

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS

Instituto de Ciências Humanas

Curso de Licenciatura em História



Trabalho de Conclusão de Curso

Um olhar sobre o Ensino de História em classes de alunos surdos do Ensino Fundamental: o caso da escola Alfredo Dub

Ana Gabriela da Silva Vieira

Pelotas, 2018

Ana Gabriela da Silva Vieira

Um olhar sobre o Ensino de História em classes de alunos surdos do Ensino Fundamental: o caso da escola Alfredo Dub

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Instituto de Ciências Humanas da Universidade Federal de Pelotas, como requisito parcial à obtenção de título de Licenciatura em História.

Orientadora: Lisiane Sias Manke

Pelotas, 2018

Resumo

VIEIRA, Ana Gabriela da Silva. **Um olhar sobre o Ensino de História em classes de alunos surdos do Ensino Fundamental: o caso da escola Alfredo Dub.** 2018. Trabalho de Conclusão de Curso. Curso de Licenciatura em História, Instituto de Ciências Humanas, Universidade Federal de Pelotas. Pelotas: 2018.

Resumo: O presente trabalho propõe um estudo de caso de pesquisa-ação, com uma turma de alunos surdos da Escola Especial Professor Alfredo Dub, situada na cidade de Pelotas –RS; trata-se de um contexto escolar bilíngue, no qual a escola utiliza a Língua de Sinais como primeira língua do aluno surdo (sendo as aulas ministradas em Libras), além do respeito à cultura surda que deve estar presente na seleção de conteúdos e metodologias. A Educação de Surdos no Brasil tem sido debatida por muitos pesquisadores, como Quadros, Skliar, Dorziat, entre outros. Porém, existem poucos trabalhos que tratem da educação histórica para alunos surdos, este estudo visa contribuir para essa discussão; inserindo-se, desta forma, não apenas na área de Educação de Surdos, mas também na área de Ensino de História.

Palavras-chave: Surdez; Ensino de História; Pesquisa-Ação

Sumário

Introdução.....	1
1.Cultura Surda e Identidades Surdas: uma discussão conceitual	3
1.1.Educação de Surdos no Brasil: do oralismo ao bilinguismo	7
2.Surdez e Ensino de História	13
2.1.Aspectos metodológicos	22
3.Esto de Caso: Escola Professor Alfredo Dub.....	26
3.1. Período de Reconhecimento.....	26
3.2. Os ciclos da pesquisa-ação e as propostas de ensino de História... 	29
3.3. As Avaliações no Ensino de História	45
3.4. Conceitos históricos.....	47
Considerações Finais	55
Referências Bibliográficas	60

Introdução

Esta pesquisa propõe um estudo de caso de pesquisa-ação, com uma turma de alunos surdos da Escola Especial Professor Alfredo Dub, situada na cidade de Pelotas-RS. Assim, visa refletir o uso de metodologias e práticas pedagógicas para o Ensino da disciplina de História que se adequem e promovam um processo mais eficaz de ensino-aprendizagem em classes de alunos surdos que se encontram no contexto da Educação Bilíngue, ou seja, alunos cujas aulas de todas as disciplinas são ministradas em Língua Brasileira de Sinais – Libras – e nas quais o português escrito é estimulado enquanto segunda língua.

O Ensino de História, enquanto área do conhecimento, tem buscado compreender os processos de ensino-aprendizagem desta disciplina, pensando novas práticas pedagógicas que sejam mais eficazes e que façam maior sentido para o aluno. Na busca por novas perspectivas, pode-se citar vários autores, como: Marcos Silva (2007), que discute em sua obra o ensino da disciplina no século XXI; Marcus Vinícius de Moraes (2010) que traz uma nova metodologia que visa a compreensão da história do Brasil enquanto processo integrado à história do mundo; e Cainelli e Schmidt (2009), duas autoras que problematizam o ensino da disciplina, defendendo que o conhecimento histórico apropriado pelo aluno deve ser proporcionar uma compreensão da realidade na qual ele vive.

A Escola Especial Professor Alfredo Dub, cuja proposta é bilíngue, atende alunos surdos desde os primeiros anos de vida da criança surda, com a estimulação precoce, até a conclusão do último ciclo do Ensino Fundamental. De modo mais específico, o grupo com o qual trabalhamos foi uma turma de 6º ano do Ensino Fundamental, que contava com 5 alunos (sendo 3 meninos e 2 meninas).

A metodologia utilizada – pesquisa-ação – foi significativa para refletir sobre o aprendizado histórico no contexto escolar e cultural surdo. Entendemos que esta reflexão passa por uma forte subjetividade, pela variação que pode haver entre diferentes indivíduos, diferentes faixas etárias e séries do Ensino Fundamental, e também entre diferentes contextos escolares.

No entanto, a investigação nesse sentido se faz necessária, pois o aprofundamento destas questões unindo áreas do conhecimento como o Ensino de História, a Educação Bilíngue e a Cultura Surda proporciona uma melhor compreensão da relação entre o surdo e o conhecimento histórico. Consequentemente, a pesquisa visa colaborar para um melhor atendimento destas crianças e adolescentes no Ensino Básico.

Inicialmente, no primeiro capítulo deste ensaio, realizaremos uma discussão bibliográfica a respeito da Cultura Surda e do próprio conceito de cultura que foi fundamental para o desenvolvimento desta investigação; e posteriormente, em seguida, trataremos das propostas educacionais que historicamente foram feitas para a Educação de Surdos e as que vem sendo feitas, atualmente, por pesquisadores da área.

No segundo capítulo, relacionaremos a Educação de Surdos e o Ensino de História, esclarecendo a perspectiva para educação histórica adotada nesta pesquisa, pautada em um ensino que promova um conhecimento que faça sentido e possa ser aplicado no contexto social e cultural no qual vivem os alunos. No capítulo seguinte, abordaremos a metodologia utilizada nesta investigação, e os principais autores utilizados para embasar nosso estudo de caso; como Tripp (2005), Franco (2005) e Pimenta (2005).

Em um próximo momento, abordaremos o estudo de caso do qual se trata a pesquisa; analisando de que forma determinadas práticas de ensino e recursos didáticos se adequaram ou não às especificidades da turma – como imagens, vídeos, maquetes, história em quadrinhos e textos escritos. Buscaremos abordar as relações do aluno surdo com o aprendizado histórico, refletindo sobre temporalidade, religiosidade, conceitos históricos e outros temas relativos ao Ensino de História, dentro das especificidades da Escola Especial Professor Alfredo Dub.

1.Cultura Surda e Identidades Surdas: uma discussão conceitual

O Conceito de cultura é bastante caro à esta pesquisa, porque deseja-se ressaltar que as diferenciações no ensino de História para alunos surdos e ouvintes, advém da visão de que os surdos estão inseridos em um contexto cultural distinto, o da Cultura Surda. Mayara Bataglin (2012) esclarece que a cultura surda é que vai constituir o indivíduo surdo – junto a elementos próprios de outras culturas – e está no cerne do modo como ele comprehende, se relaciona e se comunica com o mundo. A cultura surda tem vários artefatos importantes, que a constituem. Neste sentido, Karin Strobel (2008) aponta que o principal artefato é a experiência visual, base para todos os outros; os surdos podem ser entendidos como pessoas visuais, pois sua relação com o mundo se dá através da visão, não da audição. Desta forma, esta pesquisa não trabalha com uma simples noção de acessibilidade na sala de aula, não tem como base perspectiva da surdez enquanto deficiência e nem deixará de considerar aspectos culturais que envolvem o aprendizado dos surdos.

Faremos, portanto, algumas considerações teóricas a respeito do conceito de cultura, relacionando-o com as noções de cultura e identidade surdas já explanadas no capítulo a respeito da Educação de Surdos. Kalina Silva e Maciel Silva (2013) definem este conceito como o conjunto de elementos materiais, comportamentais e espirituais de um grupo, para eles, cada cultura é única e tem a sua história, sem poder ser pensada através de uma lógica cultural distinta.

Outro teórico que trata do conceito de cultura é José Luiz dos Santos (2006), que esclarece que ao longo de toda a História, diferentes modos de organizar uma sociedade, entraram em contato, operando transformações culturais. Cada cultura tem um modo próprio de ver o mundo, uma lógica que faz sentido para o grupo que vive esta cultura. Estudar este conceito, o que o autor considera uma preocupação da atualidade, é, de alguma forma, entender que se cada cultura tem sua lógica, não existe uma hierarquia cultural, combatendo uma visão preconceituosa para com o diferente.

Em uma perspectiva histórica do conceito, Santos (2006) coloca que, durante o século XIX, este conceito era visto de uma forma hierarquizada e todas as culturas estariam evoluindo na mesma direção, algumas em graus mais avançados, outras mais atrasadas. As diferenças entre as culturas, dentro desta

perspectiva, nada mais eram do que diferenças próprias daquele estágio evolutivo. Deste modo, enquanto a sociedade europeia era vista como civilizada e como tendo atingido graus evolutivos mais altos, outras culturas eram vistas como primitivas, ou seja, como culturas cujo caminho evolutivo a ser percorrido ainda era muito grande.

É através de nossa cultura que é construída a maneira como vemos o mundo. Sobre isso, Roque de Barros Laraia (2001) afirma que nossa moral, aquilo que consideramos como comportamento certo ou desviante – não é algo natural, inerente à humanidade, mas construído culturalmente em cada grupo humano. Muitos elementos (inclusive materiais) vão distinguir pessoas de contextos culturais distintos; dentre estes elementos, o autor destaca a língua como um dos mais perceptíveis ao se observar um grupo.

Estas distinções culturais, aponta Laraia (2001), criam uma dicotomia entre o grupo que sentimos pertencer e os demais, aos quais não pertencemos; esta dicotomia faz com que o indivíduo estranhe o que é diferente, e se identifique com o que é inerente à sua própria cultura. Neste sentido, ao tratar da identidade, Kathryn Woodward (2014) afirma que nossas identidades constituem-se através das diferenças e que podemos lidar com estas diferenças por duas perspectivas: a primeira é excluir aquele que é diferente, em uma relação de preconceito e, dependendo do contexto, até de xenofobia ou racismo. Porém, também se pode valorizar as diferenças, em uma postura que defende a heterogeneidade dos grupos e das pessoas.

Faz-se aqui um parêntese para tratar desta valorização do heterogêneo. Tomaz Tadeu da Silva (2014) aponta que, no campo da educação, inclusive nas propostas oficiais, têm estado cada vez mais relevantes abordagens a respeito da diferença e do multiculturalismo. Este último termo pode ser bastante esvaziado, quando defende uma ideia de tolerância e de diversidade; isto porque, a própria noção de diversidade, é problemática. O problema não está propriamente na defesa de um mundo diverso, no qual haja respeito entre as pessoas, mas na neutralização das diferenças e identidades.

Respeitar a cultura surda, a diferença surda, portanto, não é colocar o surdo em sala de aula com crianças ouvintes e afirmar que aquele contexto escolar

valoriza a diversidade de seus estudantes. É preciso compreender que a diferença existe, não pode ser neutralizada, e que o surdo necessita de um contexto escolar diferente para aprender.

Ainda sobre o conceito de cultura, Laraia (2001) traz uma outra dimensão importante: a de que a cultura é, necessariamente, dinâmica. As culturas estão em constante mudança, ou pelo contato com culturas distintas, ou pela lógica do próprio sistema cultural (embora, neste caso, estejamos falando de transformações mais lentas). Algumas alterações podem ser vistas no curto prazo de uma geração, de modo que a juventude dos filhos muitas vezes não está submetida às mesmas regras que a de seus pais:

Regras morais que eram vigentes passam a ser consideradas nulas: hoje uma jovem pode fumar em público sem que a sua reputação seja ferida. Ao contrário de sua mãe, pode ceder um beijo ao namorado em plena luz do dia. Tais fatos atestam que as mudanças de costumes são bastante comuns. Entretanto, elas não ocorrem com a tranquilidade que descrevemos. Cada mudança, por menor que seja, representa o desenlace de numerosos conflitos. (LARAIA, 2001, p.99)

A cultura surda, do mesmo modo, não deve ser encarada como fixa, mas dinâmica; transformada constantemente pelo contato da cultura surda com a ouvinte, pelo contato com os surdos de diferentes regiões do Brasil e do mundo. A surdez é abordada por Ana Dorziat (2009) como um termo de múltiplos significados, existindo muitas maneiras de ser surdo. Para esta autora “o uso do termo Surdo engloba uma categoria de alteridade, que envolve a mulher e o homem surdos em suas diferentes peculiaridades: etária, de raça, de classe, religiosa, de posição geográfica etc” (DORZIAT, 2009, p.22). Skliar (2016) aponta para o risco de designar “surdo” como uma unidade e tratar apenas de sujeitos específicos - homens de classe média, brancos, com escolaridade e participantes ativos da militância surda. Ou seja, não há uniformidade entre os surdos.

Estas diferenças no que concerne à surdez estão localizadas também em sua própria condição biológica. A este respeito, Sacks (2010) atenta para a existência de diferentes níveis de perda auditiva, podendo ser completa ou não; resquícios auditivos podem ser potencializados por meio de aparelhos. Além disso uma diferença reside entre surdos que nasceram desta forma e aqueles

que tornaram-se surdos depois de ter adquirido a língua oral. Ressaltamos, portanto, que nem todos os surdos são usuários da Língua de Sinais, mas nós defendemos que é um direito de todos eles (independente do grau de surdez) de ter o acesso a esta língua oportunizado pelo sistema educacional.

A identidade surda deve ser concebida, portanto, como identidades surdas, no plural. Estas múltiplas formas de identidade fazem parte da vida de qualquer indivíduo, não apenas do surdo. Neste sentido, Woodward (2014) afirma que as pessoas não estão vinculadas a apenas um campo social, pelo contrário, participam de vários, atuando de modo distinto em campos distintos. Embora as pessoas desejem afirmar-se contínuas, no que concerne à sua identidade, o ser humano muda de acordo com o campo social, ou seja, somos distintos quando estamos junto de nossas famílias do que quando estamos em nosso ambiente de trabalho, por exemplo. As diferentes identidades que assumimos podem, inclusive, entrar em conflito entre si em alguns momentos.

Dentro do conceito pós-estruturalista de identidade, Perlin (2016) defende que as identidades surdas (assim como qualquer outra identidade) não são fixas, mas estão em movimento, em constante construção. Estas identidades surdas são reconhecidas pelos grupos e comunidades de surdos, através de seu elemento comum: a experiência visual. Neste contexto – das comunidades surdas – é que surge a cultura surda. Para Perlin esta cultura é criadora e autônoma, não está aproximada ou submetida à cultura ouvinte.

Historicamente, os surdos foram oprimidos pela ideologia dominante, forçados a submeter-se ao que o ouvinte impôs a ele. Skliar (2016) aponta que ao longo do último século a sociedade vem encarando a surdez a partir de uma lógica médica, se propondo tentativas de corrigir a surdez. Esta tentativas foram acompanhadas de forte violência institucional por parte das instituições de ensino, que negaram aos surdos o acesso a sua língua e cultura.

Esta opressão aos surdos se dá, conforme aponta Dorziat (2009), também pela dificuldade do surdo no acesso a informação e na dificuldade de convivência, o que faz com que a autoestima de muitos surdos fique comprometida; o resgate desta autoestima e da segurança do surdo para posicionar-se no mundo de forma autônoma, passa pelo acesso a Língua de

Sinais. A autora ressalta que as Associações de Surdos são espaços fundamentais, garantindo o direito à voz das comunidades surdas, militando na luta e nas reivindicações de direitos dos surdos, sobretudo no que concerne ao acesso a Língua de Sinais.

Além da conquista de direitos, Perlin (2016) chama atenção para a importância desta luta política dos movimentos surdos na constituição da identidade:

O adulto surdo, nos encontros com outros surdos, ou melhor, nos movimentos surdos, é levado a agir intensamente e, em contato com outros surdos, ele vai construir sua identidade fortemente centrada no ser surdo, "a identidade política surda". Trata-se de uma identidade que se sobressai na militância pelo específico surdo. É a consciência surda do ser definitivamente diferente e de necessitar de implicações e recursos completamente visuais. (PERLIN, 2016, p.63)

Esta identidade política cujo centro está na militância dos surdos por acessibilidade – através de recursos visuais e de comunicação através da Língua de Sinais – é uma entre as várias “identidades surdas” existentes. Este capítulo buscou ressaltar a existência de vários modos de ser surdos, além de chamar atenção para a importância de se situar culturalmente a surdez. A seguir, trataremos das questões educacionais que envolvem e envolveram o ensino de surdos no Brasil, para compreender o caminho que nos levou ao que hoje entendemos como educação bilíngue.

1.1.Educação de Surdos no Brasil: do oralismo ao bilinguismo

A História da Educação de surdos no Brasil é dividida por Ronice Quadros (1997) em três fases. A primeira é a fase oralista, na qual os surdos eram incentivados à oralização e ao aprendizado da leitura labial, ao mesmo tempo que lhes era negado ao acesso à língua de sinais; esta proposta educacional comprehende que o indivíduo surdo precisa passar por um processo de normalização, para inserir-se na sociedade da mesma forma que o ouvinte, o que só poderia ser feito se ele aprendesse a se comunicar da mesma maneira que uma pessoa que escuta. Nesta proposta, busca-se recuperar – inclusive através da medicina – a pessoa surda, compreendida como deficiente.

A proposta oralista foi legitimada através do Congresso Internacional de Educadores de Surdos, que ocorreu em 1880, na cidade de Milão. Segundo

Oliver Sacks (2010) neste congresso o oralismo teve muitos defensores, entre eles destacou-se Alexander Graham Bell, e o resultado foi o fim do uso das línguas de sinais na educação de crianças e adolescentes surdos. Apenas em 1960 este método começou a ser questionado, sobretudo pelos estudantes surdos, seus familiares e professores.

Cabe ressaltar que esta proposta oralista ignorou completamente as demandas apontadas pelas lideranças surdas do século XIX. Conforme apontam Bauman e Murray (2014), em muitas reuniões, inclusive de dimensão internacional, os líderes surdos já defendiam a importância da Língua de Sinais na educação de surdos, visto que somente por este caminho os surdos se tornariam cidadãos com autonomia e capazes de produzir.

Ignorar o que os surdos reivindicam e impor a eles a educação oralista foi uma das mais cruéis facetas do ouvintismo, conforme aponta Carlos Skliar (2016). Este autor conceitua ouvintismo como a visão que os ouvintes tem dos surdos e a imposição para que esses indivíduos busquem encaixar-se na sociedade através da ótica ouvinte. O ouvintismo foi defendido por educadores de surdos, médicos e familiares, de modo que pôde agir imperativamente sobre os surdos e sua educação.

Conforme aponta Skliar (2016), o currículo das escolas – dentro da lógica do ouvintismo – mais do que ensinar os alunos a oralizar e fazer leitura labial, buscava imprimir um certo estereótipo sobre o sujeito surdo. As propostas curriculares muitas vezes tratavam o surdo como um deficiente mental, além de buscar formar indivíduos para atuar no mercado de trabalho em funções de assistente de um ouvinte com cargo superior.

Ainda em 1958, a diretora do Instituto Nacional de Educação de Surdos – Ana Rimoli de Faria Dória – publicou uma obra que defendia amplamente a proposta oralista, ensinando métodos para que pais e professores auxiliassem as crianças surdas a desenvolver a fala e a leitura labial. Estes métodos, segundo a diretora, eram o que havia de melhor na educação de surdos, porque permitiria ao indivíduo o convívio social; além disso, a proposta oralista também passava pelo estímulo aos resíduos auditivos que o surdo possuísse. Este

processo passava pela negação completa da Língua de Sinais, conforme pode-se verificar no trecho:

[...] se forem usados gestos ao invés de palavras ela jamais iniciará a leitura da fala. Não é que haja erros nos gestos propriamente ditos, mas cada vez que um gesto é empregado no lugar de uma palavra, está sendo perdida para sempre uma oportunidade de ajudar a criança a aprender a leitura oro-facial; o gesto, ao invés da palavra, situou-se, com lugar próprio, na vida mental da criança. Quando são usados os gestos ao invés das palavras eles animam a mudez. (DÓRIA, 1958, p.78)

Ainda, Sacks (2010) argumenta que a ausência de contato da criança surda com a língua de sinais impede seu desenvolvimento adequado, visto que linguagem e pensamento estão intimamente relacionados. Os surdos que nasceram desta forma – diferente daqueles que tornaram-se surdos após a aquisição de uma língua oral – se não tiverem contato com a língua de sinais, tornam-se indivíduos que não adquiriram qualquer língua e sua comunicação com o mundo, compreensão de informações, e aquisição cultural tornam-se deficientes. Para o autor: “Um ser humano não é desprovido de mente ou mentalmente deficiente sem uma língua, porém está gravemente restrito no alcance de seus pensamentos, confinado, de fato, a um mundo imediato, pequeno”. (SACKS, 2010, p.44)

A luta das comunidades surdas e dos educadores de surdos, somados à falta de sucesso do método oralista - que muitas vezes gerava no surdo uma capacidade ínfima no que concerne a compreensão da leitura labial, além de uma oralização de difícil compreensão – promoveram uma transformação na Educação de Surdos no Brasil. Conforme aponta Quadros (1997), entramos na fase do bimodalismo, que aceitava o uso da língua de sinais nas escolas de surdos, mas como um meio para ensinar ao surdo a Língua Portuguesa.

Atualmente, como indica Quadros (1997), vivemos a terceira fase da história da Educação de Surdos: o bilinguismo, que privilegia o ensino da Língua de Sinais como primeira língua, base para o ensino de todas as outras disciplinas. Sobre esta proposta educacional, esta autora aponta:

O bilinguismo é uma proposta de ensino usada por escolas que se propõem a tornar acessível à criança surda duas línguas no contexto escolar. Os estudos têm apontado para essa proposta como sendo mais adequada para o ensino de crianças surdas,

tendo em vista que considera a língua de sinais como língua natural e parte desse pressuposto para o ensino da língua escrita. (QUADROS, 1997, p.27)

Esta autora aborda ainda que a proposta bilíngue passa por diversos fatores, que vão além da garantia da Língua de Sinais como um direito para os surdos. A escola bilíngue deve garantir o acesso da criança à cultura surda, o contato com adultos surdos e com a comunidade surda de forma geral – para que a criança possa criar identificação e senso de pertencimento. É importante, também, que a escola garanta aos alunos surdos o ensino de todas as disciplinas comuns de uma escola regular; de modo que não pode ter foco único na aquisição da língua (de sinais e o português escrito).

Quadros aponta ainda que, no caso da escola proporcionar o ensino do português oral, ou seja, auxiliar o aluno surdo a desenvolver a capacidade de oralizar, através de profissionais capacitados, como fonoaudiólogos; esta atividade deve se realizar fora do horário normal de aula, pois toma muito tempo e não está relacionada ao aprendizado escolar necessário ao aluno. Além disso, cabe ressaltar, que nós acreditamos que o ensino do português oral não deve ser imposto ao aluno surdo, que precisa poder escolher se quer ou não desenvolver essa capacidade.

Outro tema importante de ser discutido, quando falamos de Educação de Surdos no Brasil, é o debate entre a proposta inclusiva – muito própria da educação especial – e a proposta de escola bilíngue. Ana Dorziat (2009) afirma que os argumentos que defendem a inclusão estão pautados em uma postura de tolerância e diversidade, mas que na verdade vêm propondo uma administração daquilo que é diferente.

Esta autora aponta ainda que, ao tentar integrar os surdos na escola regular, o que se viu foi o desejo destes estudantes de voltar a frequentar escolas especiais, que permitiam ao aluno surdo conviver com outros surdos e com professores preparados para as especificidades desta educação. Em um ambiente escolar regular, a comunicação se dá através da língua oral e o aluno surdo torna-se isolado em meio às demais crianças e adolescentes ouvintes. A presença do Intérprete de Libras não é o suficiente para garantir o aprendizado do aluno e muito menos sua sociabilidade no ambiente escolar.

No mesmo sentido, Maura Corcini Lopes (2016) argumenta que a Lei de Diretrizes e Bases estimula a inclusão dos surdos em escolas regulares, tratando da importância do respeito à diferença na escola, mas sem reconhecer os elementos culturais quando se trata de surdez. Apesar das tentativas da legislação de ver a escola como um ambiente plural onde todos são “iguais”, o que ocorre na prática é que esta “igualdade” apenas mascara a discriminação de vários grupos, não apenas os surdos.

Silvia Andreis-Witkoski e Brenno Doudettes (2014) defendem o direito dos alunos surdos de estudarem em escolas bilíngues ou, se estiverem em escolas regulares, terem o direito de estar em turmas especiais cuja proposta é bilíngue. No mesmo sentido, Formozo e Klein (2009) afirmam que embora a legislação insira a educação de surdos na educação especial (cuja bandeira é a inclusão, até mesmo nas definições da Lei), estas estão afastadas pelo componente cultural inerente ao sujeito surdo. A educação de surdos, portanto, necessita de escolas que atuem na construção da cultura surda, de forma que a demanda é por escolas especiais (preferencialmente) ou no mínimo por classes especiais nas escolas regulares.

A separação entre educação de surdos e educação especial não deve se dar apenas nas escolas, mas também nos estudos acadêmicos. Skliar (2016) defende que a área de Estudos Surdos em Educação não é uma parte de uma área maior chamada Educação Especial, ao contrário, é uma área nova. A área de Estudos Surdos configura um programa de pesquisa em educação: “pelo qual as identidades, as línguas, os projetos educacionais, a história, a arte, as comunidades e as culturas surdas são focalizados e entendidos a partir da diferença, a partir do seu reconhecimento político”. (SKLIAR, 2016, p.5)

Skliar (2016) argumenta, ainda, que a educação especial não enxerga a surdez em suas especificidades culturais, de modo que não reconhece as identidades surdas. O surdo é compreendido como um desvio daquilo que é normal, assim como muitos outros sujeitos: como cegos e deficientes mentais. Porém, existe uma descontinuidade entre estas pessoas que a educação especial engloba no mesmo grupo chamado de deficientes e que se opõem aos ditos “normais”. Não há nada em comum entre um surdo e um portador de

deficiência mental, por exemplo, de forma que englobar todos no mesmo grupo compromete o reconhecimento de suas identidades.

Diante do exposto, podemos apontar que se percorreu um longo caminho no que diz respeito à educação de surdos no Brasil, com propostas inicialmente pautadas em um forte ouvintismo que pretendia que o surdo se inserisse na sociedade como uma pessoa ouvinte. As propostas atuais, pautadas nas demandas dos próprios surdos por reconhecimento cultural e linguístico, constituíram a educação bilíngue; que se afasta das propostas inclusivas, que colocam o aluno surdo em classes de ouvintes, negando-lhe o acesso à cultura surda e sociabilização em Língua de Sinais com outros alunos e professores. Tendo tratado aqui da educação de surdos, de modo geral, o próximo capítulo quer relacionar a questão da surdez com a teoria que vem sendo discutida na área de ensino de História.

2. Surdez e Ensino de História

Alguns pesquisadores têm buscado compreender a relação do aluno surdo com a disciplina de História; ressaltamos aqui alguns ensaios neste sentido. É o caso do trabalho de Lilian Signorini Lafuente (2014), cujo Trabalho de Conclusão de Curso tratou justamente do ensino de História para alunos surdos na cidade de Pelotas, abordando os casos da Escola Municipal Pelotense e da Escola Especial Professor Alfredo Dub. Utilizando como metodologia a feitura de entrevistas, observações nestas escolas e a análise de seus Projetos Políticos Pedagógicos; a autora considera que os professores de História tem dificuldades de atender os alunos surdos em suas singularidades.

A respeito do ensino de História para os alunos a Escola Professor Alfredo Dub – que também é nosso foco de investigação – Lafuente (2014) aponta que, em entrevistas com a professora responsável pela disciplina, esta afirma que a Língua Brasileira de Sinais, é a base para as aulas na escola, não apenas de História, mas de qualquer outra disciplina. Ainda segundo a professora entrevistada, as aulas de História têm o foco no desenvolvimento do pensamento crítico, e na relação dos conteúdos com o cotidiano, de modo que os alunos sejam estimulados a participar de modo ativo na sociedade e reivindicar direitos.

Outros pesquisadores tratam do ensino de História para alunos surdos em outros contextos escolares. É o caso de Gabriela Vieira Neves (2009), que faz um relato de experiência, após ministrar aulas de História para alunos surdos de uma escola especial em Caxias do Sul. Neves aponta que a língua de sinais precisa ser a base para o ensino de qualquer disciplina, sem a qual não se pode respeitar a diversidade cultural do sujeito surdo; também coloca que o uso de imagens e objetos tem ampla aceitação por alunos surdos, o que está relacionado com a experiência visual. Para a autora:

[...] há uma grande variedade de atividades a serem desenvolvidas que podem proporcionar aos alunos um ensino de história que respeite suas necessidades e suas peculiaridades enquanto grupo linguístico e cultural. Cabe ao professor a escolha entre focar-se nas impossibilidades e limitações ou nas potencialidades e talentos dos alunos, que certamente é uma experiência enriquecedora tanto para o professor, quanto para os alunos. (NEVES, 2009, p. 7911)

As autoras Verri e Alegro (2006) trabalham, em sua pesquisa, com entrevistas junto a dois estudantes surdos do Ensino Médio (um do segundo e o outro do terceiro ano), que estudam no Instituto Estadual de Educação de Londrina, ou seja, em um contexto de inclusão junto de alunos ouvintes. Nas entrevistas, os alunos deveriam responder sobre sua relação com a disciplina de História. Chamou nossa atenção a questão que dizia “o que mais dificulta seu aprendizado em História?”, tendo um dos alunos respondido que o mais difícil era aprender as “palavras da História”, ou seja, os conceitos históricos.

Ressaltamos que, muitas vezes, os conceitos que trabalhamos na História não tem tradução para a Língua Brasileira de Sinais, o que dificulta a comunicação com o aluno; esta constatação também foi percebida em nosso estudo de caso, conforme trataremos mais adiante. Especificamente sobre as práticas de ensino, os alunos disseram que as atividades mais comuns eram a leitura de textos e do livro didático, além de responder questionários; de forma que vemos uma perspectiva do Ensino de História muito voltada ao uso de textos, o que dificulta o aprendizado de alunos surdos, cuja primeira língua não é a Língua Portuguesa.

Em seu texto, Verri e Alegro (2006) discutem a relação entre o aluno surdo e a Língua Portuguesa, que também está presente nas aulas de História. Para elas, o docente deve compreender que a dificuldade para a escrita que estes alunos apresentam não decorre de falta de esforço ou capacidade cognitiva, mas do fato da língua de sinais ter uma lógica distinta da língua portuguesa que é oral e registrada na forma escrita.

Lia Cazumi Yokoyama (2005) é outra autora que trabalha com o Ensino de História para alunos surdos, também em situação de inclusão. Uma das questões interessantes apresentadas pela autora é a perspectiva errônea de que adequar o ensino ao aluno surdo passa apenas pela língua; esta autora chama atenção para o problema da “ausência de metodologias e didática de ensino para as disciplinas de forma específica”. (YOKOYAMA, 2005, p.2)

Ressaltamos aqui nossa dificuldade, durante a pesquisa, de encontrar bibliografia que refletisse sobre o ensino de História para a alunos surdos (principalmente em contexto escolar bilíngue); havendo poucos trabalhos neste

sentido. Compreendemos que se faz necessária a investigação metodologias que possam ser utilizadas pelos professores de História e que atendam os alunos surdos em suas especificidades, para que eles possam melhor aproveitar a disciplina e desenvolvendo noções de tempo e espaço, por exemplo, conceitos centrais para o estudo da História. O estudo de caso que traremos aqui, visa contribuir neste sentido.

Contudo, na ausência de suporte teórico específico para o ensino de História para alunos surdos, questões teóricas sobre ensino da disciplina de História, de modo geral, deram fundamentação a esta pesquisa-ação. Para Shimidt e Cainelle (2009) a aprendizagem histórica pretende formar no aluno uma consciência histórica, que fuja do modelo tradicional no qual existe uma única e verdadeira histórica, fazendo o indivíduo refletir sobre as interpretações dos acontecimentos, sobre os agentes da história e suas perspectivas. Pode-se saber história sem de fato aprender a pensar historicamente, esta habilidade implica que o indivíduo consiga atribuir significados e orientar-se através da sua experiência.

Ocorre que a experiência do sujeito surdo, conforme já apontamos no primeiro capítulo deste ensaio, é uma experiência visual. Segundo Karin Strobel (2008), a visualidade está no cerne da cultura surda. As subjetividades comuns aos seres humanos, os questionamentos mais íntimos dos indivíduos, a maneira de entender o mundo e as relações sociais perpassam por este artefato cultural (o visual), quando tratamos de sujeitos surdos. Neste sentido, o surdo quando aprende a pensar historicamente, vai se orientar através da visualidade, que é intrínseca a sua própria experiência enquanto ser humano.

Para Shimidt e Cainelle (2009), a aprendizagem histórica tem três dimensões: a primeira é a experiência, ou seja, nós vivemos em um contexto que é histórico e é importante estarmos conscientes de que existe uma série de experiências das sociedades humanas do passado que nos trouxe até aqui. A segunda é a interpretação, trata-se do momento no qual o indivíduo passa a conseguir atribuir significados ao que aprende e pensar a história em sua multiplicidade de experiências. A terceira dimensão é a orientação, ou seja, utilizar o conhecimento histórico para situar-se na História (no tempo e no lugar em que se vive).

Estas autoras apontam ainda que pensar historicamente – refletindo sobre as fontes, interpretações do passado e narrativas históricas, é algo que precisa ser aprendido. O conhecimento histórico que está nas universidades e arquivos precisa passar por uma adequação para o público escolar, em um processo que estas autoras denominam como transposição didática.

A transposição didática não trata apenas de transpor o conhecimento histórico para a escola, mas também pensá-lo para as especificidades de cada escola e cada faixa etária. Ou seja, no contexto de uma escola bilíngue (como a Escola Especial Professor Alfredo Dub), é preciso fazer uma transposição didática do conhecimento histórico para seu público: crianças e adolescentes surdos, um grupo com especificidades biológicas e culturais que não podem ser desconsideradas na hora de ensinar.

No início deste capítulo, trouxemos a visão de Yokoyama (2005) que afirma que é um erro crer que para adequar aulas de História para turmas de surdos não passa apenas pela tradução do conteúdo para a língua de sinais. Reforçamos aqui que a transposição didática que deve ser feita para ensinar História aos surdos, deve ir além das questões linguísticas, para buscar metodologias que melhor atendam estes alunos.

Se entendermos que a experiência dos surdos é visual e que somente através da visualidade é possível a esses sujeitos desenvolver uma consciência histórica, importa que a transposição didática implique recursos didáticos que sejam visuais. Esta reflexão norteou as nossas escolhas para a prática desta pesquisa-ação; de modo que elegemos uma série de recursos didáticos distintos para proporcionar aos alunos o aprendizado histórico através do artefato mais fundamental de sua cultura: o visual.

Neste sentido, compreendemos que ensinar história não pode ser uma mera transmissão de conhecimentos sobre o passado, como bem afirma Ruiz: “trata-se, portanto, de ensinar os alunos não a contemplar o ‘edifício da História’ como algo pronto, mas de ensinar-lhes a edificar o próprio edifício” (RUIZ, 2003, p.78). Este autor, em sua citação, reflete sobre como as novas abordagens para o ensino de História não devem considerar os conteúdos desta disciplina como um conhecimento pronto a ser transmitido e memorizado pelos os alunos. Os

alunos, nas aulas de história, devem ser incentivados a refletir sobre problemas e interpretar acontecimentos.

Sem dúvida, esta visão do ensino de História está vinculada as propostas curriculares para esta disciplina, que esbarram na seleção de conteúdos a serem abordados em sala de aula. Bezerra (2003) ressalta que o conteúdo ensinado nas aulas de história não é tudo aquilo o que há para saber sobre o passado humano; nem mesmo a historiografia produzida nas universidades conseguem evocar tudo aquilo que ocorreu tal como ocorreu em todas as sociedades ao longo da História. Esta afirmação pode parecer um tanto óbvia, mas ela é fundamental para que se entenda que os conteúdos históricos que são aprendidos na escola são, necessariamente, frutos de uma seleção.

Estas escolhas são muito importantes e devem respeitar as especificidades de cada momento histórico. Bezerra (2003) ressalta que os professores têm papel fundamental nesta seleção, influenciados pelos órgãos que atuam na educação nas instâncias estaduais e municipais. Dentro da perspectiva de Ensino de História adotada nesta pesquisa, consideramos fundamental a participação dos alunos em sua aprendizagem, além de uma abordagem de conteúdos vinculadas ao contexto cultural do estudante (neste caso, a cultura surda), para que o conhecimento histórico tenha significado para os alunos.

Bezerra (2003) aponta, ainda, que aprender história é também aprender seus procedimentos, como o estudo das mais diversas fontes. Não se trata de memorizar uma série de fatos isolados sobre o passado, mas entender que entre os acontecimentos históricos há continuidades e rupturas, de modo que a história deve ser compreendida enquanto processo.

Buscando um modo de ensinar história mais prazeroso e eficaz para os alunos, Jaime Pinsky e Carla Pinsky (2003) abordam a relação entre passado e presente, afirmando que esta ligação deve ser estabelecida na sala aula, permitindo que o aluno veja seu próprio tempo como histórico. Isto significa conseguir ver-se como alguém que vive em um tempo e um lugar específicos, além de perceber-se como um sujeito atuante na História. Estes autores também chamam atenção para a importância em despertar a curiosidade do aluno e o

interesse em conhecer outros povos e culturas que existiram nas mais variadas épocas.

Acreditamos que despertar a curiosidade e interesse pelos conteúdos históricos, através da relação destes conteúdos com o cotidiano dos alunos, perpassa pelo interesse e dedicação do docente pela realidade social da turma. No caso dos surdos, pode ser difícil traçar relações com a vivência destes alunos e encontrar caminhos para fazer com que a turma se interesse pelas aulas se o professor não procurar conhecer a respeito dos surdos, enquanto grupo cultural.

Defendemos que o professor de História não podem encarar os surdos como “ouvintes que não ouvem”, ou seja, como indivíduos que somente diferem dos demais pelo fato de não serem capazes de escutar. Os surdos possuem cultura e história próprias, que devem sempre ser levadas em consideração pelo docente como imperativas nas vivências de seus alunos.

No entanto, retomamos a ideia de Dorziat (2009) e de Sacks (2010) – expostas no capítulo 1 – de que existem vários modos de ser surdos. Portanto, não se pode determinar de forma categórica que todos os surdos têm as mesmas vivências. Se o professor aprendeu como relacionar-se com determinada turma de alunos surdos, isto não significa todas as outras serão iguais. Os surdos, enquanto sujeitos híbridos, também são influenciados por questões étnicas, de gênero, de classe, de idade e muitas outras.

Compreender que os surdos possuem uma história, também não significa que o ensino de História para estes sujeitos deva passar apenas pela abordagem da história do povo surdo (embora esta não deva ser excluída da escola). Aprender história não é somente aprender sobre si, mas também aprender sobre o outro. Jaime Pinsky e Carla Pinsky (2003) apontam que é importante a aproximação do aluno com outros períodos e outras sociedades, de modo que eles possam criar identificação e empatia com diferentes grupos humanos e mergulhar com interesse, durante a aula de História, na história do outro, faz parte da construção cidadã do aluno e o ajuda a se constituir enquanto um sujeito tolerante. Esta consideração vai ao encontro da visão de Jörn Rüsen para o Ensino de História.

Estevão de Rezende Martins (2011) trata da perspectiva de Jörn Rüsen sobre a educação histórica, que foi fundamental para esta investigação, norteando-a e embasando as análises que propomos. Jörn Rüsen é um autor alemão que atualmente é professor na Universidade de Bielefeld. Para ele, estudar história de um modo unilateral, centrado em si próprio e no grupo em que se vive, gerou muitas atitudes discriminatórias e afastamento entre grupos e sociedades humanas.

Maria Auxiliadora Schmidt, Isabel Barca e Tânia Braga Garcia (2011) afirmam que Jörn Rüsen considera a narrativa de extrema importância, pois é através dela que a consciência histórica se materializa. Ao analisa-la, podemos perceber o diálogo do autor com as fontes e com o período que estuda, bem como os sentidos que atribui a este passado.

Assim, estas autoras argumentam que dentro da perspectiva de Jörn Rüsen, projetos no Brasil e em Portugal vem estudando as narrativas de jovens sobre a História. Uma percepção importante da análise destas narrativas é que enquanto os jovens parecem conhecer e conseguir narrar com desenvoltura sua história nacional, parecem afastados da história do mundo, sem conseguir construir narrativas dentro de uma perspectiva global.

Um dos principais conceitos abordados por Jörn Rüsen (2011) é o de didática da história, ao qual ele analisa dentro da lógica alemã. Segundo ele, durante muito tempo se entendeu didática da história como o modo como os professores escolares ensinam a disciplina de História, profissão muito afastada da de historiador, pois a história acadêmica e a ensinada nas escolas seriam muito distintas. Porém, esta visão mostrou-se falha.

Na realidade, Jörn Rüsen defende para os primeiros historiadores o processo de ensino-aprendizagem do conhecimento histórico era de profunda importância; porém, com o movimento do século XIX que define e regra a ciência histórica, existe um afastamento em relação ao ensino. Ensinar história e pesquisar história passou a ser compreendido como dois movimentos distintos; de modo que a didática da história passou a ser uma disciplina a parte da própria História. A função do professor, nesta visão, era tornar o conhecimento

acadêmico compreensível para seus alunos, sem nunca participar ativamente da produção historiográfica.

Esta visão se modifica nas décadas de 1960 e 1970, a medida que novos pensadores criticam esta visão tradicional da História e do Ensino de História. Passa a se pensar na função política e social de se estudar História. A didática da história passa a ser vista como uma disciplina com teoria e metodologia, pensando o processo de ensino-aprendizagem e os modos e porquês de desenvolver-se a consciência histórica. Segundo o autor, “a didática da história analisa agora todas as formas e funções do raciocínio e conhecimento histórico na vida cotidiana, prática” (RÜSEN, 2011, p.32)

Tendo a didática da história a função de refletir sobre o aprendizado histórico, é importante traçar considerações sobre este aprendizado. Não existe ainda, conforme aponta Jörn Rüsen (2011), uma “teoria sistemática do aprendizado histórico”, apesar da didática da história já ter refletido sobre diversas concepções neste sentido. As teorias do aprendizado, de modo geral, não refletem de modo específico sobre o ensino de história.

Uma definição do conceito de aprendizado histórico, é proposta pelo próprio autor:

O aprendizado histórico pode ser posto em andamento, portanto, somente a partir de experiências relevantes do presente. Essas carências de orientação são transformadas então em perspectivas (questionadoras) com respeito ao passado, que aprendem o potencial experencial da memória histórica. (RÜSEN, 2011, p.44)

Assim, Rüsen reflete sobre como as experiências do mundo em que vivemos são fundamentais para que se possa aprender história, afinal, coloca questões sobre o passado. A história não deve ser pensada como um conhecimento a ser aprendido, mas como um fruto de questionamentos e problemáticas que nos permitam refletir e de fato aprender história, de modo a utilizar este aprendizado na prática, em nosso cotidiano.

Cabe tratar, ainda, outros dois conceitos bastante relevantes para esta pesquisa, que são os conceitos de recurso didático e de método. A problemática central desta investigação é justamente pensar como as metodologias e recursos didáticos próprios do processo de ensino-aprendizagem da disciplina

de História podem ser pensados, adaptados e aplicados em uma turma de alunos surdos.

Retomamos Schimidt e Cainelle (2009) para conceituar “recurso didático”, entendido para os fins desta investigação como instrumentos utilizados para ensinar, podendo ser, por exemplo, filmes, imagens, vídeos, histórias em quadrinho, literatura, documentos históricos, e muitos outros. O conceito de recurso didático engloba, portanto, todos os materiais dos quais o professor pode lançar mão em sala de aula, inclusive ele próprio, visto que o professor pode ser considerado um recurso (humano) para o ensino de História.

A respeito do conceito de método, as supracitadas autoras esclarecem que trata-se dos meios para que se atinja um resultado desejado. Há, no Ensino de História, três principais métodos: o primeiro é o magistral (muito usado nos ensinos médio e superior) no qual o professor transmite muitas informações sem lugar para a atuação dos alunos, que apenas assistem. Trata-se de um modelo tradicional. O segundo método é o dialogado (usado sobretudo no Ensino Fundamental) que precisa da participação do aluno, através de perguntas que são feitas pelo professor no decorrer da aula. Trata-se de uma abordagem interativa, porém é limitada quando o docente não permite aos alunos refletir com calma sobre as perguntas propostas.

Por fim, temos o método construtivista, que visa a autoaprendizagem, baseada na experimentação do aluno. Tal método, insere-se nas teorias construtivistas, que segundo Schimidt e Cainelle (2009), defendem que o foco do ensino aprendizagem deve estar nos chamados processos do conhecimento, valorizando aquilo que o aluno já conhece e as suas vivências. Não se trata de desvalorizar os conteúdos escolares, mas de pensá-los como conhecimentos dos quais o aluno deve se apropriar e utilizar, não apenas decorar.

Permitir aos alunos que experimentem e possam se apropriar do que é aprendido nas aulas de história foi uma consideração que direcionou a nossa prática docente, durante a pesquisa-ação. Por isso, incentivamos em mais de um ciclo da pesquisa a produção de recursos didáticos pelos próprios alunos, para que eles pudessem aprender através do que eles mesmo produziram.

Este capítulo buscou fazer algumas aproximações, ao longo do texto, entre a surdez e a teoria acerca do ensino de História, que nos auxiliou a embasar nossa proposta de pesquisa-ação. Alguns ensaios citados no início do capítulo já promoveram algumas aproximações neste sentido, mas trata-se de uma abordagem ainda inicial, de forma que há muito a ser investigado no que concerne à relação entre a Educação de Surdos e o Ensino de História. No capítulo seguinte, trataremos dos aspectos metodológicos que nortearam esta investigação, tratando das especificidades da pesquisa-ação, enquanto metodologia científica.

2.1. Aspectos metodológicos

No que tange ao referencial metodológico, a pesquisa utilizou o método de pesquisa-ação. David Tripp (2005) coloca que a pesquisa-ação é um tipo de investigação-ação – sendo este um termo mais generalizante que caracteriza uma pesquisa na qual há um aprimoramento da prática e ao mesmo tempo uma análise sobre esta prática. Desta forma, não é qualquer reflexão sobre uma prática que pode ser chamada de pesquisa-ação, esta é definida pelo autor como “uma forma de investigação-ação que utiliza técnicas de pesquisa consagradas para informar a ação que se decide tomar para melhorar a prática”. (TRIPP, 2005, p.447)

O autor considera ainda que as técnicas investigativas utilizadas devem atender aos mesmos requisitos que as demais pesquisas acadêmicas atendem, assumindo características de pesquisa científica junto a elementos da prática cotidiana. Tripp argumenta que a pesquisa-ação assume um caminho do meio, entre uma ação que se encaixa em regramentos e protocolos de uma metodologia (pesquisa científica) e uma ação que requer respostas imediatas diante das situações que se apresentam (a prática).

No caso desta investigação, a pesquisa-ação foi colocada em prática juntamente a experiência prática de Estágio Supervisionado no Ensino Fundamental, realizado na Escola Especial Professor Alfredo Dub, em uma turma de 6º ano. No entanto, não pretendemos aqui realizar uma reflexão posterior à prática de estágio. Uma vez que a pesquisa-ação, conforme aponta Tripp (2005), não significa pensar sobre uma prática rotineira, mas manipular

situações, interferindo em determinado contexto, com experimentos cuidadosamente planejados sobre os quais se pretende analisar os resultados.

Apesar disso, não se assemelha a experimentos químicos realizados em laboratório, onde tudo é controlado. Tripp (2005) argumenta que a pesquisação se dá na sociedade em que vivemos, em um trabalho com grupos humanos cuja ação não se pode controlar, de modo que não pode ser considerada apenas experimental, mas também intervencionista. Sua finalidade é ser disseminada, para que possa oferecer respostas àquele grupo que participou da investigação.

O estudo de caso que será abordado no capítulo seguinte, atendeu aos critérios próprios dessa metodologia de pesquisa, que – ainda segundo Tripp (2005) – pretende um período de reconhecimento de situação através de trabalho de campo e ampla revisão bibliográfica. Além disso, no caso desta pesquisa, cada aula ou proposta pedagógica correspondeu a um ciclo da pesquisa-ação, com momento de planejamento, implementação, relatório acerca dos resultados (com produção e análise dos dados) e avaliação tanto da prática de ensino (promovendo mudança) quanto da pesquisa.

Não é possível, em um primeiro momento, prever as propostas pedagógicas a serem aplicadas em sala de aula ao longo da pesquisa-ação, pois, conforme aponta Franco (2005) é do próprio processo que emergirão situações que vão auxiliar na escolha das etapas subsequentes, ou seja, “a pesquisa-ação crítica deve gerar um processo de reflexão-ação coletiva, em que há uma imprevisibilidade nas estratégias a serem utilizadas”. (FRANCO, 2005, p.486)

No caso da pesquisa-ação em educação, Maria Amélia Santoro Franco (2005) argumenta que é preciso que seja realizada onde as práticas estudadas normalmente ocorrem – no caso desta pesquisa, em sala de aula, nas aulas de História –; além de incentivar que os sujeitos participantes da pesquisa possam desenvolver pensamento crítico sobre o mundo em que vivem; o que vai ao encontro da perspectiva adotada nesta pesquisa para o Ensino de História, já abordada anteriormente.

A escolha da pesquisa-ação como metodologia de pesquisa justifica-se pela contribuição que este método tem por objetivo proporcionar. Segundo

Selma Pimenta (2005), a pesquisa-ação tem um objetivo prático de poder apontar propostas transformadoras para os agentes da pesquisa; tem um objetivo de conhecimento, pois através da pesquisa-ação pode-se encontrar informações que outras metodologias de pesquisa teriam dificuldades de atingir; além de ter um objetivo de sociabilizar este conhecimento que não é válido somente para o grupo envolvido, no qual a pesquisa se realizou, mas que permite algum grau de generalização.

A pesquisa seguiu o modelo apresentado por Tripp (2005), que implica que antes da realização da pesquisa-ação seja feito um período de reconhecimento, que coincidiu com o período de observação, obrigatório no Estágio Supervisionado no curso de Licenciatura em História da UFPel. Foi neste período que foi feito o contato com a escola, tendo sido solicitado autorização por escrito para desenvolver, não apenas as atividades comuns de estágio, mas também uma pesquisa acadêmica.

Também foi no período de reconhecimento que realizamos uma observação minuciosa da escola, do comportamento da turma na qual se realizaria a pesquisa e das formas como se davam as aulas – não apenas de história, mas de outras disciplinas. Porém, ressaltamos que este período não foi o primeiro contato com a escola, visto que já realizávamos trabalho voluntário neste local desde o início do ano de 2016.

Posteriormente, desenvolvemos dez ciclos de pesquisa-ação, que ao todo resultaram em 20 horas/aula ministradas junto à turma. Em cada ciclo, havia um período de planejamento, com preparação teórica baseada em leituras que se materializavam na forma de um plano de aula. Posteriormente, havia a implementação desta aula e o relato minucioso da mesma na forma de relatório. Em seguida, era feito, por escrito, a reflexão sobre os resultados e dados obtidos em cada ciclo; além da avaliação tanto da prática (o que funcionou) tanto da pesquisa (de que maneira os dados obtidos naquele ciclo contribuíram para os objetivos desta pesquisa).

Além de analisar os resultados fornecidos pela própria prática, outras fontes também foram observadas. No período de reconhecimento, se realizou uma entrevista com a docente de História da Escola Especial Professor Alfredo Dub,

que somou-se às observações feitas em aulas de História desta mesma docente, proporcionando a compreensão a respeito do modo como se dá o ensino da disciplina na supracitada escola. Além disso, o acesso as pastas de cada um dos alunos da turma – contendo dados médicos, psicológicos e observações dos professores nos conselhos de classe – também constituíram uma fonte importante para a compreensão dos sujeitos que fizeram parte desta pesquisa, colaborando enquanto alunos.

Desta forma, tendo neste capítulo tratado dos aspectos metodológicos que fundamentaram a pesquisa, a partir dos autores Tripp (2005), Franco (2005) e Pimenta (2005) – além de explicar de que maneira o método de pesquisa-ação adequou-se a este estudo de caso específico – ressaltamos que o material produzido durante a pesquisa-ação será analisado e problematizado no capítulo seguinte, de modo a compreender o uso de metodologias e práticas pedagógicas para o Ensino de História que melhor se adequaram e promoveram um processo mais eficaz de ensino-aprendizagem em uma classe de alunos surdos.

3.Esto de Caso: Escola Professor Alfredo Dub

Neste capítulo, trataremos dos resultados de nossa prática em aulas de História, refletindo acerca da contribuição dos mesmos para os objetivos desta pesquisa. Este capítulo será dividido em tópicos, o primeiro tratará do período de reconhecimento, no qual se observou a escola, as aulas da turma na qual se realizou a pesquisa, e a prática docente da professora de História. No segundo tópico trataremos dos recursos didáticos utilizados em sala de aula e seu funcionamento, sendo eles: o uso de imagens e vídeos, o uso de recursos produzidos pelos alunos e o uso de materiais escritos – História em Quadrinhos, textos explicativos sobre os conteúdos e atividades.

Posteriormente, no terceiro tópico trabalharemos com as avaliações que foram empregadas durante as aulas de História, associadas à teoria relativa às formas de avaliar, como as avaliações iniciais, as avaliações formativas e as avaliações diagnósticas – três modelos propostos por Schmidt e Cainelli (2009). O último tópico versará a respeito dos conceitos históricos, entendidos por nós como o maior desafio do ensino da disciplina de História em turmas de alunos surdos.

3.1. Período de Reconhecimento

Conforme já se tratou no capítulo anterior, a proposta de pesquisa-ação requer, antes do desenvolvimento dos ciclos da pesquisa, um período de reconhecimento. Dentro deste período, uma das questões observadas foi o funcionamento da Escola Professor Alfredo Dub. A escola tem proposta bilíngue e atende as crianças e adolescentes surdos da cidade de Pelotas e região, desde a estimulação precoce até o 9º ano do Ensino Fundamental, e vem lutando junto à Secretaria Municipal de Educação pela implementação do Ensino Médio.

A escola tem caráter filantrópico, de modo que os alunos e alunas não pagam mensalidade. Como uma ONG, o Alfredo Dub recebe apoio financeiro do estado e do município para se manter, além da realização de eventos, vendas de artesanato, serviço de telemarketing e outros meios que visam a arrecadação de renda para a manutenção de seus serviços. O corpo docente é composto por

professores surdos e ouvintes, sendo alguns deles concursados pela prefeitura de Pelotas e outros contratados pela própria escola.

Normalmente, as turmas de alunos surdos são compostas por poucos estudantes, entre dois e sete alunos. Até o 5º ano do Ensino Fundamental os alunos têm uma sala de aula própria, posteriormente, cada turma circula entre os laboratórios da escola, para assistir as aulas das diferentes disciplinas. Todas as turmas são dispostas em círculo, independente do adiantamento, para que os alunos possam enxergar claramente a sinalização dos professores e dos demais colegas.

Nas dependências da escola, acreditamos ser fundamental ressaltar, está situada a Associação de Surdos de Pelotas – a ASP. A importância da Associação de Surdos para a escola é enorme, pois permite aos alunos surdos inserir-se na comunidade surda da cidade, desenvolvendo um sentimento de pertencimento cultural. Além disso, podem, também, estar cientes das reivindicações e lutas que a Associação de Surdos propõe.

Cabe fazer algumas considerações, também, a respeito da turma na qual foi desenvolvida a pesquisa. Conforme já citamos, trata-se de uma turma de 6º ano, com cinco alunos – sendo duas meninas e três meninos – que aqui serão referenciados como Aluna A, Aluno B, Aluno C, Aluna D e Aluno E, devido a uma questão ética. Dos alunos, dois deles tem grande resquício de audição – ou seja, não são completamente surdos, ouvindo e identificando em algum grau os sons (Aluno B e Aluna D), de modo que muitas vezes eles tomam a iniciativa de comunicar-se em Língua Portuguesa, através da oralização. Um destes alunos (Aluno E), além da surdez, é portador de uma deficiência motora, tendo dificuldades nos movimentos e, sobretudo, na escrita.

Os alunos têm por volta de 13 anos de idade, com exceção de um (Aluno E), que embora esteja no 6º ano, já tem 17 anos. Todos os alunos possuem dificuldade com a Língua Portuguesa, ausência do reconhecimento das palavras e dificuldade tanto de leitura quanto de produção escrita própria. Grande parte disso deve-se ao fato de que a Língua Portuguesa é de difícil aquisição pelos surdos, de maneira geral, e a Língua de Sinais (sua primeira língua) tem estruturas gramaticais completamente diferentes.

Durante o período de reconhecimento, várias especificidades da educação de surdos foram aparecendo. Em uma aula na qual as turmas da escola uniram-se para assistir a um filme (legendado), apesar de terem sido três períodos, não foi possível assistir ao filme inteiro, que precisou ser transmitido de forma bem mais lenta com as interrupções dos professores para sinalizar e explicar as cenas aos alunos, o que me pareceu ser necessário para o aproveitamento geral do filme, devido à dificuldade dos alunos (mesmo os mais velhos) de acompanhar as legendas

Durante a transmissão do filme, uma diferença entre surdos e ouvintes ficou clara. Em uma cena na qual a filha conta à mãe que vai receber um menino em casa, no fundo da imagem estava o pai da menina fazendo inseminação artificial em uma vaca; é quando os alunos todos começam a conversar e chamar atenção para isso. Reparamos que nós, em nenhum momento, percebemos que isso estava acontecendo – ainda mais considerando que já havíamos visto o filme três outras vezes antes dessa – como ouvintes, permanecemos todo tempo focados na conversa que se travava, e não na cena visualmente falando.

Na observação da prática da docente de História, algumas considerações puderam ser feitas. A professora, muitas vezes, trabalha com turmas de diferentes séries juntas em sala de aula, abordando conteúdos comuns às duas turmas. Em uma aula com o 7º e 9º ano, a professora abordou as razões do nome da cidade de Pelotas e o porquê do nosso país se chamar Brasil. Nesta aula, ficou clara a demanda dos alunos surdos pelos recursos visuais; pois enquanto a professora explicava sobre o Pau-Brasil, árvore que deu o nome ao nosso país, uma aluna prontamente questionou: “Não tem foto destas árvores?”. A docente tem, na sala de História e Geografia, muitos materiais imagéticos (cartazes, fotografias, livros, etc.), e prontamente buscou uma imagem da árvore pau-brasil para demonstrar para a aluna.

Outra pesquisadora já observou as aulas de História na Escola Especial Professor Alfredo Dub, de modo que é importante considerar as contribuições desta autora, em relação às nossas observações feitas posteriormente. Em suas observações, Lafuente (2014) constatou que as aulas de História nesta escola lançam mão de um amplo uso de imagens e pequenos vídeos, além de textos curtos. Porém, ela afirma que a professora precisa trazer os mesmos temas em

várias aulas, tendo dificuldade de avançar no conteúdo. O uso de pequenos textos também foi algo perceptível em nossas observações; ao final da aula citada anteriormente, um texto de aproximadamente três linhas foi escrito no quadro, a respeito do nome da cidade de Pelotas.

Em suas entrevistas com a professora de História desta escola, Lafuente (2014) aponta que a docente sente dificuldades em relação a comunicação, de forma que considera de suma importância a formação contínua dos professores em Língua de Sinais. Acrescentamos à visão de Lafuente algumas considerações feitas por esta mesma docente, que leciona História e Geografia na Escola Professor Alfredo Dub, retiradas da entrevista que realizamos durante o período de reconhecimento próprio da metodologia de pesquisa-ação:

O surdo eu acho que ele precisa a todo momento do visual né. É imprescindível que se tenha o visual junto, e que se tenha alguns... há alguns significados, alguns conceitos prontos, de uma forma não mais focada, mais direcionada, para que ele possa entender o básico. A partir dali então que ele comece então a ter contato com textos, comece a conceituar e se fazer dentro desse processo histórico né? Ele não tem nem isso as vezes. (Trecho da entrevista realizada com a professora de História da Escola Especial Professor Alfredo Dub, 2017)

A visão que a docente tem do ensino de História, portanto, é de que devem ser apresentados conceitos prontos aos alunos, para que ele consiga compreender os conteúdos da disciplina. Ressaltamos também, que o currículo da disciplina na Escola Professor Alfredo Dub segue o modelo de divisão da História entre Antiga, Medieval, Moderna e Contemporânea; no 6º ano a turma trabalhou – no primeiro trimestre – com Pré-História e Antiguidade Oriental, e no segundo trimestre (no qual assumimos a turma), o conteúdo previsto era a Antiguidade Clássica. Este tópico tratou do momento que antecedeu a nossa prática docente, a seguir trataremos das atividades desenvolvidas em sala de aula e dos resultados das mesmas.

3.2. Os ciclos da pesquisa-ação e as propostas de ensino de História.

Após o período de reconhecimento, desenvolveram-se os ciclos da pesquisa-ação, conforme já foi citado no capítulo anterior. A tabela a seguir

demonstra o que foi feito em cada ciclo, de modo a servir como guia para a análise subsequente:

CICLO	DATA	ATIVIDADE
Ciclo 1	07/06/2017	Aula com história em quadrinhos (Grécia Antiga)
Ciclo 2	14/06/2017	Aula com imagens em apresentação de slides e atividades (Grécia Antiga)
Ciclo 3	23/06/2017	Confecção de maquete de cidade-estado grega (Grécia Antiga)
Ciclo 4	28/06/2017	Aula com maquete de cidade-estado grega, texto escrito e atividades (Grécia Antiga)
Ciclo 5	05/07/2017	Avaliação (Grécia Antiga)
Ciclo 6	03/08/2017	Aula com vídeos e imagens em apresentação de slides e atividades (Roma Antiga)
Ciclo 7	10/08/2017	Aula com confecção de cartaz, trabalho com imagens e atividades. (Roma Antiga)
Ciclo 8	17/08/2017	Aula com confecção de livro sobre o conteúdo. (Roma Antiga)
Ciclo 9	24/08/2017	Aula com texto escrito e atividades. (Roma Antiga)
Ciclo 10	31/08/2017	Avaliação (Roma Antiga)

Gostaríamos de começar esta análise com a reflexão a respeito do uso da visualidade como recurso didático, pois este se mostrou fundamental para pensar metodologias para o ensino de História para alunos surdos. Isto porque a visualidade é inerente à própria Cultura Surda; “ser surdo é pertencer a um mundo de experiência visual, não auditiva” (PERLIN, 2016, p.56). Neste sentido, compreendemos que a visualidade deve estar no cerne das metodologias para o Ensino de História em classes de alunos surdos. O uso de imagens em apresentação de slides, como recurso didático, foi utilizado nos ciclos 2 e 6, e o uso de vídeos apenas no ciclo 6.

No ciclo 2 foram apresentadas várias imagens sobre o conteúdo de Grécia Antiga (entre fotografias atuais de monumentos e representações do período, através de desenhos e cenas retiradas de filmes), porém estas imagens não servem como ilustrações para a aula, mas é a partir da própria imagem e do que o aluno vê que o conteúdo foi abordado. Por exemplo, para explicar que a escravidão na Grécia era diferente da que houve no Brasil, mostramos lado a

lado uma imagem que representava escravos na Grécia e outra que mostrava escravos no Brasil; foi a partir destas imagens (na qual algumas diferenças já ficavam visíveis, como a questão étnica) que foi possível trabalhar a escravidão em ambos os lugares e suas diferenças.

O uso de mapa foi um recurso visual imprescindível para situar o aluno espacialmente. Em um *mapa mundi*, mostrei a localização da Grécia no mundo e como ela está afastada de onde nós moramos. Eu perguntei aos alunos onde morávamos, um deles respondeu “Pelotas” mas não soube localizar a cidade no mapa. Então, foi mostrado o mapa do Brasil, localizando o estado do Rio Grande do Sul e, dentro dele, a cidade de Pelotas. Os alunos pareciam interessados nessa parte, conversando sobre a distância entre a Grécia e a nossa cidade.

Posteriormente, no ciclo 6, o uso de mapas também foi fundamental para situar a cidade de Roma no mundo e em relação a nós. Mapas históricos foram utilizados para mostrar a expansão de Roma, até sua maior extensão territorial. Foi um recurso positivo pois, no decorrer da aula, uma aluna utilizou o *mapa mundi* exposto na sala de aula, por conta própria, para localizar-se e explicar as distâncias para outro colega. O colega em questão observou o mapa e, a partir dele, concluiu que para ir a Roma seria necessário ir de avião; deste modo, fica claro que este aluno também conseguiu localizar-se.

No ciclo 6 foi feito um trabalho semelhante com imagens, porém acrescentando a utilização de vídeos, em uma lógica de aprimoramento própria da pesquisa-ação, visto que os vídeos mostraram mais resultado do que as imagens no que concerne ao aprendizado e interesse dos alunos. Foi escolhido um vídeo¹ curto que mostrava o interior da casa de uma pessoa rica em Roma. Trata-se de um vídeo muito bem feito, pensado por pesquisadores que reconstruíram de modo digital este espaço.

Os alunos ficaram muito interessados. Durante o vídeo os alunos adivinhavam o que estava no espaço “quarto”, “cozinha”, eles diziam. Em alguns

¹ O vídeo em questão foi denominado “The house of the vine”, “A casa de videira”, em tradução livre. Trata-se de uma produção de ancientvine.com e Museum Victoria, produzido por Kelly Grant e com animação de Matts Bjorklund. A ancientvine.com tem outras produções que mostram representações de locais do mundo antigo, como é o caso da cidade de Pompeia. O vídeo tem 3:12 minutos e está disponível no Youtube através do link: <https://www.youtube.com/watch?v=lAMD7xlnaXw>

momentos determinados cômodos eram explicados, quando não era tão evidente o seu propósito, como o banheiro que era apenas uma caixa de madeira. Em seguida, os alunos pediram para vermos de novo, em uma evidente demonstração de interesse. A transmissão do vídeo novamente não deve ser vista como perda de tempo ou como repetição, mas como uma forma de atender à necessidade da turma de rever algo para poder apropriar-se de fato daquele conteúdo. Não seria diferente se, em uma turma ouvinte, após o professor explicar um conteúdo, um aluno levantasse a mão e pedisse para que o docente explicasse novamente.

Muitas vezes, o uso do quadro nas aulas de História é pensado como parte de um ensino tradicional e ultrapassado. Porém, ressaltamos que este uso foi importante para acompanhar a explicação a respeito das imagens. Ao longo das aulas, de maneira geral, percebemos que o quadro pode constituir um importante recurso didático e visual se o professor o utilizar para fazer desenhos e esquemas explicativos, não apenas textos em Língua Portuguesa.

Para explicar o exército romano e as guerras de conquista – após mostrar um vídeo² sobre a conquista de uma cidade por Roma e imagens que representavam o exército romano e suas vestimentas – foi desenhado no quadro um pontinho representando Roma e vários outros representando outras cidades, e a partir deste desenho foi possível demonstrar como o exército se deslocava para estas outras cidades e vencia seus habitantes, fazendo com que a cidade passasse a pertencer à Roma.

Além dos vídeos já citados, foi trabalhado um terceiro vídeo³ que mostrava a luta entre dois gladiadores. Os três vídeos chamaram ainda mais atenção do que as imagens, gerando muitos comentários entre os alunos a respeito, de modo que eles estavam bastante imersos na aula. Apesar das vantagens deste recurso didático, ressaltamos a dificuldade de trabalhar com vídeos com uma turma de alunos surdos para os quais o português ainda é uma grande

² Trata-se de um trecho da série "Roma" produzida pela HBO que retrata a conquista do chefe gaulês por Caio Júlio César. O vídeo tem 2:52 minutos e está disponível no Youtube através do link: <https://www.youtube.com/watch?v=mvsaxc8Lbog>

³ Este vídeo trata-se de um compilado com cenas dos documentários "Gladiadores - De Volta A Vida" e "Coliseu - A Arena da Morte", e também da série Spartacus, transmitida pela emissora Starz. O vídeo tem 5:34 minutos e pode ser encontrado no Youtube através do link: <https://www.youtube.com/watch?v=EG0ae62HMts>

dificuldade, de modo que não foi possível lançar mão de filmes/vídeos legendados. Há poucos materiais produzidos em língua de sinais, e é difícil encontrar vídeos em Libras que tratem de conteúdos históricos. Por isso, foi necessário abandonar a ideia de usar um filme ou vídeo mais longo, para buscar vídeos curtos com pouquíssimas ou nenhuma fala nos quais o som fosse dispensável.

Percebemos que a questão do exército e das lutas entre os escravos ficaram mais marcadas para os alunos, pois eles responderam de imediato quando questionados a respeito das imagens do coliseu, da luta de gladiadores e do exército fixadas no cartaz. Talvez, a explicação para este resultado esteja no fato de que enquanto os demais temas foram tratados apenas por imagens, estes temas tenham sido abordados através de vídeos que promoveram um maior envolvimento do aluno com o conteúdo. Deste modo, usar vídeos atrelados às imagens em uma aula que utiliza apresentação de slides – como foi o caso do ciclo 6 – pode ser considerado um aprimoramento da prática em relação a apresentação de imagens (apenas), como foi feito no ciclo 2.

Atrelado ao uso de recursos visuais, está a produção de materiais pelos próprios alunos, em uma perspectiva de “Faça você mesmo!”. Compreendemos a utilização de recursos didáticos produzidos pelos próprios alunos como importantes para a autonomia e participação do aluno no próprio aprendizado. Três atividades nesse sentido foram desenvolvidas: a confecção de uma maquete, de um cartaz com colagem de imagens e de dois livros de história.

Sobre a primeira atividade, desenvolvida no ciclo 3, tratou-se da confecção da maquete de uma cidade-estado grega e, em seguida, do trabalho com esta maquete como recurso didático para explicar conceitos relativos à Grécia Antiga. Dentre as propostas para o ensino deste conteúdo, a maquete foi o recurso que mais mostrou-se eficaz.

Apesar de levar mais tempo do que as demais propostas, acreditamos que confeccionar o próprio recurso didático tornou os alunos mais atentos para nossas explicações sobre o tema. Além disso, entendemos que eles passaram a compreender melhor os espaços de uma cidade grega e suas funções, do que na aula com imagens, pois permaneceram mais focados na aula e estavam

bastante expressivos. Isto pode estar relacionado ao fato de que o recurso visual, nesta aula, não são fotos isoladas, mas um conjunto; ou seja, uma coisa é mostrar a imagem de um templo grego e explicar seu significado, outra é situá-lo dentro de um contexto – de uma cidade-estado grega.

Assim, mostrar uma imagem do todo – como foi feito no ciclo 3 – foi uma proposta mais eficaz do que a utilizada no ciclo 2, no qual mostramos imagens das partes da cidade-estado sem conseguir situa-las. Desta forma, inserir imagens já trabalhadas nesta maquete foi um aprimoramento da prática do uso de imagens enquanto recurso didático, em relação ao ciclo anterior.

A seguir, podemos observar as imagens da maquete produzida. Na primeira fotografia, olhamos para a maquete de cima, percebendo a divisão de espaços: temos o mar (importante para a sociedade grega de maneira geral), as plantações (onde trabalhavam os escravos), a cidade em si com suas construções e espaços: anfiteatro, templo, Ágora, etc. Na segunda imagem, podemos ver mais de perto que em cada construção importante há uma seta que mostra uma fotografia de como são de fato estes locais, além de pequenos textos escritos explicativos. A maquete, como acreditamos ser essencial, ficou exposta no corredor da escola, com o intuito de valorização do trabalho dos alunos.

Imagen 1



Imagen 2



Ainda assim, é preciso tratar de algumas questões negativas da proposta: ressaltamos certo constrangimento por parte do Aluno E que devido aos seus problemas motores se sentiu desconfortável com uma atividade tão artesanal como a confecção de uma maquete. Além disso, a aula fora do modelo tradicional gerou certa indisciplina por parte dos Alunos C e E, que durante a confecção da maquete, permaneceram dispersos e saíram da sala em alguns momentos, sendo necessário pedirmos que a monitora da escola os chamasse de volta.

A segunda atividade neste sentido desenvolveu-se no ciclo 7 e tratou-se de um cartaz confeccionado em isopor, com a colagem de imagens acompanhadas de textos curtos em língua portuguesa (sendo estes explicados aos alunos). Foram distribuídas imagens impressas previamente (que já tinham sido trabalhadas em sala de aula, durante o ciclo 6) e os alunos fixaram tudo com alfinetes. A aula foi bastante positiva pelo uso de imagens, complementando a aula anterior que já havia trabalhado com este recurso.

Por fim, a última produção própria dos alunos se deu no ciclo 8. Em uma aula onde apenas dois alunos compareceram (Aluna A e Aluno C), foram confeccionados dois livros. O primeiro contava a História de um homem rico em Roma e o segundo era a história de uma menina cuja cidade tinha sido invadida

por Roma. É importante ressaltar que as frases que compunham as histórias já tinham sido escritas previamente, e apenas traduzidas para os alunos para que eles desenhassem cada parte da história conforme quisessem. Os alunos também deveriam criar o título de sua história sozinhos.

Esta proposta teve pontos positivos e negativos. Os alunos ficaram muito interessados no segundo momento da aula, no qual puderam contar a história presente em seu livro um para o outro. Mostrar seu trabalho e explicar ao colega o que tinha sido feito, pareceu ser um grande passo no que concerne à valorização do livro produzido. Isso mostra como a participação mais ativa do aluno em sala de aula, na produção de objetos nos quais ele pode se reconhecer, é importante.

Porém, a questão da autonomia na criação dos desenhos e do título não ocorreu, pois ambos os alunos se sentiram inseguros e precisaram de sugestões. Talvez isso tenha se dado pela falta de familiaridade com o conteúdo, embora quatro períodos já tivessem sido ministrados sobre Roma Antiga. Mas acredito, também, que esta insegurança possa estar relacionada à falta de familiaridade com atividades nas quais eles precisam criar sem tanta orientação ou interferência do professor.

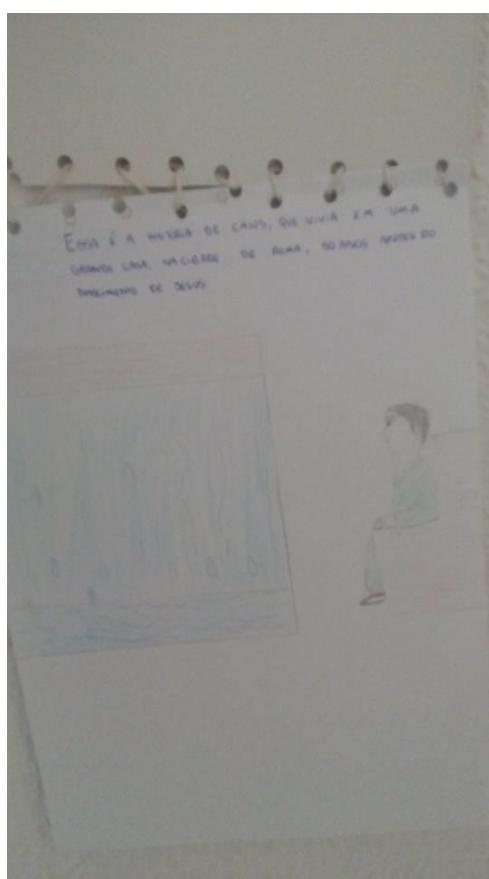
Mesmo com desenhos mais orientados, eles puderam imprimir suas impressões nestes desenhos, representando aquilo que tinham entendido das imagens e vídeos que assistimos em aulas anteriores. Esta relação ficou evidente no livro da Aluna A, intitulado “O Homem Rico em Roma”. Ela se lembrou do vídeo que mostrava o interior de uma residência romana, desenhando a casa de seu personagem muito semelhante ao que foi visto no vídeo. Posteriormente, utilizou uma das imagens do cartaz construído no ciclo anterior para desenhar seu personagem encontrando os amigos em um banho público. Quando ela desenhou a luta entre os gladiadores que seu personagem assistia, também associou a imagens já trabalhadas anteriormente, desenhando as vestes de modo bem semelhante.

Pode-se verificar estas associações através das imagens a seguir. Na imagem 3 temos uma cena do vídeo que demonstrava o interior da residência de um romano, na imagem4, do livro produzido pela Aluna A, pode-se notar as semelhanças entre o desenho da aluna e o vídeo.

Imagen 3



Imagen 4



Outro exemplo é quanto à questão da luta entre gladiadores. A seguir demonstramos uma imagem (Imagen 5), trabalhada em sala de aula, no ciclo 6, que mostra a luta entre gladiadores. Posteriormente, trazemos mais uma vez uma página do livro confeccionado pela Aluna A (Imagen6), na qual seu personagem assiste à uma luta entre gladiadores.

Imagen 5



Imagen 6



O Aluno C, em seu livro denominado “A menina e o Exército de Roma”, também utilizou as imagens já trabalhadas para fazer seus desenhos. A história contava como Roma conquistou muitos lugares, então mostramos a imagem do mapa com a extensão do império, presente no cartaz confeccionado no ciclo 7. O aluno buscou imitar o mapa neste desenho. Na última página, que falava sobre quem mandava em Roma, ele dividiu a página (conforme sugestão) e se baseou no cartaz mais uma vez que construímos para desenhar o senado e depois o imperador de Roma.

Diante disso, a importância do trabalho com imagens fica novamente evidente, nessa busca dos alunos em representar aquilo que já tinham visualizado em sala de aula, em ciclos anteriores. Estes recursos didáticos produzidos pelos alunos foram bem aproveitados nas explicações em sala de aula e percebeu-se que os alunos conseguiam e sentiam-se a vontade de falar sobre os conteúdos desenvolvidos através deles. Desta forma, estes recursos foram utilizados também para as avaliações. Posteriormente, este tema será abordado de maneira mais aprofundada

Outro recurso didático importante foi o uso de material escrito. No primeiro ciclo da pesquisa, foi utilizada uma história em quadrinhos; posteriormente, pequenos textos foram utilizados nos ciclos 4 e 9, respectivamente sobre Grécia e Roma Antiga. Para além disso, atividades com perguntas para os alunos resolverem se deram em diversos ciclos da pesquisa. Desta forma, a discussão sobre português escrito neste estudo de caso se dará em três tópicos: uso da literatura, uso de textos, uso de atividades.

Sobre o uso da literatura, no primeiro ciclo da pesquisa-ação, realizamos uma proposta de utilização de história em quadrinhos (HQ), para o ensino da Grécia Antiga. Tratava-se de uma HQ de 9 páginas, chamada “Narciso, o mais belo entre os belos” da revista do Cebolinha, da Turma da Mônica. Na historinha, Cebolinha é Narciso e seus pais são uma ninfa e o deus do Rio (pais de Narciso na mitologia grega). Mônica é a ninfa Eco, apaixonada por Narciso, que não consegue seu amor. Magali é a deusa Nêmesis, deusa da vingança, que quer que Narciso olhe para um espelho. A historinha conta a história de Narciso com bom humor e de forma lúdica, mostrando questões interessantes para o estudo

posterior da Grécia Antiga em sala de aula como: a arquitetura da Grécia, as roupas e a existência de vários deuses.

Percebemos a falta de familiaridade dos alunos com o trabalho com a leitura de HQs em sala de aula, pois assim que cada um deles recebeu a sua impressão, pelo menos dois ou três dos 5 presentes perguntaram o objetivo da aula era colorir as figuras. No planejamento inicial seriam destinados 15 minutos para que os alunos lessem a história sozinhos, circulando as palavras que não compreendessem o significado, para que pudéssemos trabalhar com elas no quadro negro, posteriormente. No entanto, a atividade da leitura inicial se estendeu por meia hora. Optamos por não interromper os alunos porque, apesar da visível dificuldade, a maior parte da turma estava focada na atividade.

Após trabalhar no quadro negro com as palavras que eles não conheciam, os alunos sentaram-se em um círculo e tiveram contato com o gibi original, no qual a HQ é mais colorida. A história do HQ foi contada à turma, durante esta atividade foi possível perceber que a compreensão que eles tiveram da leitura não tinha sido muito grande, porque os alunos ficavam surpresos com os acontecimentos narrados; por exemplo, quando explicamos sobre o nascimento Narciso na HQ e o fato de seus pais esconderem todos os espelhos para que ele nunca pudesse se ver.

De forma geral os alunos tiveram grande dificuldade com a aula, principalmente na parte na qual eles tentaram realizar a leitura do texto em português escrito. Acreditamos que embora a HQ possa chamar mais atenção do que um texto escrito sem recursos visuais, o português ainda se coloca com uma barreira. Fazemos um adendo, ressaltando que foi um erro usar uma HQ tão longa. Os alunos ficaram um pouco cansados da atividade, até por não estarem acostumados com tanta leitura. Acreditamos que a utilização de HQs mais curtas, como tirinhas, pode ser excelente para trabalhar a Língua Portuguesa e também conteúdos da disciplina de História.

A respeito dos textos desenvolvidos sobre o conteúdo, para que os alunos lessem e pudessem ter como base, duas tentativas foram feitas neste sentido. A primeira se deu no ciclo 4, com um texto sobre Grécia Antiga; e a segunda no ciclo 9, com um texto sobre Roma Antiga. No ciclo 4 o texto foi entregue impresso para os alunos, para que eles grifassem os termos que não conheciam; ao longo

desta atividade os alunos solicitavam, a todo momento, que palavras do português fossem traduzidas para a Libras. Ainda assim, ao final, a maioria das palavras estavam grifadas nos textos entregues aos alunos.

Observou-se um ponto negativo: a mensagem do texto permanece inteligível após a leitura que eles fazem sozinhos, mesmo que eles tenham questionado o significado das palavras, quando um determinado termo é traduzido para eles, eles passam a conhecer o significado daquela palavra, mas não seu significado no contexto da frase, pois esta tem muitos outros termos que eles não conhecem. Além disso, preposições e conjunções muitas vezes não tem tradução, e quando eles questionam sobre o significado destas palavras, não há um correspondente em Libras que possamos dizer a eles.

No ciclo 9, o texto foi escrito no quadro e copiado pelos alunos. O benefício de ter o texto no quadro é que é possível grifar as palavras junto com os alunos, para estudar seu significado, enquanto no ciclo 4 as explicações (muitas vezes repetidas) tiveram que ser feitas de modo individual, pois cada aluno tinha seu próprio texto impresso. Foi aprimorada, então, a primeira metodologia utilizada para o trabalho deste recurso. Neste ciclo a tradução foi feita palavra por palavra com auxílio dos alunos, excetuando-se palavras sem tradução como e, em, de, do, das, pelo, etc.; buscando juntar as frases e compreender seus significados junto da turma, para não apresentar apenas palavras isoladas.

Novamente, várias palavras não foram reconhecida pelos alunos, quando questionados acerca daqueles termos. Por ser uma atividade cansativa para a turma, muitas vezes os alunos se dispersam durante a tradução do texto. O texto, construído com os termos mais simples possíveis, precisou ser destrinchado lentamente junto dos alunos, tarefa que ocupou quase dois períodos de aula de História. A proposta de trabalhar com texto escrito torna a aula mais lenta e cansativa, os alunos se envolvem menos com a atividade, e em diversos momentos parecem se incomodar por não saber como traduzir os termos utilizados no texto.

Apesar das dificuldades, ressaltamos a importância do trabalho com a língua portuguesa, de forma a ser um esforço conjunto dos professores da escola, para ter capacidade de enriquecer, de fato, o vocabulário dos alunos no português escrito. Propostas deste tipo são importantes e não podem estar

restritas as aulas de Português, pois o contato dos alunos com o idioma se dá fundamentalmente na escola, sobretudo os que não tem qualquer resquício de audição e não podem aprender a língua através desse sentido. Porém, o professor de História, ao preocupar-se com o próprio conteúdo e ter seu foco no aprendizado histórico dos alunos; não dispõe de tanto tempo para trabalhar a fundo a língua portuguesa.

Trataremos também, a respeito das atividades com perguntas e respostas. Inicialmente, foi feita uma tentativa de trabalhar questões simples para as quais bastava uma resposta de uma ou duas palavras, que deveriam ser pensadas pelos alunos. Esta tentativa, feita no ciclo 2, resultou em uma grande dificuldade na resolução das perguntas e em todas as respostas foi necessário que se fizesse a datilologia⁴. Na última pergunta, que exigia a construção de uma frase, foi preciso escrever a resposta no quadro, visto que por mais que a resposta fosse explicada em Libras várias vezes, os alunos não conseguiam formular uma frase em Língua Portuguesa para responder à pergunta.

Assim, não havia sentido em continuar a fazer as atividades deste modo, pois os alunos não estão pensando no conteúdo histórico que estudaram, apenas copiando as letras do quadro ou da datilologia feita pelo professor; sendo preciso testar um método diferente. A proposta com questões de múltipla escolha se mostrou mais adequada, estas questões eram sinalizadas e em seguida suas alternativas para que os alunos comparassem e marcassem a resposta correta.

Pode-se dizer que houve um aprimoramento da prática na adoção de atividades de múltipla escolha, mas a metodologia ainda não se mostrava eficaz, pois ao elaborar questões com muitas alternativas; observamos problemas visto que os alunos não conseguiam guiar-se pelo que estava escrito (devido à falta de conhecimento em língua portuguesa) quando a quarta ou quinta alternativa eram sinalizadas, as primeiras já haviam sido esquecidas pelos alunos. Deste modo, foi preciso novamente aprimorar a prática, construindo um número maior de questões com apenas duas ou três alternativas. Este método foi o que teve

⁴ Datilologia, aqui, significa soletrar uma palavra da língua portuguesa utilizando o alfabeto manual da Libras.

maior sucesso, de modo que os alunos diziam gostar e participavam deste momento de resolução de atividades, que ocorreu ao longo de várias aulas.

Ao refletir sobre todas estas propostas que utilizaram a Língua Portuguesa, em sua modalidade escrita, é importante ressaltar que o surdo a entende de modo diferente do ouvinte e o professor precisa compreender isto. É preciso que o docente esteja sempre ciente de que apesar dos surdos se esforçarem em seu aprendizado da leitura e do escrever – o que é evidenciado por Perlin (2010) – esta autora afirma também que estas habilidades no surdo nunca serão como as habilidades do indivíduo ouvinte, porque o surdo entende a língua escrita através de seus signos visuais, enquanto o ouvinte pode ir mais além e compreendê-la em seus signos audíveis.

A título de exemplo, na pesquisa desenvolvida por Lafuente (2014) junto ao Colégio Municipal Pelotense; a autora esclarece que para a professora de História:

[...] A dificuldade está principalmente na tradução do português para a LIBRAS, a fim de auxiliar os alunos na escrita a professora do CMP [Colégio Municipal Pelotense] usa o método da cópia de partes dos textos (principais) para que eles desenvolvam a escrita e aprendam as palavras, em seguida pede para que eles façam a leitura e tradução, porém a maioria dos alunos não conseguem traduzir para LIBRAS o que dificulta o entendimento do texto. (LAFUENTE, 2014, p.46)

Esta autora ressalta a dificuldade que o aluno terá para traduzir um texto em língua portuguesa. Porém, gostaríamos de propor um exercício de reflexão: vamos imaginar que uma pessoa tenha várias aulas de mandarim na escola, porém, esta língua é composta por muitos símbolos, que não utilizam o mesmo alfabeto que a língua portuguesa e tem uma estrutura gramatical completamente diferente. Parece assim, tão absurdo, que quando solicitada a traduzir um texto em mandarim, esta pessoa tivesse sérias dificuldades?

Traduzir é uma proposta ainda mais difícil do que solicitar ao aluno que leia e busque compreender, pois a tradução exige técnica. Porém, para além disso, sugerimos pensar: o que é uma palavra em língua portuguesa para um aluno surdo, se não um desenho, um símbolo que deve corresponder a um sinal de sua própria língua, mas que em nada remete ou se associa a este sinal? Isto se

não contarmos as palavras que nem mesmo tem tradução para a Língua de Sinais. Portanto, acreditamos que tais reflexões devem tornar o professor (de qualquer disciplina) bastante compreensível frente a tarefa árdua que é para cada surdo adquirir sua segunda língua.

Nesta direção, Perlin (2016), traz em seu artigo, de um fato narrado por um indivíduo surdo adulto (40 anos), identificado como L.:

É tão difícil escrever. Para fazê-lo meu esforço tem de ser num clima de desprender energias o suficiente demasiadas. Escrevo numa língua que não é minha. Na escola fiz todo esforço para aprender o significado das palavras usando o dicionário. São palavras soltas elas continuam soltas. Quando se trata de pô-las no papel, de escrever meus pensamentos, eles são marcados por um silencio profundo. Eu preciso decodificar meu pensamento visual com palavras em português que tem signos falados. Muito há que é difícil ser traduzido, pode ser apenas uma síntese aproximada. Tudo parece um silêncio quando se trata da escrita em português, uma tarefa difícil, dificílima. (L. Apud PERLIN, 2016, p.57)

O discurso do surdo demonstra sua relação árdua com a leitura e a escrita em língua portuguesa, sobretudo durante o ensino escolar, período no qual os alunos surdos precisam esforçar-se para compreender os significados das palavras em língua portuguesa. Diferente dos recursos visuais – tanto os recursos prontos, como imagens e vídeos; tanto os produzidos pelos alunos, como a maquete, o quadro com colagens e o livro com desenhos – os recursos didáticos que lançam mão do texto escrito não atuam como um facilitador do aprendizado histórico.

Ao contrário, as atividades de leitura acrescentam uma dificuldade às aulas de História, ou seja, soma-se o esforço para a compreensão do português ao esforço para compreensão do conteúdo da disciplina. Apesar disso, conforme expomos ao longo do capítulo, a língua portuguesa não pode estar ausente das aulas de História (ou de qualquer outra disciplina), visto que o aprendizado da leitura e da escrita é um desafio para o aluno surdo, este estímulo não pode ficar restrita as aulas de Língua Portuguesa.

3.3. As Avaliações no Ensino de História

Outra questão importante a ser abordada são os métodos avaliativos. Schmidt e Cainelli (2009) apontam que a avaliação tem o propósito de identificar as deficiências do processo de ensino-aprendizagem, para que possam ser pensadas soluções. Não se trata de definir os alunos como aqueles que sabem e os que não sabem, a fim de reprovar alguns e seguir adiante com o ensino dos outros. Deste modo, avaliar não é um ato isolado, mas deve ser um processo que permanece presente a todo momento.

Para estas autoras, existem as avaliações iniciais que devem permitir ao professor conhecer as habilidades do aluno para propor um modo de ensinar história adequado. Também, no decorrer das aulas, o professor deve avaliar se os objetivos estão sendo atingidos, a fim de aprimorar-se, esta avaliação é denominada formativa. A última forma, cuja função é diagnóstica, deve compreender aquilo que o aluno realmente aprendeu em um período mais longo.

O Ensino de História, ainda conforme Cainelli e Schmidit (2009) costuma trazer avaliações pautadas na memorização, para as quais o aluno estuda a fim de passar na prova. Normalmente em modelos de questionário, tais avaliações pressupõem uma passividade do aluno no processo de ensino-aprendizagem. Muitos procedimentos avaliativos distintos podem (e devem) ser utilizados, à medida que o professor pensa estratégias que melhor deem conta de avaliar o aprendizado do aluno.

Antes de tratar das propostas que desenvolvemos neste estudo de caso, compreendemos que é relevante citar aqui os tipos de avaliação que vem sendo empregados em turmas de alunos surdos na cidade de Pelotas-RS, no que concerne à disciplina de História. Para tanto, nos reportamos novamente ao trabalho de Lafuente (2014) que afirma que no Colégio Municipal Pelotense a avaliação se realiza na forma de “trabalhos que os alunos realizam, confecção e apresentação de painéis, desenhos, maquetes e recebem nota pela cópia de resumos dos textos que ficam no caderno” (LAFUENTE, 2014, p.46). Já na Escola Professor Alfredo Dub a professora teria afirmado utilizar questionários e resolução de perguntas cuja base está em um texto escrito curto.

Neste estudo de caso de pesquisa-ação, durante o período de reconhecimento, foi feita uma avaliação inicial pautada na observação da turma e das práticas anteriores de Ensino de História, empregadas pela professora titular, além do estudo minucioso da ficha de cada aluno, nas quais há laudos médicos, informações sobre o contexto social de cada um, atas do conselho de classe que citam os alunos e avaliações psicológicas dos mesmos. Posteriormente, no decorrer dos ciclos da pesquisa-ação, foram empregadas avaliações pautadas na participação dos alunos em sala de aula, capacidade de responder perguntas, resolução das atividades propostas e interesse pela aula; sendo estas as avaliações formativas.

No que concerne a avaliação diagnóstica, tanto no final da unidade sobre Grécia Antiga, quanto no final da sobre Roma Antiga, foi aplicado este modelo de avaliação. Parte da avaliação seguiu o tradicional modelo questionário, que como afirmou Lafuente, os alunos já estavam adaptados. Cabe ressaltar que as avaliações utilizaram exercícios de múltipla escolha com poucas alternativas, sinalizadas quantas vezes fosse preciso, conforme já havia sido feito em aulas anteriores; além de ter sido incluída uma imagem em cada questão, de modo que os alunos tivessem na prova um recurso visual.

Porém, uma segunda parte da avaliação (que não tinha peso inferior em relação à primeira parte) tratou da expressão do aluno em Língua de Sinais a respeito do tema. Na avaliação sobre Grécia Antiga, os alunos puderam expressar-se e responder perguntas sobre a maquete de cidade-estado grega, produzida por eles próprios. Na avaliação sobre Roma Antiga, o mesmo exercício foi feito, mas a respeito do cartaz e dos livros também produzidos pela turma. Este foi um modelo de avaliação que funcionou bem, pois os alunos puderam reconhecer-se neste “recurso avaliativo” e expressar-se de modo mais livre sobre um objeto visual já trabalhado em sala de aula.

Consideramos que a propostas de avaliação diagnóstica, ao dividir este momento entre uma avaliação escrita e uma avaliação sinalizada, atende às exigências do bilinguismo. Este, conforme já apontamos, é uma proposta para a educação de surdos que considera que a escola deve ensinar em língua de sinais e proporcionar que o aluno aprenda, também, o português escrito. Desta forma, ao refletir sobre o melhor modo de avaliar os alunos surdos, acreditamos

ser importante atender à demanda da educação bilíngue no que concerne ao estímulo a ambas as línguas.

3.4. Conceitos históricos.

O aprendizado histórico passa pela aquisição de conceitos próprios desta disciplina, conforme já foi trabalhado no capítulo sobre a Surdez e o Ensino de História. Apesar disso, o trabalho com conceitos históricos em turmas de aluno surdos se apresenta como um desafio. Uma das noções de maior relevância para ensinar História é a noção de temporalidade.

Cainelli e Schmidt (2009) apontam que a temporalidade é um conceito que deve ser abordado de modo contínuo nas aulas de história, buscando criar relações entre o passado e o presente; trata-se de usar o passado como referência para a compreensão do mundo em que vivemos, mas também de refletir sobre as singularidades de cada sociedade. É relevante que o aluno torne-se sensível às diferenças humanas, estudando, também, a história do outro, não apenas de sua própria sociedade.

As autoras consideram ainda que a temporalidade pode ser explicada através das linhas do tempo, desde que o professor compreenda que o passado é muito mais diverso, com muitos acontecimentos simultâneos em diferentes lugares. Linha do tempo e temporalidade não são sinônimos, mas a primeira pode atuar como um recurso didático para explicar a segunda. Trabalhar o tempo de modo gráfico, pode ajudar ao aluno a construir ideias de temporalidade. Acreditamos que, no caso do surdo, este trabalhar de modo gráfico, visual, se torna ainda mais imperativo.

A linha do tempo é, deste modo, um recurso já utilizado para ensinar História para alunos surdos, conforme aponta Lafuente (2014) ao entrevistar a professora do Colégio Municipal Pelotense que trabalha com o ensino de História para surdos. Esta autora afirma que

Quanto a temporalidade, a professora costuma utilizar cronologias, linhas do tempo e calendários em suas aulas, contudo, os alunos tem muita dificuldade com relação à cronologia e não conseguem se situar nos períodos históricos. Nas observações percebeu-se que se um fato é comentado

isoladamente, sem a linha do tempo, os alunos não conseguem definir em que tempo da história o fato aconteceu (LAFUENTE, 2014, p.46)

Neste estudo de caso de pesquisa-ação linhas do tempo precisaram ser construídas repetidas vezes, para elucidar a respeito da temporalidade na maioria das aulas, pois este conceito foi um desafio ao longo dos ciclos da pesquisa. Logo no segundo ciclo de pesquisa, os alunos confundiram-se quanto ao tempo. Ao mostrar a imagem de um templo grego, explicamos que ele era de 2000 anos antes do nascimento de Jesus Cristo. Então, o Aluno E afirmou que ele próprio nasceu neste ano (2000).

Então, foi necessário traçar uma linha do tempo no quadro, explicando que estamos no ano de 2017, e que há 2017 anos atrás nasceu Jesus. Situamos o nascimento de Jesus na linha do tempo, e antes dele o período que denominamos Grécia Antiga. Colocamos, próximo ao ano de 2017, o ano 2000, mostrando ao aluno quando foi que ele nasceu. De modo geral, as aulas mostraram que para os alunos o passado não parece se distinguir, desde o que aconteceu ano passado até o que aconteceu há 4000 anos parece estar no mesmo lugar no pensamento deles.

É importante ressaltar que esta dificuldade não ocorre apenas com alunos surdos. Bittencourt (2008) aponta que uma pesquisa com alunos de diversas séries mostrou que situar os acontecimentos no tempo é uma grande dificuldade, sobretudo no que concerne à localização dos séculos antes ou depois de Cristo. A datação, segundo a autora, é importante para que o indivíduo possa fazer uma localização temporal daquilo que estuda nas aulas de História.

No entanto, Bittencourt (2008) ressalta que é importante que esta datação não seja apenas memorizada, mas compreendida em seus significados. É neste sentido, que o uso de linhas do tempo poder ser muito eficazes, segundo a autora, elas podem auxiliar aos alunos a conferir significado às datações, à medida que proporciona compreensão de períodos mais longos e faz representações mais gerais da temporalidade.

Sobretudo no caso de alunos do Ensino Fundamental, como é o caso da turma estudada nesta pesquisa, Bittencourt (2008) aponta que o significado de conceitos históricos – como a noção de tempo – são bastante complexos, pois

indivíduos desta faixa etária tem dificuldades para a compreensão de ideias abstratas.

A noção de diversidade religiosa também foi de difícil compreensão, no que concerne a este estudo de caso. Para Elaine Moura da Silva (2003), o ensino da religião é importante, não de modo a doutrinar estudantes, mas de fazê-los compreender a religiosidade historicamente e perceber que pode-se descobrir muito sobre as sociedades humanas ao refletir sobre seus rituais e dogmas religiosos. Além disso, mostrar ao aluno a existência de religiões variadas e que todas devem ser respeitadas é um importante exercício de tolerância para o papel de construção cidadã da criança e do adolescente, que deve ser exercido pela escola.

Ao tentar explicar a religião grega, no ciclo 2, afirmamos que na Grécia Antiga não se acreditava em Jesus ou em Deus como atualmente, mas em outros deuses, diferentes. Um dos alunos, sem entender sendo dito, chegou a perguntar se gostávamos de Jesus. Tentamos elucidar a questão através do visual, mostrando representações imagéticas de vários deuses, mas as explicações não funcionaram como o esperado.

Da mesma forma como a questão da temporalidade, a religiosidade também é um conceito histórico que carece de alguma abstração para ser compreendido. Assim, ressaltamos a dificuldade de compreensão destes conceitos é – segundo Bittencourt (2008) – um problema geral do ensino de História (principalmente para alunos do Ensino Fundamental), não sendo um problema exclusivo dos aprendizado histórico por sujeitos surdos.

Bittencourt (2008) recorre aos estágios do desenvolvimento cognitivo, formulados por Jean Piaget. De acordo com esta teoria, as pessoas adquirem suas estruturas cognitivas em estágios de desenvolvimento que são determinados biologicamente pela faixa etária do indivíduo. A teoria de Piaget sustentou que alguns conceitos não podem ser dominados por alunos que ainda não tem maturidade para desenvolver a capacidade de abstração necessária, estando no estágio do pensamento concreto, sem ter ainda atingido o estágio do pensamento abstrato.

Apesar disso, esta autora ressalta que a teoria de Piaget foi criticada por vários psicólogos e educadores, entre eles Vigotsky, que afirma que aprender conceitos não está somente ligado à maturidade biológica da pessoa, mas também à questão social. Este pensador dá importância ao papel da linguagem, enquanto sistema simbólico, que vai mediar a aprendizagem do indivíduo através da comunicação social. O entendimento de conceitos científicos – como são os conceitos históricos – passam pelo conhecimento da linguagem, ou seja, o indivíduo amplia os sentidos que já dava as palavras para compreender os conceitos.

O fato dos conceitos históricos terem sido forjados em uma outra língua, cuja lógica é distinta da língua de sinais, agrava a situação do aprendizado histórico por alunos surdos. Este exemplo da religiosidade grega demonstra como as dificuldades linguísticas tornaram ainda mais difícil a compreensão dos conceitos. Porém, é importante admitirmos, também, nossa própria carência de habilidade em língua de sinais para traduzir um conceito tão abstrato.

Ocorre que o sinal de Deus em Libras não contempla deus como os gregos antigos entendiam, então por mais que tentássemos explicar que havia deuses diferentes, que tinham deuses homens e deusas mulheres, que cada deus era deus de uma coisa, o sinal de Deus para eles remete a um Deus único, pai de Jesus, a quem eles associaram a todo tempo a própria ideia de oração. Parece complicado para eles entender outras religiosidades, assim como conceber um momento no qual Jesus nem mesmo existia, pois têm por base o seu conhecimento experencial.

Eliane Moura da Silva nos elucida a respeito destas representações do que é Deus ao longo da História:

As representações de Deus, deuses ou seres sobrenaturais, a organização da fé, doutrinas ou instituições, mundos do além, salvação, são fenômenos históricos, criações específicas de impulsos e silêncios, numa mesma trama de conhecimentos e fatos singulares que variam grandemente tanto no tempo como no espaço. (SILVA, 2003, p.207)

Acreditamos que esta citação demonstre como o tema é abstrato, sobretudo ao tentar traduzi-lo para uma outra língua, cuja visão de religião e de Deus parece ser bastante atual. No terceiro ciclo foi feita, novamente, uma

tentativa de explicar a religião dos gregos. Foi escrita de um lado do quadro a palavra HOJE junto da palavra DEUS, depois, do outro lado, a palavra GRÉCIA junto da palavra DEUSES. Foi perguntado a eles se eles entendiam o significado do sinal de “religião”, eles responderam afirmativamente, então explicamos que, hoje, muitas pessoas acreditam em Deus, que é um só e é o pai de Jesus. Porém, através linha do tempo mostramos que Jesus não tinha nascido ainda no período da Grécia Antiga, reforçando a ideia de temporalidade.

Esta comparação do presente com o passado foi um recurso necessário para a explicação da religiosidade grega. Bittencourt (2008) ressalta a importância de que os conceitos aprendidos pelo aluno possam estabelecer relações com seu conhecimento prévio, do contrário, apenas se apresenta conceitos para os quais o aluno não consegue dar significado. É importante reconhecer que é preciso que o conhecimento científico se aproxime do senso comum para fazer-se compreensível.

Dando continuidade ao relato de explicação da noção de politeísmo, posteriormente, sinalizamos situando a população da Grécia Antiga no espaço neutro⁵ à direita. Do lado esquerdo é situado no espaço um grande número de pessoas. Explicamos que essas (do lado esquerdo) eram pessoas que não morriam, viviam para sempre, e eram fortes e poderosas, muito parecidas com o Deus que eles conheciam, mas não iguais. Mostramos que um destes indivíduos era chefe do mar, outro do céu, outra das plantações e assim por diante. Depois, retornamos à população grega do lado direito dizendo que elas acreditavam naqueles ali, que estavam lado esquerdo no espaço.

Utilizamos também um livro ilustrado⁶ sobre mitologia grega, buscando reforçar estas questões da religião e do imaginário dos gregos. Neste livro, há imagens grandes, bonitas e coloridas, que chamaram muito a atenção dos

⁵ Situar pessoas e objetos no espaço é fundamental para compreensão de uma narrativa em Libras. A noção de “espaço neutro” significa dizer que o sinal não está em contato com qualquer corpo do indivíduo que produz a narrativa. Por exemplo, o sinal de “pessoa” e de “população” usados para a explicação são feitos no espaço neutro. Sinais como os das cores “vermelho” e “branco” são feitos na boca da pessoa que sinaliza, portanto, não estão situados no espaço neutro.

⁶ O livro ilustrado utilizado trata-se de uma obra infanto-juvenil de autoria de Rick Riordan, produzido em 2015 pela editora Intrínseca, sob o título de “Percy Jackson e os Deuses Gregos”.

alunos. Eles foram manuseando e abrindo o livro em várias páginas, me perguntando o significado da imagem. Aproveitamos para mostrar os deuses, os monstros e outros personagens e cenários mitológicos.

Percebemos que os alunos puderam, ao menos, captar que a religião grega era diferente da nossa, pois quando questionado se essas eram iguais eles disseram claramente que não. Porém, na avaliação ficou claro que apesar de terem percebido que se tratava de uma religiosidade diferente, não conseguiram compreender propriamente a ideia de muitos deuses. Na avaliação escrita apenas dois alunos responderam corretamente a pergunta a respeito da religião, mesmo que a avaliação tivesse uma imagem (já trabalhada em sala de aula) que mostrava os deuses gregos.

É complicado para os alunos surdos, em seu aprendizado histórico, compreender conceitos que não há tradução para a Libras. Quando foi trabalhado Roma Antiga, no quinto ciclo, foi explicado as diferenças entre os ricos e os pobres, desenhando no quadro dois círculos, um pequeno e um grande, para mostrar visualmente a diferença de tamanho entre o grupo dos ricos e o grupo dos pobres. Apesar destes grupos terem denominações próprias em Roma (patrícios e plebeus), não se insistiu na datilologia, mas em fazer com que os alunos compreendessem que existiam um grupo de pessoas ricas, proprietárias de terras e que mandam na cidade e outro grupo muito maior de pessoas pobres que não tem direitos.

No ciclo 9, que trabalhou com texto escrito sobre Roma Antiga, compreendemos uma oportunidade para apresentar conceitos específicos – como Império, Gladiador, Plebeus e Patrícios –, visto que a aula já tinha foco na Língua Portuguesa. Porém, se os alunos têm dificuldade até mesmo com palavras simples do português escrito, esta dificuldade se amplia quando se trata de termos sem tradução, como são diversos conceitos históricos.

Esta dificuldade já foi sentida por outros professores de História. A respeito dos conceitos históricos, Lafuente (2014) em suas observações nas aulas de História da Escola Professor Alfredo Dub afirma:

Entre as dificuldades dos alunos na compreensão do conteúdo está o entendimento dos conceitos próprios da disciplina. Este fato ocorre em função da falta de sinais específicos. Com o

intuito de sanar este problema, a professora do AD [Alfredo Dub] faz substituições por outros sinais com sentidos mais próximos e também algumas vezes utiliza o alfabeto manual, mas destaca que precisa retomar a explicação quando estes conceitos são utilizados novamente, pois os alunos não lembram. (LAFUENTE, 2014, p.38)

Consideramos que ainda há muitos questionamentos sobre a melhor maneira de lidar com os conceitos próprios da disciplina de História, ao ensiná-la a turmas de alunos surdos. Apesar de ter se optado aqui por apenas apresentar conceitos, sem trabalha-los a fundo durante as aulas, esta pode não ser a melhor opção. Afinal, acabou-se por usar ideias do presente para se referir ao passado; falar em ricos e pobres, por exemplo, não é a mesma coisa que falar em Patrícios e Plebeus. Neste sentido, Holien Gonçalves Bezzera aponta:

Os conceitos históricos podem somente ser entendidos na sua historicidade. Isso quer dizer que os conceitos criados para explicar certas realidades têm seu significado voltado para estas realidades, não sendo possível empregá-los indistintamente para toda e qualquer situação semelhante (BEZZERA, 2003, p. 46).

Apesar desta constatação, ainda não há uma solução para oferecer no que concerne ao aprendizado histórico para os surdos. No caso de criarmos um sinal para turma que corresponesse ao conceito histórico, como esta turma poderia continuar com outro professor de História? Ou como os alunos poderiam lidar com uma avaliação como o ENEM, concorrendo com estudantes ouvintes, se os conceitos que estudaram em sala de aula foram criados e não pertenciam à língua de sinais?

Ao mesmo tempo, a exclusão dos conceitos – por exemplo, explicar os dois grupos – patrícios e os plebeus – sem que os alunos aprendam que esses grupos possuem esta nomenclatura, na língua portuguesa escrita, também não nos parece preparar os alunos para dar continuidade aos seus estudos; visto que ao se deparar com um exame como o ENEM ou com outro professor de História mais adiante, esses podem considerar que os alunos já deveriam ter conhecimento dos conceitos, ou seja, saber o que é um patrício e o que é um plebeu, ao observarem estes vocábulos na forma escrita.

A aquisição de conceitos nos pareceu ser o maior desafio no que concerne ao aprendizado histórico dos sujeitos surdos. Nossa pesquisa não oferece

resposta para esta problemática, mas finalizamos este tópico propondo um questionamento para investigações futuras: quais seriam as possíveis soluções para o aprendizado de conceitos históricos por turmas de alunos surdos?

Considerações Finais

Para traçar nossas considerações finais, precisamos retomar alguns pontos importantes que já foram abordados ao longo dos capítulos. O primeiro deles, é a noção de cultura surda, que embasou todos os argumentos que apresentamos. O surdo não é surdo apenas biologicamente – ou seja, não é surdo apenas por sua incapacidade de ouvir – mas também culturalmente. Isto significa dizer, que existem modos de se colocar no mundo que são próprios da surdez. Neste sentido, Strobel (2008), vai falar da visualidade, da língua de sinais, da arte surda, como elementos da cultura surda.

Ana Dorziat (2009) esclarece, porém, que existem muitas maneiras de ser surdo, de modo que não há uma única identidade surda, mas identidades diversas e múltiplas, influenciadas não apenas pela cultura surda, mas por outras questões culturais e sociais. Estas diferenças devem estar claras, também, quando pensamos a educação de surdos; sobretudo em História, uma disciplina que trata de grupos humanos e (entre outras questões) suas culturas.

Esta perspectiva ficou evidente quando tratamos do conceito de religião, para pensá-la na Grécia Antiga, durante os ciclos da pesquisa-ação. Ficou evidente a visão cristã que os alunos tinham da religiosidade, bastante forte por estar enraizada na experiência deles, de modo que se tornou difícil que eles concebessem um outro tipo de religião e até mesmo um tempo no qual Jesus Cristo não existisse.

Ao ensinar História a alunos surdos em outro lugar do mundo, no qual a sociedade não seja em maioria cristã, esta dificuldade de ensinar a religião dos gregos antigos não existiria ou existira sob outros parâmetros. Também, se a turma fosse composta de alunos praticantes do Batuque – religião afro-rio-grandense que cultua Orixás – a dificuldade de compreender uma religião que acredita em múltiplas divindades associadas à forças da natureza (como era a grega), também não se aplicaria, visto que esta religiosidade estudada estaria próxima da experiência religiosa dos alunos. Logo, nossas observações feitas sobre este tema no capítulo anterior se aplicam apenas a surdos brasileiros cristãos, não a todos os surdos do mundo.

Apesar de compreendermos que há modos diferentes de ser surdos, é importante ressaltar que há um elemento comum a todos as identidades surdas; segundo Perlin (2016), trata-se da visualidade. Ficou evidente em nossa prática em sala de aula, as vantagens do uso de recursos visuais para o aprendizado histórico: eles despertam o interesse e a curiosidade dos alunos e são capazes de tornar claro os conteúdos históricos que se deseja que estes alunos aprendam.

Porém, gostaríamos de colocar um questionamento: Será que basta que o professor de História, em todas as aulas, mostre para turma imagens que ilustrem suas explicações? Acreditamos que a resposta é negativa e, por isso, é importante pensar, no entanto, sobre o modo de usar estes recursos visuais. Ao longo dos ciclos de pesquisa ação foi possível perceber que conteúdos que tinham sido trabalhados através de vídeos chamavam mais atenção da turma e os alunos apropriavam-se melhor desses fatos históricos. Essa maior apropriação também ficou latente quando as imagens foram trabalhadas no interior da maquete produzida pela turma.

Estes resultados mostram que o ensino é mais eficaz quando o recurso visual não é apresentado de forma isolada. Os vídeos – por mostrarem uma sequência de fatos e cenas que estão relacionadas entre si – trazem imagens situadas em um contexto. Também, a maquete contava com imagens dos locais da cidade-estado grega; mas diferente da aula onde estas imagens foram simplesmente apresentadas em uma apresentação de PowerPoint, na maquete elas estavam situadas em um contexto.

Imagens são úteis para ensinar História a alunos surdos, mas se forem apresentadas sempre de forma isolada, o aprendizado de determinado período ou sociedade poderá ficar fragmentado. É importante que, mesmo que em determinado momento o professor apresente imagens isoladas, que elas sejam trazidas posteriormente para um contexto, para que o aluno possa visualizar o todo e ter uma visão mais ampla do conteúdo que está sendo estudado.

Outro ponto que precisa ser retomado é o ouvintismo. Skliar (2016) afirma que a lógica do ouvintismo é crer que nós ouvintes sabemos o que é melhor para surdo, e que ao invés de nos atentarmos para as demandas que os surdos nos

apresentam, nós apresentamos propostas para aproximá-los da nossa maneira ouvinte de viver e se relacionar na sociedade. É no contexto do ouvintismo que surgiu a proposta de educação oralista da qual falam Sacks (2010) e Quadros (1997). O oralismo, que negava aos surdos o direito à língua de sinais – apesar das várias manifestações de comunidades surdas afirmando que o acesso a língua de sinais era o melhor para educar crianças e jovens surdos – insistia que o aluno aprendesse a oralizar e fazer leitura labial.

Atualmente, a educação de surdos tem uma perspectiva diferente, trata-se do bilinguismo – adotado por muitas escolas especiais, como é o caso da Escola Especial Professor Alfredo Dub, na qual se realizou esta pesquisa. Como já esclarecemos ao longo do texto, o bilinguismo é uma proposta educacional que privilegia o ensino em língua de sinais e ensina o português como segunda língua.

Retomamos Quadros (1997) e Klein e Formozo (2009) para relembrar que a escola bilíngue também tem o papel de proporcionar ao aluno contato com a comunidade e cultura surdas; e que nestas escolas as metodologias de ensino de todas as disciplinas devem ser adaptadas às especificidades da surdez – justamente por estes fatores, é tão problemático que os alunos surdos sejam incluídos em escolas regulares.

Apesar dessa transformação no que concerne as propostas para a educação de surdos, um professor pode recair em uma lógica ouvintista, mesmo no contexto de uma escola bilíngue. Muitas vezes, através de uma postura orgulhosa de reconhecer-se como o detentor do conhecimento que deve ser transmitido ao aluno, o professor pode ser levado a crer que sabe o que é melhor para os surdos, e que as demandas da turma não devem ser levadas em consideração.

Vejamos bem, não defendemos aqui que o professor ouvinte em uma turma de surdos atenda todos os desejos de seus alunos e desenvolva apenas as atividades que eles querem realizar. Porém, é preciso que o professor abra mão de seu orgulho para compreender que dar aulas em uma escola bilíngue é estar aberto para aprender uma cultura diferente, e que os surdos demandam práticas

pedagógicas distintas e podem responder às metodologias de modo diferente de um aluno ouvinte.

O professor de História deve compreender que não está apenas ensinando, mas também aprendendo. Ao longo da pesquisa-ação isto ficou evidente, sobretudo em atividades de tradução de um texto escrito para a língua de sinais. Enquanto ouvintes, a língua portuguesa nos pertence, é nossa língua mãe, através da qual nos relacionamos socialmente. Porém quando fazemos uma tradução, estamos tornando a ideia do texto comprehensível em Libras, uma língua que não pertence a nós, mas aos nossos alunos surdos. Portanto, nestes momentos, muitas vezes eles irão nos corrigir quanto aos sinais e até mesmo discutir entre si sobre o melhor sinal a ser usado em determinado caso. O professor precisa assumir uma postura aberta a estes momentos de troca.

A respeito da teoria sobre o ensino de História, acreditamos ser interessante retomar dois conceitos, trabalhados por Cainelle e Shimidt (2009), que direcionaram nossas práticas durante a pesquisa-ação. O primeiro deles é o conceito de transposição didática, que significa pensar que o conteúdo histórico produzido por historiadores, no meio acadêmico, deve passar por uma adequação para tornar-se comprehensível no contexto escolar. No caso que apresentamos nesta pesquisa, não trata-se apenas de fazer esta transposição didática para o contexto escolar, mas também para o contexto da educação de surdos.

O segundo conceito trata-se do tipo de metodologia utilizada, que as supracitadas autoras chamam de método construtivista. Durante três ciclos buscou-se que os alunos pudessem produzir seus próprios recursos didáticos, construindo uma maquete, um quadro com colagem e dois livros com desenhos. Acreditamos que a resposta destas atividades foi muito positiva, visto que os alunos se interessaram por aquilo que produziram e tinham vontade de falar sobre o assunto.

Deste modo, é perceptível que o conhecimento foi realmente apropriado pelos alunos, através da experimentação em sala de aula. Mais do que apenas resultados positivos na compreensão do conteúdo, valorizamos também todo o aprendizado dos alunos no próprio processo de aquisição do conhecimento, que

incentivou sua autonomia e participação ativa – proposta do método construtivista.

Diante disso, podemos concluir que mesmo longe de definir como se deve ou não ensinar História a alunos surdos, esta pesquisa pôde oferecer considerações sobre o modo como estes alunos aprendem os conteúdos desta disciplina, testando alguns métodos e recursos didáticos. Acreditamos que a pesquisa pôde contribuir para pensar o ensino de História e a educação de surdos, oferecendo algum direcionamento a professores e professoras de História que possuem alunos surdos em suas salas de aula.

Referências Bibliográficas

- ANDREIS-WITKOSKI, Silvia; DOUDETTE, Brenno. Educação Bilíngue de surdos: implicações metodológicas e curriculares. In: ANDREIS-WITKOSKI, Silvia; FILIETAZ, Marta Rejane Proença (orgs.). **Educação de Surdos em Debate**. Curitiba: Ed. UFTPR, 2014. p. 41-51.
- BATAGLIN, Mayara. Experiência Visual e Arte: Elementos Constituidores de Subjetividades Surdas. In: ANPED SUL, 9., 2012, Caxias do Sul. **Anais...** Caxias do Sul: Ed. da UCS, 2012. p. 1-18.
- BAUMAN, H-Dirksen L; MURRAY, Joseph J. Estudos surdos no século 21: “Deaf-gain” e o futuro da diversidade humana. In: ANDREIS-WITKOSKI, Silvia; FILIETAZ, Marta Rejane Proença (orgs.). **Educação de Surdos em Debate**. Curitiba: Ed. UFTPR, 2014. p. 67-93.
- BEZZERA, Holien Gonçalves. Ensino de História: conteúdos e conceitos básicos. In: KARNAL, Leandro. (org.). **História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas**. São Paulo: Contexto, 2003. p. 37-49.
- DÓRIA, Ana Rimoli de Faria. **Compêndio de Educação da Criança Surdo-Muda**. Rio de Janeiro, 1958.
- DORZIAT, Ana. **O Outro da Educação – Pensando a Surdez com Base nos Temas Identidade/Diferença, Currículo e Inclusão**. Rio de Janeiro: Vozes, 2009.
- FRANCO, Maria Amélia Santoro. Pedagogia da Pesquisa-Ação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.31, n.3, p.483-502, 2005.
- GESSER, Audrei. **O ouvinte e a surdez – sobre ensinar e aprender a Libras**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.
- KLEIN, Madalena; FORMOZO, Daniele de Paula. Im/Possibilidades na Educação de Surdos: discussões sobre currículo e diferença. **Currículo sem Fronteiras**, v. 9, n. 2, p. 212-225, jul./dez., 2009.
- LAFUENTE, Lilian Signorini. **O Ensino de História para alunos com surdez**. 2014. Trabalho de Conclusão de Curso – Universidade Federal de Pelotas. Pelotas, 2014.

LARAIA, Roque de Barros. **Cultura: um conceito antropológico.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.

LOPES, Maura Corcini. Relações de poderes no espaço multicultural da escola para surdos. In: SKLIAR, Carlos (org.). **A Surdez: um olhar sobre as diferenças.** Porto Alegre: Editora Mediação, 2016. p.103-121.

MARTINS, Estevão de Rezende. Historicidade e consciência histórica. In: SCHIMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Rezende. **Jörn Rüsen e o Ensino de História.** Curitiba: Ed. UFPR, 2011. p. 7-11.

MORAIS, Marcos Vinícios de. História Integrada. In: PINSKY, Carla (org). **Novos temas nas aulas de História.** São Paulo: Contexto, 2010.

NEVES, Gabriele Vieira. Ensino de história para alunos surdos de Ensino Médio: desafios e possibilidades. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE, 9. / ENCONTRO SUL BRASILEIRO DE PSICOPEDAGOGIA, 3., 2009,Curitiba. **Anais...** Curitiba: Ed. da PUCPR, 2009. p. 7903-7912.

PERLIN, Gladis T. T. Identidades Surdas. In: SKLIAR, Carlos (org.). **A Surdez: um olhar sobre as diferenças.** Porto Alegre: Editora Mediação, 2016. p.51-75.

PIMENTA, Selma Garrido. Pesquisa-ação crítico-colaborativa. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.31, n.3, p.521-539, 2005.

PINSKY, Jaime; PINSKY, Carla Bassanezi. O que e como ensinar: por uma história prazerosa e consequente. In: KARNAL, Leandro. (org.). **História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas.** São Paulo: Contexto, 2003. p. 17-37.

QUADROS, Ronice Muller de. **Educação de Surdos: a aquisição da linguagem.** Porto Alegre: Artmed, 1997.

RUIZ, Rafael. Novas Formas de Abordar o Ensino de História. In: KARNAL, Leandro. (org.). **História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas.** São Paulo: Contexto, 2003. p. 75-95.

RÜSEN, Jörn. Didática da história: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão. In: SCHIMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; MARTINS,

Estevão de Rezende. **Jörn Rüsen e o Ensino de História.** Curitiba: Ed. UFPR, 2011. p. 23-41.

RÜSEN, Jörn. Aprendizado histórico. In: SCHIMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Rezende. **Jörn Rüsen e o Ensino de História.** Curitiba: Ed. UFPR, 2011. p. 41-51.

SACKS, Oliver. **Vendo vozes: uma viagem ao mundo dos surdos.** São Paulo: Cia. das Letras, 2010.

SANTOS, José Luiz dos. **O que é cultura.** São Paulo: Brasiliense, 2006.

SCHIMIDT, Maria Auxiliadora; CAINELLI, Marlene. **Ensinar História.** São Paulo: Scipione, 2009.

SCHIMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; GARCIA, Tânia Braga. Significados do pensamento de Jörn Rüsen para investigações na área de educação histórica. In: SCHIMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Rezende. **Jörn Rüsen e o Ensino de História.** Curitiba: Ed. UFPR, 2011. p. 11-23.

SILVA, Eliane Moura da. Estudos de Religião para um novo milênio. In: KARNAL, Leandro. (org.). **História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas.** São Paulo: Contexto, 2003. p. 205-216.

SILVA, Kalina; SILVA, Maciel. **Dicionário de Conceitos Históricos.** São Paulo: Contexto, 2013.

SILVA, Marcus. **Ensinar História no século XXI: Em busca do tempo entendido.** Campinas: Papirus, 2007.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (org.); HALL, Stuart; WOODWARD, Kathryn. **Identidade e Diferença: A perspectiva dos Estudos Culturais.** Petrópolis: Vozes, 2014. p.73-102.

SKLIAR, Carlos. Um olhar sobre o nosso olhar acerca da surdez e das diferenças. In: SKLIAR, Carlos (org.). **A Surdez: um olhar sobre as diferenças.** Porto Alegre: Editora Mediação, 2016. p.5-7

SKLIAR, Carlos. Os Estudos Surdos em Educação: problematizando a normalidade. In: SKLIAR, Carlos (org.). **A Surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2016. p.7-33.

STROBEL, Karin. (Org.). **As imagens do outro sobre a cultura surda**. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2008.

TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.31, n.3, p.443-466, 2005.

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

YOKOYAMA, Lia. Reflexões sobre o Ensino de História para Alunos Surdos. In: ANPUH – SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 23., 2005, Londrina. **Anais...** Londrina: Editorial Mídia, 2005.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (org.); HALL, Stuart; WOODWARD, Kathryn. **Identidade e Diferença: A perspectiva dos Estudos Culturais**. Petrópolis: Vozes, 2014. p.7-72.