataformas apropriadas na internet, como em blogues, *sites*, redes sociais ou canais de vídeo.

⁸⁹ Ver referências no item 1 da seção “Diretrizes para o trabalho com alunos surdos” deste caderno.

4.5.3 Avaliações acessíveis



Imagem 17 – Assistente educacional interpretando questão de avaliação em vídeo. Frame do Vídeo-teste sobre o Iluminismo. 2015. Fonte: acervo do autor.

Objetivos:

- Garantir aos alunos surdos seu direito legal a ser avaliados por meio de critérios e instrumentos que respeitem a sua diferença linguística;
- Proporcionar aos estudantes surdos mais autonomia na realização das avaliações, sem a necessidade da intermediação constante do intérprete de Libras;
- Oferecer a alunos surdos e ouvintes instrumentos de avaliação diversificados, capazes de contemplar as diferentes aptidões dos educandos.

Avaliações escritas: Dentre os instrumentos de avaliação mais utilizados pelos professores estão os testes e as provas escritas. Para esses recomendam-se, no caso de turmas com alunos surdos, o uso de questões objetivas, como múltipla escolha, relacionar colunas e “verdadeiro ou falso”. Lembre-se: é preciso considerar a dificuldade desses discentes quanto ao uso do Português, sua segunda língua. Seguindo esse mesmo raciocínio, enunciados e alternativas das questões devem ser formados por frases curtas e diretas. É ideal que as perguntas sejam feitas a partir de imagens ou a elas estejam associadas, facilitando assim a compreensão dos educandos quanto ao que está sendo questionado. Ressaltando que as imagens só serão compreendidas se já tiverem sido abordadas nas aulas pelo professor. Em caso de a avaliação possuir textos, convém que o vocabulário dos mesmos seja trabalhado previamente com os alunos, de preferência junto ao professor do AEE. Se o docente optar por questões dissertativas, deve adotar critérios de correção diferenciados para os surdos, que se pautem mais

em verificar a ocorrência de aprendizagem pelo aluno do que se o texto foi construído de acordo com as regras gramaticais da Língua Portuguesa. Na dúvida, peça ao educando surdo que lhe explique sua resposta em Libras.

Vídeo-teste: Consiste em um conjunto de questões sobre um conteúdo específico de História apresentadas em Libras, com legendas em Língua Portuguesa e imagens a elas associadas. Uma alternativa às avaliações escritas. Contudo, semelhante a elas não são restritas aos alunos surdos, sendo realizadas também pelos ouvintes. Para a produção do Vídeo-teste, as questões elaboradas pelo professor, sozinho ou, preferencialmente, em parceria com o AEE devem atender aos mesmos princípios daquelas destinadas às avaliações escritas. Uma vez feitas, devem ser encaminhadas ao profissional que irá interpretá-las em Libras: o intérprete ou o assistente educacional de Libras⁹⁰. Caso o professor tenha conhecimento da língua de sinais (ou não conte com o suporte de outros profissionais), poderá interpretar as questões também, embora não seja o ideal. Após a gravação, que pode ser feita por meio de câmeras fotográficas, filmadoras ou mesmo *smartphones*, o arquivo em vídeo produzido deve ser editado para o acréscimo das legendas e de imagens que poderão facilitar a concatenação das respostas.

Uma vez pronto o Vídeo-teste, em data agendada, será realizada a avaliação. Proponho que um por vez, os alunos, surdos e ouvintes, sejam chamados à mesa do professor para responderem às questões do teste, que podem ser exibidas por meio de um *notebook* ou do próprio aparelho celular do professor. Os ouvintes respondem oralmente, enquanto os surdos por meio da Libras. As respostas dos alunos surdos precisam ser gravadas para posterior verificação pelo docente. Importante registrar que, em minha experiência, encontrei pouca resistência dos estudantes ouvintes a esse modelo de avaliação, por meio da qual têm obtido bons resultados, corroborando a constatação de que as adaptações exigidas pela Educação Inclusiva podem gerar benefícios para todos os alunos.

Vídeo-prova: Trata-se de um suporte à prova escrita, tornando-a mais acessível aos estudantes surdos. De fato, é uma versão em vídeo da prova, com suas instruções e questões apresentadas em Libras, a exemplo daquela utilizada no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), a partir de 2017. A produção da Vídeo-prova em muito se assemelha a do Vídeo-teste: a avaliação em seu formato escrito é elaborada (seguindo as orientações acima indicadas para esse instrumento), encaminhada a quem a interpretará em Libras, filmada e editada. Quando da sua aplicação, proponho que o vídeo seja projetado em sala de aula, quantas vezes se fizer

⁹⁰ Sobre o assistente educacional de Libras ver nota 5.

necessário à compreensão do aluno surdo acerca do que é solicitado. Um modelo de Vídeo-prova, bem como do Vídeo-teste, ambos produzidos junto à professora do AEE e aos assistentes educacionais de Libras da Escola Municipal Santa Luzia, em 2015, estão disponíveis na internet, podendo ser visualizados pelo seguinte endereço: <<https://www.youtube.com/channel/UCIof6LRf4YPGzmU-5kMKqwxw>>.

4.6 PUBLICAÇÕES SOBRE ENSINO DE HISTÓRIA PARA ALUNOS SURDOS

Para aprofundamento das questões relacionadas ao ensino de História para alunos surdos, sugiro a leitura das produções acadêmico-científicas específicas sobre a temática. Em minha pesquisa, identifiquei vinte e quatro delas. São artigos, monografias, dissertações e outros textos, que seguem listados nas referências desse caderno. Quase todos podem ser encontrados na internet. Nessa sessão, destaco os cinco trabalhos que considero mais relevantes em termos de contribuição às práticas docentes. Embora parte deles se refira a experiências pedagógicas em escolas especiais para surdos ou para o Ensino Médio, podem ser adaptados ao trabalho nas classes inclusivas da segunda etapa do Ensino Fundamental. As indicações seguem, em ordem alfabética, com um breve resumo das propostas metodológicas de seus autores e o endereço eletrônico para sua localização.

- ***Anotações sobre o processo de ensino e aprendizagem de história para alunos surdos*** (2006)
 - **Autoras:** Célia Regina Verri e Regina Célia Alegro
 - **Sobre:** Analisando questionários apresentados a alunos surdos, as autoras indicam estratégias didáticas que podem viabilizar a aprendizagem significativa desses sujeitos, dentre os quais o uso de imagens e recursos visuais, a tolerância linguística, o ritmo diferenciado das aulas, a seleção de conteúdos fundamentais, a construção de conteúdos novos a partir de anteriores, entre outros.
 - **Onde encontrar:** <http://periodicos.uesb.br/index.php/praxis/article/view/382>

- ***Ensino de História para alunos de Ensino Médio: desafios e possibilidades*** (2009)
 - **Autora:** Gabriele Vieira Neves
 - **Sobre:** A autora reflete sobre suas práticas, dentre as quais destacam-se o uso de sentidos alternativos à audição para promover o aprendizado; a monitoria de alunos surdos; a criação de um blog para estimular a produção escrita e a

interação; e avaliações em Libras, posteriormente, utilizadas como material para estudo dos alunos em língua de sinais.

- **Onde encontrar:** http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2009/3526_1960.pdf

- ***Ensino de história para alunos surdos: a construção de conhecimento histórico a partir de sequências didáticas*** (2017)
 - **Autoras:** Camilla Oliveira Mattos e Patrícia Bastos de Azevedo
 - **Sobre:** Síntese da dissertação defendida por Mattos no ProfHistória (2016), pioneira no estudo da temática no âmbito desse Mestrado. A autora e sua orientadora propõem sequências didáticas pautadas na proposta do letramento em História, mobilizando a Libras e conhecimentos prévios desses alunos, advindos da cultura surda, a fim de levar ao aprendizado significativo de um conceito-chave da disciplina: o tempo.
 - **Onde encontrar:**
<http://www.revistas.udesc.br/index.php/percursos/article/view/1984724618382017112>

- ***História silenciosa*** (2007)
 - **Autora:** Danielle Sanches
 - **Sobre:** Outra que também parte de sua prática para apresentar propostas de estratégias específicas para o trabalho com alunos surdos, como dramatizações filmadas, produção de linhas do tempo e exibições contextualizadas de filmes históricos. A autora ainda sugere que tais estratégias podem ser facilitadoras da aprendizagem não somente para os surdos como também para os ouvintes.
 - **Onde encontrar:** <http://www.inclusive.org.br/arquivos/308>

- ***Reflexões sobre o ensino de história para alunos surdos*** (2005)
 - **Autora:** Lia Cazumi Yokoyama
 - **Sobre:** A autora defende a necessidade de o professor ser sensível aos alunos surdos, direcionando o seu fazer ao atendimento da singularidade dos mesmos. Neste sentido, faz-se necessário um trabalho diferenciado, para o qual destaca o uso de imagens, de recursos audiovisuais e do papel do intérprete de Libras, indicando cuidados que devem ser observados em cada um desses três pilares.
 - **Onde encontrar:** <https://anais.anpuh.org/?p=18631>

4.7 REFERÊNCIAS DO CADERNO

4.7.1 Ensino de História para alunos surdos

AZEVEDO, Patrícia Bastos de; MATTOS, Camila Oliveira. Ensino de história para alunos surdos: a construção de conhecimento histórico a partir de sequências didáticas. **Revista Per Cursos**, Florianópolis, v. 18, n. 38, p. 112-133, set./dez. 2017.

BERNARDELLI, Rosy M. C. **Experiência no ensino de História para alunos surdos**. 2000. Monografia (Especialização em Ensino de História) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2000.

ELIAS, Tania Maria. O início do trabalho de História na 5ª série. **Arqueiro**, Rio de Janeiro: INES, v. 3, p. 23-24, jan./jun. 2001.

GREGORIO, Guilherme Brenner Oliveira; CECILIO, Diogo de Souza; ANCHIETA, Ester Vitória Basilio. História em silêncio: as dificuldades a percorrer no ofício do professor de História no ensino de alunos surdos em Itaboraí. In: FRANCISCO, Gildete da Silva Amorim Mendes; SÁ, Tatiane Militão de (Orgs.). **Língua Brasileira de Sinais: produzindo conhecimento e integrando saberes**. Rio de Janeiro: UFF, 2017, p. 302-317.

MATTOS, Camila Oliveira. **Sinais do tempo: construção de significados de tempo histórico para alunos surdos em uma perspectiva de letramento histórico em Libras**. 2016. 140 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) – Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, 2016.

MESQUITA, Vanda Sarmiento Borges et al. A exclusão do incluído: a busca pelo equilíbrio. **Fazendo História**. Universidade Federal do Rio Grande do Norte, ano 2, n. 3, p. 39-47, 2009.

NEVES, Gabriele Vieira. Ensino de História para alunos de Ensino Médio: desafios e possibilidades. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE III, 9, 2009, Curitiba. **Anais...** Curitiba: PUCPR, 2009, p. 7903-7912.

PADOVANI NETTO, Ernesto. À margem da historiografia e sem acesso às aulas de História: cultura e identidade surda na luta pelas conquistas de direitos. **História e Diversidade**. Cárceres-MT, v. 9, n. 1, p. 126-143, 2017.

_____. Ensino de História, oralidade, alteridade e surdez. In: BUENO, André; CREMA, Everton; ESTACHESKI, Dulceli; NETO, José Maria (Org.). **Um Pé de História: estudos sobre aprendizagem histórica**. Rio de Janeiro/União da Vitória: Edição Especial Ebook LAPHIS/Sobre Ontens, 2017, p. 97-99.

PERALES, Heloisa Lima. Desafios do professor de História com aluno surdo. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – CONEDU, 3., 2016, Campina Grande. **Anais eletrônicos...** Campina Grande: Realize, 2016, v. 1. Disponível em: <http://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABALHO_EV056_MD1_SA3_ID12614_17082016235135.pdf>. Acesso em 13 jun. 2018.

PEREIRA, Alex Sandrelanio dos Santos. **Cultura e educação Sociocomunitária: uma perspectiva para o ensino de história e surdez**. 2015. 125 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro Universitário Salesiano de São Paulo, Americana, 2015.

PEREIRA, Carlos Cesar Almeida Furquim. Ensino de História para surdos: práticas educacionais em escola pública de educação bilíngue. **Educação Básica Revista**, v. 3, n. 1, p. 129-140, 2017.

_____; POKER, Rosimar Bortolini. O ensino de História para surdos: análise da situação de escolas especiais e de escolas regulares. **Espaço**. Rio de Janeiro: INES, n. 38, p. 73-78, jul./dez. 2012.

SÁ, Tatiane Militão de et al. O ensino de História em Libras e sua viabilidade. In: FRANCISCO, Gildete da Silva Amorim Mendes; SÁ, Tatiane Militão de (Orgs.). **Língua Brasileira de Sinais: produzindo conhecimento e integrando saberes**. Rio de Janeiro: UFF, 2017, p. 384-397.

SANCHES, Danielle. História silenciosa. **Revista de História da Biblioteca Nacional**, Rio de Janeiro: Sociedade de Amigos da Biblioteca Nacional, 12 set. 2007. Disponível em: <<http://www.revistadehistoria.com.br/secao/educacao/historia-silenciosa>>. Acesso em: 12 fev. 2017.

SANTOS, Paulo José Assumpção dos. Desafios do ensino de História para alunos surdos em classes inclusivas. In: BUENO, André; CREMA, Everton; ESTACHESKI, Dulceli; NETO, José Maria (Orgs.). **Aprendizagens históricas: gêneros e etnicidades**. União da Vitória/Rio de Janeiro: LAPHIS/Edições especiais Sobre Ontens, 2018, p. 176-181. Ebook. Disponível em: <www.revistasobreontens.site>. Acesso em: 23 abr. 2018.

SILVA, Berenice. A construção dos conceitos de identidade e história: um estudo com imagens com alunos do sexto ano do Colégio Estadual do Instituto de Educação de Surdos – ILES. In: PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. **O professor PDE e os desafios da escola pública paranaense**. Curitiba: SEED/PR., 2012. V.1. (Cadernos PDE). Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2012/2012_uel_hist_artigo_berenice_ribeiro_da_silva.pdf>. Acesso em: 14 nov. 2017.

TEZOLIN, Heloísa Tamiris Oliveira; CAVALCANTE, Simone Joaquim. Ensino de História: uma prática inclusiva para alunas e alunos com deficiência auditiva no município de Guarabira/PB. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – CONEDU, 1., 2014, Campina Grande. **Anais eletrônicos...** Campina Grande: Realize, 2014, v. 1. Disponível em: <http://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/Modalidade_1datahora_13_08_2014_18_04_50_idinscrito_33019_44a25ebdbb7f8edc42eb9eb38de67faa.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2018.

_____. **O ensino de História para as alunas e alunos com deficiência auditiva no município de Guarabira (PB): uma experiência inclusiva (?)**. 2014. 24 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em História) – Departamento de História, Universidade Estadual da Paraíba, Guarabira, 2014.

UGRINOWITSCH, Mônica. Reflexões de uma professora de História sobre o desenvolvimento linguístico em alunos surdos e ouvintes. **Arqueiro**. Rio de Janeiro: INES, v. 7, p. 31-39, jan./jun. 2003.

VERRI, Célia Regina; ALEGRO, Regina Célia. Anotações sobre o processo de ensino e aprendizagem de história para alunos surdos. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, n. 2, p. 97-114, 2006.

VIEIRA, Ana Gabriela da Silva. O ensino de História para alunos surdos: uma experiência de escola bilíngue na cidade de Pelotas – RS. In: NUNES, Francivaldo; KETTLE, Wesley (Orgs.). **Desafios do Ensino de História e prática docente**. Pará de Minas: VirtualBooks, 2018, p. 99-105.

YOKOYAMA, Lia Cazumi. Reflexões sobre o ensino de história para alunos surdos. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 23., 2005, Londrina. **Anais do XXIII Simpósio Nacional de História – História: guerra e paz**. Londrina: ANPUH, 2005. CD-ROM.

4.7.2 Outras referências bibliográficas

ALBRES, Neiva de Aquino. **Surdos & inclusão educacional**. Rio de Janeiro: Editora Arara Azul, 2010.

ALMEIDA, Mara Rúbia Pinto de. Guia de orientação para professores da sala regular de ensino: o aluno surdo e a Libras. In: ALMEIDA, Mara Rúbia Pinto de. **Narrativas de sujeitos surdos: relatos sinalizados de uma trajetória**. 2017. 117 f. Dissertação (Mestrado Profissional em História) – Unidade Acadêmica Especial de História e Ciências Sociais, Universidade Federal de Goiás, Catalão, 2017, p. 96-116. Produto final.

ALMEIDA, Simone D'Avila. **Atendimento educacional especializado: análise das concepções de bilinguismo por profissionais da Escola Municipal Santa Luzia em Duque de Caxias/RJ**. 2014. 121 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Educação e Instituto Multidisciplinar, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Nova Iguaçu, 2014. BARRAL, Julia; PINTO-SILVA, Flavio Eduardo; RUMJANEK, Vivian M. Vendo e aprendendo. In: LEBEDEFF, Tatiana Bolivar (Org.). **Letramento visual e surdez**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2017, p. 95-127.

BRASIL. Ministério da Educação. **Saberes e práticas da inclusão: desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos surdos**. 2. ed. Brasília: MEC/SEESP, 2006.

CABRAL, Eduardo. Para uma cronologia da educação dos surdos. **Revista de Comunicação**, APECDA-Porto, n. 3, p. 35-53, 2005.

CARVALHO, Paulo Vaz de. **Breve história dos surdos no mundo**. Lisboa: Surd'Universo, 2007.

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

KELMAN, Celeste Azulay. O educando surdo na escola. In: MACIEL, Diva Albuquerque; BARBATO, Silviane. **Desenvolvimento humano, educação e inclusão social**. 2. ed. rev. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2015, p. 144-157.

_____. Significação e aprendizagem do aluno surdo. In: MARTINEZ, Albertina Mitjáns-Martinez; TACCA, Maria Carmen (Org.). **Possibilidades de aprendizagem: ações pedagógicas para alunos com dificuldades e deficiências**. Campinas: Alínea, 2011, v. 01, p. 173-206.

_____; BUZAR, Edeilce Aparecida Santos. A (in) visibilidade do aluno surdo em classes inclusivas: discussões e reflexões. **Espaço**, p. 4-13, Rio de Janeiro: INES, n. 37, jan./jun. 2012.

HARRISON, Kathryn Marie Pacheco. Libras: apresentando a língua e suas características. In: LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de; SANTOS, Lara Ferreira dos. (Orgs.) **Tenho um aluno surdo, e agora?** Introdução à Libras e educação de surdos. São Carlos: EdUFSCar, 2014, p. 27-36.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de; SANTOS, Lara Ferreira dos. (Orgs.) **Tenho um aluno surdo, e agora?** Introdução à Libras e educação de surdos. São Carlos: EdUFSCar, 2014.

_____; CAETANO, Juliana Fonseca. Estratégias metodológicas para o ensino de alunos surdos. In: LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de; SANTOS, Lara Ferreira dos. (Orgs.) **Tenho um aluno surdo, e agora?** Introdução à Libras e educação de surdos. São Carlos: EdUFSCar, 2014, p. 185-200.

LEBEDEFF, Tatiana Bolivar (Org.). **Letramento visual e surdez**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2017, p. 226-251.

MONTEIRO, Ana Maria Ferreira da Costa. **Professores de história: entre saberes e práticas**. 2. ed. Rio de Janeiro: Mauad X, 2010.

OLIVEIRA, Liliane Assumpção. **Fundamentos Históricos, Legais e Biológicos da Surdez**. Curitiba: IESDE Brasil S. A., 2012.

PINHO, Angela; MARIANI, Daniel. Redução de ‘novos surdos’ e evasão explicam tema da redação do Enem. **Folha de S. Paulo**, São Paulo, 10 nov. 2017, Educação. Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2017/11/1934293-reducao-de-novos-surdos-e-evasao-explicam-tema-da-redacao-do-enem.shtml>>. Acesso em: 08 jun. 2018.

ROCHA, Solange. **O INES e a educação de surdos no Brasil: aspectos da trajetória do Instituto Nacional de Educação de Surdos em seu percurso de 150 anos**. Rio de Janeiro: INES, 2007. CD-ROM.

SACKS, Oliver. **Vendo vozes: uma viagem ao mundo dos surdos**. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

STROBEL, Karin Lilian. **Surdos: vestígios culturais não registrados na história**. 2008. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, 2008.

4.7.3 Fontes e documentos legais

BRASIL. **Decreto n.º 5.626**, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei n.º 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei n.º 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm>. Acesso em: 19 abr. 2018.

_____. **Decreto n.º 7.611**, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm#art11>. Acesso em: 30 mar. 2018.

_____. **Lei n.º 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/2002/110436.htm>. Acesso em: 19 abr. 2018.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**, 2008. Disponível em:

<<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>>. Acesso em: 24 abr. 2018.

PREFEITURA MUNICIPAL DE DUQUE DE CAXIAS. Secretaria Municipal de Educação. Escola Municipal Santa Luzia. **Aos professores regentes da Escola Santa Luzia**. [Sugestões didáticas para professores de alunos surdos]. Duque de Caxias, [2007?]. Mimeo.

_____. Secretaria Municipal de Educação. Escola Municipal Santa Luzia. **Integração escolar do aluno surdo**. Duque de Caxias, [200-?]. Mimeo.

_____. Escola Municipal Santa Luzia. **Orientações aos professores de alunos surdos**. Duque de Caxias, 2013. Mimeo.

4.7.4 Aplicativos, páginas e vídeos na internet

A Vida em Libras/Aula de Libras. Séries de programas produzidos pela TV INES onde são apresentados sinais de Libras de forma contextualizada. Há episódios que abordam a história do Brasil e a história dos surdos. Disponíveis em: <http://tvines.ines.gov.br/?page_id=14> e <http://tvines.org.br/?page_id=11431>. Acesso em: 20 jul. 2018.

Cultura Surda. Além de compartilhar produções culturais de/sobre surdos, o blog apresenta artigos a respeito de identidade, cultura e história surda. Uma das seções disponibiliza fontes em Libras para *download*. Disponível em: <<https://culturasurda.net/>>. Acesso em: 20 jul. 2018.

Língua Brasileira de Sinais – EAD. Curso de Libras *on-line* organizado pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo (USP). Disponível em: <<https://eaulas.usp.br/portal/course.action?course=6085>>. Acesso em: 20 jul. 2018.

Dicionário da Língua Brasileira de Sinais V3 – 2011. Possibilita visualizar a sinalização e configuração de mãos em Libras das palavras solicitadas na busca. Disponível em: <http://www.acessibilidadebrasil.org.br/libras_3/>. Acesso em: 20 jul. 2018.

Glossário História. Produzido pelo Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez da Faculdade Catarinense de Educação Especial (CAS/FCEE) traz sinais relacionados ao ensino de História. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=pMPUO89BSOI>>. Acesso em: 20 jul. 2018.

História em Libras. Há dois canais homônimos no *YouTube*. Ambos apresentam conteúdos de História em Libras. O primeiro segue a tradicional abordagem linear, enquanto o segundo, produto final do ProfHistória, opta pelo recorte temático. Disponíveis, respectivamente, em: <<https://www.youtube.com/channel/UCwtNyZ8vhEPcKaVEEq8DvQA>> e <https://www.youtube.com/channel/UC4Cto15Iwbs2tln_CWgsPiA>. Acesso em: 20 jul. 2018.

Hand Talk/Pro Deaf. Aplicativos tradutores de Língua Portuguesa para Libras. Podem ser baixados pela *App Store* e pelo *Google Play*, para instalação em *smartphones* e *tablets* que utilizam os sistemas IOS e Android, respectivamente.

Sinalário de História e de História do Brasil. Vídeos do Instituto Phala nos quais são apresentados sinais em Libras referentes a termos e conceitos de História. Disponíveis em: <<https://www.youtube.com/watch?v=wXH8WBGvRy0>> e <<https://www.youtube.com/watch?v=HIWAL4kVsGE>>. Acesso em: 20 jul. 2018.

Sinalário Disciplinar em Libras. Outro aplicativo para *tablets* e *smartphones*. Desenvolvido pela Secretaria de Educação do Estado do Paraná, apresenta sinais em Libras para as disciplinas da Educação Básica, entre as quais História. Também disponível na *App Store* e no *Google Play*.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao retomar o olhar para a minha trajetória docente, percebo que uma outra divisão é possível. O antes e o depois do trabalho com alunos surdos. Atuar com esses sujeitos me obrigou a (re)construir práticas docentes, estreitou laços com outros profissionais da escola, ampliou meu repertório de saberes, mudou positivamente a visão que tinha a respeito da Educação Inclusiva e estimulou o retorno à universidade como um professor-pesquisador. Nessa posição, empreendi o trabalho que aqui se “conclui”. Nele, distanciei-me de uma visão que associa educandos surdos à deficiência. Ao me alinhar à perspectiva socioantropológica acerca dessas pessoas, a qual supera o estigma da limitação dos surdos, procurei defini-los sob uma ótica nem sempre conhecida pelos colegas de ofício. Nada de *deficiente auditivo*, *surdo-mudo*, *mudo* ou *mudinho*. São surdos, com orgulho. Não podem ser reduzidos à surdez. Tratam-se de indivíduos com língua, identidade e cultura próprias. Diferentes sim, mas linguisticamente e pela percepção de mundo onde se privilegia o sentido da visão. A partir dessa constatação, em respeito a tal condição singular, é que devem se pautar métodos, estratégias, didáticas, avaliações e todo o instrumental pedagógico que o professor pode mobilizar para mediar a construção da aprendizagem por esses educandos.

Limitada pode ser a escola inclusiva, quando se entende que o seu fim se resume em matricular surdos, cegos, autistas, superdotados, índios, vulneráveis sociais... A matrícula é apenas o início do desafio da inclusão, que requer transformações no sentido de se adequar a esses discentes nela inseridos e não o contrário. Também não é só socialização. De fato, aprender a conviver com as diferenças, percebendo a escola como um microcosmo da sociedade, pode ser um dos grandes objetivos da inclusão. Mas se requer mais. Assim como os demais, os incluídos têm direito à educação de qualidade. Desta maneira, precisam ser levados a aprender significativamente e devem ser alçados à condição de coprotagonistas das aulas. Os ganhos com a diversidade pedagógica que daí advém acabam contemplando **todos** os alunos.

Em busca de possibilidades para potencializar a inclusão de alunos surdos nas aulas de História, realizei uma pesquisa que conseguiu levantar vinte e quatro produções acadêmico-científicas a respeito do ensino dessa disciplina para os referidos discentes. Uma parte significativa desses trabalhos apresenta alguns métodos apropriados ao processo ensino-aprendizagem de educandos surdos, em sua maioria pautados nas experiências de seus professores-autores ou por eles observados. Sua leitura constituiu-se em importante subsídio teórico às análises feitas nessa dissertação. Em outros trabalhos, são abordados estudos de casos, os quais, mesmo tratando de realidades específicas, analisados e em comparação,

permitem traçar um panorama das práticas de ensino de História para surdos, notadamente em escolas inclusivas.

Com base na bibliografia e na análise temática dos depoimentos concedidos pelos professores de História da Escola Municipal Santa Luzia, unidade inclusiva e polo de educação de surdos no município de Duque de Caxias (Rio de Janeiro, Brasil), pude identificar uma série de desafios ao ensino de nossa disciplina para alunos surdos incluídos em classes regulares: a formação inicial datada e deficitária, na qual questões conceituais e pedagógicas a respeito das especificidades da surdez ainda estão ausentes; a oferta de formação continuada pelas redes de ensino inexistente ou fora da carga horária do professor; as poucas pesquisas sobre ensino de História para alunos surdos e o desconhecimento das existentes por parte dos docentes; a falta de um acolhimento e suporte informativo aos professores que iniciam o seu trabalho com os discentes surdos; a relação professor docente-intérprete de Libras marcada por dependência, confusão de papéis e tensões (considerando que haja a presença desses últimos profissionais); o analfabetismo da maior parte dos professores de História em Libras; a distância entre a concepção de ensino de História e as práticas do professor; a invisibilidade do aluno surdo, acentuada pela ausência da história das pessoas com surdez dos livros didáticos e conteúdos curriculares da disciplina; a falta de recursos didáticos tecnológicos e/ou as dificuldades encontradas para deles fazer uso; o pouco intercâmbio entre docentes e entre esses e os professores especialistas do Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Os desafios elencados assustam e podem até intimidar aqueles que venham a lecionar para alunos surdos. No entanto, aqui são apresentados a fim de que, uma vez detectados, possam ser devidamente enfrentados. Enfrentamentos que não cabem somente aos professores. Os cursos universitários, particularmente de História, precisam incentivar pesquisas e incluir em suas grades curriculares disciplinas voltadas a discussões teórico-metodológicas a respeito do ensino para sujeitos surdos. Gestores das escolas e redes de ensino devem propiciar tempo e espaços para a formação continuada de seus profissionais, bem como investir em recursos materiais e humanos que possibilitem a inclusão escolar com a qualidade que lhe é implícita. Quanto aos docentes, precisam ser sensíveis aos alunos surdos, se apropriando das questões referentes à surdez, realizando as adaptações necessárias ao fazer docente que a presença surda exige e compartilhando aquelas já feitas.

Nesse sentido, ofereço um suporte ao professor, o *Caderno de orientações e sugestões para o ensino de história em classes inclusivas com alunos surdos*. Nele, procuro esclarecer, sensibilizar e orientar os docentes. Não tenho a ingenuidade ou presunção de acreditar que esse material é capaz de resolver os problemas que envolvem a inclusão de alunos surdos. Até

porque diversos deles não são de responsabilidade dos docentes e precisam ser superados justamente para viabilizar a ação desses profissionais. O caderno pretende oportunizar ao professor a possibilidade de ver os surdos com outros olhos que não os da piedade ou do descrédito. As estratégias de ensino e avaliação diferenciadas, originárias da prática docente, são compartilhadas com o intuito de que a inclusão de alunos surdos possa ser encarada como possível, mesmo em meio às adversidades. Por não ser hermético, suas sugestões podem se desdobrar em diferentes outras possibilidades. Espero poder contar com o retorno dos usos do caderno de modo a expandi-lo futuramente. Há lacunas que reconheço necessitam ser preenchidas, como a adição de um glossário com sinais em Libras de conceitos fundamentais de História, o que não foi possível realizar agora dado o escopo do trabalho empreendido, já que precisei dar conta de diversas frentes de pesquisa.

Realizar o presente trabalho abriu a possibilidade de refletir sobre minha prática docente, inventar ou reinventar experiências didáticas efetuadas e aprofundar meus estudos sobre a questão, tornando-me um profissional melhor capacitado para lidar com alunos surdos incluídos. O mesmo parece valer para os professores de História que aqui foram entrevistados, como revelaram em seus depoimentos. Na ocasião, lamentaram por não ter métodos diferenciados para apresentar, mas sentiram-se inspirados a refletir a respeito de suas ações com os referidos educandos. Mais recentemente, em conversa com um desses colegas, o mesmo revelou estar introduzindo vídeos com legendas em Libras como recurso didático em suas turmas com alunos surdos. Espero que, por meio dessa dissertação e de seu respectivo produto didático, outros professores sejam igualmente sensibilizados e transformem suas práticas em consonância com o que a inclusão de alunos surdos exige.

Deficientes seremos nós, enquanto permanecermos ignorantes e indiferentes às demandas de nossos alunos surdos.

REFERÊNCIAS

- ALBERTI, Verena. **Manual de História Oral**. 3. ed. Rio de Janeiro: FGV, 2013.
- ALBRES, Neiva de Aquino. A construção dos sinais e sua mobilidade específica. In: LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de; SANTOS, Lara Ferreira dos. (Orgs.) **Tenho um aluno surdo, e agora?** Introdução à Libras e educação de surdos. São Carlos: EdUFSCar, 2014, p. 81-98.
- _____. Estudo léxico da Libras: uma história a ser registrada. In: LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de; SANTOS, Lara Ferreira dos. (Orgs.) **Tenho um aluno surdo, e agora?** Introdução à Libras e educação de surdos. São Carlos: EdUFSCar, 2014, p. 127-148.
- _____. **Surdos & inclusão educacional**. Rio de Janeiro: Editora Arara Azul, 2010.
- ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz de. Fazer defeitos nas memórias: para que servem o ensino e a escrita da história? In: GONÇALVES, Marcia; ROCHA, Helenice; REZNIK, Luis; MONTEIRO, Ana Maria (Orgs.). **Qual o valor da história hoje?** Rio de Janeiro: FGV, 2012, p. 21-39.
- _____. Regimes de Historicidade: como se alimentar de narrativas temporais através do ensino de história. In: **Narrativas do Rio de Janeiro nas aulas de história**. GABRIEL, Carmen Teresa; MONTEIRO, Ana Maria; MARTINS, Marcus Leonardo Bomfim. (Orgs.) Rio de Janeiro: Mauad X, 2016, p. 21-42.
- ALMEIDA, Mara Rúbia Pinto de. **Narrativas de sujeitos surdos: relatos sinalizados de uma trajetória**. 2017. 117 f. Dissertação (Mestrado Profissional em História) – Unidade Acadêmica Especial de História e Ciências Sociais, Universidade Federal de Goiás, Catalão, 2017.
- ALMEIDA, Simone D’Avila. A utilização da pedagogia visual no ensino de alunos surdos: uma análise do processo de formação de conceitos científicos. In: ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PESQUISADORES EM EDUCAÇÃO ESPECIAL. 8., 2013, Londrina. **Anais eletrônicos...** Londrina: Universidade Estadual de Londrina, 2013, p. 3626-3635. Disponível em: <<http://www.uel.br/eventos/congressomultidisciplinar/pages/arquivos/anais/2013/AT16-2013/AT16-014.pdf>>. Acesso em: 02 jun. 2018.
- _____. **Atendimento educacional especializado: análise das concepções de bilinguismo por profissionais da Escola Municipal Santa Luzia em Duque de Caxias/RJ**. 2014. 121 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Educação e Instituto Multidisciplinar, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Nova Iguaçu, 2014.
- ANTONIO, Luiz Cláudio Oliveira; MOTA, Paola Rodrigues; KELMAN, Celeste Azulay. A formação do intérprete educacional e sua atuação em sala de aula. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 10, p. 1032-1051, 2015.
- APESAR de avanços, surdos ainda enfrentam barreiras de acessibilidade. **Governo do Brasil, Cidadania e Justiça**, 28 set. 2016. Disponível em: <<http://www.brasil.gov.br/cidadania-e-justica/2016/09/apesar-de-avancos-surdos-ainda-enfrentam-barreiras-de-acessibilidade>>. Acesso em 21 jun. 2018.

AUSUBEL, David; NOVAK, Joseph; HANESIAN, Helen. **Psicologia educacional**. Rio de Janeiro: Interamericana, 1980.

AZEVEDO, Patrícia Bastos de; MATTOS, Camila Oliveira. Ensino de história para alunos surdos: a construção de conhecimento histórico a partir de sequências didáticas. **Revista Per Cursos**, Florianópolis, v. 18, n. 38, p. 112-133, set./dez. 2017.

BALANÇO GERAL RJ. Pais denunciam péssimas condições de escola em Duque de Caxias. **Portal R7**, Rio de Janeiro, 25 jun. 2018. Disponível em: <<https://noticias.r7.com/rio-de-janeiro/balanco-geral-rj/videos/pais-denunciam-pessimas-condicoes-de-escola-em-duque-de-caxias-25062018>>. Acesso em: 26 jun. 2018.

BARRAL, Julia; PINTO-SILVA, Flavio Eduardo; RUMJANEK, Vivian M. Vendo e aprendendo. In: LEBEDEFF, Tatiana Bolivar (Org.). **Letramento visual e surdez**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2017, p. 95-127.

BERNARDELLI, Rosy M. C. **Experiência no ensino de História para alunos surdos**. 2000. Monografia (Especialização em Ensino de História) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2000.

BICCA, Angela Dilmann Nunes; CUNHA, Ana Paula de Araújo *et alli*. Identidades Nerd/Geek na *web*: um estudo sobre pedagogias e culturas juvenis. **Conjectura: Filos. Educ.**, Caxias do Sul, v. 18, n.º 1, p. 87-104, jan./abr. 2013.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 23 nov. 2017.

_____. **Decreto n.º 5.626**, 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. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm>. Acesso em 19 abr. 2018.

_____. **Decreto n.º 7.611**, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm#art11>. Acesso em: 30 mar. 2018.

_____. IBGE. **Censo Demográfico, 2010**. Disponível em: <<https://censo2010.ibge.gov.br/>>. Acesso em 25 abr. 2018.

_____. **Lei n.º 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em 05 abr. 2018.

_____. **Lei n.º 10.098**, de 19 de dezembro de 2000. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com

mobilidade reduzida, e dá outras providências. Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/110098.htm>. Acesso em: 11 mai. 2018.

_____. **Lei n.º 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/2002/110436.htm>. Acesso em 19 abr. 2018.

_____. **Lei n.º 11.738**, de 16 de julho de 2008. Regulamenta a alínea “e” do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111738.htm>. Acesso em: 10 jul. 2018.

_____. **Lei n.º 13.005**, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm>. Acesso em 19 abr. 2018.

_____. **Lei n.º 13.146**, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm>. Acesso em 19 abr. 2018.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017.

_____. Ministério da Educação. **Saberes e práticas da inclusão**: desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos surdos. 2. ed. Brasília: MEC/SEESP, 2006.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Diretoria de Políticas da Educação Especial. **Atualização da Política Nacional de Educação Especial**. Brasília: MEC, 2018. Apresentação de slides.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**, 2008. Disponível em:
<<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>>. Acesso em: 24 abr. 2018.

_____. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução n.º 466**, de 12 de dezembro de 2012. Disponível em:
<http://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/2013/res0466_12_12_2012.html>. Acesso em: 29 jun. 2018.

_____. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução n.º 510**, de 07 de abril de 2016. Disponível em: <<http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2016/reso510.pdf>>. Acesso em: 29 jun. 2018.

_____. **Resolução CNE/CEB n.º 2**, de 11 de fevereiro de 2001 – Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res2_b.pdf>. Acesso em: 11 mai. 2018.

_____. **Resolução CNE/CEB n.º 4**, de 2 de outubro de 2009 – Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf>. Acesso em: 30 mar. 2018.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: história**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRITO, Larissa da Silva; KELMAN, Celeste Azulay. Sons em um sentir singular: um refletir pedagógico sensível sobre educação musical a estudantes surdos. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 7., 2016, São Carlos. **Anais eletrônicos...** Campinas: Galoá, 2018. Disponível em: <<https://proceedings.science/cbee7/trabalhos/sons-em-um-sentir-singular-um-refletir-pedagogico-sensivel-sobre-educacao-musical-a-estudantes>>. Acesso em: 20 mai. 2018.

CABRAL, Eduardo. Para uma cronologia da educação dos surdos. **Revista de Comunicação**, APECDA-Porto, n. 3, p. 35-53, 2005.

CAIMI, Flávia Eloisa. Geração *Homo zappiens* na escola: os novos suportes de informação e a aprendizagem histórica. In: MAGALHÃES, Marcelo; ROCHA, Helenice; RIBEIRO, Jayme Fernandes; CIAMBARELLA, Alessandra. (Orgs.) **Ensino de História: usos do passado, memória e mídia**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2014, p. 165-183.

_____. O que precisa saber um professor de História? **História & Ensino**, Londrina, v. 21, n. 2, p. 105-124, jul./dez. 2015.

CALIXTO, Hector Renan da Silveira; RIBEIRO, Amélia Escotto do Amaral. A educação de surdos em Duque de Caxias: marcos históricos. **Revista Periferia**, Duque de Caxias, v. 8, n. 2, p. 45-65, jul./dez. 2016.

CARVALHO, Paulo Vaz de. **Breve história dos surdos no mundo**. Lisboa: Surd'Universo, 2007.

CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **Teoria & Educação**, Porto Alegre: Pannonica Editora, n. 2, p. 177-229, 1990.

COELHO, Cristina M. Madeira. Inclusão Escolar. In: MACIEL, Diva Albuquerque; BARBATO, Silviane. **Desenvolvimento humano, educação e inclusão social**. 2. ed. rev. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2015, p. 59-76.

CORRÊA, Vera Lúcia Alvos dos S. et al. Possibilidades e desafios no trabalho de inclusão nas escolas municipais Olga Teixeira de Oliveira e Santa Luzia de Duque de Caxias. **Forum**. Rio de Janeiro: INES, v. 6, p. 7-13, jul./dez. 2002.

COSTA, Renata dos Santos; KELMAN, Celeste Azulay. A atuação do professor intérprete de Libras em escolas do estado do Rio de Janeiro. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 7., São Carlos, 2016. **Anais eletrônicos...** Campinas: Galoá, 2018. Disponível em: <<https://proceedings.galoa.com.br/cbee7/trabalhos/a-atuacao-do-professor-intérprete-de-libras-em-escolas-do-estado-do-rio-de-janeiro>>. Acesso em: 20 mai. 2018.

COSTA, Valdelúcia Alves da. Ensino de História e educação inclusiva: suas dimensões formativas. In: ENCONTRO PERSPECTIVAS DO ENSINO DE HISTÓRIA, 8., Campinas, 2012. **Fóruns Contemporâneos de Ensino de História no Brasil on-line**. Campinas: Faculdade de Educação da Universidade de Campinas, 2012. Disponível em: <<http://ojs.fe.unicamp.br/index.php/FEH/article/view/5403/4312>>. Acesso em: 17 abr. 2018.

CUNHA, Maria Isabel da. “Conta-me Agora! As narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino”. **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo, v. 23, n. 1-2, jan./dez. 1997. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0102-25551997000100010>>. Acesso em: 07 jan. 2017.

CRUZ, Cíntia. Lentidão de reforma em Duque de Caxias ameaça início do ano letivo de 220 alunos. **Extra**, Rio de Janeiro, 12 dez. 2016. Disponível em: <https://extra.globo.com/noticias/rio/lentidao-de-reforma-em-escola-de-caxias-ameaca-inicio-do-ano-letivo-de-220-alunos-20630016.html?utm_source=Facebook&utm_medium=Social&utm_campaign=compartilhar>. Acesso em: 30 mar. 2018

DELOU, Cristina Maria Carvalho. Diversidade e inclusão: articulações. In: LIMA, Neuza Rejane Wille; DELOU, Cristina Maria Carvalho. **Pontos de vista em diversidade e inclusão**. Niterói: Associação Brasileira de Diversidade e Inclusão (ABDIIn), 2016, p. 6-14.

DIDI-HUBERMAN, George. A história da arte nos limites da sua simples prática. In: **Diante da imagem**. Questão colocada aos fins de uma história da arte. São Paulo: Editora 34, 2005, p. 19-68.

ELIAS, Tania Maria. O início do trabalho de História na 5ª série. **Arqueiro**, Rio de Janeiro: INES, v. 3, p. 23-24, jan./jun. 2001.

FERREIRA, Marieta de Moraes; AMADO, Janaína (Org.). **Usos & abusos da história oral**. 8. ed. Rio de Janeiro: FGV, 2006.

FERREIRA, Marieta de Moraes; FRANCO, Renato. **Aprendendo história: reflexão e ensino**. 2. ed. Rio de Janeiro: FGV, 2013.

GARRUTTI-LOURENÇO, Érica Aparecida. Bilinguismo para surdos e inclusão escolar: a busca por um caminhar articulado. In: MARTINS, Edna; CÂNDIDO, Renata Marcílio. **Na trilha da inclusão: deficiência, diferença e desigualdade na escola**. São Paulo: Alameda, 2017.

GELANI, Felipe. Com redução salarial e pagamentos atrasados, professores de Duque de Caxias protestam. **Jornal do Brasil**, Rio de Janeiro, 07 ago. 2017. Disponível em: <<http://www.jb.com.br/rio/noticias/2017/08/07/com-reducao-salarial-e-pagamentos-atrasados-professores-de-caxias-protestam/>>. Acesso em: 30 mar. 2018.

GESSER, Audrei. Do patológico ao cultural na surdez: para além de um e de outro ou para uma reflexão crítica dos paradigmas. In: QUADROS, Ronice Müller de; STUMPF, Marianne Rossi (Org.). **Estudos Surdos IV**. Petrópolis: Arara Azul, 2009, p. 278-309.

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

GODOY, Arilda Schmidt. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. **Revista de Administração de Empresas**. São Paulo, v. 35, n. 3, p. 20-29, mai./jun. 1995.

GOMES, Cláudia Aparecida Valderramas. A audição e a surdez. In: BRASIL. Ministério da Educação. **Saberes e práticas da inclusão: desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos surdos**. 2. ed. Brasília: MEC/SEESP, 2006, p. 13-20.

GONÇALVES, Roseli. Setembro azul. **Mãos em movimento: Libras e Educação Especial**. 1 set. 2016. Disponível em: <<http://www.maosemmovimento.com.br/setembro-azul/>>. Acesso em: 14 jul. 2018.

GONZÁLEZ REY, Fernando. **Pesquisa qualitativa e subjetividade: os processos de construção da informação**. São Paulo: Cengage Learning, 2010.

GREGORIO, Guilherme Brenner Oliveira; CECILIO, Diogo de Souza; ANCHIETA, Ester Vitória Basilio. História em silêncio: as dificuldades a percorrer no ofício do professor de História no ensino de alunos surdos em Itaboraí. In: FRANCISCO, Gildete da Silva Amorim Mendes; SÁ, Tatiane Militão de (Orgs.). **Língua Brasileira de Sinais: produzindo conhecimento e integrando saberes**. Rio de Janeiro: UFF, 2017, p. 302-317.

GUIJARRO, Maria Rosa Blanco. Inclusão: um desafio para os sistemas educacionais. In: BRASIL. Ministério da Educação. **Ensaios pedagógicos: construindo escolas inclusivas**. Brasília: MEC/SEESP, 2005, p. 7-14.

HARRISON, Kathryn Marie Pacheco. Libras: apresentando a língua e suas características. In: LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de; SANTOS, Lara Ferreira dos. (Orgs.) **Tenho um aluno surdo, e agora?** Introdução à Libras e educação de surdos. São Carlos: EdUFSCar, 2014, p. 27-36.

HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, António (Org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto, 2000, p. 31-61.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Duque de Caxias**. Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rj/duque-de-caxias/panorama>>. Acesso em: 21 jun. 2018.

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **IDEB - Resultados e metas**. Disponível em: <<http://ideb.inep.gov.br/>>. Acesso em: 21 jun. 2018.

KELMAN, Celeste Azulay. O educando surdo na escola. In: MACIEL, Diva Albuquerque; BARBATO, Silvine. **Desenvolvimento humano, educação e inclusão social**. 2. ed. rev. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2015, p. 144-157.

_____. Significação e aprendizagem do aluno surdo. In: MARTINEZ, Albertina Mitjáns-Martinez; TACCA, Maria Carmen (Org.). **Possibilidades de aprendizagem: ações pedagógicas para alunos com dificuldades e deficiências**. Campinas: Alínea, 2011, v. 01, p. 173-206.

_____; BUZAR, Edeilce Aparecida Santos. A (in) visibilidade do aluno surdo em classes inclusivas: discussões e reflexões. **Espaço**, p. 4-13, Rio de Janeiro: INES, n. 37, jan./jun. 2012.

LABORIT, Emmanuelle. **O vôo da gaivota**. São Paulo: Best Seller, 1996.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de; SANTOS, Lara Ferreira dos. (Orgs.) **Tenho um aluno surdo, e agora?** Introdução à Libras e educação de surdos. São Carlos: EdUFSCar, 2014.

LEBEDEFF, Tatiana Bolivar. O povo do olho: uma discussão sobre a experiência visual e surdez. In: LEBEDEFF, Tatiana Bolivar (Org.). **Letramento visual e surdez**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2017, p. 226-251.

LODI, Ana Cláudia Balieiro. Ensino de língua portuguesa como segunda língua para surdos: impacto na Educação Básica. In: LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de; SANTOS, Lara Ferreira dos. (Orgs.) **Tenho um aluno surdo, e agora?** Introdução à Libras e educação de surdos. São Carlos: EdUFSCar, 2014, p. 165-183.

LUIZ, Gabriel. Enem 2017 tem queda no total de alunos com nota mil na redação. **O Globo**, Rio de Janeiro, 18 jan. 2018. Disponível em <<https://g1.globo.com/educacao/enem/2017/noticia/enem-2017-tem-queda-no-total-de-alunos-com-nota-mil-na-redacao.ghtml>>. Acesso em: 4 mar. 2018.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Em defesa da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva: análise e manifestação sobre a proposta do Governo Federal de reformar a PENSEPEI (MEC/2008)**. São Paulo: LEPED/FE/UNICAMP, 2018.

_____. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

MATTOS, Camila Oliveira. **Sinais do tempo: construção de significados de tempo histórico para alunos surdos em uma perspectiva de letramento histórico em Libras**. 2016. 140 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) – Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, 2016.

MESQUITA, Vanda Sarmiento Borges et al. A exclusão do incluído: a busca pelo equilíbrio. **Fazendo História**. Universidade Federal do Rio Grande do Norte, ano 2, n. 3, p. 39-47, 2009.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2010.

MONTEIRO, Ana Maria Ferreira da Costa. **Professores de história: entre saberes e práticas**. 2. ed. Rio de Janeiro: Mauad X, 2010.

_____; PENNA, Fernando de Araujo. Ensino de História: saberes em lugar de fronteira. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 36, n. 1, p. 191-211, jan./abr. 2011.

NADAI, Elza. O ensino de História no Brasil: trajetória e perspectiva. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 13, n. 25/26, p. 143-162, set. 92/ago. 93.

_____; BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Repensando a noção de tempo histórico no ensino. In: PINSKY, Jaime (Org.) **O ensino de história e a construção do fato**. São Paulo: Contexto, 1988, p. 73-92.

NAKASAWA, Keiji. **Gen – Pés descalços**. São Paulo: Conrad, 2011.

NAVES, Rodrigo. Debret, o neoclassicismo e a escravidão. In: **A forma difícil: ensaios sobre a arte brasileira**. São Paulo: Ática, 1996, p. 41-129.

NEVES, Gabriele Vieira. Ensino de História para alunos de Ensino Médio: desafios e possibilidades. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE III, 9, 2009, Curitiba. **Anais...** Curitiba: PUCPR, 2009, p. 7903-7912.

NOVAES, Edmarcius Carvalho. **Surdos: educação, direito e cidadania**. 2. ed. Rio de Janeiro: Wak, 2014.

NUNES, Gabriela. Mesa Redonda “Diálogos entre o Ensino de História e a Comunidade Surda”: uma parceria da FAFICH/UFMG com o Letras/Libras IFMG/UFSC. **Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais**, 05 abr. 2017. Disponível em: <<https://www.ifmg.edu.br/ribeiraodasneves/noticias/ Mesa-Redonda-Dialogos-entre-o-ensino-de-historia-e-a-comunidade-surda-uma-parceria-da-fafich-ufmg-com-o-letras-libras-ifmg-ufsc>>. Acesso em: 16 jun. 2018.

OLIVEIRA, Liliane Assumpção. **Fundamentos Históricos, Legais e Biológicos da Surdez**. Curitiba: IESDE Brasil S. A., 2012.

OLIVEIRA, Thabata Fonseca; EIRAS, Juliana Maria Cardoso; KELMAN, Celeste Azulay. Surdez, prática docente e recursos: uma análise das publicações dos Congressos de Educação Especial. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 7., São Carlos, 2016. **Anais eletrônicos...** Campinas: Galoá, 2018. Disponível em: <<https://proceedings.galoa.com.br/cbee7/trabalhos/surdez-pratica-docente-e-recursos-uma-analise-das-publicacoes-dos-congressos-de-educacao-especial>>. Acesso em: 20 mai. 2018.

ONU – Organização das Nações Unidas. **Declaração de Salamanca sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais**. Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, 1994, Salamanca (Espanha). Genebra: UNESCO, 1998. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001393/139394por.pdf>>. Acesso em: 23 nov. 2017.

PADOVANI NETTO, Ernesto. À margem da historiografia e sem acesso às aulas de História: cultura e identidade surda na luta pelas conquistas de direitos. **História e Diversidade**. Cárceres-MT, v. 9, n. 1, p. 126-143, 2017a.

_____. **Currículo do sistema currículo Lattes**. [Brasília], 06 nov. 2017. Disponível em: <<http://lattes.cnpq.br/3839413276334901>>. Acesso em: 11 nov. 2017b.

_____. Ensino de História, oralidade, alteridade e surdez. In: BUENO, André; CREMA, Everton; ESTACHESKI, Dulceli; NETO, José Maria (Org.). **Um Pé de História: estudos**

sobre aprendizagem histórica. Rio de Janeiro/União da Vitória: Edição Especial Ebook LAPHIS/Sobre Ontens, 2017c, p. 97-99.

PERALES, Heloisa Lima. Desafios do professor de História com aluno surdo. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – CONEDU, 3., 2016, Campina Grande. **Anais eletrônicos...** Campina Grande: Realize, 2016, v. 1. Disponível em: <http://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABALHO_EV056_MD1_SA3_ID12614_17082016235135.pdf>. Acesso em 13 jun. 2018.

PEREIRA, Alex Sandrelanio dos Santos. **Cultura e educação Sociocomunitária: uma perspectiva para o ensino de história e surdez**. 2015. 125 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro Universitário Salesiano de São Paulo, Americana, 2015.

PEREIRA, Carlos Cesar Almeida Furquim. Ensino de História para surdos: práticas educacionais em escola pública de educação bilíngue. **Educação Básica Revista**, v. 3, n. 1, p. 129-140, 2017.

_____; POKER, Rosimar Bortolini. O ensino de História para surdos: análise da situação de escolas especiais e de escolas regulares. **Espaço**. Rio de Janeiro: INES, n. 38, p. 73-78, jul./dez. 2012.

PERLIN, Gladis T. T. Identidades surdas. In: SKLIAR, Carlos (Org.). **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. 8. ed. Porto Alegre: Mediação, 2016, p. 51-74.

PINHO, Angela; MARIANI, Daniel. Redução de ‘novos surdos’ e evasão explicam tema da redação do Enem. **Folha de S. Paulo**, São Paulo, 10 nov. 2017, Educação. Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2017/11/1934293-reducao-de-novos-surdos-e-evasao-explicam-tema-da-redacao-do-enem.shtml>>. Acesso em: 08 jun. 2018.

PLETSCH, Márcia Denise. Educação Especial e Inclusão Escolar: uma radiografia do atendimento educacional especializado nas redes de ensino da Baixada Fluminense/RJ. **Ciências Humanas e Sociais em Revista**, Rio de Janeiro: EDUR, v. 34, n. 12, p. 31-48, jan./jun. 2012.

POLLAK, Michael. Memória, Esquecimento, Silêncio. **Revista Estudos Históricos**, v. 2, n. 3, p. 3-15, 1989.

PREFEITURA MUNICIPAL DE DUQUE DE CAXIAS. Secretaria Municipal de Educação. Escola Municipal Santa Luzia. **Aos professores regentes da Escola Santa Luzia**. [Sugestões didáticas para professores de alunos surdos]. Duque de Caxias, [2007?]. Mimeo.

_____. Secretaria Municipal de Educação. Escola Municipal Santa Luzia. **Integração escolar do aluno surdo**. Duque de Caxias, [200-?]. Mimeo.

_____. Secretaria Municipal de Educação. Escola Municipal Santa Luzia. **Orientações aos professores de alunos surdos**. Duque de Caxias, 2013. Mimeo.

_____. Secretaria Municipal de Educação. Escola Municipal Santa Luzia. **PPP - Projeto Político Pedagógico**. Duque de Caxias, 2017.

_____. Secretaria Municipal de Educação. Subsecretaria de Planejamento Pedagógico. Coordenadoria de Educação Especial. **Diretrizes de atendimento da Educação Especial de Duque de Caxias**. Duque de Caxias, 2014. Mimeo.

QUATRO alunos ficam feridos após queda de reboco em escola da Baixada. **Extra**, Rio de Janeiro, 16 jul. 2016. Disponível em: <https://extra.globo.com/noticias/rio/quatro-alunos-ficam-feridos-apos-queda-de-reboco-em-escola-da-baixada-19731822.html?utm_source=Facebook&utm_medium=Social&utm_campaign=compartilhar>. Acesso em: 30 mar. 2018.

RJ1. Falta de intérprete de libras deixa alunos sem aprender na rede municipal. **G1**. Rio de Janeiro: Rede Globo, 5 jul. 2017. Disponível em: <<http://g1.globo.com/rio-de-janeiro/rjtv-1educacao/videos/t/edicoes/v/falta-de-interprete-de-libras-deixa-alunos-sem-aprender-na-rede-municipal/5986609/>>. Acesso em: 31 jul. 2017.

_____. Pais de alunos surdos de Caxias denunciam falta de intérprete de libras. **Globoplay**. Rio de Janeiro: Rede Globo, 02 mai. 2018. Disponível em: <<https://globoplay.globo.com/v/6705616/programa/>>. Acesso em: 10 mai. 2018.

ROCHA, Helenice. A leitura na aula de História como experiência de alteridade. In: GONÇALVES, Marcia; ROCHA, Helenice; REZNIK, Luis; MONTEIRO, Ana Maria (Org.). **Qual o valor da história hoje?** Rio de Janeiro: FGV, 2012, p. 282-305.

ROCHA, Solange. **O INES e a educação de surdos no Brasil**: aspectos da trajetória do Instituto Nacional de Educação de Surdos em seu percurso de 150 anos. Rio de Janeiro: INES, 2007. CD-ROM.

RODRIGUES, Carlos Henrique. A sala de aula de surdos como espaço inclusivo: pensando o *outro* da educação atual. In: ALMEIDA, Wolney Gomes (Org.). **Educação de surdos**: formação, estratégias e prática docente. Ilhéus, BA: Editus, p. 110-133. E-book. Disponível em: <<http://books.scielo.org/id/m6fcj>>. Acesso em: 14 jul. 2018.

RODRIGUES, Sara dos Santos; MEIRELES, Rosana Maria do Prado Luz. Por que ensinar Libras para alunos ouvintes na escola regular inclusiva? In: FRANCISCO, Gildete da Silva Amorim Mendes; SÁ, Tatiane Militão de (Orgs.). **Língua Brasileira de Sinais: produzindo conhecimento e integrando saberes**. Rio de Janeiro: UFF, 2017, p. 155-174.

SÁ, Tatiane Militão de et al. O ensino de História em Libras e sua viabilidade. In: FRANCISCO, Gildete da Silva Amorim Mendes; SÁ, Tatiane Militão de (Orgs.). **Língua Brasileira de Sinais: produzindo conhecimento e integrando saberes**. Rio de Janeiro: UFF, 2017, p. 384-397.

SACKS, Oliver. **Vendo vozes**: uma viagem ao mundo dos surdos. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

SANCHES, Danielle. História silenciosa. **Revista de História da Biblioteca Nacional**, Rio de Janeiro: Sociedade de Amigos da Biblioteca Nacional, 12 set. 2007. Disponível em: <<http://www.revistadehistoria.com.br/secao/educacao/historia-silenciosa>>. Acesso em: 12 fev. 2017.

SANTOS, Paulo José Assumpção dos. Desafios do ensino de História para alunos surdos em classes inclusivas. In: BUENO, André; CREMA, Everton; ESTACHESKI, Dulceli; NETO, José Maria (Orgs.). **Aprendizagens históricas: gêneros e etnicidades**. União da Vitória/Rio de Janeiro: LAPHIS/Edições especiais Sobre Ontens, 2018, p. 176-181. E-book. Disponível em: <www.revistasobreontens.site>. Acesso em: 23 abr. 2018.

SARLO, Beatriz. **Tempo Passado: cultura da memória e guinada subjetiva**. São Paulo: Companhia das Letras; Belo Horizonte: UFMG, 2007.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. Lendo e agenciando imagens: o rei, a natureza e seus belos naturais. **Sociologia e antropologia**. Julho-dezembro, 2004, v. 04, n.º 02, p. 391-431.

SIBILIA, Paula. **Redes ou paredes**. A escola em tempos de dispersão. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.

SONTAG, Susan. **Diante da dor dos outros**. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

SILVA, Berenice. A construção dos conceitos de identidade e história: um estudo com imagens com alunos do sexto ano do Colégio Estadual do Instituto de Educação de Surdos – ILES. In: PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. **O professor PDE e os desafios da escola pública paranaense**. Curitiba: SEED/PR., 2012. V.1. (Cadernos PDE). Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2012/2012_uel_hist_artigo_berenice_ribeiro_da_silva.pdf>. Acesso em: 14 nov. 2017.

SKLIAR, Carlos. Os Estudos Surdos em Educação: problematizando a normalidade. In: SKLIAR, Carlos (Org.). **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. 8. ed. Porto Alegre: Mediação, 2016, p. 7-32.

SOU surda e não sabia. Direção: Igor Ochronowicz. França: France 5/Point de Jour, 2009. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Vw364_Oi4xc>. Acesso em: 03 jul. 2018.

STOKOE, William C. **Sign Language structures**. Silver Spring, Maryland: Linstok Press, 1960.

STROBEL, Karin Lilian. **Surdos: vestígios culturais não registrados na história**. 2008. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, 2008.

STUMPF, Marianne; MARTINS, Francielle Cantarelli. Glossário em Libras: desafio contemporâneo na educação de surdos. In: LEBEDEFF, Tatiana Bolivar (Org.). **Letramento visual e surdez**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2017, p. 182-199.

TEZOLIN, Heloísa Tamiris Oliveira. **O ensino de História para as alunas e alunos com deficiência auditiva no município de Guarabira (PB): uma experiência inclusiva (?)**. 2014. 24 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em História) – Departamento de História, Universidade Estadual da Paraíba, Guarabira, 2014.

_____; CAVALCANTE, Simone Joaquim. Ensino de História: uma prática inclusiva para alunas e alunos com deficiência auditiva no município de Guarabira/PB. In: CONGRESSO

NACIONAL DE EDUCAÇÃO – CONEDU, 1., 2014, Campina Grande. **Anais eletrônicos...** Campina Grande: Realize, 2014, v. 1. Disponível em: <http://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/Modalidade_1datahora_13_08_2014_18_04_50_idinscrito_33019_44a25ebdbb7f8edc42eb9eb38de67faa.pdf>. Acesso em 20 abr. 2018.

TOURTIER-BONAZZI, Chantal de. Arquivos: propostas metodológicas. In: FERREIRA, Marieta de Moraes; AMADO, Janaína (Org.). **Usos & abusos da história oral**. 8. ed. Rio de Janeiro: FGV, 2006, p. 233-245.

UGRINOWITSCH, Mônica. Reflexões de uma professora de História sobre o desenvolvimento linguístico em alunos surdos e ouvintes. **Arqueiro**, Rio de Janeiro: INES, v. 7, p. 31-39, jan./jun. 2003.

VERRI, Célia Regina; ALEGRO, Regina Célia. Anotações sobre o processo de ensino e aprendizagem de história para alunos surdos. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, n. 2, p. 97-114, 2006.

VICENTINO, Cláudio; VICENTINO, José Bruno. **Projeto Mosaico: história: anos finais: ensino fundamental**. São Paulo: Scipione, 2015.

VIEIRA, Ana Gabriela da Silva. O ensino de História para alunos surdos: uma experiência de escola bilíngue na cidade de Pelotas – RS. In: NUNES, Francivaldo; KETTLE, Wesley (Orgs.). **Desafios do Ensino de História e prática docente**. Pará de Minas: VirtualBooks, 2018, p. 99-105. Disponível em: <<https://drive.google.com/file/d/1rk6sAIb7jEngOCgfVtU-WhzFjbOPMxrk/view>>. Acesso em: 20 jul. 2018.

VIEIRA, Thiago. Segunda Guerra Mundial: o dia que a cobra fumou. **NE10**, Recife, 22 ago. 2016. Disponível em: <<http://noticias.ne10.uol.com.br/brasil/noticia/2016/08/22/segunda-guerra-mundial-o-dia-que-a-cobra-fumou-633214.php>> Acesso em: 20 jul. 2018.

VILARONGA, Carla Ariela Rios; MENDES, Enicéia Gonçalves. Ensino colaborativo para o apoio à inclusão escolar: práticas colaborativas entre os professores. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (online)**, Brasília, v. 95, n. 239, p. 139-151, jan./abr. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S2176-66812014000100008&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 20 jul. 2018.

YOKOYAMA, Lia Cazumi. Reflexões sobre o ensino de história para alunos surdos. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 23., 2005, Londrina. **Anais do XXIII Simpósio Nacional de História – História: guerra e paz**. Londrina: ANPUH, 2005. CD-ROM.

ANEXO A - PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

UFRJ - CENTRO DE FILOSOFIA
E CIÊNCIAS HUMANAS DA
UNIVERSIDADE FEDERAL DO



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Ensino de História para alunos surdos em classes inclusivas: práticas e propostas

Pesquisador: PAULO JOSE ASSUMPCAO DOS SANTOS

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 76424417.9.0000.5582

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.316.578

Apresentação do Projeto:

Trata-se de projeto de Mestrado Profissional em Ensino de História com professores que têm ou tiveram alunos surdos incluídos em suas turmas em uma escola pública do município de Caxias.

Objetivo da Pesquisa:

Segundo o autor:

"Nosso trabalho tem como objetivo geral:

- Contribuir para as reflexões a respeito do ensino de História para alunos surdos incluídos em classes regulares, bem como suas práticas, propondo algumas estratégias didáticas que possam promover uma inclusão mais efetiva destes sujeitos.

São objetivos específicos desta pesquisa:

- Empreender um levantamento das pesquisas realizadas no Brasil a respeito do ensino de História para alunos surdos, com foco na inclusão em classes regulares;
- Historicizar e diagnosticar as práticas de ensino de História em turmas inclusivas na E. M. Santa Luzia, identificando problemas, sucessos e fracassos no processo ensino-aprendizagem desta disciplina;
- Desenvolver um produto didático que possa servir como suporte aos professores docentes que atuam em turmas com alunos surdos incluídos"

Endereço: Av Pasteur, 250-Praia Vermelha, prédio CFCH, 3º andar, sala 30

Bairro: URCA

CEP: 22.290-240

UF: RJ

Município: RIO DE JANEIRO

Telefone: (21)3938-5167

E-mail: cep.cfch@gmail.com

**UFRJ - CENTRO DE FILOSOFIA
E CIÊNCIAS HUMANAS DA
UNIVERSIDADE FEDERAL DO**



Continuação do Parecer: 2.316.578

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

O autor menciona os riscos mínimos e os benefícios, mas não os detalha. Assim estão escritos: ". Fui esclarecido a respeito dos possíveis benefícios e riscos desta pesquisa, sendo mínimas as possibilidades de ocorrência destes últimos, uma vez que serão respeitadas as normas éticas exigidas para a realização de pesquisas que envolvem seres humanos."

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa atende a todas as recomendações básicas do sistema CEP/CONEP.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Estão de acordo com as recomendações. Sugere-se, entretanto, maior detalhamento quanto ao tipo de riscos mínimos, assim como acrescentar que haverá sigilo. Sugere-se, ainda, retirar o endereço pessoal do pesquisador do RCLE e alterar o título do documento de TCLE para RCLE.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

O projeto está aprovado, reforçando-se o atendimento das recomendações acima.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_977056.pdf	22/08/2017 01:01:09		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projeto_comitedeetica.docx	22/08/2017 00:55:39	PAULO JOSE ASSUMPÇÃO DOS SANTOS	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	tcle_final.docx	20/08/2017 19:16:18	PAULO JOSE ASSUMPÇÃO DOS SANTOS	Aceito
Folha de Rosto	folhaderosto.pdf	20/08/2017 11:49:56	PAULO JOSE ASSUMPÇÃO DOS SANTOS	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Endereço: Av Pasteur, 250-Praia Vermelha, prédio CFCH, 3º andar, sala 30
Bairro: URCA **CEP:** 22.290-240
UF: RJ **Município:** RIO DE JANEIRO
Telefone: (21)3938-5167 **E-mail:** cep.cfch@gmail.com

UFRJ - CENTRO DE FILOSOFIA
E CIÊNCIAS HUMANAS DA
UNIVERSIDADE FEDERAL DO



Continuação do Parecer: 2.316.578

RIO DE JANEIRO, 05 de Outubro de 2017

Assinado por:
Fátima da Silva Grave Ortiz
(Coordenador)

Endereço: Av Pasteur, 250-Praia Vermelha, prédio CFCH, 3º andar, sala 30
Bairro: URCA **CEP:** 22.290-240
UF: RJ **Município:** RIO DE JANEIRO
Telefone: (21)3938-5167 **E-mail:** cep.cfch@gmail.com

APÊNDICE A - ROTEIRO GERAL DE ENTREVISTAS

1. Cabeçalho

Local, data, entrevista com o/a professor(a) _____, a cargo do pesquisador Paulo José Assumpção dos Santos, no contexto do projeto “Ensino de História para alunos surdos em classes inclusivas: práticas e propostas”, desenvolvido no Mestrado Profissional em Ensino de História do Programa de Pós-Graduação em Ensino de História da Universidade Federal do Rio de Janeiro.

2. Formação do docente

- a) Graduação (curso, local, data)
- b) Pós-Graduação (lato sensu/stricto sensu, local, data)
- c) Formação continuada (cursos, participação em eventos; locais, datas)
- d) Formação específica nas áreas de Inclusão Escolar/Educação Especial/Surdez (explicitar, locais, datas)
- e) Leituras nas áreas de Inclusão Escolar/Educação Especial/Surdez
- f) Conhecimento de Libras

3. Experiência profissional anterior/concomitante ao trabalho na Escola Municipal Santa Luzia

- a) Atividade(s) exercida(s) – tipo, local, data
- b) Trabalho com Inclusão Escolar/Educação Especial/Surdez – tipo, local, data

4. Trajetória na Escola Municipal Santa Luzia

- a) Quando ingressou na Unidade Escolar (U. E.)
- b) Motivo que levou ao ingresso na U. E.
- c) Breve relato de sua trajetória na U. E.
- d) Avaliação da U. E.
- e) Participação nas atividades e projetos da U. E. relacionados à inclusão

5. Concepção de surdez

- a) Definição

- b) Base da concepção (literatura específica, opinião pessoal, fala de outra pessoa)
- c) Importância deste conhecimento

6. Inclusão escolar de alunos surdos

- a) Visão do entrevistado em relação...
- b) Entraves
- c) Possibilidades
- d) Como ocorre na E. M. Santa Luzia
- e) Escola Inclusiva X Escola Especial

6. Ensino de História para alunos surdos

6.1. Questões teórico-reflexivas

- a) Concepção e importância do ensino de História
- b) Possibilidades inclusivas do ensino de História
- c) Avaliação dos recursos didáticos disponíveis (critérios de escolha – livro didático)
- d) Inclusão da história dos surdos no currículo da disciplina

6.2. Práticas docentes em classes inclusivas com surdos

- a) Período
- b) Relato de como ocorreu o processo de inclusão de surdos na escola
- c) Como tornou-se docente em classes com surdos (opção/imposição)
- d) Primeiro contato com turmas inclusivas (preparação, sensações, atividades realizadas)
- e) Problemas encontrados e a quem os atribui
- f) Planejamento diferenciado das aulas
- g) Descrição da prática docente (didática, metodologias, estratégias, materiais utilizados)
- h) Relação com os alunos surdos
- i) Importância e relação com o intérprete de Libras
- j) Importância e relação com o professor do Atendimento Educacional Especializado (AEE)

- k) Atividades diferenciadas para alunos surdos
- l) Uso de recursos didáticos acessíveis
- m) Como estimula a participação dos alunos surdos
- n) Sucessos e fracassos encontrados no ensino de surdos em classes inclusivas.
- o) Instrumentos e critérios de avaliação para alunos surdos
- p) Aproveitamento dos alunos surdos
- q) Como são afetados os alunos ouvintes pela presença de surdos em classe e pelo uso de estratégias/recursos diferenciados
- r) Envolvimento emocional (gosto, motivação, estímulo)
- s) Modificações na forma de trabalhar e na concepção da pessoa surda a partir da experiência com alunos surdos

6.3. Propostas para otimizar o processo ensino-aprendizagem para alunos surdos

7. Algo que gostaria de falar e que não foi tocado na entrevista

APÊNDICE B - REGISTRO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, _____
(nome), _____ (nacionalidade), _____ (estado civil),
_____ (profissão), documento de identidade n.º _____, emitido
por _____, CPF n.º _____, declaro, por meio deste registro, que
concordo em ser entrevistado(a) na pesquisa referente ao projeto, no momento, intitulado
Ensino de História para alunos surdos em classes inclusivas: práticas e propostas,
desenvolvido pelo Professor Paulo José Assumpção dos Santos, mestrando do Programa de
Pós-Graduação em Ensino de História do Instituto de História da Universidade Federal do Rio
de Janeiro (PPGEH/IH/UFRJ), vinculado ao Mestrado Profissional em Ensino de História
(ProfHistória). Entendo que poderei contatar/consultar o pesquisador a qualquer momento que
julgar necessário, pessoalmente, no local de trabalho, a Escola Municipal Santa Luzia,
localizada à Rua Marquês de Lafayette, n.º 70, Parque Equitativa, Duque de Caxias, RJ, ou
através dos telefones (21) 3258-1622 / (21) 99299-1975 ou, ainda, pelo e-mail
pejotassumpcao@gmail.com. Fui informado(a) de que este estudo se justifica pela necessidade
de verificar de que maneira ocorre a inclusão de alunos surdos nas aulas da disciplina História
em classes regulares do segundo segmento do Ensino Fundamental. O estudo tem por objetivo
principal: contribuir para as reflexões a respeito do ensino de História para alunos surdos
incluídos em classes regulares, bem como suas práticas, propondo algumas estratégias didáticas
que possam promover uma aprendizagem mais efetiva destes sujeitos. Fui esclarecido a respeito
dos possíveis benefícios e riscos (desconforto, constrangimento) desta pesquisa, sendo mínimas
as possibilidades de ocorrência destes últimos, uma vez que serão respeitadas as normas éticas
exigidas para a realização de pesquisas que envolvem seres humanos. Aceito participar por
minha própria vontade, sem receber qualquer incentivo financeiro ou ter qualquer ônus e com
a finalidade exclusiva de colaborar para o sucesso da pesquisa. Minha colaboração se fará de
forma anônima, se assim eu decidir, por meio de entrevista(s), que seguirão um roteiro
elaborado pelo pesquisador, a ser gravada(s) a partir da assinatura desta autorização. Fui
informado(a) de que posso recusar responder quaisquer perguntas que, por diferentes motivos,
não queira responder. Também poderei me retirar dessa pesquisa a qualquer momento, sem
sofrer sanções ou constrangimentos. Fui comunicado de que os dados coletados serão acessados
e analisados apenas pelo pesquisador e/ou seus orientadores, garantindo o sigilo dos mesmos,
e de que terei livre e total acesso aos resultados da pesquisa, configurados na dissertação ou em
outras produções acadêmicas dela resultantes. Ainda fui esclarecido(a) de que os usos das

informações por mim oferecidas estão submetidos às normas estabelecidas pela Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP) do Conselho Nacional de Saúde (CNS), do Ministério da Saúde, que disponibiliza uma cartilha com informações aos participantes de pesquisa pelo endereço www.saude.gov.br/plataformabrasil. Em caso de necessitar de informações adicionais ou se identificar alguma violação ao presente registro, também poderei contatar o Conselho de Ética em Pesquisa do Centro de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal do Rio de Janeiro (CEP-CFCH/UFRJ), órgão responsável pela avaliação dos padrões éticos dos projetos de pesquisa daquela universidade, resguardando os pesquisados de eventuais riscos. O atendimento do CEP-CFCH é realizado de segunda à sexta-feira, das 10h às 16h, na Avenida Pasteur, n.º 250, Prédio da Decania do CFCH, 3º andar, sala 30, Rio de Janeiro, RJ, ou pelo telefone (21) 3938-5167 ou pelo e-mail cep-cfch@gmail.com. Atesto recebimento de uma via assinada deste Registro de Consentimento Livre e Esclarecido.

_____ (local), ____ de _____ de _____

Assinatura do(a) participante: _____

Assinatura do pesquisador: _____

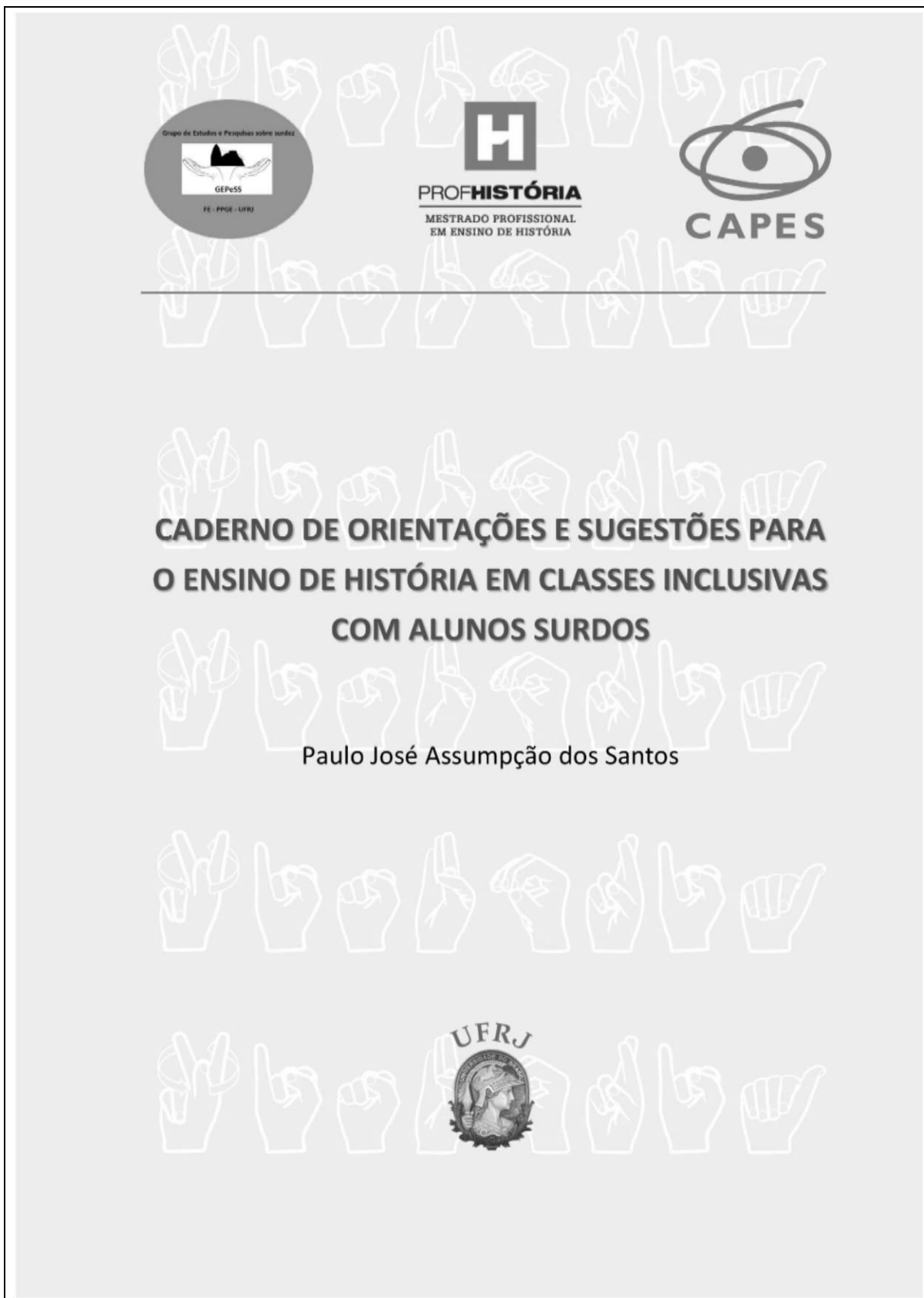
**APÊNDICE C - CARTA DE CESSÃO DE DIREITOS AUTORAIS SOBRE
DEPOIMENTO ORAL**

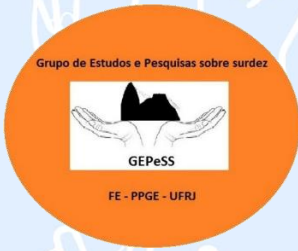
Pelo presente documento, eu, _____
 (nome), _____ (nacionalidade), _____ (estado civil),
 _____ (profissão), documento de identidade n.º _____, emitido por
 _____, CPF n.º _____, residente e domiciliado(a) em

cedo e transfiro neste ato, gratuitamente, em caráter universal e definitivo a Paulo José Assumpção dos Santos a totalidade dos meus direitos patrimoniais de autor sobre o depoimento oral prestado no(s) dia(s) _____, perante o mesmo. Fica, pois, Paulo José Assumpção dos Santos autorizado a utilizar o referido depoimento, no todo ou em parte, editado ou integral em suas produções acadêmicas.

_____, ____ de _____ de _____

 Assinatura do depoente

APÊNDICE D – PRODUTO FINAL DIAGRAMADO



PROFHISTÓRIA
MESTRADO PROFISSIONAL
EM ENSINO DE HISTÓRIA



CADERNO DE ORIENTAÇÕES E SUGESTÕES PARA O ENSINO DE HISTÓRIA EM CLASSES INCLUSIVAS COM ALUNOS SURDOS

Paulo José Assumpção dos Santos

UFRJ



PAULO JOSÉ ASSUMPÇÃO DOS SANTOS

**CADERNO DE ORIENTAÇÕES E SUGESTÕES
PARA O ENSINO DE HISTÓRIA EM CLASSES
INCLUSIVAS COM ALUNOS SURDOS**

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO

2018

SUMÁRIO

1 Apresentação.....	5
2 Quem é o (aluno) surdo?	8
3 Uma breve história dos surdos	12
4 Diretrizes para o trabalho com alunos surdos	16
5 Compartilhando estratégias diferenciadas de ensino e avaliação	20
5.1 Roteiro Imagético.....	20
5.2 Resumo Bilíngue (Língua Brasileira de Sinais/Língua Portuguesa).....	28
5.3 Avaliações acessíveis	31
6 Publicações sobre ensino de História para alunos surdos	34
7 Referências	36
7.1 Ensino de História para alunos surdos.....	36
7.2 Outras referências bibliográficas.....	38
7.3 Fontes e documentos legais	39
7.4 Aplicativos, páginas e vídeos na internet	40
Sobre o autor.....	42

“A inclusão é um sonho possível!”

(Maria Teresa Eglér Mantoan)

1 APRESENTAÇÃO

“Somos notavelmente ignorantes a respeito da surdez.”¹ A sentença do neurologista Oliver Sacks, espécie de paráfrase do paradoxo socrático “só sei que nada sei”, exprime o pensamento de professores ouvintes, sem formação específica para o trabalho em classes inclusivas, ao se deparar com uma turma na qual alunos surdos integram o quadro dos discentes, a exemplo do que ocorreu comigo, com os docentes entrevistados na pesquisa que resultou na criação deste produto didático e, provavelmente, com você, colega professor. Longe de levar a um imobilismo fatalista, essa constatação pode e deve ser o primeiro movimento em direção ao conhecimento das especificidades dos alunos surdos e ao desenvolvimento de ações pedagógicas diferenciadas capazes de levar à aprendizagem destes sujeitos. Neste sentido, o presente caderno pretende oferecer um contributo.

Antes que você torça o nariz, pensando “lá vem mais um trabalho acadêmico que nada tem a ver com a realidade da sala de aula”, permita-me a apresentação. Esse caderno que você tem em mãos (ou na tela de algum dispositivo) foi concebido por um professor da Educação Básica há vinte anos, a partir de seus estudos e práticas como docente de alunos surdos, iniciada em 2006. Naquele ano, eu acumulava quase uma década atuando no magistério, sempre em escolas da rede pública de ensino. Minha primeira experiência com discentes surdos não foi por opção, tampouco foi precedida por qualquer (in)formação específica a respeito daquele grupo e de suas necessidades educacionais. De repente, lá estava eu, diante daqueles educandos, tomado pela angústia de não saber como proceder com eles. Relatos de colegas de profissão revelam terem passado por situação semelhante. E se, naquela ocasião, tivéssemos recebido algum informativo a respeito do ensino para surdos, nos sentiríamos menos ignorantes e impotentes? Surgiu assim um primeiro lampejo para a criação deste caderno.

Nos últimos anos, movimentos sociais e políticas públicas, respaldadas pela legislação, vem preconizando a educação escolar para todos em unidades das redes regulares públicas ou privadas de ensino. Nesse contexto, as matrículas de surdos nas escolas comuns já superam as registradas nas escolas especiais². Dadas as necessidades educacionais específicas desses estudantes, que devem envolver, entre outras coisas, metodologias de ensino e recursos humanos e tecnológicos diferenciados, governantes, gestores escolares e educadores se defrontam com uma série de desafios.

¹ SACKS, 2005, p. 15.

² PINHO; MARIANI, 2017.

Não à toa, a questão ter se tornado tema da redação do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), em 2017³. Entre tais desafios, destacam-se: a formação acadêmica dos professores, na qual questões conceituais e pedagógicas a respeito das especificidades dos sujeitos surdos ainda não são devidamente contempladas; a persistência de práticas docentes assentadas na oralidade e em atividades que envolvem a habilidade lectoescrita, o que dificulta o acesso daqueles discentes ao conhecimento histórico; e o risco da invisibilidade dos referidos educandos, não raro negligenciados ou vistos como de responsabilidade do intérprete de Libras, situação potencializada pela ausência da história das pessoas surdas nos livros didáticos e conteúdos curriculares da disciplina.

A fim de investigar essa problemática e aperfeiçoar a prática docente, minha e de meus colegas, desenvolvi uma pesquisa no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Ensino de História da Universidade Federal do Rio de Janeiro (PPGEH/UFRJ), vinculado ao Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória). O estudo contou com financiamento da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e foi orientado por professores das áreas do conhecimento nele envolvidas: Silvio de Almeida Carvalho Filho, do Instituto de História da UFRJ, e Celeste Azulay Kelman, da Faculdade de Educação da mesma universidade, onde coordena o Grupo de Estudos e Pesquisas Sobre Surdez (GEPeSS), do qual sou membro. Mais do que condensar a dissertação, esse caderno ambiciona prover professores ou futuros professores de História com informações básicas e sugestões que possam auxiliá-los no trabalho com alunos surdos, particularmente, aqueles incluídos em turmas regulares, uma vez que o estudo realizado assinalou a necessidade desse tipo de suporte.

Não tenho a intenção e tampouco a pretensão de oferecer respostas a todos os problemas relacionados ao ensino de História para alunos surdos ou preencher as lacunas de uma formação (inicial ou continuada) deficitária. Da mesma forma que a matrícula de um aluno surdo em uma escola regular não deve ser confundida com a inclusão, sendo apenas o seu início, o *Caderno de orientações e sugestões...* deve ser entendido como um material de sensibilização e apoio inicial aos docentes. A partir dele, recomenda-se que outras pesquisas e fontes de informação sejam consultadas. Bem como esperamos que o professor, motivado pelas experiências aqui descritas, realize as suas próprias. Nesse sentido, o presente dispositivo didático também não pode ser encarado como um rígido manual que precisa ser literalmente seguido. Apesar das similaridades, cada escola é única, assim como são únicos seus profissionais, suas turmas e cada um de seus alunos, sejam eles surdos ou ouvintes. Portanto, o que

³ O tema da redação foi “Desafios para a formação educacional de surdos no Brasil”.

oferecemos é flexível o suficiente para todas as adaptações e adições que se fizerem necessárias. Importante ressaltar ainda que, embora pensado para o professor de História que atua (ou atuará) em turmas do segundo segmento do Ensino Fundamental, nada impede que este caderno seja utilizado por professores de outras disciplinas ou etapas de ensino. Evidentemente adequando-o às suas especificidades. Até porque a aula de História não pode ser uma ilha. As práticas inclusivas, para que bem-sucedidas, precisam necessariamente mobilizar a escola como um todo.

2 QUEM É O (ALUNO) SURDO?

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

(Emmanuelle Laborit, atriz surda)

Em primeiro lugar, ele é o **seu** aluno. E como tal, você precisa entendê-lo. Suponho que deva estar ansioso pela apresentação de metodologias e técnicas de ensino. Professores, sobretudo os que atuam na Educação Básica, tendem a ser pragmáticos. Contudo, precisamos nos deter alguns instantes em considerações a respeito da pessoa surda. Afinal, para ensinar História não basta apenas dominar os conteúdos curriculares da disciplina, é necessário ao professor saber quem são os seus alunos e como eles aprendem, para, a partir daí empregar os métodos mais adequados à aprendizagem desses educandos. Sejam eles surdos ou não. No caso dos primeiros, entender quem são faz-se ainda mais imprescindível por pelo menos duas razões. Em primeiro lugar, por termos uma formação pedagógica (ainda) deficiente quanto à oferta de subsídios à educação de surdos, quando muito restrita ao ensino da Língua Brasileira de Sinais (Libras). Em segundo, por sermos majoritariamente ouvintes⁴, distantes da experiência surda de estar no mundo, portanto cegos quanto às suas reais necessidades. Um olhar menos atento e a incompreensão daqueles a quem a aula se destina podem comprometer o direcionamento do trabalho do professor, resultando, por exemplo, na indiferença de uma didática alheia à diversidade de uma turma ou na piedosa aprovação porque “coitado, ele é deficiente”.

Ao tratarmos de alunos surdos, antes de tudo, cabem explicações sobre a surdez. Trata-se da ausência ou perda da audição. Ela pode ser total ou parcial, nesse caso, variando em graus (leve, moderada, severa, profunda), que dependem da capacidade do

⁴ Professores surdos atuando na Educação Básica em escolas regulares ainda são uma raridade. Em 2017, na rede municipal de educação de São Paulo, maior metrópole do Brasil, havia apenas quatro docentes surdos, conforme a reportagem “Após enfrentar preconceito, surdo vira professor de História em São Paulo”. Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/2017/08/1909651-apos-enfrentar-preconceito-surdo-vira-professor-de-historia-em-sao-paulo.shtml>>. Acesso em: 02 jul. 2018.

indivíduo em ouvir determinados níveis de decibéis. Algumas pessoas nascem surdas, por fatores hereditários ou problemas na gestação. Outras, tornam-se surdas em diferentes momentos da vida, devido a acidentes, doenças ou envelhecimento. Logo, qualquer um pode vir a ser surdo, incluindo eu e você (pensamento perturbador que nos obriga ainda mais a nos colocarmos no lugar do outro). É de suma importância ressaltar que, do ponto de vista biológico, a surdez não acarreta em comprometimentos cognitivos aos indivíduos. Além disso, mesmo sem um sentido, o surdo tem outros quatro para interagir com o mundo e aprender.

Existem diversas denominações para se referir às pessoas com surdez: surdo, deficiente auditivo, surdo-mudo, mudo, mudinho. Nem todas apropriadas. Descartemos logo as três últimas. Surdos não são mudos. Na maioria dos casos, se tratam de indivíduos que não possuem comprometimento em seu aparelho fonador. Portanto, possuem a capacidade para emitir sons, inclusive a voz. Basta uma visita ao Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), no Rio de Janeiro, para conferir que se trata de um ambiente tão ruidoso quanto o pátio de qualquer outra escola na hora do recreio. O termo deficiente auditivo, comumente utilizado na área da Saúde, costuma ser atribuído às pessoas com perda auditiva de leve a severa (nesse caso, surdo seria aquele com perda profunda). Também é usado por algumas redes de ensino para designar seus alunos com surdez. A mídia hegemônica costuma fazer o mesmo, quando os referencia. Nesse caso, talvez buscando uma designação supostamente mais politicamente correta. O problema com esse epíteto é que mantém o surdo no espectro da deficiência. O que a comunidade surda⁵ rejeita fortemente.

Assim, professor, fique à vontade para se referir aos seus alunos surdos valendo-se da denominação surdo, como faço aqui. Diverso do que algumas pessoas pensam, não se trata de um termo pejorativo. *Mudinho* pode ser fofinho, mas esse sim é depreciativo! O uso do termo surdo é uma escolha política de um grupo para a forma como seus membros preferem ser designados. Ele é fruto de uma concepção contemporânea sobre a pessoa surda, plasmada, desde as últimas décadas do século passado, a partir de estudos acadêmicos de distintas áreas do conhecimento e da própria mobilização dos surdos. Por tal viés, esses sujeitos deixam de ser reduzidos à surdez e a uma ideia de incompletude e anormalidade. Hoje, os surdos se entendem e são entendidos não como deficientes, mas como diferentes. Linguisticamente diferentes, porquanto usuários de uma língua de sinais (LS), de modalidade gestual-visual, que lhes

⁵ A comunidade surda é formada pelos surdos e pelos ouvintes usuários de língua de sinais que com eles compartilham experiências. (ALBRES, 2010)

permite expressar-se, trocar informações e relacionar-se socialmente. Deste modo, sob a ótica da diferença, a tarefa maior do professor de alunos surdos não é superar incapacidades, mas despertar potencialidades.

Sobre as línguas de sinais, essas ilustres desconhecidas para a maior parte dos professores que atuam com alunos surdos, recaem muitos mitos. Vou desfazer alguns. Primeiramente, não se tratam de mera pantomima. Embora de modalidade diferente das orais, elas são línguas, não linguagem. Tampouco são suas versões sinalizadas. Possuem gramática própria e são capazes de expressar do concreto ao abstrato. Como venho denominando-as no plural, já é possível perceber que não se trata de uma, universal, mas de várias, correspondendo aproximadamente a uma por país. Embora, uma língua de sinais possa ser usada em mais de um país, como a Língua de Sinais Americana (ASL), com usuários nos Estados Unidos e no Canadá. Ou em um mesmo país possa ter mais de uma delas. É o caso do Brasil. A língua de sinais utilizada pela maioria dos surdos e oficialmente reconhecida chama-se Língua Brasileira de Sinais – Libras (BRASIL, 2002). No entanto, há ainda a Língua de Sinais Kaapor Brasileira, da etnia indígena urubu-kaapor, habitante do Maranhão (MA).

A instrução em língua de sinais e o uso de estratégias e recursos visuais são apontados pelos estudiosos como as formas mais apropriadas de promover a aprendizagem dos alunos surdos. No primeiro caso, justifica-se por ser a LS a língua natural⁶ daqueles discentes. Ainda nesse sentido, defende-se a proposta de educação bilíngue, na qual os conteúdos devem ser ministrados em Libras, que por sua vez, possibilitará a aquisição da Língua Portuguesa, utilizada sobretudo para a leitura e produção escrita. Quanto ao uso da visualidade, considera-se que o sentido mais utilizado pelos surdos para acessar a realidade é a visão. Onde explica-se a afirmação de que esses sujeitos “ouvem com os olhos”. Nessa perspectiva, se faz bem-vinda a utilização de imagens estáticas ou em movimento nas aulas de História, tanto para fins de exposição de conteúdos como para avaliação, conforme apresentarei mais adiante.

Ainda sobre o ensino para surdos, você não está só, professor. Ou não deveria estar. Por determinação legal⁷, a escola precisa contar com o Atendimento Educacional Especializado (AEE), sob os cuidados de um especialista em Educação Especial, o qual poderá orientá-lo em seu trabalho com os alunos surdos. Enquanto isso, na *sua* sala de

⁶ O conceito “língua natural” é consagrado nos estudos sobre a surdez. Não deve ser entendida como se já nascesse com o indivíduo, mas sim no sentido de que é aquela utilizada pelos surdos em suas interações sociais (HARRISON, p. 29).

⁷ BRASIL, 2011.

aula deverá haver outro profissional a acompanhá-lo: o tradutor intérprete de língua de sinais e portuguesa (TILSP), que aqui denominaremos apenas *intérprete*, como conhecido no âmbito escolar. Por mais que alguns docentes se sintam desconfortáveis com essa presença, ela é fundamental. Sobretudo por viabilizar a própria aula para aqueles educandos, uma vez que somos, na maioria, analfabetos em Libras. Pontes entre nós, professores docentes, e os intérpretes precisam ser estabelecidas em prol do aluno, como o planejamento conjunto das aulas. Mas é preciso distinguir os papéis de cada um. O intérprete não é o professor dos surdos e você dos ouvintes. Cabe a ele traduzir conteúdos e informações para a língua de sinais e intermediar a conversação entre os alunos surdos e ouvintes e entre os primeiros e seus professores. Aos docentes cabe ensinar, incentivar a participação, esclarecer dúvidas... enfim, ser... professor. Não somente dos alunos, mas de toda a classe, o que inclui os surdos. Voltando ao começo, nunca se esqueça: o surdo é **seu** aluno.

Para mais esclarecimentos, recomendo a leitura de quatro obras introdutórias à questão da surdez:

1) *Fundamentos históricos, legais e biológicos da surdez*, de Liliane Assumpção Oliveira, apresenta o tema de uma forma bastante didática e possui uma versão no formato de videoaula.

2) *Tenho um aluno surdo, e agora?*, coletânea vencedora do Prêmio Jabuti de literatura, organizada por Cristina Broglia Feitosa de Lacerda e Lara Ferreira dos Santos, reúne artigos que exploram de modo claro e dinâmico informações básicas a respeito dos surdos e, em particular, da Língua Brasileira de Sinais.

3) *Libras? Que língua é essa?*, de Audrei Gesser, no qual a autora desfaz uma série de mitos, lançando mão do formato de perguntas e respostas.

4) O já clássico, *Vendo vozes*, de Oliver Sacks, cujo maior mérito é sensibilizar os leitores – ouvintes – para um olhar acerca dos surdos que ultrapassa o estigma da deficiência.

Sugiro ainda que reserve um tempinho para assistir ao documentário *Sou surda e não sabia*, que possibilita uma melhor compreensão acerca dos surdos a partir da biografia e da perspectiva de uma surda (disponível no *YouTube*).

3 UMA BREVE HISTÓRIA DOS SURDOS

“Temos uma história para contar, tivemos uma luta pelos nossos direitos, pelos nossos valores, pela questão da língua de sinais, da cultura surda. Então, ouvintes, que vocês abracem os surdos!”

(Luciane Rangel Rodrigues, professora surda)

Ao entendermos os surdos pelo viés da diferença e não da deficiência, nós, professores, precisamos considerá-los como sujeitos possuidores de identidade(s) e cultura próprias, caracterizadas por uma forma singular de ler o mundo e com ele interagir, na qual o sentido da visão ocupa um lugar privilegiado. Denominados “povo do olho”⁸, possuem uma belíssima história marcada pelo preconceito, por reconhecimento, recuos e conquistas. Desconhecida por professores e alunos, incluindo os próprios surdos, desvelá-la constitui-se, para os docentes, em mais uma ação no sentido de compreender melhor o educando surdo, além de instrumentalizá-los para uma possível incorporação dessa história aos conteúdos programáticos. Acredito que introduzir tal elemento nas aulas de História implicará em maior interesse dos estudantes surdos pela disciplina, valorização de sua cultura e posituação da identidade surda para todos os discentes. Visando uma apropriação inicial da história surda, apresento a seguir um quadro contendo alguns de seus marcos mais significativos.

Os dados contidos no quadro baseiam-se nas informações apresentadas nos livros *Breve história dos surdos no mundo e em Portugal*, de Paulo Vaz de Carvalho (publicado em Portugal); *Fundamentos históricos, legais e biológicos da surdez*, de Liliane Assumpção Oliveira; *O INES e a educação de surdos no Brasil*, de Solange Rocha; *Vendo Vozes*, de Oliver Sacks; na tese *Surdos: vestígios culturais não registrados na história*, da doutora surda Karin Lilian Strobel; e em *Para uma cronologia da educação dos surdos*, organizada por Eduardo Cabral. Todos indicados aos professores que desejam se apropriar da história dos surdos, ampliar seus conhecimentos a respeito da mesma e levá-la para a sala de aula.

⁸ O termo foi cunhado por George W. Veditz, ex-presidente da Associação Nacional dos Surdos dos Estados Unidos, em 1912 (LEBEDEFF, 2017, p. 228).

Período	Fatos
Pré-História	Embora não se trate propriamente da presença surda nesse período, cujos vestígios não permitem identificá-la, evidências indicam que o uso de uma linguagem gestual pode ter sido a primeira forma de comunicação entre os homínídeos.
Antiguidade	Há registros de infanticídio de surdos entre chineses, espartanos e gauleses. Para os hebreus, a surdez era vista como castigo divino e dessemelhança com Deus, implicando segregação social. No Egito e na Pérsia, por outro lado, os surdos eram venerados, identificados como interlocutores dos deuses por utilizarem uma “linguagem misteriosa”. Na Grécia, apesar de Sócrates (século IV a.C.) reconhecer a língua de sinais como forma aceitável de comunicação, os surdos eram entendidos como incapazes de aprender, dada a concepção aristotélica de que a educação só podia ser obtida pela audição. Com o advento do cristianismo (a partir do século I), mesmo tidos como filhos de Deus, mantiveram-se os estigmas, reforçados pela crença de que aos surdos estaria interdita a salvação da alma, uma vez que seriam incapazes de ouvir a pregação e confessar os seus pecados.
Idade Média	Com base no Código Justiniano (534), os direitos civis dos surdos foram limitados. A exclusão social recaía sobretudo entre os congêntos e os que não falavam. Monges católicos de ordens que praticavam o voto de silêncio se comunicavam por línguas de sinais, que eram registradas. Posteriormente, o padre espanhol Juan Pablo Bonet (1573-1633) utilizou tais registros para educar surdos. É desse período a primeira referência a um educador, o bispo inglês John Beverley (700), que teria ensinado um surdo a falar.
Idade Moderna	A partir do contexto do Renascimento (séculos XIV-XVI), a surdez foi repensada, abrindo-se possibilidades de acesso das pessoas surdas à educação e a alguns direitos. O intelectual italiano Girolamo Cardano (1501-1576) teorizou que a surdez não era uma condição mental e a aprendizagem poderia se dar por meios que não a fala e a audição. Na Espanha, o monge Pedro Ponce de León (1520-1584) fundou a Escola para Surdos de Madri, na qual utilizava um alfabeto manual para ensinar. No entanto, a instituição era restrita aos filhos dos nobres. Não à toa.

	<p>Naquele mesmo país, em 1575, o jurista Lasso entendeu que aos surdos deveriam ser assegurados direitos hereditários, que lhes eram vedados, desde que aprendessem a falar. Em 1680, George Dalgarno, intelectual inglês, apresentou teorias para o ensino de surdos por meio da sinalização gestual, já defendida como a linguagem natural para aqueles sujeitos por seu conterrâneo, o médico John Bulwer (1606-1656).</p>
Século XVIII	<p>Em 1760, sob influência de preceitos iluministas, sobretudo a importância dada à educação na formação dos indivíduos e cidadãos, o abade Charles-Michel de l'Épée criou a primeira escola pública para surdos, na qual se ensinava por meio da língua de sinais e coletivamente: o Instituto Nacional de Surdos-Mudos de Paris (atual Instituto Nacional de Jovens Surdos de Paris). Até o final do século, passou a ter o seu quadro de professores composto majoritariamente por surdos. Em 1778, Samuel Heinicke, educador alemão, criou uma escola em Leipzig para ensinar surdos de acordo com o método oralista, no qual deveriam aprender a falar. Essas duas instituições e suas respectivas metodologias de ensino passariam a ser paradigmáticas na educação de surdos. Em 1779, o francês Pierre Desloges tornou-se o primeiro autor surdo a publicar um livro, no qual defende o uso da língua de sinais.</p>
Século XIX	<p>Marcado pelo intenso debate entre os métodos <i>francês</i> (uso da língua de sinais) e <i>alemão</i> (oralista) na educação de surdos. Discípulos do Instituto Nacional de Surdos-Mudos de Paris se tornaram corresponsáveis pela criação de escolas para surdos em outros países, como nos EUA e no Brasil, onde, em 1857, foi fundado o Imperial Instituto de Surdos-Mudos (atual Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES). A língua de sinais francesa utilizada no instituto influenciou o surgimento da Língua Brasileira de Sinais (Libras). Anteriormente, em 1821, foi criada uma escola experimental para surdos e ouvintes, na Baviera, com apoio intensivo aos primeiros, mas que teve suas atividades encerradas em 1854, sob a alegação de ser prejudicial aos segundos. Próximo ao final do século, em 1880, foi realizado o II Congresso Internacional sobre a Educação de Surdos, em Milão, no qual o método oralista foi considerado o mais adequado às pessoas surdas. Suas resoluções balizaram a educação de surdos nas décadas seguintes, com a progressiva proscrição das línguas de sinais nas escolas para surdos e implicando em um forçoso</p>

	<p>enquadramento desses indivíduos a padrões de “normalidade” tão em voga no período.</p>
Século XX	<p>Mesmo com a imposição do oralismo nas escolas para surdos, onde os alunos chegavam a ter suas mãos amarradas para não sinalizar, as línguas de sinais eram praticadas secretamente, como uma forma de resistência surda. Na Alemanha, durante o regime nazista (1933-1945), embora poupados dos campos de extermínio, surdos foram submetidos a procedimentos de esterilização. Sofreram ainda segregação social, obrigados a portar faixas azuis para se identificar como deficientes. A cor foi posteriormente adotada pelos surdos para simbolizá-los e às suas lutas. Após a Segunda Guerra Mundial, intensificou-se a mobilização surda por seus direitos linguísticos e culturais. Neste sentido, em 1951, foi fundada a Federação Mundial de Surdos (<i>World Federation of the Deaf – WFD</i>), à qual filia-se a Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (Feneis), que desde a década de 1980 é referência na defesa de políticas em prol da comunidade surda no Brasil. Reabilitadas a partir dos estudos de William Stokoe (1960), as línguas de sinais voltam a ser empregadas na educação de surdos, por meio de práticas de ensino bilíngues. No final do século, por força dos movimentos pela inclusão social e educacional das pessoas com deficiência, foram adotadas políticas públicas e ações que resultaram na ampliação da acessibilidade para os surdos.</p>
Século XXI	<p>No Brasil, foi sancionada a Lei 10.436, de 2002, que reconhece oficialmente a Libras, regulamentada pelo Decreto 5.626, de 2005. Em 2011, atos do Movimento Surdo em Favor da Educação e Cultura Surda reivindicaram por escolas bilíngues, forçando a inclusão dessa pauta no atual Plano Nacional de Educação (2014-2024). Mais recentemente, em 2017, o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) foi realizado com o uso de vídeo-prova para os candidatos surdos, na qual as informações e as perguntas foram apresentadas em Libras. O exame ainda trouxe como tema da redação “Desafios para a formação educacional de surdos no Brasil”, debate que se fez oportuno em um contexto de empoderamento desses sujeitos. A luta continua.</p>

4 DIRETRIZES PARA O TRABALHO COM ALUNOS SURDOS



Aprenda e use Libras. Surdos aprendem melhor em um contexto de educação bilíngue, no qual a língua de instrução é a de sinais. No entanto, poucos professores são proficientes em Libras. Além disso, em classes inclusivas, é pouco viável ao docente lecionar em duas línguas concomitantemente. Ainda assim, permanece a importância do professor que tem alunos surdos, fazer uso da língua de sinais. Mesmo que não a utilize para expor conteúdos, o docente permanece sendo o profissional mais adequado para atender às solicitações de esclarecimentos dos alunos surdos. Isso sem contar que também é uma forma de estabelecer uma relação empática com eles. Surdos se mostram mais interessados quando percebem que seu professor conhece Libras. Além dos cursos presenciais oferecidos por instituições como o INES, no Rio de Janeiro, e a Feneis, em várias cidades brasileiras, é possível aprender Libras na modalidade ensino à distância (EaD). Para ampliar o vocabulário e conhecer sinais específicos da disciplina História, há dicionários *online*, e sinalários ou glossários, que podem ser visualizados pelo *YouTube*. Nesta mesma linha, foi desenvolvido o aplicativo *Sinalário Disciplinar em Libras*, que também apresenta sinais próprios à nossa matéria. Em situações excepcionais, pode se recorrer às tecnologias assistivas, dentre as quais o *Hand Talk* e o *ProDeaf*, que possibilitam a tradução da Língua Portuguesa para Libras;



Inclua o aluno surdo desde o planejamento. Em classes inclusivas, ao realizar o seu planejamento, seja ele de curso, de unidade ou de aula, o professor precisa considerar a presença de alunos surdos e programar ações que contemplem as especificidades desses discentes. Nele devem constar metodologias e estratégias pedagógicas diversificadas, avaliações adaptadas e, em relação os conteúdos, podem ser incorporados elementos da história dos surdos ao currículo da disciplina. É recomendável que professores regentes, intérpretes e professores do AEE planejem conjuntamente. Caso tal planejamento se mostre inviável na realidade da escola, o professor deve ao menos procurar disponibilizar seu plano com antecedência, de modo que o intérprete possa se familiarizar com os assuntos e buscar os sinais pertinentes. O que também possibilita ao AEE oferecer uma orientação mais adequada à realização das atividades planejadas;



Pesquise sobre os surdos e o ensino (de História) para esses sujeitos. O sucesso do trabalho com alunos surdos depende, em grande medida, do conhecimento docente acerca desses educandos. Estudar sobre os surdos

e como ensinar para eles é fundamental. Sobretudo quando uma parcela significativa dos professores alega não saber como dar aula para tais discentes. As referências bibliográficas apresentadas ao final do presente caderno são sugeridas como ponto de partida. Na internet, há diversos artigos disponíveis para leitura sobre a temática. Por serem mais concisos do que outras produções acadêmicas, mantendo-se balizados por pesquisas científicas, são ideias para serem estudados por professores em sua rotina sempre repleta de tarefas. É possível ainda buscar informações junto aos professores do AEE, especialistas em Educação Especial; aos intérpretes, que costumam ser bons conhecedores da cultura surda; e aos colegas mais experientes;



Utilize estratégias e recursos pedagógicos diversificados. Aulas fundamentadas exclusivamente na exposição oral de conteúdos não são adequadas aos alunos surdos. A atuação do intérprete de Libras apenas minimiza o problema. É preciso que o professor faça uso de estratégias e recursos diversificados, sobretudo os que empregam elementos visuais, para que possa suscitar a aprendizagem significativa daqueles discentes. Recomendam-se abordagens que explorem possibilidades de se extrair informações de recursos imagéticos; apresentação de textos com informações sintetizadas; utilização de linhas do tempo, quadros sinóticos e comparativos, mapas conceituais; o emprego de outros sentidos e sensibilidades, como a expressão corporal e o contato com fontes históricas materiais; aulas de campo, que possibilitem experiências concretas com lugares de memória. Vídeos e filmes também são bem-vindos, por já serem familiares às práticas do professor de História e devido à sua linguagem muito semelhante à forma como os surdos leem a língua de sinais. No entanto, requerem cuidados, uma vez que os surdos precisam ficar atentos às imagens, às legendas e ao intérprete simultaneamente;



Promova a participação e a integração de TODOS os alunos. O professor não pode esquecer da presença dos alunos surdos em sala, relegando-os aos cuidados do intérprete. É preciso constantemente inquirir sobre suas opiniões, provocá-los aos debates, verificar se estão com dúvidas, incentivá-los. Mais ainda, deve estimular a integração entre surdos e ouvintes, misturando-os, por exemplo, em atividades de grupo. Cabe frisar que, embora as ações aqui sugeridas tenham sido mobilizadas por uma preocupação com os educandos surdos, elas não são necessariamente exclusivas a eles, sendo capazes também de contemplar os demais. Se a classe é inclusiva, as atividades realizadas devem ser possíveis para todos os discentes. Diversos estudos já concluíram que uma pedagogia diversificada para surdos, também produz bons resultados para os ouvintes que com eles estudam. Costumo dizer

que nem tudo o que é bom para o aluno ouvinte é para o surdo, mas tudo o que é válido para o surdo também o é para o ouvinte;



Redobre os cuidados com a didática. Lembra daquelas aulas da licenciatura que ensinavam como o professor deve se portar em sala de aula e você, talvez, considerasse enfadonhas? Hora de retomá-las. A presença surda exige cuidados redobrados nesse sentido. Parece bobagem, mas pode comprometer seriamente a aprendizagem desses alunos. Assim, o professor não pode falar enquanto escreve, pois o surdo perderá a explicação. Cada atividade deve ser realizada a seu tempo, pois a simultaneidade é difícil para o surdo. Se o aluno surdo estiver realizando uma cópia, deve-se aguardar que ele termine para iniciar a exposição dos conteúdos. É preciso respeitar o ritmo diferenciado. Em um debate, por exemplo, enquanto os ouvintes já tiverem iniciado seus argumentos, os surdos ainda estarão recebendo a questão lançada pelo intérprete. Voltar-se para esses alunos no ato de explicar também é importante, até para que eles se sintam participantes da aula como os demais. Porém, não é necessário gritar ou falar muito pausadamente, achando que aprenderão dessa maneira. Alto ou baixo, o som da sua voz pode ser inaudível para eles. E, embora alguns alunos possam entender o professor fazendo leitura labial, é um mito a ideia de que todos os surdos possuem tal habilidade;



Lembre do aluno surdo na escolha do livro didático. Material didático mais utilizado pelo professor de História, o livro didático não costuma ser escolhido levando-se em consideração os alunos surdos. De fato, não se trata de um dos recursos mais adequados ao trabalho com esses educandos, uma vez que seus textos são de difícil acesso àqueles estudantes que apresentam muitas dificuldades na compreensão da leitura. Contudo, as coleções atuais possuem um forte apelo visual, com imagens de diversos tipos, mapas, linhas do tempo, entre outros elementos que podem ser explorados por professores no ensino para alunos surdos;



Tenha respeito linguístico. O fraco domínio da Língua Portuguesa por estudantes surdos, em função de problemas para a aquisição da mesma, torna a atividade da escrita uma tarefa difícil para eles. Levando isso em consideração, mais do que exigir uma correção gramatical à redação daqueles alunos, os professores de História, afeitos à produção textual, devem procurar verificar se tal escrita, por mais desconexa que possa parecer, contém algo que demonstre a ocorrência de aprendizado. Arguir o aluno surdo sobre o que escreveu é o que se indica. Erros gramaticais podem e devem ser apontados, mas no sentido de que

sejam reelaborados pelos discentes. Convém ainda alertar que o professor precisa ser cuidadoso com o vocabulário e as sentenças que utiliza. Expressões idiomáticas e metáforas em português podem ser errônea e literalmente entendidas pelos surdos;



Compartilhe experiências. As práticas docentes com alunos surdos, sobretudo as inovadoras, não podem ficar restritas à sala de aula. A fim de instrumentalizar e inspirar outros professores, essas experiências didáticas precisam ser trocadas entre os profissionais da escola – nos planejamentos coletivos, em Conselhos de Classe ou em Grupos/Centros de Estudo – e para além dela – na forma de projetos de pós-graduação, publicação em periódicos acadêmicos, apresentação em eventos educacionais e, menos formalmente, aproveitando o potencial da internet, por meio de blogues, redes sociais e canais de vídeo;



Milite pela inclusão. As ações docentes aqui elencadas podem ser inviabilizadas caso não encontrem na escola recursos humanos e materiais a elas necessários. Quantos planejamentos de aula não foram frustrados devido à ausência de intérpretes ou de um mero cabo de vídeo! Faz-se necessário cobrar das secretarias de Educação e reivindicar o suporte que a elas compete para a efetivação da inclusão, como contratação de intérpretes, promoção de formação continuada, tempos reservados ao planejamento e à troca entre docentes dentro da carga horária de trabalho e aquisição/confecção de materiais pedagógicos específicos.

5 COMPARTILHANDO ESTRATÉGIAS DIFERENCIADAS DE ENSINO E AVALIAÇÃO

Ainda que incluídos nas classes comuns, os alunos surdos correm o risco de ser excluídos, caso, além do desamparo de recursos humanos e materiais, cuja provisão compete a gestores das escolas e redes de ensino, não contem com o uso de ações pedagógicas docentes, visando ao atendimento de suas especificidades e necessidades. Nesse sentido, seguem três sugestões de estratégias voltadas ao ensino e à avaliação em turmas com educandos surdos incluídos. Lembrando que, nesse contexto de inclusão, também consideram os alunos ouvintes. Todas são originárias de minha prática docente, refletidas a partir da pesquisa e estudos relacionados à educação de surdos, sob este novo prisma sendo aqui compartilhadas. Como não são receitas que precisam ser seguidas à risca para que o bolo não desande, você, professor, tem carta branca para retirar ou adicionar o que julgar necessário ao reproduzir o que segue sugerido. Portanto, use e abuse.

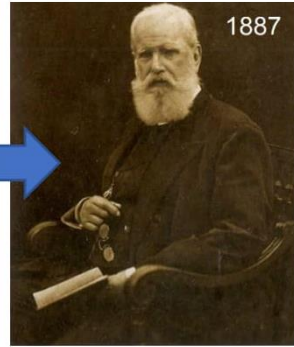
5.1 ROTEIRO IMAGÉTICO

Objetivos:

- Explorar o uso de imagens como meio de conduzir a aula de História, considerando a proeminência do sentido da visão pelos sujeitos surdos;
- Ensinar os alunos, surdos e ouvintes, a ler imagens, identificando seus diferentes tipos e possibilidades de interpretação;
- Desenvolver um material prático para o professor, capaz de ser alternativo às eventuais dificuldades quanto ao uso de recursos visuais tecnológicos;
- Promover o protagonismo dos sujeitos surdos, tanto pela participação desses alunos no modelo de aula proposto, como por revelar a presença surda na História.



SEGUNDO REINADO



Café

Trabalho escravo



Sociedade



Consequências

Figura 1 - Roteiro Imagético: Segundo Reinado.

Descrição: O Roteiro Imagético (Figura 1) é um material simples, apresentado em folha de papel, fotocopiado e distribuído a cada aluno⁹. Nele é apresentada uma série de imagens a respeito de uma unidade ou conteúdo conceitual específico. A leitura dessas imagens conduzirá a narrativa da aula. Tal leitura pode ser feita em três etapas. Na primeira, os alunos são convidados a descrever as imagens, incentivando-se, assim, a sua participação, particularmente dos surdos, exímios detalhistas¹⁰. Na segunda, o professor toma a palavra para, partindo das descrições feitas pelos alunos, explicar o tipo de cada imagem (são usados diversos no roteiro: gravuras, pinturas, fotografias, charges, entre outros), o contexto em que foram elaboradas, a relação com conteúdos anteriores e os conceitos ou fatos que podem ser delas extraídos. Por fim, é possível ainda empreender debates a respeito de temas diversos que possam ser suscitados nas etapas anteriores, concorrendo o roteiro para a formação de uma consciência histórica e cidadã dos alunos. Em todas as etapas, é imprescindível a ação do intérprete, uma vez que a ele caberá intermediar a interação entre surdos e ouvintes e a interpretação do exposto pelo professor.

Procedimentos: Antes de confeccionar o roteiro, o professor precisa planejá-lo, considerando a narrativa e as discussões que pretende desenvolver junto a seus alunos. Caso faça uso do livro didático, o conteúdo do mesmo pode servir como referência, servindo assim o roteiro como um facilitador da compreensão do texto pelos discentes surdos. É recomendável que o planejamento seja feito em conjunto com o intérprete. Em seguida, as imagens que irão compor o roteiro devem ser selecionadas, a partir de recortes temáticos e possibilidades de sensibilização dos alunos. A internet oferece uma infinidade de possibilidades para a pesquisa iconográfica. Recomendo que se evitem imagens demasiadamente simbólicas ou que necessitem de muitas referências para serem compreendidas, pois os surdos têm mais dificuldades para compreender o abstrato, além de carecerem de muitas informações prévias, dado estar imersos em uma cultura voltada para o ouvinte. Quanto à montagem do roteiro, pode ser feita em um programa editor de texto, como o *Word*. Após o trabalho em classe, sugiro que o material seja recolhido, para posterior reutilização em outras turmas ou anos letivos.

⁹ Caso a sua escola disponha de recursos tecnológicos, como computador e Datashow, e você puder fazer uso deles, é possível apresentar o roteiro projetando-o para a turma. Esta forma de exibição permite, por exemplo, a abordagem de detalhes das imagens por meio de sua ampliação. No entanto, a necessidade de reduzir a iluminação do ambiente pode dificultar o trabalho do intérprete.

¹⁰ BARRAL; PINTO-SILVA; RUMJANEK, 2017, p. 117.



Figura 2 - Detalhe do Roteiro Imagético (I).

Para fins de exemplo, utilizo como tema o Segundo Reinado, que faz parte do currículo da disciplina proposto para o oitavo ano de escolaridade. A escolha se deve à oportunidade de incorporar a história dos surdos aos conteúdos. Optei por apresentar os sinais e caracteres em Libras apenas no título (Figura 2), devido à exiguidade do espaço e para evitar excesso de informações no roteiro. Os sinais apresentados foram pesquisados na internet, sendo por mim reproduzidos e registrados em fotografias. A leitura das imagens já pode ser iniciada com a interpretação dos sinais referentes ao conceito histórico, nos quais a configuração de mão em forma de coroa indica a monarquia, que desce sobre o sinal do número ordinal “2º”, e o movimento para o lado, remete à passagem do tempo (ideia de período). Os caracteres em Língua Brasileira de Sinais foram obtidos com o uso da fonte *Libras 2016*¹¹. Ao longo do roteiro, no entanto, inseri palavras-chave em algumas imagens, de modo a facilitar o aprendizado dos alunos a partir da associação entre o visual e o nome ou conceito a ele relacionado.

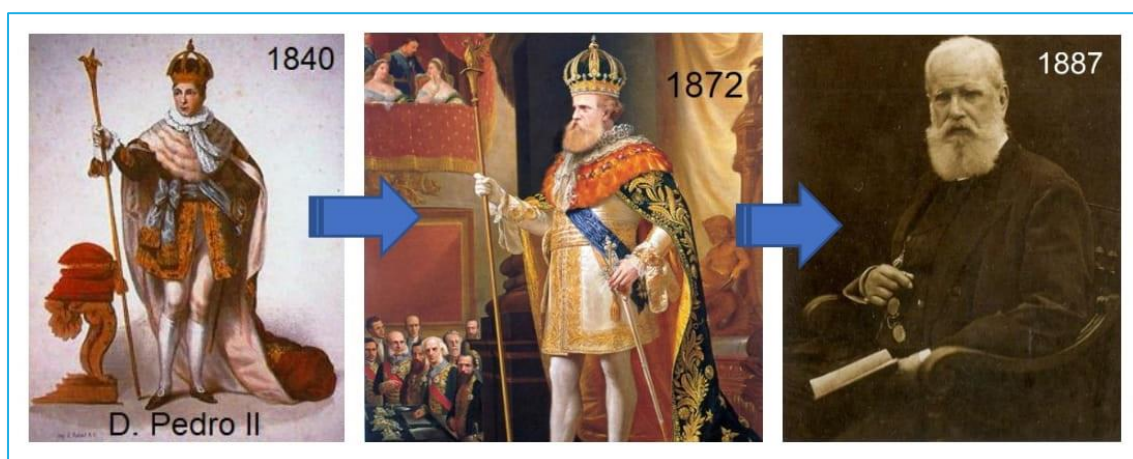


Figura 3 - Detalhe do Roteiro Imagético (II).

¹¹ Esta fonte foi desenvolvida por estudantes da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR). Além dela, existem pelo menos duas outras que reproduzem o alfabeto e os números em Língua Brasileira de Sinais: *LIBRAS2002* e *Libras Kidmais*. Todas podem ser localizadas e baixadas pela internet.

O roteiro para o Segundo Reinado foi dividido em quatro eixos, configurados nas linhas de imagens, cada qual abordando um subtema. Deste modo, na primeira linha (Figura 3), a proposta é utilizar as imagens para tratar da biografia de D. Pedro II e da política em seu governo. Há uma sequência de imagens do imperador, com datas a elas correspondentes, procurando demarcar a passagem do tempo daquele período (ideia reforçada pelas setas). A ilustração do jovem D. Pedro II¹², que abre a sequência pretende estabelecer empatia com os alunos (como seria para um adolescente ser governante de um país?). Na imagem seguinte¹³, o cenário (parlamento) e os personagens (família real e políticos), destacados nesse recorte da pintura original, uma vez identificados, devem conduzir a explicações sobre monarquia, parlamentarismo e os partidos do período. A foto do velho imperador¹⁴ alude ao fim do Segundo Reinado e à invenção da fotografia, no século XIX. Importante frisar que a diversidade de tipos de imagens e possibilidades distintas de interpretação devem ser tratadas com os estudantes. Pode soar exaustivo demais. Entretanto, a ideia é de que o roteiro seja aplicado em todas as unidades de conteúdos. Assim, ao chegar a este ponto da matéria, os estudantes já estariam familiarizados com a tipologia das imagens e suas respectivas possibilidades de leitura.



Figura 4 - Detalhe do Roteiro Imagético (III).

Na segunda linha (Figura 4), os assuntos são a economia e a sociedade do Segundo Reinado. Buscando proximidade com algo familiar aos alunos, o que facilita a aprendizagem, a seção se abre com a foto de uma xícara de café¹⁵, principal produto

¹² **D. Pedro II, empereur du Brésil.** Disponível em:

<<https://docs.ufpr.br/~lgeraldo/brasil2imagensC.html>>. Acesso em: 30 mai. 2018.

¹³ MELO, Pedro Américo de Figueiredo e. **D. Pedro II na abertura da Assembleia Geral.** 1872.

Disponível em: <<https://artsandculture.google.com/asset/d-pedro-ii-na-abertura-da-asmabl%C3%A9-geral/vQGCISrYzWgNeA?hl=PT-BR>>. Acesso em: 08 jul. 2018.

¹⁴ WALERY, Lucien. 1887. **Emperor Pedro II of Brazil.** 1887. Disponível em:

<https://pt.wikipedia.org/wiki/Ficheiro:Pedro_II_of_Brazil_1887.jpg>. Acesso em: 08 jul. 2018.

¹⁵ "Sem título". Disponível em: <<http://www.removermanchas.net/como-tirar-manchas-cafe/>>. Acesso em: 30 mai. 2018.

brasileiro daquele período. Mas o aluno sabe de onde vem aquela bebida? Ou melhor, de onde vinha? Quem trabalhava para que o café chegasse às mesas das pessoas? Como trabalhava? A quem o produto enriquecia? A descrição dos estudantes às duas fotografias do período que se seguem, que retratam, respectivamente, a lavoura cafeeira¹⁶ e um barão de café à frente de seus escravos¹⁷, oferecem pistas a essas questões, conduzindo à abordagem acerca das formas de trabalho e das relações sociais existentes então no Brasil. É possível, no diálogo com o presente, estimular os alunos a discutir a respeito de temas como a exploração e o preconceito, nesse último caso, inclusive em relação aos surdos.



Figura 5 - Detalhe do Roteiro Imagético (IV).

A terceira linha (Figura 5), abre espaço para a história dos surdos, por meio da criação do INES, que ocorreu durante o Segundo Reinado. As imagens selecionadas são uma fotografia atual da fachada da instituição¹⁸ e um detalhe de uma das páginas do primeiro dicionário de língua de sinais criado no Brasil¹⁹. A foto do INES, embora atual, mostra uma arquitetura facilmente identificada pelos alunos como pertencente a uma época pretérita, enquanto o recorte do dicionário possibilita trazer para a sala de aula a origem da Libras (a língua e seus sinais também tem uma história) e como eram educados os surdos no passado. Conteúdos de extrema importância para o fortalecimento da

¹⁶ FERREZ, Marc. **Escravos na colheita do café**. 1882. Disponível em: <<http://www.horadopovo.com.br/2016/09Set/3477-21-09-2016/P8/pag8a.htm>>. Acesso em: 30 mai. 2018.

¹⁷ AZEVEDO, Militão de. **Senhor e seus escravos**. 1860. Disponível em: <[https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Senhor_e_seus_escravos_\(Militao_de_Azevedo\).jpg](https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Senhor_e_seus_escravos_(Militao_de_Azevedo).jpg)>. Acesso em: 30 mai. 2018.

¹⁸ **Instituto Nacional de Educação de Surdos**. 2015. Fotografia de divulgação. Disponível em: <<https://plus.google.com/photos/photo/112238398999734950514/6112716876710060978>>. Acesso em: 30 mai. 2018.

¹⁹ GAMA, José Flausino da. **Iconographia dos signaes dos surdos-mudos**. Rio de Janeiro: Typographia Universal de E. & H. Laemmert, 1875, p. 8.

identidade e autoestima surda, além de estimular um olhar de seus colegas ouvintes que seja marcado pela alteridade. Vale destacar que a inclusão da história dos surdos ao currículo da disciplina pode ser feita por meio de inserções aos conteúdos tradicionais, como ocorre aqui. Sem a necessidade de criação de uma unidade específica para tratar do assunto.



Figura 6 - Detalhe do Roteiro Imagético (V).

A última linha de imagens corresponde à política externa do Segundo Reinado (Figura 6), enfocando na Guerra do Paraguai e em suas consequências, partindo de um detalhe da *Trinchera de Curupaytí*, pintura de Cândido López²⁰, e de uma charge de Angelo Agostini²¹ (o soldado negro que volta para casa e se depara com a permanência da escravidão). Para além de conteúdos factuais ou conceituais a elas relacionados, a seleção justifica-se sobretudo por seu potencial em despertar sensibilidades nos discentes quanto aos horrores da guerra e da escravidão. Por meio da pintura de López, é possível provocar na turma uma discussão a respeito do conceito de deficiência, uma vez que o pintor, deficiente físico (perdeu uma mão na guerra), conseguiu retratar o conflito com uma impressionante riqueza de detalhes. Característica essa que pode ser explorada na leitura da imagem pelos alunos surdos. A última imagem, de leitura mais

²⁰ LÓPEZ, Cândido. **Trinchera de Curupaytí**. 1893. Disponível em: <[https://es.wikipedia.org/wiki/C%C3%A1ndido_L%C3%B3pez_\(pintor\)#/media/File:C%C3%A1ndido_Lopez_-_Trinchera_de_Curupayt%C3%AD_-_Google_Art_Project_\(497159\).jpg](https://es.wikipedia.org/wiki/C%C3%A1ndido_L%C3%B3pez_(pintor)#/media/File:C%C3%A1ndido_Lopez_-_Trinchera_de_Curupayt%C3%AD_-_Google_Art_Project_(497159).jpg)>. Acesso em: 23 jul. 2018.

²¹ AGOSTINI, Angelo. **De volta do Paraguai**. Cheio de glória, coberto de louros, depois de ter derramado seu sangue em defesa da pátria e libertado um povo da escravidão, o voluntário volta ao seu país natal para ver sua mãe amarrada a um tronco horrível de realidade!... A vida fluminense, ano 3, n. 128, 11 jun. 1870. Disponível em: <http://objdigital.bn.br/acervo_digital/div_periodicos/vida_fluminense/vida_fluminense_1870/128.pdf>. Acesso em: 30 mai. 2018.

complexa por sua ironia – a qual deve ser explicitada pelos alunos. O drama da escravidão, aqui retomado, pode ser abordado a partir da descrição de detalhes da charge, como a expressão do soldado e a cena que provoca sua reação. Como em uma obra de suspense é possível deixar a temática suscitada pela imagem em aberto, de modo a despertar a curiosidade dos alunos para o conteúdo programático seguinte: a Abolição.

5.2 RESUMO BILÍNGUE (LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS/LÍNGUA PORTUGUESA)



Figura 7 - Aluno ouvinte apresentando conteúdo em Libras. *Frame do vídeo “Resumo Bilíngue da Segunda Guerra Mundial”.*

Objetivos:

- Produzir em sala de aula material bilíngue Libras/Língua Portuguesa com conteúdo de História, assim propiciando aos educandos surdos acessibilidade ao conhecimento histórico;
- Estimular a aprendizagem de Libras pelos alunos ouvintes, ampliando as possibilidades de interação entre esses sujeitos e os surdos dentro e fora do ambiente escolar;
- Promover a participação e autonomia dos alunos, surdos e ouvintes, alçando-os à condição de coautores das aulas de História;
- Estabelecer parcerias entre o professor docente de História e os demais profissionais envolvidos na educação de alunos surdos, dentre os quais os professores do AEE, de Libras e os intérpretes de língua de sinais.

Descrição: Trata-se de um vídeo apresentado em Libras, com legendas em português, onde se expõe um resumo de conteúdo curricular específico de História. A produção do material, incluindo pesquisa, roteiro, filmagem, edição e legendagem fica a

cargo dos alunos, surdos e ouvintes, cabendo ao professor o papel de mediador da atividade. Professores do AEE e/ou de Libras e intérpretes auxiliam no planejamento e prestam suporte quanto ao vocabulário e uso apropriado da língua de sinais. Para fins de exemplo, disponibilizo na internet o Resumo Bilíngue da Segunda Guerra Mundial, que produzi, em 2015, coletivamente com alunos e uma professora do AEE da Escola Municipal Santa Luzia (Duque de Caxias, RJ). O vídeo pode ser acessado em: https://www.youtube.com/watch?time_continue=10&v=9kn3-r45ltg.

Procedimentos: Como a produção do vídeo envolve uma série de etapas e atividades, é possível desenvolver o trabalho com toda a turma. No entanto, como as classes do segundo segmento do Ensino Fundamental costumam ter um quantitativo elevado de alunos, sugiro que seja feita uma divisão em grupos. Cada qual fica responsável por um tema ou subtema. Nesse caso, é importante que o professor fique atento à formação dos grupos e atue no sentido de evitar que os alunos surdos incluídos se concentrem (ou acabem concentrados) em apenas um deles. Embora esses discentes possam sentir-se mais à vontade em estar junto com seus pares, faz-se necessário promover a interação entre os diferentes alunos.

Definidos os grupos e/ou as tarefas de cada um, a primeira etapa da atividade envolve a elaboração, por escrito, de um resumo do conteúdo a ser abordado. Como base para a produção textual, os alunos, autores do roteiro, podem utilizar o próprio livro didático, embora possam (e devam) se valer de outras fontes. O roteiro deve condensar, em tópicos, frases curtas, ou no formato de perguntas e respostas objetivas, informações fundamentais a respeito do conteúdo abordado. Dessa forma, dados e conceitos tornam-se mais acessíveis aos alunos surdos. E aos ouvintes também!

Na etapa seguinte, o resumo é traduzido para a língua de sinais, buscando-se o suporte dos professores do AEE, de Libras e dos intérpretes. Junto a eles, os alunos aprenderão os sinais a serem empregados e reconstruirão as frases de acordo com a estrutura gramatical da Língua Brasileira de Sinais. O que vale também para os surdos, uma vez que além de ter a oportunidade de expandir o vocabulário, nem todos dominam plenamente a língua de sinais (não raro só tem contato com a mesma no ambiente escolar). Por outro lado, os alunos surdos mais fluentes em Libras terão a oportunidade de ensiná-la aos demais estudantes. E até ao professor, em uma feliz inversão de papéis. Caso a sua escola não conte com os profissionais relacionados, não desanime! Ainda é

possível viabilizar a criação do Resumo Bilíngue, pesquisando os sinais em dicionários, sinalários e glossários Libras/Língua Portuguesa disponíveis na internet²².

As etapas finais são mais técnicas, envolvendo a filmagem, edição e legendagem do vídeo. Para a filmagem, os alunos podem fazer uso de (seus próprios) *smartphones*. Recomendo que as frases sejam gravadas uma por vez, constituindo-se em arquivos distintos de vídeo. Os mesmos serão reunidos na edição, compondo assim o resumo visual. Para essa ação e a inserção das legendas em português, devem ser empregados aplicativos ou programas editores de vídeo, como o *Windows Movie Maker* e o *YouTube Video Editor*. Na edição, podem ser agregadas imagens relacionadas aos conteúdos, previamente selecionadas em pesquisa, de modo que ilustrem as informações e, pela associação visual, sejam facilitadoras da construção do conhecimento pelos alunos.

Possibilidades: O Resumo Bilíngue admite uma série de usos pelo professor de História. Pode ser estratégia didática ao promover a pesquisa de conteúdos e sinais. Pode ser um instrumento de avaliação da aprendizagem de uma unidade curricular. Uma vez pronto pode compor um banco de resumos bilíngues para posterior utilização, seja para introduzir ou finalizar a exposição de conteúdos, seja para facilitar o entendimento dos textos do livro didático, seja como material de estudo para os alunos. Nesse sentido, deve ser disponibilizado para outros professores da escola ou para um público mais amplo, por meio de plataformas apropriadas na internet, como em blogues, *sites*, redes sociais ou canais de vídeo.

²² Ver item 7.4 da seção “Referências” deste caderno.

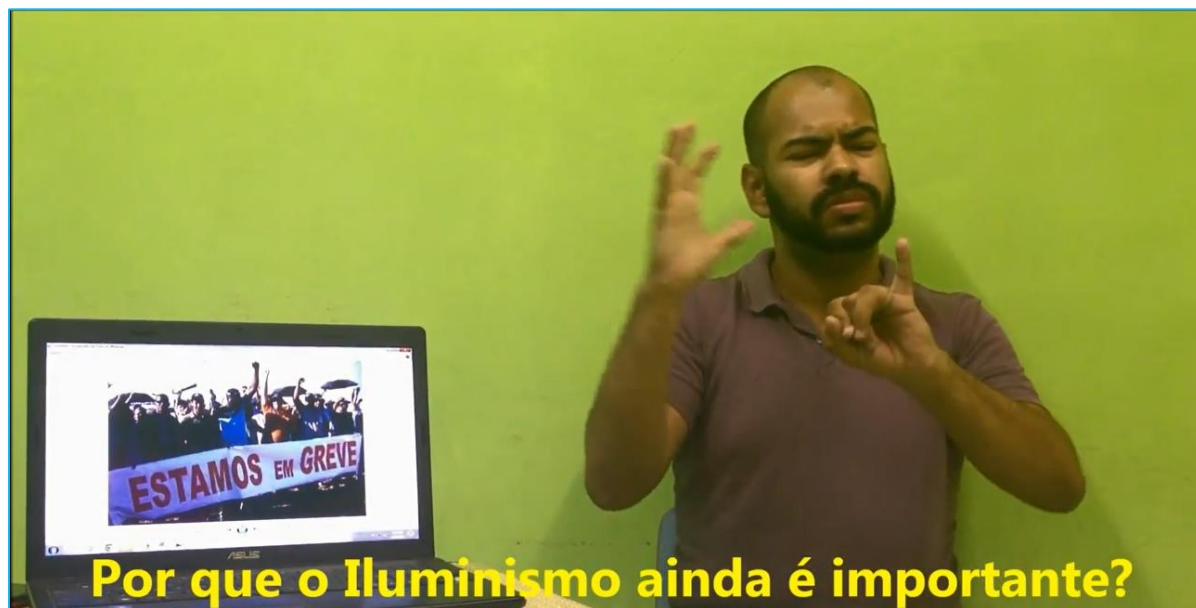


Figura 8 - Assistente educacional interpretando questão de avaliação em vídeo. *Frame do Vídeoteste sobre o Iluminismo.*

Objetivos:

- Garantir aos alunos surdos seu direito legal a ser avaliados por meio de critérios e instrumentos que respeitem a sua diferença linguística;
- Proporcionar aos estudantes surdos mais autonomia na realização das avaliações, sem a necessidade da intermediação constante do intérprete de Libras;
- Oferecer a alunos surdos e ouvintes instrumentos de avaliação diversificados, capazes de contemplar as diferentes aptidões dos educandos.

Avaliações escritas: Dentre os instrumentos de avaliação mais utilizados pelos professores estão os testes e as provas escritas. Para esses recomendam-se, no caso de turmas com alunos surdos, o uso de questões objetivas, como múltipla escolha, relacionar colunas e “verdadeiro ou falso”. Lembre-se: é preciso considerar a dificuldade desses discentes quanto ao uso do Português, sua segunda língua. Seguindo esse mesmo raciocínio, enunciados e alternativas das questões devem ser formados por frases curtas e diretas. É ideal que as perguntas sejam feitas a partir de imagens ou a elas estejam associadas, facilitando assim a compreensão dos educandos quanto ao que está sendo questionado. Ressaltando que as imagens só serão compreendidas se já tiverem sido abordadas nas aulas pelo professor. Em caso de a avaliação possuir textos, convém que o vocabulário dos mesmos seja trabalhado previamente com os alunos, de

preferência junto ao professor do AEE. Se o docente optar por questões dissertativas, deve adotar critérios de correção diferenciados para os surdos, que se pautem mais em verificar a ocorrência de aprendizagem pelo aluno do que se o texto foi construído de acordo com as regras gramaticais da Língua Portuguesa. Na dúvida, peça ao educando surdo que lhe explique sua resposta em Libras.

Vídeo-teste: Consiste em um conjunto de questões sobre um conteúdo específico de História apresentadas em Libras, com legendas em Língua Portuguesa e imagens a elas associadas. Uma alternativa às avaliações escritas. Contudo, semelhante a elas não são restritas aos alunos surdos, sendo realizadas também pelos ouvintes. Para a produção do Vídeo-teste, as questões elaboradas pelo professor, sozinho ou, preferencialmente, em parceria com o AEE devem atender aos mesmos princípios daquelas destinadas às avaliações escritas. Uma vez feitas, devem ser encaminhadas ao profissional que irá interpretá-las em Libras: o intérprete ou o assistente educacional de Libras²³. Caso o professor tenha conhecimento da língua de sinais (ou não conte com o suporte de outros profissionais), poderá interpretar as questões também, embora não seja o ideal. Após a gravação, que pode ser feita por meio de câmeras fotográficas, filmadoras ou mesmo *smartphones*, o arquivo em vídeo produzido deve ser editado para o acréscimo das legendas e de imagens que poderão facilitar a concatenação das respostas.

Uma vez pronto o Vídeo-teste, em data agendada, será realizada a avaliação. Proponho que um por vez, os alunos, surdos e ouvintes, sejam chamados à mesa do professor para responderem às questões do teste, que podem ser exibidas por meio de um *notebook* ou do próprio aparelho celular do professor. Os ouvintes respondem oralmente, enquanto os surdos por meio da Libras. As respostas dos alunos surdos precisam ser gravadas para posterior verificação pelo docente. Importante registrar que, em minha experiência, encontrei pouca resistência dos estudantes ouvintes a esse modelo de avaliação, por meio da qual têm obtido bons resultados, corroborando a constatação de que as adaptações exigidas pela Educação Inclusiva podem gerar benefícios para todos os alunos.

Vídeo-prova: Trata-se de um suporte à prova escrita, tornando-a mais acessível aos estudantes surdos. De fato, é uma versão em vídeo da prova, com suas instruções e questões apresentadas em Libras, a exemplo daquela utilizada no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), a partir de 2017. A produção da Vídeo-prova em muito se assemelha a do Vídeo-teste: a avaliação em seu formato escrito é elaborada (segundo

²³ Assistentes educacionais de Libras são profissionais surdos que auxiliam os alunos com surdez, além de servir como modelo de referência. (ALMEIDA, 2014, p. 68)

as orientações acima indicadas para esse instrumento), encaminhada a quem a interpretará em Libras, filmada e editada. Quando da sua aplicação, proponho que o vídeo seja projetado em sala de aula, quantas vezes se fizer necessário à compreensão do aluno surdo acerca do que é solicitado. Um modelo de Vídeo-prova, bem como do Vídeo-teste, ambos produzidos junto à professora do AEE e aos assistentes educacionais de Libras da Escola Municipal Santa Luzia, em 2015, estão disponíveis na internet, podendo ser visualizados pelo seguinte endereço:

<https://www.youtube.com/channel/UCIof6LRf4YPGzmU-5kMKqwx>.

6 PUBLICAÇÕES SOBRE ENSINO DE HISTÓRIA PARA ALUNOS SURDOS

Para aprofundamento das questões relacionadas ao ensino de História para alunos surdos, sugiro a leitura das produções acadêmico-científicas específicas sobre a temática. Em minha pesquisa, identifiquei vinte e quatro delas. São artigos, monografias, dissertações e outros textos, que seguem listados nas referências desse caderno. Quase todos podem ser encontrados na internet. Nessa sessão, destaco os cinco trabalhos que considero mais relevantes em termos de contribuição às práticas docentes. Embora parte deles se refira a experiências pedagógicas em escolas especiais para surdos ou para o Ensino Médio, podem ser adaptados ao trabalho nas classes inclusivas da segunda etapa do Ensino Fundamental. As indicações seguem, em ordem alfabética, com um breve resumo das propostas metodológicas de seus autores e o endereço eletrônico para sua localização.

- ***Anotações sobre o processo de ensino e aprendizagem de história para alunos surdos*** (2006)
 - **Autoras:** Célia Regina Verri e Regina Célia Alegro
 - **Sobre:** Analisando questionários apresentados a alunos surdos, as autoras indicam estratégias didáticas que podem viabilizar a aprendizagem significativa desses sujeitos, dentre os quais o uso de imagens e recursos visuais, a tolerância linguística, o ritmo diferenciado das aulas, a seleção de conteúdos fundamentais, a construção de conteúdos novos a partir de anteriores, entre outros.
 - **Onde encontrar:**
<http://periodicos.uesb.br/index.php/praxis/article/view/382>

- ***Ensino de História para alunos de Ensino Médio: desafios e possibilidades*** (2009)
 - **Autora:** Gabriele Vieira Neves
 - **Sobre:** A autora reflete sobre suas práticas, dentre as quais destacam-se o uso de sentidos alternativos à audição para promover o aprendizado; a monitoria de alunos surdos; a criação de um blog para estimular a produção escrita e a interação; e avaliações em Libras, posteriormente, utilizadas como material para estudo dos alunos em língua de sinais.
 - **Onde encontrar:**
http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2009/3526_1960.pdf

- ***Ensino de história para alunos surdos: a construção de conhecimento histórico a partir de sequências didáticas*** (2017)
 - **Autoras:** Camilla Oliveira Mattos e Patrícia Bastos de Azevedo
 - **Sobre:** Síntese da dissertação defendida por Mattos no ProfHistória (2016), pioneira no estudo da temática no âmbito desse Mestrado. A autora e sua orientadora propõem sequências didáticas pautadas na proposta do letramento em História, mobilizando a Libras e conhecimentos prévios desses alunos, advindos da cultura surda, a fim de levar ao aprendizado significativo de um conceito-chave da disciplina: o tempo.
 - **Onde encontrar:**
<http://www.revistas.udesc.br/index.php/percursos/article/view/1984724618382017112>

- ***História silenciosa*** (2007)
 - **Autora:** Danielle Sanches
 - **Sobre:** Outra que também parte de sua prática para apresentar propostas de estratégias específicas para o trabalho com alunos surdos, como dramatizações filmadas, produção de linhas do tempo e exibições contextualizadas de filmes históricos. A autora ainda sugere que tais estratégias podem ser facilitadoras da aprendizagem não somente para os surdos como também para os ouvintes.
 - **Onde encontrar:** <http://www.inclusive.org.br/arquivos/308>

- ***Reflexões sobre o ensino de história para alunos surdos*** (2005)
 - **Autora:** Lia Cazumi Yokoyama
 - **Sobre:** A autora defende a necessidade de o professor ser sensível aos alunos surdos, direcionando o seu fazer ao atendimento da singularidade dos mesmos. Neste sentido, faz-se necessário um trabalho diferenciado, para o qual destaca o uso de imagens, de recursos audiovisuais e do papel do intérprete de Libras, indicando cuidados que devem ser observados em cada um desses três pilares.
 - **Onde encontrar:** <https://anais.anpuh.org/?p=18631>

7 REFERÊNCIAS

7.1 ENSINO DE HISTÓRIA PARA ALUNOS SURDOS

AZEVEDO, Patrícia Bastos de; MATTOS, Camila Oliveira. Ensino de história para alunos surdos: a construção de conhecimento histórico a partir de sequências didáticas. **Revista Per Cursos**, Florianópolis, v. 18, n. 38, p. 112-133, set./dez. 2017.

BERNARDELLI, Rosy M. C. **Experiência no ensino de História para alunos surdos**. 2000. Monografia (Especialização em Ensino de História) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2000.

ELIAS, Tania Maria. O início do trabalho de História na 5ª série. **Arqueiro**, Rio de Janeiro: INES, v. 3, p. 23-24, jan./jun. 2001.

GREGORIO, Guilherme Brenner Oliveira; CECILIO, Diogo de Souza; ANCHIETA, Ester Vitória Basilio. História em silêncio: as dificuldades a percorrer no ofício do professor de História no ensino de alunos surdos em Itaboraí. In: FRANCISCO, Gildete da Silva Amorim Mendes; SÁ, Tatiane Militão de (Orgs.). **Língua Brasileira de Sinais: produzindo conhecimento e integrando saberes**. Rio de Janeiro: UFF, 2017, p. 302-317.

MATTOS, Camila Oliveira. **Sinais do tempo: construção de significados de tempo histórico para alunos surdos em uma perspectiva de letramento histórico em Libras**. 2016. 140 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) – Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, 2016.

MESQUITA, Vanda Sarmiento Borges et al. A exclusão do incluído: a busca pelo equilíbrio. **Fazendo História**. Universidade Federal do Rio Grande do Norte, ano 2, n. 3, p. 39-47, 2009.

NEVES, Gabriele Vieira. Ensino de História para alunos de Ensino Médio: desafios e possibilidades. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE III, 9, 2009, Curitiba. **Anais...** Curitiba: PUCPR, 2009, p. 7903-7912.

PADOVANI NETTO, Ernesto. À margem da historiografia e sem acesso às aulas de História: cultura e identidade surda na luta pelas conquistas de direitos. **História e Diversidade**. Cárceres-MT, v. 9, n. 1, p. 126-143, 2017.

_____. Ensino de História, oralidade, alteridade e surdez. In: BUENO, André; CREMA, Everton; ESTACHESKI, Dulceli; NETO, José Maria (Org.). **Um Pé de História: estudos sobre aprendizagem histórica**. Rio de Janeiro/União da Vitória: Edição Especial Ebook LAPHIS/Sobre Ontens, 2017, p. 97-99.

PERALES, Heloisa Lima. Desafios do professor de História com aluno surdo. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – CONEDU, 3., 2016, Campina Grande. **Anais eletrônicos...** Campina Grande: Realize, 2016, v. 1. Disponível em: http://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABALHO_EV056_MD1_S_A3_ID12614_17082016235135.pdf. Acesso em 13 jun. 2018.

PEREIRA, Alex Sandrelanio dos Santos. **Cultura e educação Sociocomunitária: uma perspectiva para o ensino de história e surdez**. 2015. 125 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro Universitário Salesiano de São Paulo, Americana, 2015.

PEREIRA, Carlos Cesar Almeida Furquim. Ensino de História para surdos: práticas educacionais em escola pública de educação bilíngue. **Educação Básica Revista**, v. 3, n. 1, p. 129-140, 2017.

_____; POKER, Rosimar Bortolini. O ensino de História para surdos: análise da situação de escolas especiais e de escolas regulares. **Espaço**. Rio de Janeiro: INES, n. 38, p. 73-78, jul./dez. 2012.

SÁ, Tatiane Militão de et al. O ensino de História em Libras e sua viabilidade. In: FRANCISCO, Gildete da Silva Amorim Mendes; SÁ, Tatiane Militão de (Orgs.). **Língua Brasileira de Sinais: produzindo conhecimento e integrando saberes**. Rio de Janeiro: UFF, 2017, p. 384-397.

SANCHES, Danielle. História silenciosa. **Revista de História da Biblioteca Nacional**, Rio de Janeiro: Sociedade de Amigos da Biblioteca Nacional, 12 set. 2007.

SANTOS, Paulo José Assumpção dos. Desafios do ensino de História para alunos surdos em classes inclusivas. In: BUENO, André; CREMA, Everton; ESTACHESKI, Dulceli; NETO, José Maria (Orgs.). **Aprendizagens históricas: gêneros e etnicidades**. União da Vitória/Rio de Janeiro: LAPHIS/Edições especiais Sobre Ontens, 2018, p. 176-181. Ebook. Disponível em: www.revistasobreontens.site. Acesso em: 23 abr. 2018.

SILVA, Berenice. A construção dos conceitos de identidade e história: um estudo com imagens com alunos do sexto ano do Colégio Estadual do Instituto de Educação de Surdos – ILES. In: PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. **O professor PDE e os desafios da escola pública paranaense**. Curitiba: SEED/PR., 2012. V.1. (Cadernos PDE). Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2012/2012_uel_hist_artigo_berenice_ribeiro_da_silva.pdf. Acesso em: 14 nov. 2017.

TEZOLIN, Heloísa Tamiris Oliveira; CAVALCANTE, Simone Joaquim. Ensino de História: uma prática inclusiva para alunas e alunos com deficiência auditiva no município de Guarabira/PB. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – CONEDU, 1., 2014, Campina Grande. **Anais eletrônicos...** Campina Grande: Realize, 2014, v. 1. Disponível em: http://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/Modalidade_1datahora_13_08_2014_18_04_50_idinscrito_33019_44a25ebdbb7f8edc42eb9eb38de67faa.pdf. Acesso em: 20 abr. 2018.

_____. **O ensino de História para as alunas e alunos com deficiência auditiva no município de Guarabira (PB): uma experiência inclusiva (?)**. 2014. 24 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em História) – Departamento de História, Universidade Estadual da Paraíba, Guarabira, 2014.

UGRINOWITSCH, Mônica. Reflexões de uma professora de História sobre o desenvolvimento linguístico em alunos surdos e ouvintes. **Arqueiro**. Rio de Janeiro: INES, v. 7, p. 31-39, jan./jun. 2003.

VERRI, Célia Regina; ALEGRO, Regina Célia. Anotações sobre o processo de ensino e aprendizagem de história para alunos surdos. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, n. 2, p. 97-114, 2006.

VIEIRA, Ana Gabriela da Silva. O ensino de História para alunos surdos: uma experiência de escola bilíngue na cidade de Pelotas – RS. In: NUNES, Francivaldo;

KETTLE, Wesley (Orgs.). **Desafios do Ensino de História e prática docente**. Pará de Minas: VirtualBooks, 2018, p. 99-105.

YOKOYAMA, Lia Cazumi. Reflexões sobre o ensino de história para alunos surdos. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 23., 2005, Londrina. **Anais do XXIII Simpósio Nacional de História – História: guerra e paz**. Londrina: ANPUH, 2005.

7.2 OUTRAS REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALBRES, Neiva de Aquino. **Surdos & inclusão educacional**. Rio de Janeiro: Editora Arara Azul, 2010.

ALMEIDA, Mara Rúbia Pinto de. Guia de orientação para professores da sala regular de ensino: o aluno surdo e a Libras. In: ALMEIDA, Mara Rúbia Pinto de. **Narrativas de sujeitos surdos: relatos sinalizados de uma trajetória**. 2017. 117 f. Dissertação (Mestrado Profissional em História) – Unidade Acadêmica Especial de História e Ciências Sociais, Universidade Federal de Goiás, Catalão, 2017, p. 96-116. Produto final.

ALMEIDA, Simone D'Avila. **Atendimento educacional especializado: análise das concepções de bilinguismo por profissionais da Escola Municipal Santa Luzia em Duque de Caxias/RJ**. 2014. 121 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Educação e Instituto Multidisciplinar, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Nova Iguaçu, 2014.

BARRAL, Julia; PINTO-SILVA, Flavio Eduardo; RUMJANEK, Vivian M. Vendo e aprendendo. In: LEBEDEFF, Tatiana Bolivar (Org.). **Letramento visual e surdez**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2017, p. 95-127.

BRASIL. Ministério da Educação. **Saberes e práticas da inclusão: desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos surdos**. 2. ed. Brasília: MEC/SEESP, 2006.

CABRAL, Eduardo. Para uma cronologia da educação dos surdos. **Revista de Comunicação**, APECDA-Porto, n. 3, p. 35-53, 2005.

CARVALHO, Paulo Vaz de. **Breve história dos surdos no mundo**. Lisboa: Surd'Universo, 2007.

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

KELMAN, Celeste Azulay. O educando surdo na escola. In: MACIEL, Diva Albuquerque; BARBATO, Silviane. **Desenvolvimento humano, educação e inclusão social**. 2. ed. rev. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2015, p. 144-157.

_____. Significação e aprendizagem do aluno surdo. In: MARTINEZ, Albertina Mitjans-Martinez; TACCA, Maria Carmen (Org.). **Possibilidades de aprendizagem: ações pedagógicas para alunos com dificuldades e deficiências**. Campinas: Alínea, 2011, v. 01, p. 173-206.

_____; BUZAR, Edeilce Aparecida Santos. A (in) visibilidade do aluno surdo em classes inclusivas: discussões e reflexões. **Espaço**, p. 4-13, Rio de Janeiro: INES, n. 37, jan./jun. 2012.

HARRISON, Kathryn Marie Pacheco. Libras: apresentando a língua e suas características. In: LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de; SANTOS, Lara Ferreira dos. (Orgs.) **Tenho um aluno surdo, e agora?** Introdução à Libras e educação de surdos. São Carlos: EdUFSCar, 2014, p. 27-36.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de; SANTOS, Lara Ferreira dos. (Orgs.) **Tenho um aluno surdo, e agora?** Introdução à Libras e educação de surdos. São Carlos: EdUFSCar, 2014.

LEBEDEFF, Tatiana Bolivar (Org.). **Letramento visual e surdez**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2017, p. 226-251.

MONTEIRO, Ana Maria Ferreira da Costa. **Professores de história: entre saberes e práticas**. 2. ed. Rio de Janeiro: Mauad X, 2010.

OLIVEIRA, Liliene Assumpção. **Fundamentos Históricos, Legais e Biológicos da Surdez**. Curitiba: IESDE Brasil S. A., 2012.

PINHO, Angela; MARIANI, Daniel. Redução de 'novos surdos' e evasão explicam tema da redação do Enem. **Folha de S. Paulo**, São Paulo, 10 nov. 2017, Educação. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2017/11/1934293-reducao-de-novos-surdos-e-evasao-explicam-tema-da-redacao-do-enem.shtml>. Acesso em: 08 jun. 2018.

ROCHA, Solange. **O INES e a educação de surdos no Brasil: aspectos da trajetória do Instituto Nacional de Educação de Surdos em seu percurso de 150 anos**. Rio de Janeiro: INES, 2007. CD-ROM.

SACKS, Oliver. **Vendo vozes: uma viagem ao mundo dos surdos**. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

STROBEL, Karin Lilian. **Surdos: vestígios culturais não registrados na história**. 2008. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, 2008.

7.3 FONTES E DOCUMENTOS LEGAIS

BRASIL. **Decreto n.º 5.626**, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei n.º 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei n.º 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em: 19 abr. 2018.

_____. **Decreto n.º 7.611**, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm#art11. Acesso em: 30 mar. 2018.

_____. **Lei n.º 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. Acesso em: 19 abr. 2018.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>. Acesso em: 24 abr. 2018.

PREFEITURA MUNICIPAL DE DUQUE DE CAXIAS. Secretaria Municipal de Educação. Escola Municipal Santa Luzia. **Aos professores regentes da Escola Santa Luzia**. [Sugestões didáticas para professores de alunos surdos]. Duque de Caxias, [2007?]. Mimeo.

_____. Secretaria Municipal de Educação. Escola Municipal Santa Luzia. **Integração escolar do aluno surdo**. Duque de Caxias, [200-?]. Mimeo.

_____. Escola Municipal Santa Luzia. **Orientações aos professores de alunos surdos**. Duque de Caxias, 2013. Mimeo.

7.4 APLICATIVOS, PÁGINAS E VÍDEOS NA INTERNET

A Vida em Libras/Aula de Libras. Séries de programas produzidos pela TV INES onde são apresentados sinais de Libras de forma contextualizada. Há episódios que abordam a história do Brasil e a história dos surdos. Disponíveis em: http://tvines.ines.gov.br/?page_id=14 e http://tvines.org.br/?page_id=11431.

Cultura Surda. Além de compartilhar produções culturais de/sobre surdos, o blog apresenta artigos a respeito de identidade, cultura e história surda. Uma das seções disponibiliza fontes em Libras para *download*. Disponível em: <https://culturasurda.net/>

Língua Brasileira de Sinais – EAD. Curso de Libras *online* organizado pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo (USP). Disponível em: <https://eaulas.usp.br/portal/course.action?course=6085>.

Dicionário da Língua Brasileira de Sinais V3 – 2011. Possibilita visualizar a sinalização e configuração de mãos em Libras das palavras solicitadas na busca. Disponível em: http://www.acessibilidadebrasil.org.br/libras_3/

Glossário História. Produzido pelo Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez da Faculdade Catarinense de Educação Especial (CAS/FCEE) traz sinais relacionados ao ensino de História. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=pMPUO89BSOI>

História em Libras. Há dois canais homônimos no *YouTube*. Ambos apresentam conteúdos de História em Libras. O primeiro segue a tradicional abordagem linear, enquanto o segundo, produto final do ProfHistória, opta pelo recorte temático. Disponíveis, respectivamente, em: <https://www.youtube.com/channel/UCwtNyZ8vhEPcKaVEEq8DvQA> e https://www.youtube.com/channel/UC4Cto15lwbs2tln_CWgsPiA.

Hand Talk/Pro Deaf. Aplicativos tradutores de Língua Portuguesa para Libras. Podem ser baixados pela *App Store* e pelo *Google Play*, para instalação em *smartphones* e *tablets* que utilizam os sistemas IOS e Android, respectivamente.

Sinalário de História e de História do Brasil. Vídeos do Instituto Phala nos quais são apresentados sinais em Libras referentes a termos e conceitos de História. Disponíveis em: <https://www.youtube.com/watch?v=wXH8WBGvRy0> e <https://www.youtube.com/watch?v=HIWAL4kVsGE>.

Sinalário Disciplinar em Libras. Outro aplicativo para *tablets* e *smartphones*. Desenvolvido pela Secretaria de Educação do Estado do Paraná, apresenta sinais em Libras para as disciplinas da Educação Básica, entre as quais História. Também disponível na *App Store* e no *Google Play*.

SOBRE O AUTOR



Paulo José Assumpção dos Santos é mestre em Ensino de História pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Possui pós-graduação em História Contemporânea pela Universidade Federal Fluminense (UFF). É bacharel e licenciado em História pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Atua como professor de História na rede municipal de ensino do município de Duque de Caxias (Rio de Janeiro, Brasil), onde leciona em classes regulares com alunos surdos incluídos, desde 2006. Pesquisa sobre o ensino de História para surdos, sendo integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Surdez – GEPeSS (DGP/CNPq), coordenado pela professora Dr.^a Celeste Azulay Kelman (UFRJ).

Contato: pejotassumpcao@gmail.com.

