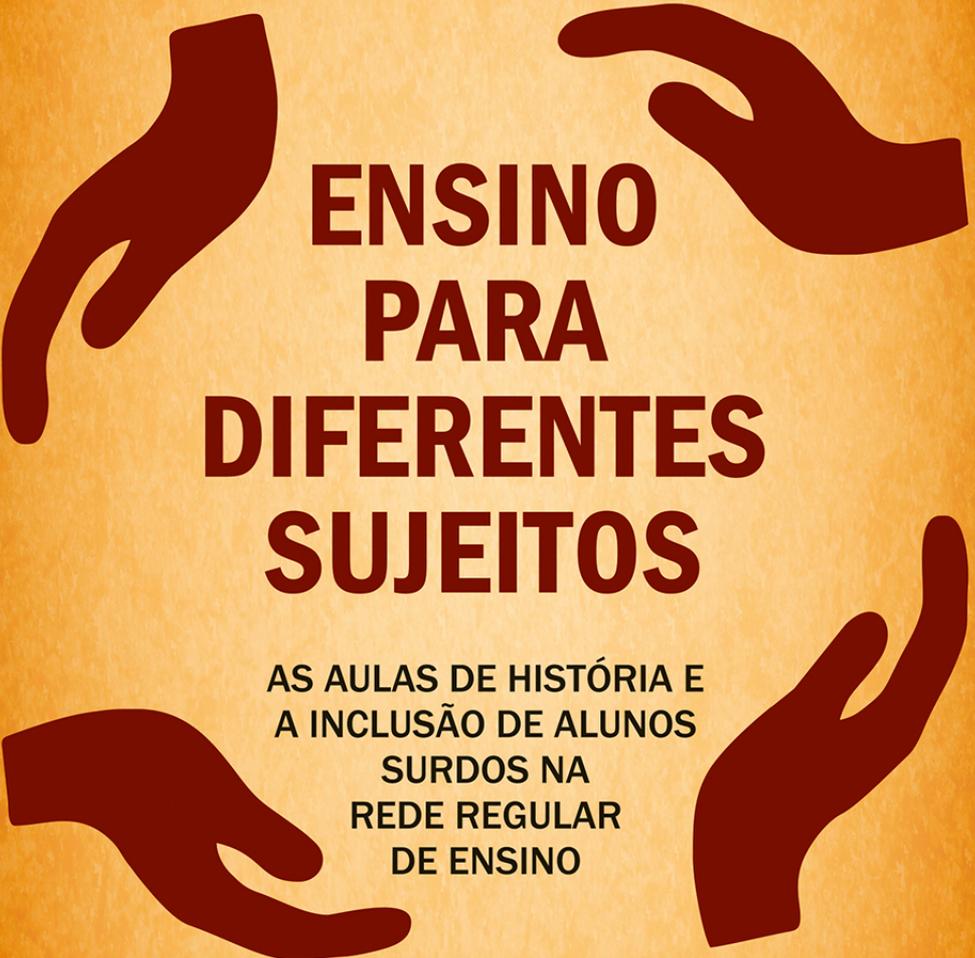


ERNESTO PADOVANI NETTO

Four stylized hands in a circle, rendered in a dark brown color. The hands are positioned at the top-left, top-right, bottom-left, and bottom-right, with their fingers pointing towards the center. They are arranged in a circular pattern, creating a frame for the central text.

ENSINO PARA DIFERENTES SUJEITOS

AS AULAS DE HISTÓRIA E
A INCLUSÃO DE ALUNOS
SURDOS NA
REDE REGULAR
DE ENSINO

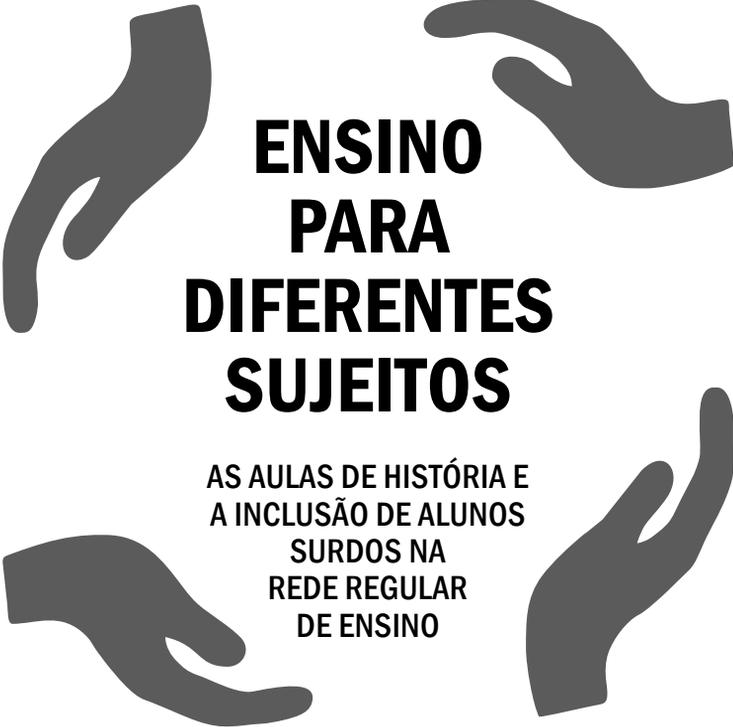
EDITORA

The logo for the publisher Paka-Tatu. It features the name 'Paka-Tatu' in a stylized, cursive font. Above the name is a small illustration of a hand holding a pen, and below it is a decorative flourish.

ENSINO PARA DIFERENTES SUJEITOS

**AS AULAS DE HISTÓRIA E
A INCLUSÃO DE ALUNOS SURDOS
NA REDE REGULAR DE ENSINO**

ERNESTO PADOVANI NETTO



ENSINO PARA DIFERENTES SUJEITOS

AS AULAS DE HISTÓRIA E
A INCLUSÃO DE ALUNOS
SURDOS NA
REDE REGULAR
DE ENSINO

EDITORA
Paka-Tatu

Belém – 2019

Copyright © Ernesto Padovani Netto, 2019

Editora-adjunta

Suely Nascimento

Diagramação/Capa

Carneiro Design

Revisão

Tânia Gonçalves

Ilustrações (Fig. 11, 29, 32 e 37)

Davi Salomão Feio

Responsável pela capa

Eder Ferreira Monteiro

Projeto editorial

Editora Paka-Tatu

Editor geral

Armando Alves Filho

Conselho Editorial

Aldrin Moura de Figueiredo

Ernani Pinheiro Chaves

Gutemberg Armando Diniz Guerra

José Alves de Souza Júnior

José Maia Bezerra Neto

Paulo Jorge Martins Nunes

Paulo Maués Corrêa

Todos os direitos reservados ao Autor.

Editora Paka-Tatu

Rua Bernal do Couto, 785 - Umarizal

CEP: 66055-080 - Belém - Pará - Brasil

Telefone: (91) 2121-1169

E-mail: contato@paka-tatu.com.br

www.editorapakatatu.com.br

**CIP-BRASIL. CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO
SINDICATO NACIONAL DOS EDITORES DE LIVROS, RJ**

P138e Padovani Netto, Ernesto

Ensino para diferentes sujeitos : as aulas de história e a inclusão de alunos surdos na rede regular de ensino / Ernesto Padovani Netto ; [ilustração Davi Salomão Feio]. - 1. ed. - Belém [PA] : Paka-Tatu, 2019. 232 p. : il. ; 22 cm.

Inclui bibliografia

ISBN: 978-85-7803-440-5

1. Inclusão escolar. 2. Educação especial. 3. Deficientes auditivos - Educação. I. Feio, Davi Salomão. II. Título.

19-56759

CDD: 371.912

CDU: 376-056.26

Vanessa Mafra Xavier Salgado - Bibliotecária - CRB-7/6644

AGRADECIMENTOS

Um trabalho como este é sempre um trabalho coletivo, ainda que os nortes e a escrita sejam do autor, são muitas mãos e cérebros colaborando das mais diversas maneiras para que a dissertação, agora livro, finalmente fique pronto. Desta forma, gostaria de destacar algumas pessoas importantes neste processo:

Para além do clichê de citá-lo, Deus foi fundamental, ainda que eu não me preocupe em explicá-lo ou compreendê-lo do ponto de vista religioso, a positividade que me cercou durante todo o período do mestrado e nos meses após a defesa, me remete a um universo espiritual, o qual fica mais confortável chamar de Deus.

Gostaria de agradecer imensamente a Professora Edilza Fontes, principal responsável pela vinda do PROFHISTÓRIA para o Estado do Pará, primeira coordenadora do programa no Estado e idealizadora desta publicação, sem ela este livro simplesmente não seria possível neste momento. A professora Edilza, através de seus inúmeros projetos tem criado oportunidades para que jovens pesquisadores possam aparecer com seus trabalhos, fomentando assim o cenário da produção acadêmica em nossa região, trata-se de uma historiadora consolidada e reconhecida, a quem devo muito pelas oportunidades a mim concedidas. Meus sinceros agradecimentos.

Minha orientadora Conceição Almeida. No segundo dia de aula com a professora Conceição, eu soube que ela iria orientar este trabalho.

Um amigo chegou atrasado, com as mãos ocupadas com livros e um notebook, ao buscar um lugar para sentar percebeu que a cadeira estava suja, ficou um instante em pé...a professora percebendo a situação, foi a sua bolsa, pegou um lenço de papel e o ajudou a limpar o assento. Naquele instante senti que não era necessário alguém com tanto conhecimento sobre surdez para me orientar, mas que seria preciso uma pessoa com aquela sensibilidade, a professora Conceição, além de extremamente competente, é sem dúvida um ser humano diferenciado.

Minha esposa Bruna Fernanda, um presente de Deus, a principal responsável pelas melhores coisas que ocorreram na minha vida nos últimos dez anos.

Minha mãe Erundina Tavares e minha irmã Manuela Padovani, parceiras de uma vida inteira.

Os amigos Zulema Santos e Fernando Maués. “Zula”. As fotos presentes no livro têm a assinatura desta dupla, que protagonizam excelentes conversas e reflexões que em muito me ajudam como ser humano e como profissional.

Professora Núlcia Azevedo, a pessoa que me levou para a educação de surdos.

Professora Maria José e seu esposo Ulisses Gomes, além dos empréstimos de livros, dois grandes incentivadores desta pesquisa, com os quais tive inúmeras conversas sobre o universo da educação de surdos.

Arlindo Gomes, diretor da UEES Astério de Campos, uma referência como professor surdo. Desde o início foi sempre um incentivador e apoiador desta pesquisa.

Aos amigos (as) de trabalho Karla Costa, Raquel Ferreira, Rita Bentes, Simone Viana, Hermínio Santos, Michel Siqueira e Davi Salomão por empréstimos de livros, trocas de ideias, opiniões e parcerias no trabalho de ensinar alunos surdos. Ao amigo desde a graduação Davi Salomão, agradeço ainda pelas charges desenhadas para o livro, obrigado mesmo camarada.

Eder Monteiro, também amigo desde a graduação, foi parceiro na produção da videoaula para o meu canal “História em Libras” no YouTube e Facebook, obrigado mesmo.

Ao professor Francisco Assis, o qual articulou para que eu pudesse aplicar a videoaula aos alunos da escola Luiz Nunes Direito em meio a greve dos professores.

Todos os entrevistados ou pessoas que cederam depoimentos postados em redes sociais, que gentilmente colaboraram para a pesquisa.

A turma de 2016 do PROFHISTÓRIA, onde fiz grandes amigos, em especial Rafael Castro, Daniel Rodrigues, Edgar Cabral, Neles Maia, Bruno Amorim, Rafael Ferreira, Neilton Cerqueira, Helison Geraldo e Anderson Rodrigo, estes dois últimos, amigos de velha data.

A CAPES, que financiou este projeto através de uma bolsa de pesquisa, muito obrigado.

As contribuições dos professores (as): Francivaldo Nunes, Carlos Bastos, Ivanilde Apoluceno e Eliana Ramos, os quais foram extremamente generosos e solícitos comigo ao longo da pesquisa e nas bancas de qualificação e defesa.

A comunidade surda, razão de ser deste trabalho.

PREFÁCIO

Ernesto Padovani Netto é professor pesquisador na área de História. Desenvolve, há certo tempo, um trabalho docente com estudantes surdos nos municípios de Belém e Ananindeua. Considerando sua trajetória, senti-me honrada com seu convite para prefaciar este livro, oriundo de sua pesquisa de mestrado profissional em ensino de História e escrito com extremo cuidado, respeito e delicadeza.

Em tempos turbulentos e de construção de resistências no país, o trabalho de Ernesto Padovani Netto representa um importante alerta no contexto das lutas pela educação inclusiva, travadas por alunos surdos e respectivas famílias em prol do respeito aos direitos desses estudantes. Como ele próprio registra:

(...) damos ênfase ao sujeito surdo como alguém que, a partir de uma dada consciência histórica, passou a reivindicar para si conquistas de direitos nos mais variados setores da sociedade, sendo que destacamos os avanços no campo da educação.

Ao discutir a surdez, o autor aborda inicialmente a perspectiva médico-terapêutica bem como as implicações a ela referentes. Nesse sentido, destaca a importância da Língua de Sinais no processo de luta dos surdos contra “os preconceitos e a não aceitação da surdez”, sem perder de vista a conexão com o processo histórico. Concernentemente,

analisa as metodologias recorrentes na educação dos surdos, com enfoque no oralismo, na comunicação total e no bilinguismo.

Ratifica-se, neste trabalho, que o Estado brasileiro reconheceu a Língua de Sinais como primeira língua da comunidade surda. Entretanto, ainda faltam políticas públicas que implementem de fato a reprodução do bilinguismo enquanto método adotado na educação escolar dos surdos. A respeito disso, Ernesto Padovani apresenta discussões sobre identidade e consciência histórica dos sujeitos surdos, considerando os combates travados em defesa de seus direitos. Alerta, portanto, que

(...) este campo de disputas que se configura na sociedade, passa necessariamente pelas vivências e interações dos grupos humanos entre si, e, neste sentido, as apropriações feitas por estes grupos, das diferentes narrativas históricas colocadas, participam ativamente do que chamamos de consciência histórica.

Ao longo de sua construção textual, tece diálogos amplos com autores como Jörn Rüsen, Isabel Barca, John Tosh, Peter Burke, Bourdieu, Paulo Freire, Eder Sader, Eudenia Barros, Fábio de Brito, Madalena Klein, Gladis Perlin, Karin Strobel, Elza Nadai, Circe Bittencourt, Ana Maria Monteiro, Maria Auxiliadora Schmidt, Marcia Gonçalves, Ana Maria Mauad e Ricardo Santiago, dentre outros. E apresenta-nos análises dos embates dos surdos pelo reconhecimento da língua da comunidade surda – a Língua de Sinais. Logo, a obra contribui sobremaneira com o debate acerca dessas batalhas ao longo do período republicano, reafirmando o protagonismo desses sujeitos históricos no avanço da legislação brasileira.

No tópico sobre inclusão, o autor destaca o fortalecimento dessa política e, ao mesmo tempo, as tensões junto às Unidades Educacionais Especializadas e associações especificamente voltadas para o atendimento de surdos, bem como os desafios do atendimento de pessoas surdas no espaço escolar. Atento aos entendimentos diversos e diferentes possibilitados pela pesquisa, alerta para a “complexidade que envolve

a educação formal dos surdos”. Nessa perspectiva, contempla-nos com um debate acerca do Atendimento Educacional Especializado, o AEE, no qual são discutidas relações de solidariedade e tensão entre os vários sujeitos históricos envolvidos na educação escolar dos surdos.

Com ênfase no ensino de História no ensino médio da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Luiz Nunes Direito, o autor debate sobre o ensino de História em classes do ensino regular, nas quais estudantes surdos encontram-se matriculados. Foram realizadas entrevistas com os surdos em LSB, para conhecimento de suas impressões acerca do ensino de História. Com enorme sensibilidade, Padovani confronta-nos com os sentimentos de angústia, inquietação e abandono expressados por estudantes surdos ao longo de aulas de História, predominantemente oralizadas. Revela-nos ainda a teia de solidariedade tecida por estudantes surdos, estudantes ouvintes e professores da sala de recursos no processo de construção do conhecimento histórico no âmbito escolar. Sobre esse espaço de trabalho, a escola, o autor contempla-nos com o relato de seu trabalho no Atendimento Educacional Especializado da EEEFM Luiz Nunes Direito, contribuindo sobremaneira para o debate referente ao ensino de História.

Histórias em Libras e Internet

“O que você gostaria de estudar nas aulas de História?”, indagou o autor ao entrevistar os estudantes surdos da Escola Luiz Nunes Direito. Ao que lhe foi respondido: “gosto de estudar lutas sociais, política, greves contra o governo”.

Atenta ao diálogo com suas fontes, a obra de Ernesto Padovani ratifica a escolha da temática da videoaula. Para tanto, desenvolve um debate profícuo sobre história pública “em diálogo com a história digital”, refletindo acerca da necessidade da conexão entre o ensino de História e os usos da internet. Desse modo, o autor brinda-nos com o canal História em Libras e sua aula inicial, cuja temática centrada em “movimentos sociais” vai ao encontro da luta empreendida por estudantes surdos em busca de direitos na educação formal.

A repercussão nas mídias digitais foi expressiva e incentivadora para a continuidade do trabalho. Digna de nota também foi a “aplicação da videoaula na EEEFM Luiz Direito Nunes” e, sobretudo, os debates promovidos após a mesma entre os estudantes envolvidos – tanto ouvintes como surdos.

Por tudo aqui exposto, a leitura da obra de Ernesto Padovani Netto é mais que necessária, pois coaduna discussões essenciais para o ensino de História em nosso tempo.

Conceição Maria Rocha de Almeida
Novembro de 2018

LISTA DE ABREVIACOES

| | |
|---------|--|
| Adep | Associação de Deficientes Auditivos, Pais, Amigos e Usuários de Implante Coclear |
| AEE | Atendimento Educacional Especializado |
| Apae | Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais |
| ASL | Língua de Sinais Americana |
| CEB | Câmara de Educação Básica |
| Cenesp | Centro Nacional de Educação Especial |
| CAS | Centro de Atendimento ao Surdo |
| CNE | Conselho Nacional de Educação |
| COEES | Coordenadoria de Educação Especial |
| EJA | Educação de Jovens e Adultos |
| Enem | Exame Nacional do Ensino Médio |
| Feneida | Federação Nacional de Educação e Integração do Deficiente Auditivo |
| Feneis | Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos |
| FMS | Federação Mundial de Surdos |
| Funpapa | Fundação Papa João XXIII |
| IBGE | Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística |
| INSS | Instituto Nacional de Seguro Social |
| Ines | Instituto Nacional de Educação de Surdos |

| | |
|-----------|---|
| LDB | Lei de Diretrizes e Bases da Educação |
| LGBTIs | Gays, Lésbicas, Bissexuais, Travestis, Transgêneros e Intersexuais |
| Libras | Língua Brasileira de Sinais |
| LSB | Língua de Sinais Brasileira |
| LSE | Língua Sinais Espanhola |
| LSF | Língua de Sinais Francesa |
| MEC | Ministério da Educação |
| MPE | Ministério Público Estadual |
| Napf | Núcleo de Atendimento Pedagógico Funcional |
| Nappes | Núcleo de Pesquisa em Políticas Educacionais para Surdos |
| ONU | Organização das Nações Unidas |
| PCD | Pessoa com Deficiência |
| PDC | Projeto de Decreto Legislativo |
| Pnad | Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio |
| PNE | Portador de Necessidade Especial |
| PCNs | Parâmetros Curriculares Nacionais |
| PPP | Projeto Político Pedagógico |
| Prolibras | Programa Nacional para a Certificação de Proficiência no Uso e Ensino da Libras |
| PUC-PR | Pontifícia Universidade Católica do Paraná |
| PUC-Rio | Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro |
| PUC-SP | Pontifícia Universidade Católica de São Paulo |
| Seduc | Secretaria Executiva de Estado de Educação |
| SIVC | Sistema Integrado de Vagas e Currículos para Pessoas com Deficiência |
| TPE | Todos Pela Educação |
| UEES | Unidade Educacional Especializada |
| Uepa | Universidade do Estado do Pará |
| UFF | Universidade Federal Fluminense |

| | |
|---------|--|
| UFC | Universidade Federal do Ceará |
| UFMS | Universidade Federal do Mato Grosso do Sul |
| UFPR | Universidade Federal do Paraná |
| UFRGS | Universidade Federal do Rio Grande do Sul |
| UFSC | Universidade Federal de Santa Catarina |
| UFSM | Universidade Federal de Santa Maria |
| Unicamp | Universidade Estadual de Campinas |
| Unicid | Universidade Cidade de São Paulo |
| UMSA | Universidad Del Museo Social Argentino |
| USE | Unidade Seduc na Escola |
| USP | Universidade de São Paulo |

LISTA DE IMAGENS

| | |
|-----------|---|
| Figura 1 | Alunos surdos da escola Astério de Campos sendo submetidos a uma atividade de estimulação auditiva 37 |
| Figura 2 | Desenho das primeiras expedições portuguesas para o Brasil 110 |
| Figura 3 | Maquetes do cinema Olympia 114 |
| Figura 4 | Documentário em homenagem aos 100 anos do cinema Olympia 115 |
| Figura 5 | Fotos do conteúdo de História na sala regular da escola LND 123 |
| Figura 6 | Desenhos feitos pela professora A (Casa grande e senzala) 124 |
| Figura 7 | Prova professora A (frente)..... 135 |
| Figura 8 | Prova professora A (verso) 136 |
| Figura 9 | Prova professor B (frente) 137 |
| Figura 10 | Prova professor B (verso) 138 |
| Figura 11 | Palavra “colonos” em Língua Portuguesa e em datilologia de LSB 142 |
| Figura 12 | Desenho da aluna surda durante apresentação de seminário 144 |
| Figura 13 | Surdo apresentando seminários em LSB 145 |
| Figura 14 | Surdo apresentando seminários em LSB 145 |
| Figura 15 | Sala de recursos da escola LND 147 |

| | | |
|-----------|---|-----|
| Figura 16 | Embarcação portuguesa | 150 |
| Figura 17 | Mapa da Europa, norte da África e Ásia | 151 |
| Figura 18 | Terra plana..... | 151 |
| Figura 19 | Embarcação caindo no precipício | 152 |
| Figura 20 | Monstros marinhos..... | 152 |
| Figura 21 | Planeta Terra | 153 |
| Figura 22 | Narrativa em língua de sinais..... | 155 |
| Figura 23 | Narrativa em língua de sinais..... | 155 |
| Figura 24 | Narrativa em língua de sinais..... | 156 |
| Figura 25 | Narrativa em língua de sinais..... | 156 |
| Figura 26 | Narrativa em língua de sinais..... | 157 |
| Figura 27 | Narrativa em língua de sinais..... | 157 |
| Figura 28 | Narrativa em língua de sinais..... | 158 |
| Figura 29 | Charge libertação dos escravos..... | 159 |
| Figura 30 | Imigrantes..... | 159 |
| Figura 31 | Embarcação com imigrantes..... | 160 |
| Figura 32 | Charge: baixos salários para operários | 160 |
| Figura 33 | Passeata 1917..... | 161 |
| Figura 34 | Jornal A Batalha..... | 161 |
| Figura 35 | Cortiço | 161 |
| Figura 36 | Exercícios: Gravura monstros marinhos..... | 166 |
| Figura 37 | Exercício: charge black bloc | 167 |
| Figura 38 | Exercícios: luditas | 167 |
| Figura 39 | Jornal O Imparcial..... | 168 |
| Figura 40 | Texto escrito por aluno surdo | 170 |
| Figura 41 | Logomarca do Canal História em Libras | 180 |
| Figura 42 | Filmagem da primeira videoaula..... | 181 |
| Figura 43 | Matéria da página Mídia Ninja..... | 194 |
| Figura 44 | Imagem postada pela Seduc em sua conta no Facebook | 195 |
| Figura 45 | Aplicação da videoaula na escola LND | 201 |

SUMÁRIO

| | |
|---|------------|
| INTRODUÇÃO | 21 |
| CAPÍTULO I – SURDEZ..... | 31 |
| 1.1 Perspectiva médico-terapêutica..... | 31 |
| 1.2 Metodologias utilizadas na educação de surdos..... | 38 |
| 1.2.1 Oralismo..... | 39 |
| 1.2.2 Comunicação total | 41 |
| 1.2.3 Bilinguismo..... | 42 |
| 1.3 Identidades surdas..... | 45 |
| 1.4 Consciência histórica e movimentos sociais surdos | 51 |
| 1.5 Marcos históricos e avanços na legislação..... | 63 |
| 1.6 Um debate sobre inclusão..... | 67 |
| 1.6.1 O AEE na prática pedagógica escolar..... | 75 |
| 1.6.2 A sala de recursos multifuncionais | 78 |
| 1.6.3 O intérprete de LSB na escola regular | 79 |
| 1.6.4 O professor itinerante..... | 81 |
| CAPÍTULO II: ENSINO DE HISTÓRIA E SURDEZ: | |
| EXPERIÊNCIAS NA ESCOLA LUIZ NUNES DIREITO..... | 85 |
| 2.1 A Escola Luiz Nunes Direito e a inclusão de alunos surdos..... | 85 |
| 2.2 A visualidade no ensino de Surdos..... | 104 |

| | |
|--|------------|
| 2.3 Ensino de História nas salas regulares da Escola LND..... | 116 |
| 2.3.1 Oralidade e ensino de História: reflexões e práticas na Escola LND | 124 |
| 2.3.2 As avaliações escritas | 132 |
| 2.3.3 Prova “oral” (sinalizada) e os seminários | 140 |
| 2.4 Ensino de História no AEE da Escola LND | 145 |
| | |
| CAPITULO III: HISTÓRIA EM LIBRAS | 175 |
| 3.1 Canal História em Libras e o tema da videoaula | 175 |
| 3.2 Uma perspectiva de História pública e seu diálogo com a História digital | 184 |
| 3.3 Repercussão da videoaula nas mídias digitais | 188 |
| 3.4 Aplicação da videoaula na escola LND | 200 |
| | |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS | 209 |
| | |
| REFERÊNCIAS..... | 215 |

INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, tem-se vivido no Brasil um amplo debate acerca da inclusão de alunos surdos na chamada rede regular de ensino, promovendo o convívio de estudantes ouvintes com estudantes surdos. Prova disso é o conjunto de leis aprovadas a partir da Constituição Federal de 1988 que dissertam sobre esta realidade¹. Tal iniciativa é vista por seus seguidores como uma forma de retirar a pessoa surda de seus “guetos” e trazê-la à convivência, e ainda construir e concretizar o aprendizado junto às pessoas ouvintes. Diante disso, os alunos surdos devem dar conta do currículo comum a todos os estudantes, dentro do conjunto das disciplinas, tais como História, Geografia, Matemática etc.

Porém, há uma série de desafios para garantir a permanência destes estudantes no ambiente escolar. Dentre eles, destaca-se o reconhecimento dos mesmos enquanto um grupo que possui suas idiossincrasias e, dentre as quais, uma língua própria, a saber: a Língua Brasileira de Sinais (Libras). Todavia, em consonância com as nomenclaturas utilizadas internacionalmente – Língua de Sinais Francesa (LSF), Língua de Sinais Americana (ASL), Língua de Sinais Espanhola (LSE) – e com trabalhos mais recentes produzidos no Brasil – por exemplo: “Filosofias Educacionais em relação ao surdo: do oralismo à comunicação total ao bilinguismo” (CAPOVILLA & RAFHAEL, 2001); “Língua de Si-

¹ Mais adiante, tais leis serão exploradas de forma mais detalhada.

nais Brasileira: estudos linguísticos” (QUADROS & KARNOFF, 2004); “Cultura, poder e educação de surdos” (SÁ, 2010) e “Estudos gerativos de língua de sinais brasileira e de aquisição do português (L2) por surdos” (LIMA-SALES & NAVES, 2010) –, utilizaremos o termo Língua de Sinais Brasileira (LSB), pois entendemos que a segunda expressão valoriza mais o aspecto de se tratar de uma língua sinalizada, enquanto que a primeira expressão parece reforçar a localização geográfica de uso da língua.

A LSB é a primeira língua da comunidade surda no Brasil, sua utilização no ambiente escolar é importante para que seja estabelecida uma relação de alteridade, onde ocorram trocas e valorização dos diferentes saberes presentes na escola, em especial nas aulas de História, a qual se caracteriza por ser uma disciplina que interpreta as ações dos homens a partir das mais diferentes narrativas no tempo histórico. Assim, trata-se de uma área do saber de fundamental importância para construção de identidades e também para a compreensão das relações entre os diferentes grupos que interagem na sociedade e, conseqüentemente, na comunidade escolar.

Este cenário nos convida a refletir sobre o direito de acesso que os diferentes grupos do interior da sociedade têm em relação ao ensino de História, e ainda mais, o direito de se reconhecerem como sujeitos que interagem e influenciam no processo histórico através de lutas efetivadas por grupos de identidade que não se reconheciam nos conhecimentos propagados nas salas de aula. Assim, é importante superar a questão da surdez apenas como deficiência que deve ser tratada do ponto de vista médico, no sentido de buscar igualar grupos desiguais. O que se coloca agora é a ampliação dessa discussão para a questão das identidades, das culturas, das etnias, dos gêneros, das políticas. Se os surdos têm que ser “incluídos” em algum lugar, devem sê-lo no lugar e no espaço dos debates (SÁ, 2010: 25).

O próprio termo “deficiente auditivo” traz em si uma carga que reforça o déficit, e que historicamente esteve ligado ao universo médico, o qual busca “normalizar” o sujeito surdo, inserindo-o no mundo ouvinte, porém, a formação da subjetividade das pessoas surdas é notadamente marcada pela diferença desde a aquisição da linguagem na primeira

infância. Por isso, destacamos que, sempre que for necessário utilizar o termo “deficiente”, o mesmo virá entre aspas para salvaguardar o direito que as pessoas com necessidades especiais têm de não se reconhecerem desta forma.

O fato de estes alunos estarem inseridos em ambientes escolares que pouco reconhecem suas necessidades educacionais especiais nos leva a indagar o seguinte: como é a experiência de estar em uma sala de aula, não poder ouvir o que os professores falam e, posteriormente, ser cobrado pelo aprendizado dos conteúdos em atividades e provas? A proposta de nosso trabalho é refletir sobre essa vivência que acompanha a pessoa com surdez por toda sua trajetória escolar. Desta forma, daremos ênfase ao espaço escolar enquanto uma construção social onde as relações e práticas sociais se estabelecem no campo das experiências vividas, destacando aqui o alunado surdo. Acreditamos que as possibilidades de conexão entre os conteúdos escolares e os espaços de experiência dos discentes em muito potencializa o aprendizado.

Diante de uma barreira que inviabiliza a concretização do processo ensino/aprendizagem – a da comunicação –, pretendemos apontar estratégias facilitadoras referentes ao ensino de História para educandos com surdez. Para isso, pretendemos utilizar reflexões que têm orientado práticas pedagógicas em uma unidade escolar do ensino regular, onde atuo como professor itinerante e professor da sala de recursos, no Atendimento Educacional Especializado (AEE), desde 2015². Foram trabalhadas turmas de Ensino Médio, que possuam surdos matriculados, da Escola Estadual Luiz Nunes Direito (LND), a qual foi fundada em 1980 no bairro do Coqueiro, no conjunto habitacional Cidade Nova IV, na cidade de Ananindeua, Estado do Pará, município pertencente à região metropolitana de Belém, pelo então governador, Tenente-Coronel Alacid da Silva Nunes. A escola, que atualmente está inserida em um espaço

² Mais adiante serão mais bem explicados os termos “professor itinerante”, “sala de recursos” e “atendimento educacional especializado” (AEE).

considerado da chamada classe média³, recebe alunos de várias comunidades adjacentes, por exemplo: 40 horas, Icuí-Guajará, Icuí-Laranjeira e Paar⁴. Ao longo dos anos, esta instituição passou a absorver a maior parte dos educandos com necessidades educacionais especiais da região, sendo muito comum ouvirmos de membros da comunidade escolar que se trata de uma “escola de referência” em inclusão, sobretudo em relação a alunos com surdez, tendo 19 surdos matriculados em 2015, 20 em 2016 e 28 no ano letivo de 2017⁵. Vale dizer que a pesquisa teve como foco o turno da manhã, pois este concentrou 27 dos 28 surdos matriculados em 2017⁶.

Para melhor compreendermos a construção sócio-histórica pela qual os alunos surdos passaram a estudar na escola LND, assim como entendermos como se dá a experiência desses alunos no espaço escolar, fizemos uso de entrevistas com registros de áudio gravados com um pai de aluno e a mãe de um ex-aluno da escola. Quatro alunos(as) e dois ex-alunos foram entrevistados em LSB, sendo as entrevistas filmadas

³ O conjunto habitacional Cidade Nova, durante muitos anos foi considerado um conjunto dormitório, onde grande parte de seus moradores apenas retornava para dormir, uma vez que desenvolvia suas atividades profissionais, assim como fazia uso dos mais variados serviços, na capital Belém. Destacamos aqui o espaço da classe média, compreendendo que existem “várias classes médias”, e apontando para o crescimento econômico da região, a qual atraiu, nos últimos 20 anos, redes de supermercados, inúmeros estabelecimentos bancários, lojas de departamentos, franquias de grandes redes de alimentação etc., o que encareceu bastante o mercado imobiliário na região. Mesmo não sendo o foco deste trabalho, é importante destacar que, apesar de a escola pública em questão receber alunos oriundos de famílias de diferentes realidades socioeconômicas, por exemplo, existem famílias que apresentam dificuldades financeiras para comprar o uniforme escolar, assim como não é incomum observarmos pais deixando seus filhos na escola em seus automóveis, porém não notamos que existam estudantes da chamada alta classe média. Reitero que este perfil socioeconômico precisa ser mais bem explorado em outra pesquisa. Para maiores esclarecimentos sobre a diversificada noção de classe média, ver: “Uma nova classe média no Brasil da última década? O debate a partir da perspectiva sociológica” (SLALON & SALATA, 2012) e “Os batalhadores brasileiros: nova classe média ou nova classe trabalhadora?” (SOUZA, 2012).

⁴ Informações retiradas do Projeto Político Pedagógico (PPP) da referida unidade escolar – 2012, p. 4.

⁵ Dados obtidos na secretaria da escola.

⁶ No início do ano letivo de 2017, eram 27 surdos matriculados no turno da manhã, porém, no final do primeiro semestre, um aluno pediu transferência para outra escola, totalizando 26 alunos surdos.

e, posteriormente, transcritas para o Português. Fizemos uso também de questionários, os quais foram aplicados a dois professores de História que atuam com alunos surdos no Ensino Médio, a vice-diretora do turno da manhã da escola LND e a ex-diretora da UEES Astério de Campos, escola especializada no trabalho com surdos.

Assim, o presente trabalho visa a problematizar o ensino de História para pessoas surdas, apontado para uma educação bilíngue, em Língua de Sinais Brasileira e em Língua Portuguesa. Percebendo a necessidade da valorização do sujeito surdo e do direito de seu acesso à História através de metodologias que o contemplem, com o uso do bilinguismo, das imagens e da pedagogia visual, a qual não se encerra com a utilização de recursos imagéticos, haja vista que uma das ferramentas da LSB é o uso de classificadores, que são elementos de construção de cenários narrativos através das mãos e de expressões faciais e corporais, os quais serão mais bem explicados posteriormente.

Para tanto, desenvolvemos um canal no YouTube, assim como uma página no Facebook, ambos denominados “História em Libras”⁷, onde estão disponibilizadas aulas direcionadas para a melhor compreensão dos alunos surdos⁸. As produções são compartilhadas também através do aplicativo de mensagens WhatsApp, sendo que, uma vez na rede mundial de computadores, estes vídeos podem ser vistos pelos alunos em qualquer espaço onde tenham acesso à internet, podendo ser utilizados também por profissionais que atuam nas salas de recursos e, principalmente, por professores do ensino regular que ministrem aulas para turmas em que haja alunos surdos⁹.

Para o historiador François Furet, a História, para existir como disciplina escolar, teve que sofrer várias mutações, de modo a consti-

⁷ Por entender que o termo Libras é amplamente difundido na sociedade brasileira e que, para efeito de localização e divulgação nos espaços das redes sociais, a expressão potencializa a possibilidade de maior visibilidade, pensamos ser mais adequado utilizar o termo já consagrado.

⁸ No YouTube o canal está disponível em: <https://www.youtube.com/channel/UC4Cto15Iwbs2tln_CWgsPiA?v_iew_as=subscriber> e, no Facebook, a página está disponível no *link*: <<https://www.facebook.com/HistoriaEmLibras/notifications/>>.

⁹ Os vídeos são disponibilizados no YouTube, Facebook e WhatsApp, podendo ser “baixados” para utilização sem a necessidade de internet.

tuir um campo do saber ao mesmo tempo intelectualmente autônomo, socialmente necessário e tecnicamente ensinável (FURET, s.d.: 134). A preocupação de Furet em relação ao conhecimento histórico precisar ser tecnicamente ensinável nos convida a refletir acerca da realidade dos alunos surdos na escola brasileira, pois a estes é colocado o desafio de aprender a disciplina, que é essencialmente ensinada pelos professores através da oralidade, o que já os exclui por sua própria condição de pessoa surda, e que ainda é explicada em uma língua que não é a sua.

A historiografia das últimas décadas vem demonstrando grande preocupação com os grupos sociais que historicamente foram excluídos de pesquisas¹⁰ e que, uma vez esquecidos, pouco ou nada se reconhecem nas narrativas escolares que não os contemplam. Elza Nadai afirma que ocorreu a institucionalização de uma memória oficial, na qual as memórias dos grupos sociais, das classes, das etnias não dominantes economicamente não se encontravam suficientemente identificadas, expressas, representadas ou valorizadas (NADAI, 2014: 30). Já Carla Pinsky nos diz que a velha História de fatos e nomes já foi substituída pela História social e cultural; os estudos das mentalidades e representações estão sendo incorporados; pessoas comuns já são reconhecidas como sujeitos históricos; o cotidiano está presente nas aulas; e o etnocentrismo vem sendo abandonado em favor de uma visão mais pluralista (PINSKY, 2015: 7).

Abordar os surdos como sujeitos, em uma pesquisa dentro de um Programa de Pós-Graduação em História, nos parece um caminho de expansão para o campo historiográfico, o qual tem se caracterizado por abarcar uma grande diversidade de interesses. Sendo assim, é importante percebermos a comunidade surda como um grupo social que também reivindica seu espaço no leque de valorização das diversidades, podendo ser investigado sob vários prismas, inclusive o da História Social da Linguagem, um campo bastante pesquisado nas últimas décadas,

¹⁰ Podemos citar obras como: “Homens livres na ordem escravocrata” (FRANCO, 1974); “1930: o silêncio dos vencidos” (DECCA, 1981); “Os excluídos da história: operários, mulheres e prisioneiros” (PERROT, 1988); “O pão nosso de cada dia: trabalhadores, indústria da panificação e a legislação trabalhista em Belém - 1940-1954” (FONTES, 2003); e “Preconceito contra a origem geográfica e de lugar: as fronteiras da discórdia” (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2007).

mas que ainda não se estendeu à Língua de Sinais¹¹. Neste sentido, localizamos este trabalho em uma perspectiva teórica que percebe a relação do surdo com os saberes e com os ouvintes de forma dialógica, a partir de estratégias que se constroem através das práticas nas relações sociais estabelecidas.

Dentro do processo de valorização do dialeto popular e local, da maneira de cada agrupamento humano dizer e apresentar o seu mundo, encontra-se o respeito às diferenças de cada tipo de educação e seus atores, alguns dos quais podemos citar: índios, negros, mulheres, operários, nordestinos, favelados, agricultores, urbanos, rurais e muitos outros. Para cada tipo de educando dentro da complexidade étnica/cultural do Brasil, existem e resistem uma ou várias culturas. É na cultura de seu mundo que se encontra o recurso linguístico possível de que o educando faz uso para poder expressar e compreender o mundo em que vive. As falas, as danças, os mitos, as lendas, as histórias, os contos, os cantos, as poesias e os gêneros textuais concretos e existentes organizam visões de mundo, saberes e histórias de vida peculiares, mapas e itinerários culturais singulares que não podem ser desconsiderados (CARLOS, 2008: 16).

Essa valorização das pluralidades pode ser vista dentro de um quadro de forte atuação política de diferentes grupos da sociedade que não se viam contemplados por diversos campos das políticas públicas, em especial pela educação formal. Essa luta pelo respeito à diversidade tem sido caracterizada por disputas e conflitos, onde movimentos sociais organizados têm atuado no sentido de garantir direitos e o exercício da cidadania, fazendo com que grupos minoritários, tais como quilombolas, indígenas, homossexuais e “deficientes”, dentre outros, tenham conquistas significativas perante a sociedade, que sejam ratificadas pelo Estado brasileiro.

¹¹ Nas últimas décadas, muitos trabalhos têm se aportado na compreensão da linguagem a partir da História Social. Podemos citar os clássicos trabalhos de Peter Burke e Roy Porter: “A arte da conversação” (BURKE, 1995); “Línguas e jargões” (BURKE & PORTER, 1997); “História social da linguagem” (BURKE & PORTER, 1997). Porém ainda não observamos trabalhos no campo historiográfico que reflitam as experiências sociais de surdos a partir de uma História Social da Língua de Sinais.

Diante do que foi exposto, e entendendo a comunidade surda como representativa, uma vez que, de acordo com o censo de 2010, são cerca de 9,7 milhões de brasileiros com “deficiência auditiva”, o que corresponde a 5,1% da população, e ainda, para a Organização Mundial da Saúde (2011), são 28 milhões de brasileiros com alguma dificuldade na audição, o que corresponde a 14,8% da população brasileira¹², impõe-se como relevante refletir a trajetória educacional dos surdos, a narrativa histórica que se construiu para orientar os processos formativos desse grupo, a negação dos modelos historicamente constituídos em favor de uma educação bilíngue que oriente a produção de estratégias didáticas que deem conta das necessidades específicas dos educandos surdos¹³.

O livro está dividido em três capítulos. No primeiro, intitulado: “Surdez”, buscamos apresentar de forma ampla aspectos ligados à história das pessoas surdas enquanto grupo social e os elementos que, a partir de dadas legislações, dialogam com a realidade que compõe o ensino de surdos no espaço escolar; para tanto, discutimos a concepção médico/terapêutica da surdez, a qual visa a (re)estabelecer a “normalidade” ouvinte para a pessoa surda, e abordamos também a história da educação de surdos, dando ênfase às três correntes que se destacaram ao longo do tempo: o oralismo, a comunicação total e o bilinguismo. Na sequência, trouxemos reflexões em torno das identidades que permeiam as pessoas surdas, assim como a conscientização histórica desse grupo no campo político, o que desencadeou uma série de reivindicações que deram origem a inúmeras conquistas de direitos. Para finalizar o primeiro capítulo, debatemos a atual política de inclusão e os elementos que fazem parte da realidade escolar dos alunos surdos, como o atendi-

¹² Informações retiradas do *site* da Associação de Deficientes Auditivos, Pais, Amigos e Usuários de Implante Coclear (Adap). Disponível em: <<http://www.adap.org.br/site/index.php/artigos/20-deficiencia-auditiva-atinge-9-7-milhoes-de-brasileiros>>. Acesso em: 19 de setembro de 2016.

¹³ Devido ao fato de a pesquisa ter se concentrado no Estado do Pará, em especial em Belém e sua região metropolitana, buscamos dados da realidade local em relação ao número de surdos na população, ou mesmo o número de surdos matriculados na rede pública, porém estes dados não foram encontrados disponíveis nem nas plataformas digitais do IBGE, nem na Associação de Surdos de Belém, nem na Seduc.

mento educacional especializado, a sala de recursos multifuncionais, o papel do professor intérprete de LSB e o trabalho do professor itinerante na escola regular.

No segundo capítulo, intitulado: “Ensino de História e surdez: experiências na Escola Luiz Nunes Direito”, fizemos um resgate histórico de como se deu o processo para que os alunos surdos passassem a estudar na escola LND e demos ênfase ao protagonismo das famílias dos estudantes que ingressaram no Ministério Público para garantir os direitos de seus filhos. Abordamos também aspectos teóricos da educação de surdos, buscando dialogar com as práticas ocorridas no espaço escolar. Assim, discutimos o protagonismo da visualidade para o ensino de surdos, destacando também a importância de outros elementos sensoriais. Por fim, historiamos as experiências dos surdos nas aulas de História na sala regular e no AEE, destacando a questão da oralidade nas aulas da disciplina, as avaliações às quais os alunos são submetidos e as parcerias feitas entre professores do ensino regular e professores itinerantes, além das metodologias desenvolvidas para o ensino de História no AEE.

Por fim, o terceiro capítulo chama-se “História em Libras”, onde apresentamos o canal do YouTube e a página no Facebook em que estão disponibilizadas as videoaulas em LSB. Buscamos apresentar a importância dessas ferramentas no contexto do uso da internet pelo aluno e reafirmamos a relevância de conectar a vida dos alunos com os conteúdos escolares ao debatermos o tema “Movimentos sociais” na aula produzida. Demos enfoque a um caráter de História Pública que a produção assume, uma vez que se trata de um conteúdo histórico disponibilizado nas redes sociais e, para finalizar o capítulo, fizemos uma análise da experiência pedagógica de aplicar a videoaula aos estudantes surdos e ouvintes do Ensino Médio da escola LND, matriculados no ano letivo de 2018.

CAPÍTULO I

SURDEZ

1.1 Perspectiva médico-terapêutica

Historicamente, os surdos sempre foram tratados sob a ótica do déficit, da ausência, da incompletude e, para sanar a falta da audição, os profissionais da área da Medicina e da Fonoaudiologia foram constantemente requisitados em busca de estratégias terapêuticas, medicamentosas e cirúrgicas para reabilitar a pessoa surda de sua “deficiência”. Claramente se trata da intenção de normalizar o diferente, de inserir a minoria surda no grupo majoritário ouvinte, negando as diferenças entre eles e tentando igualar os desiguais.

A concepção patológica de surdez, ao entender a pessoa surda como possuidora de um déficit biológico, orientou a vida escolar desses sujeitos no sentido de uma pedagogia corretiva, a qual, por mais de cem anos, buscou a correção e a normalização, utilizando-se de violência institucional; instituições especiais que foram reguladas tanto pela caridade e pela beneficência quanto pela cultura social vigente, que requeria uma capacidade para controlar, separar e negar a existência da comunidade surda, da Língua de Sinais, das identidades surdas e das experiências visuais, que determinam o conjunto de diferenças dos surdos em relação a qualquer outro grupo de sujeitos (SKLIAR, 2011: 7).

Com o desenvolvimento da Medicina na segunda metade do século XX, a surdez passou cada vez mais a ser pensada sob a ótica da doença, e a pessoa surda passou a ser chamada de “deficiente auditivo”, um

termo que aparenta ser politicamente correto, mas que não ganhou receptividade junto à comunidade surda, como podemos observar na fala da atriz francesa surda Emmanuelle Laborit¹⁴: “Recuso-me a ser considerada excepcional, deficiente. Não sou, sou surda. Para mim, a língua de sinais corresponde à minha voz, meus olhos são meus ouvidos. Sinceramente, nada me falta, é a sociedade que me torna excepcional” (LABORIT *apud* GESSER, 2012: 46). Sob a perspectiva clínica, a surdez se classifica em termos de medidas audiométricas, de demonstração de perdas (leve, moderada, severa). Nesse sentido, as expressões “deficiente auditivo” ou “deficiência auditiva” são termos clínicos que escondem preconceitos e a não aceitação da surdez (SLOMSKI, 2011: 31).

Dessa forma, as escolas de surdos foram tomadas por programas de ensino que estimulavam de forma metódica e sistemática os sentidos remanescentes, visando à habilitação ou reabilitação da fala. De acordo com Lajonquiére:

(...) no seio do espírito moderno começou a se alinhar a ideia reabilitatória. De agora em diante, as marcas de excepcionalidade física ou psicológica passarão a ser consideradas indícios ou manifestações de doenças orgânico-sociais tratáveis, uma vez que é tido como uma operação viável o fato de intervir no real da anatomofisiologia, ora via estritamente médica, ora via uma metódica e moral estimulação sensorial (LAJONQUIÈRE *apud* SLOMSKI, 2011: 30).

Partindo de uma pedagogia corretiva, as escolas de surdos foram influenciadas pelo ideal de curar o surdo de sua surdez, o que deu origem ao método oralista, mais bem explicado adiante.

Em relação ao enfoque médico, pensamos ser importante destacar ainda duas questões: o uso dos aparelhos auditivos e o implante coclear.

¹⁴ Emmanuelle Laborit é uma atriz francesa e diretora do Teatro Visual Internacional. É surda de nascença. Venceu o Prêmio Molière da revelação teatral em 1993, tornando-se a primeira atriz surda a receber essa premiação na França, além de ser embaixatriz da LSF (LABORIT, 2005).

Primeiramente, é preciso entender a ansiedade e boa intenção das famílias de surdos que, ao se depararem com a possibilidade de seus filhos, sobrinhos, afilhados etc. poderem ouvir, são tomados pela esperança, e caminham na busca de soluções médicas para a surdez de seus entes queridos, porém, na prática, algumas intervenções da Medicina nem sempre têm seus nobres objetivos alcançados. Vejamos o relato de uma surda sobre o uso de aparelho auditivo:

Quando eu era pequena sempre quis ter um aparelho auditivo. Pedia para minha mãe comprar e ela sempre dizia que ia ver. Tinha vontade porque via alguns surdos usando atrás da orelha e achava que eu devia usar também. Achava bonito e, enquanto não ganhei um, não sosseguei. Minha mãe comprou um e eu fiquei muito feliz. No começo, eu usava bem feliz, mas a verdade é que me incomodava. Sempre me incomodou, o aparelho é muito desconfortável. Faz ruídos muito altos e eu tinha dores de cabeça e irritações, pois ao ligar aquilo começa a fazer barulho na minha orelha. Minha cabeça não aguentava. Aos poucos, fui deixando de usar. Não gostava da sensação que sentia. Minha mãe começou a me obrigar a usar e disse que era para o meu bem, para eu poder ouvir os outros e aprender a falar. Mas nunca ouvi nada ou entendi nada. Só via a boca dos outros mexendo, abrindo e fechando sem som, e então eu imitava para deixar minha mãe feliz (GESSER, 2009: 73).

O relato citado acima é muito comum entre os surdos, na maioria das vezes eles observam que os aparelhos auditivos geram ruídos que não são decifráveis e ainda ocasionam desconforto, como dores de cabeça. Para alguém que ouviu por anos e teve uma perda auditiva, os aparelhos podem até ser mais indicados, pois, se a pessoa tiver acesso a uma memória auditiva, a amplificação do som proporcionada pelo aparelho pode ajudar, porém surdos de nascença e surdos profundos não costumam ver utilidade no uso de tais aparelhos (GESSER, 2009: 74).

No que concerne ao implante coclear, temos um assunto ainda mais delicado, pois se trata de uma cirurgia, portanto, um método inva-

sivo para colocação de um dispositivo interno. Trata-se de um equipamento implantado cirurgicamente no ouvido e tem a função de estimular o nervo auditivo e recriar as sensações sonoras.

O implante coclear é composto de dois sistemas principais: um externo e um interno. A parte interna é formada por um receptor e um arranjo de eletrodos que fica posicionado dentro da cóclea (órgão da audição com formato de caracol). Eles se conectam a um receptor, que funciona como um decodificador, implantado na região atrás da orelha, por baixo da pele. Com o receptor, ficam uma antena e um ímã, que servem para fixar a unidade externa e captar os sinais elétricos. A unidade interna normalmente funciona por radiofrequência, ou seja, o mesmo meio usado para transmitir informações para a unidade interna é responsável pelo funcionamento dela. A parte externa é composta por um processador de fala, uma antena transmissora e um microfone. Esta é a parte do implante que fica aparente¹⁵.

A professora Pamela Matos, primeira surda a obter o título de mestre no Estado do Pará, expôs em sua conta no Facebook, no dia 17 de agosto de 2017, da seguinte forma sua percepção em relação ao uso de aparelhos auditivos e do implante coclear. Observemos:

Eu sou surda profunda, minha língua é a libras, minha cultura é a surda e devido a isso conquisei grande espaço profissional e social! Não precisei me submeter a nenhum aparelho auditivo ou implante porque, com aparelho além de usar los [*sic*] e sentir desconforto por onde eu passava (devido aos olhares curiosos das pessoas) ser identificada como “mudinha”, e não pelo meu nome, nunca ouvi nada com os aparelhos, sentia somente sons altos que, sem os aparelhos, também sinto, então, seu uso não foi útil pelo menos *pra* mim (sem generalizar). Imagina implantar o implante, pior que colocar eternamente esse *chip* em mim e nunca mais poder tirar... viver a vida inteira sob mira de preconceito e olhares curiosos de pessoas que acham que entendem do assunto e

¹⁵ Disponível em: <<http://www.direitodeouvir.com.br/implante-coclear/>>. Acesso em: 19 de março de 2017.

até mesmo ignorantes. Aceitei a minha surdez e isso foi o BASTANTE *pra* mim [*sic*] ser feliz! Graças a Deus conquistei bons estudos, sempre com meus direitos, enquanto aluna surda, respeitados, conquistei um espaço como professora universitária concursada, conquistei a oportunidade de primeira aluna surda do mestrado na Uepa, consigo exercer minha profissão como qualquer ouvinte e, *pra* isso, não precisei ouvir, apenas lutar pelos meus direitos e aceitar minha realidade: surda capaz!¹⁶.

Exemplos como o da professora Pamela Matos são muito importantes dentro da comunidade surda, pois é necessário que os surdos possuam referências de pessoas surdas que obtiveram sucesso profissional nos mais variados segmentos da sociedade, e principalmente através dos estudos. É importante notarmos que a professora chama a atenção para a questão do preconceito em relação ao uso dos aparelhos auditivos e do implante coclear, pois ambos são perceptíveis e geram “olhares curiosos”. Em seu texto, fica clara a valorização de sua condição de pessoa surda e a compreensão de que isso não a faz menos capaz, ainda que outras escolhas feitas por surdos devam ser respeitadas.

No início de 2015, fui atuar na escola Luiz Nunes Direito na condição de professor itinerante, no turno da manhã, e professor da sala de recursos no turno da tarde. A equipe que trabalhava comigo era responsável por cerca de 19 surdos. Passados dois meses do começo de nossas atividades, uma aluna surda do segundo ano do ensino médio trouxe até mim um aluno do primeiro ano do ensino médio, ela me disse que ele era surdo e que estava precisando de ajuda, achei muito estranho, pois

¹⁶ Perfil do Facebook – Pamela Matos. Disponível em: <<https://www.facebook.com/pamela.matos.9847>>. Acesso em: 17 de agosto de 2017. Devido às dificuldades da alfabetização de surdos em Língua Portuguesa, é comum observarmos, mesmo em surdos com maior escolaridade, “erros” na escrita. A falta de conectivos e a troca de algumas letras são as situações mais comuns. Neste trabalho, fizemos a opção de, sempre que for apresentada a ideia de um surdo, manter a redação tal qual foi escrita, sendo que alguns dos textos produzidos por surdos e utilizados neste trabalho foram construídos no contexto das redes sociais, o que pode também explicar a maneira menos rigorosa na forma de escrever. A relação dos surdos com o português escrito será mais bem explorada no segundo capítulo.

eu julgava já conhecer todos os surdos matriculados na escola, e o rapaz não sabia nada de Língua de Sinais.

Ele possui a fala típica dos surdos oralizados, é compreensível, mas para os ouvintes soa “estranho” ao ouvir. Na interação com ele e com a coordenação da escola, descobri que era um surdo que havia feito o implante coclear, mas que seu dispositivo externo estava quebrado e, além de caro, só teria manutenção em São Paulo. Ele não possuía matrícula como aluno surdo, nunca havia se envolvido com a comunidade surda e, por isso, desconhecia a LSB.

Sua condição na escola era bem peculiar e me causava preocupação, pois era um aluno muito isolado, o fato de ele ter feito o implante e de não conhecer a Língua de Sinais transformava-o em alguém mais próximo dos ouvintes, para os surdos, e o fato de não oralizar “perfeitamente” fazia com que os alunos ouvintes o vissem como surdo.

Conversamos com a família, com a coordenação da escola e com o próprio aluno, ficou resolvido que ele passaria a frequentar a sala de recursos da escola, assim como uma unidade educacional especializada em surdez. Isto fez com que o aluno passasse a se interessar pela LSB e se incorporar na comunidade surda. Em 2016, este aluno foi aprovado sem necessidade de recuperação de estudos em nenhuma disciplina, e atualmente possui um ambiente escolar com vários amigos surdos e também ouvintes, porém não quis mais fazer uso dos equipamentos que estavam para conserto em São Paulo.

As intervenções cirúrgicas em surdos são motivo de grandes polêmicas. De um lado, temos a expectativa da família e do surdo na possibilidade de audição; por outro, a recuperação da audição costuma depender de inúmeras variáveis, tais como: idade do surdo, tempo de surdez, condições do nervo auditivo, quantidade de eletrodos implantados, situação da cóclea, tempo da surdez, trabalho fisioterápico do fonoaudiólogo, acompanhamento periódico do médico para ativação e ajuste do dispositivo do implantado etc. (GESSER, 2009: 75). Todos estes elementos podem parecer pouco diante da possibilidade de ouvir, porém, como no exemplo acima citado, há muita insatisfação com os resultados do implante. Pensamos que o importante é dar totais condições linguísticas aos surdos para que, caso queiram fazer a cirurgia, o que é

também um direito, não seja por se sentirem excluídos da possibilidade de aquisição da linguagem.

O que percebemos atualmente é que os grupos militantes em favor das causas surdas buscam se apoiar em pesquisas das áreas da Antropologia, Psicologia e, principalmente, da Linguística para negarem as perspectivas terapêuticas acerca da surdez, acreditando que foram criados rótulos e estigmas que só reforçaram a ideia de incapacidade, a qual relegou a pessoa surda a uma percepção de inferioridade. Sendo assim, tem havido todo um esforço no sentido de demonstrar que a perda auditiva não é o elemento fundamental, uma vez que a principal manifestação do sujeito surdo é sua capacidade de estabelecer relações, respeitando suas características e possibilidades, o que, no entender de Sueli Fernandes, ocorre por meio da comunicação visual, tendo como símbolo mediador mais efetivo dessa manifestação a Língua de Sinais (FERNANDES, 2011: 55).



Fig.1: Alunos surdos da escola Astério de Campos, em Belém, sendo submetidos a uma atividade de estimulação auditiva¹⁷.

¹⁷ A foto faz parte de um acervo digitalizado pertencente à escola. Não há referência ao ano em que a foto foi produzida, porém, pelo recurso utilizado (modelo de toca-discos), acreditamos ser dos fins da década de 1960 ao início da década de 1970.

Os movimentos identitários construídos em torno das línguas sinalizadas defendem que as tentativas de normalizar pessoas surdas causaram a incompreensão e a dificuldade de aceitação de gerações de surdos por eles próprios, os quais foram inseridos em modelos terapêuticos e educacionais que atentavam contra sua condição. O que observamos, atualmente, é que, em geral, os jovens surdos em idade escolar se aceitam, brincam, praticam esportes, se reúnem constantemente em espaços públicos e desenvolvem as mais variadas atividades. Raramente ouvimos falar de um jovem surdo que vivencie conflitos de negação da surdez, porém compreendemos que a afirmação da condição de surdo, juntamente com a valorização da Língua de Sinais, se deu dentro de um processo histórico, o qual contou com a determinação e luta das comunidades surdas para superar modelos que negavam a utilização dos sinais, e, portanto, não os contemplavam nem na escola, nem nos demais espaços da vida em sociedade, ainda que isso não represente que muitos surdos busquem se apropriar da oralidade como recurso comunicacional.

1.2 Metodologias utilizadas na educação de surdos

A educação formal de pessoas surdas teve início no Brasil com a fundação, em 1857, do chamado Imperial Instituto de Surdos Mudos, o atual Instituto Nacional de Educação de Surdos (Ines). Esta instituição sempre foi a maior referência na educação de surdos no país e, historicamente, as metodologias propagadas pela escola tiveram ressonância em todos os estados brasileiros. Da segunda metade do século XIX aos dias atuais, observamos a prevalência de três linhas filosóficas que nortearam a educação de surdos, quais sejam: o oralismo, a comunicação total e o bilinguismo.

Essas três propostas educacionais, ao mesmo tempo que se sucederam, em grande parte ainda convivem, principalmente nas chamadas unidades educacionais especializadas (UEES), espaços onde os surdos têm acesso à educação formal, algo que, normalmente, é restrito às grandes cidades. Com o advento das políticas de inclusão, as escolas especializadas têm se ressignificado, questão que debateremos mais

adiante. Por hora, apresentaremos de forma breve as correntes filosóficas que têm prevalecido na educação de pessoas surdas.

1.2.1 Oralismo

O oralismo é um método que já foi amplamente difundido, porém, nos tempos atuais, está praticamente em desuso devido ao conjunto de críticas que sofreu, e principalmente pela resistência da comunidade surda a esse modelo educacional. O oralismo pretendeu/pretende fazer com que o surdo aprenda a falar, pautando a língua falada como principal elemento da comunicação, e conseqüentemente proporcionar interação entre surdos e ouvintes. A maioria de seus críticos aponta para inviabilidade do uso desse método na comunicação entre pessoas surdas, e ainda problematiza que se trata de uma concepção que tem como princípio a tentativa de normalização do surdo, de negação da diferença para enquadrar os surdos dentro do padrão da sociedade.

Para habilitar ou reabilitar a fala, o surdo precisa de um acompanhamento que em muito extrapola o espaço escolar, sendo necessário um tratamento médico e fonoaudiológico. Por isso se diz que o oralismo tem por base um modelo clínico. A insistência nessa incompreensão, e/ou enorme desconhecimento das questões que permeiam os surdos e nós, ouvintes, demandam uma luta para tirá-los do âmbito das perspectivas médicas, terapêuticas, assistencialistas, caritativas etc. que, historicamente, têm predominado para tratá-los como uma questão cultural, social, histórica e política (SILVA *apud* SÁ, 2010: 14).

O método oral sempre se contrapôs à utilização de sinais pelos surdos, tanto que, com a prevalência do método oralista, imposto como diretriz pelos ouvintes, houve a tentativa de abolir os sinais da educação dos surdos. Ocorreu uma verdadeira repressão ao uso das línguas sinalizadas e teve início toda uma luta de resistência dos sujeitos surdos para manutenção e desenvolvimento de sua língua (LACERDA, 1998)¹⁸.

¹⁸ Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32621998000300007>. Não há a numeração das páginas no artigo disponibilizado no referido *site*. Acesso em: 12 de fevereiro de 2017.

Vale ressaltar que pesquisadores(as) que atualmente são referências no estudo da aquisição da linguagem por pessoas surdas têm afirmado, em seus trabalhos, que as línguas sinalizadas são as mais apropriadas para as comunidades surdas. Suas pesquisas apontam que, para crianças surdas, filhas de pais surdos membros de uma comunidade linguística surda, o processo de aquisição da língua viso-espacial se dá com grande facilidade, devido ao contato prévio e efetivo com os membros reais da comunidade surda, oferecendo um ambiente apropriado para o estabelecimento das interações comunicativas e consequente desenvolvimento linguístico e cognitivo (MACHADO, 2008: 85).

O neuropsicólogo Fernando Capovilla aponta que o oralismo não deu resultados positivos e teve seu declínio a partir da segunda metade do século XX com a ascensão dos estudos sobre as Línguas de Sinais. Vejamos:

Como consequência do método oralista estrito nas escolas, uma forte ênfase era colocada na habilidade de oralização pelos surdos, às custas de uma educação mais generalista e completa, capaz de levar ao desenvolvimento de habilidades cognitivas mais elevadas. Como resultado foi observado um rebaixamento significativo no desenvolvimento cognitivo dos surdos. (...). Um ultimato foi dado à filosofia de ensino oralista: ou ela demonstrava que podia dar melhores resultados a partir de novos desenvolvimentos metodológicos e instrumentais capazes de reverter o quadro, ou ela deveria ser descartada em favor de uma outra filosofia de ensino. (...).

A redenção dos sinais só começou a tornar-se realidade a partir das pesquisas básicas seminais de Stokoe (1960) e seu instituto de pesquisas linguísticas da Universidade Gallaudet, em Washington, e, mais tarde, com Klima e Bellugi (1979). Desde então, ocorreu em todo mundo uma explosão de pesquisas acerca da estrutura linguística das línguas de sinais, tornando-se um rico objeto de estudos não apenas da linguística, como também da psicologia, neurologia, educação, sociologia e antropologia (CAPOVILLA, 2000: 103-104).

1.2.2 Comunicação total

Com o declínio do método oralista, surgiu uma concepção que visava a trabalhar a educação dos surdos a partir de vários elementos que compõem tanto a oralidade quanto a Língua de Sinais. Dessa forma, passaram a ser tidas como válidas várias estratégias de comunicação, desde a Língua de Sinais, os sinais desenvolvidos pelo surdo em contato com suas famílias (sinais caseiros), mímicas, e até a leitura orofacial, popularmente conhecida como leitura labial. Mesmo com toda repressão contra a sinalização, os surdos nunca pararam de utilizar sinais para se comunicarem, e a comunicação total parece ter sido um espaço de transição entre o oralismo e a consolidação do uso da Língua de Sinais como parte fundamental no método de educação de pessoas surdas.

Nas aulas em que a comunicação total é utilizada, um dos pressupostos é que o professor deve falar e sinalizar sincronicamente. Com o tempo, esta estratégia também se mostrou deficitária, pois condicionava o sinal à palavra pronunciada, o que descaracteriza a estrutura das línguas sinalizadas, transformando-a no que é conhecido, no caso do Brasil, como português sinalizado.

Fernando Capovilla apresenta esta questão como um dos principais problemas da comunicação total e que levaram a seu declínio. Para tal, ele narra uma pesquisa feita na Dinamarca. Vejamos:

Procurando saber por que as aulas em que se oralizava e sinalizava ao mesmo tempo não produziam a melhora esperada na aquisição da leitura e escrita, os pesquisadores decidiram registrar as aulas do ponto de vista de um aluno surdo, e então discutir com as professoras o que poderia estar acontecendo. Para tanto, eles filmaram as aulas em comunicação ministradas pelas professoras, em que elas oralizavam e sinalizavam ao mesmo tempo. Então, colocando as professoras “na pele” de seus alunos surdos, eles exibiram as fitas às professoras, mas sem o som da fala. Para surpresa geral, foi descoberto então que, quando estavam impossibilitadas de ouvir a fala que acompanhava a sinalização, as professoras exibiam uma

grande dificuldade em entender o que elas próprias haviam sinalizado. (...). A conclusão desconcertantemente óbvia é a de que, durante todo o tempo, as crianças não estavam tendo uma versão visual da língua falada na sala de aula, mas sim uma amostra linguística incompleta e inconsistente em que nem os sinais nem as palavras faladas podiam ser compreendidas plenamente por si sós. (CAPOVILLA 2000: 108-109).

A comunicação total acabou se configurando como uma metodologia de transição entre o oralismo e o bilinguismo, ainda que, na prática, continue sendo utilizada por profissionais que atuam na educação de surdos sem possuir boa fluência em Língua de Sinais.

1.2.3 Bilinguismo

O bilinguismo é uma corrente teórica que ganhou muita força a partir dos anos de 1980, com o declínio da comunicação total e com o fortalecimento dos Estudos Culturais, Estudos Surdos e Estudos Linguísticos. Para Ana Regina Campello, esta proposta visa a dar condições ao surdo de ter habilidade de utilizar duas línguas, no caso, a Língua de Sinais, na qual o surdo se reconhece e constrói identidades, e, com relação ao Brasil, a Língua Portuguesa, na modalidade escrita (CAMPELLO, 2008: 46). Acredita-se que é direito do surdo aprender a língua oficial do seu país (SLOMSKI, 2011: 47).

O desafio de concretizar a aprendizagem formal junto aos alunos com surdez fica evidenciado através do fracasso escolar apresentado por estes alunos, fato que podemos observar a partir das pesquisas da professora Ronice Quadros, a qual afirma que, nos Estados Unidos, de acordo com estudo divulgado em 1972, os jovens surdos de 18 anos, matriculados no ensino médio, possuíam níveis de leituras comparáveis com os de crianças da quarta série primária; já na Inglaterra, estudo semelhante demonstrou que estudantes surdos que cursavam o nível superior apresentavam níveis de leitura próximos ao de um estudante ouvinte de nove anos de idade.

No Brasil, a autora aponta que o problema é semelhante, sendo comum nas escolas brasileiras surdos com muitos anos de vida escolar ainda se encontrarem em séries iniciais e sem escrita compatível com a série. A partir de uma pesquisa realizada pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUC/PR) em parceria com o Centro Nacional de Educação Especial (Cenesp), divulgada em 1995 pela Federação Nacional de Educação e Integração de Surdos (Feneis), chegou-se à conclusão de que 74% dos alunos surdos não conseguiam terminar o antigo primeiro grau, e que, mesmo dentro dos 5% do total da população surda que acessavam uma universidade, a maioria não dominava o português escrito (QUADROS, 1997: 22-23).

Uma criança ouvinte que nasce em uma família também ouvinte tem a aquisição da linguagem potencializada desde os primeiros meses de vida, tanto que é comum percebermos os bebês balbuciarem as primeiras sílabas, por vezes, até mesmo antes de completarem o primeiro ano. Porém, a realidade da maioria das crianças que nascem com surdez é pertencerem a famílias ouvintes; logo, estão inseridas em um contexto de extremo déficit linguístico, haja vista que não ouvem o que é falado ao seu redor, e as famílias ouvintes não se comunicam em Língua de Sinais. Essa realidade traz para a pessoa surda um atraso na aquisição da linguagem que irá se refletir diretamente em seu baixo desempenho escolar.

Márcia Honora nos diz que o mais comum é que o primeiro contato do aluno surdo com a LSB ocorra quando de sua inserção no ambiente escolar (HONORA, 2014: 95). Nesse momento, o aluno já é colocado em contato e avaliado por sua aprendizagem em relação à segunda língua, a Língua Portuguesa. Quando, na verdade, os pesquisadores(as) que se dedicam a compreender a aprendizagem das crianças com surdez, têm mostrado que, no momento em que a criança surda é alfabetizada em Língua de Sinais, seu desempenho na aprendizagem da segunda língua é extremamente potencializado¹⁹.

¹⁹ “Educação de surdos: a aquisição da linguagem” (QUADROS, 1997); “Educação de surdos” (FERNANDES, 2011); “Surdez e bilinguismo” (FERNANDES, 2008); “Inclusão educacional de alunos com surdez: concepção e alfabetização” (HONORA, 2014); “Educação bilíngue para surdos: concepções e implicações práticas” (SLOMSKI, 2011).

Após o reconhecimento oficial, por parte do Estado brasileiro, da Língua de Sinais como primeira língua da comunidade surda, a efetivação das escolas bilíngues para alunos com surdez tem sido o grande elemento agregador da militância surda, pois a escola se tornaria o espaço onde estes alunos(as) poderiam adquirir a fluência em LSB e, a partir de então, desenvolver suas potencialidades em relação à leitura e à escrita da Língua Portuguesa.

O bilinguismo é o método que mais vem sendo adotado na educação de surdos, em que pesem as inúmeras dificuldades para sua implementação de fato, pois, em uma educação verdadeiramente bilíngue, seria necessário que as duas línguas convivessem no mesmo espaço escolar, o que dificilmente ocorre nas escolas regulares, onde a LSB ainda é muito pouco utilizada. Além disso, o ideal é que tivéssemos profissionais surdos, fundamentalmente professores, atuando diretamente nas salas de aula, o que ainda é muito raro nas escolas brasileiras.

Nas unidades educacionais especializadas (UEES), é possível encontrarmos com mais facilidade a constituição de ambientes bilíngues e a presença de profissionais surdos.

Algo importante para destacarmos, em relação às transformações ocorridas nas metodologias de ensino implementadas na educação de surdos, é o fato de que, conforme os próprios surdos passaram a se organizar, e buscaram atuar como protagonistas em relação a serem sujeitos que começaram a interferir nos modelos adotados nas escolas em que estudavam, a Língua de Sinais passou a ganhar destaque, respaldo acadêmico e tem sido cada vez mais compreendida como uma das ferramentas que melhor contribui para a aprendizagem de pessoas surdas, haja vista que, além de não lhes impor a necessidade de ouvir ou de falar, ainda reforça a construção das identidades surdas, as quais são permeadas por múltiplos fatores, mas possuem como um de seus elementos centrais a Língua de Sinais.

1.3 Identidades surdas

A contemporaneidade tem nos revelado um tempo onde as noções em torno das identidades, embora fragmentadas, parecem ganhar força enquanto constituição de discursos que buscam demarcar politicamente grupos sociais. Para Valdeci Lopes, mais do que nunca estamos diante de um fenômeno de proliferação na cultura histórica atual, de narrativas histórico-identitárias, sendo que quase todos os grupos, segmentos e instituições sociais parecem ter descoberto a fórmula para a produção de identidade, orientação e legitimação por meio de narrativas históricas (LOPES, 2012: 71). A questão levantada pelo autor nos faz pensar na fragmentação do discurso pós-moderno e na consequente perda de uma narrativa de orientação mais global, que, se por um lado traria no seu bojo a possibilidade de construção de um projeto de futuro mais coeso, por outro é inegável a legitimidade da busca por direitos de grupos sociais historicamente marginalizados, os quais, nas últimas décadas, por meio da ascensão da chamada História Social, vêm lutando para ser reconhecidos como sujeitos partícipes do processo histórico²⁰.

Esse movimento da historiografia em direção aos marginalizados da História é indicado por Elza Nadai, quando a autora aponta que, nos anos 1970, se acentuou a busca por novos temas com a incorporação de estudos sobre a classe trabalhadora, começando com o operariado e, depois, sendo ampliado para grupos estigmatizados, como camponeses, mulheres, prostitutas e homossexuais, dentre outros. A autora mostra ainda que houve assim um alargamento do conceito de História, que passa a abranger temas antes considerados menores. O Brasil seguiu essa tendência e buscou a identidade nas diferenças (NADAI, 92/93: 157).

Dentro deste cenário de busca pelo direito de ser sujeito e objeto de interesse da História, os grupos de pessoas com “deficiência”, que

²⁰ Entende-se aqui, por História Social, a partir de José de Assunção Barros: “o campo da História” (BARROS, 2013: 110), a categoria historiográfica que privilegia, em suas análises, “recortes humanos” no interior de grupos sociais, que, ao se relacionarem com o todo da sociedade, se inserem em sistemas que estruturam as diferenças e desigualdades. Sobre concepções de História Social, ver também o trabalho da professora Hebe de Castro: “História social” (CASTRO, 1997).

mesmo com esse interesse historiográfico pelos excluídos, continuaram em grande parte à margem da produção de trabalhos feitos por historiadores, vem implementando lutas significativas na sociedade na busca de direitos, tais como acessibilidade, respeito à diferença, tecnologias assistivas, espaço no mercado de trabalho, e também no campo escolar, sendo aqui proposta a reflexão sobre o ensino de História para alunos surdos, que, para além das questões já postas, reivindicam para si o reconhecimento de uma cultura surda que os vincula como grupo de identidade²¹. Nesse sentido, a pesquisadora surda Gladis Perlin nos revela que a ideia de educação, no hegemônico paradigma ouvinte, produziu “verdades” prejudiciais aos estudantes surdos, entendendo o ouvintismo como uma forma continua de colonização (PERLIN, 2011: 52).

São vários os elementos que unem os surdos em torno de uma ideia de cultura própria e que acabam por reforçar as identidades surdas. Em primeiro lugar, podemos apontar a própria experiência do silêncio ou dos ruídos. Em uma sociedade tão sonora como a nossa, essa diferença é preponderante na formação das percepções de mundo da pessoa surda e demarca o ponto de partida na relação a ser estabelecida com o grupo ouvinte majoritário, além da Língua em comum, que basicamente é o que marca o surdo como membro de uma comunidade. A surdez não apresenta nenhum traço no fenótipo do indivíduo e, apesar de em alguns casos ela possuir componentes genéticos, de cada mil crianças nascidas com surdez, aproximadamente quatro possuem fatores hereditários. Assim, o que os surdos podem repassar de fato são seus traços culturais e sua língua, sendo necessário o convívio entre eles para efetivar essa transmissão geracional²². Trazemos essa questão com uma reflexão, segundo a qual de fato experiências comuns podem ser elementos muito mais evidentes de uma identidade do que uma dada característica física. É importante destacarmos também que os surdos, para além das identidades surdas, possuem muitas outras identidades,

²¹ De acordo com Gladis Perlin, os movimentos organizados pelas lutas de conquistas de direitos da comunidade surda têm sua central na Federação Mundial de Surdos (FMS), a qual possui sede na Finlândia e seus objetivos são a favor de uma política de identidade surda (PERLIN, 2011: 70).

²² Disponíveis em: <<https://www.direitodeouvir.com.br/blog/surdez-hereditaria>>. Acesso em: 03 de julho de 2017.

pois, além de surdos, são homens, mulheres, homossexuais, transexuais (identidade de gênero), são negros, índios, brancos etc. (identidade étnica), ricos, classe média, pobres (identidade de classe social), ou seja, são muitas as nuances que permeiam as identidades surdas.

Existem muitas variáveis que compõem as identidades surdas. Certa vez fui convidado para dar uma formação em uma escola do ensino regular onde havia surdos matriculados. Uma professora, ao fazer uma intervenção, disse que, para nós que trabalhávamos na educação de surdos, era tudo mais fácil, pois só tínhamos alunos surdos, enquanto os professores do regular tinham que atuar com surdos e ouvintes. Observei que, para a professora, os surdos pareciam um grupo unificado, estanque, como se, ao se saber trabalhar com um surdo, o profissional já teria o domínio para trabalhar com todos. Em resposta, fiz ver à professora que minha experiência como professor de surdos não se dava daquela forma, pois em minha prática pedagógica e, mesmo nas relações pessoais com eles, eu precisava interagir com surdos que nasceram surdos, com surdos que ficaram surdos, com surdos que dominam a Língua de Sinais e com os que não são fluentes em Língua de Sinais, com surdos oralizados e não oralizados, com surdos que fazem leitura orofacial e que não fazem leitura orofacial, surdos que nasceram em famílias nas quais já havia outros surdos e surdos que nasceram em famílias ouvintes etc., ou seja, são outras inúmeras possibilidades de vivências que também demandam variadas formas de estabelecer comunicação e de desenvolver o trabalho pedagógico.

A própria pesquisadora surda Gladis Perlin, citada anteriormente, relata sua experiência particular dentro do universo da surdez, sendo ela alguém que nasceu ouvindo e ficou surda posteriormente. Vejamos o que nos diz:

Isso não é tão fácil de ser entendido, surge a implicação entre ser surdo, depender de sinais, e o pensar em português, coisas bem diferentes que sempre estarão em choque. Assim, você sente que perdeu aquela parte de todos os ouvintes e você tem pelo meio a parte surda. Você não é um, você é duas metades (PERLIN, 2011: 64).

Assim, este trabalho reconhece a existência de identidades que se constroem em torno da experiência da surdez, e suas formas de expressão dentro de uma concepção de cultura surda, porém não de forma estanque, unificada e estável, como se houvesse uma pureza identitária que se cristaliza em uma língua ou tradição, mas sim dentro do leque das identidades pós-modernas apontadas por Stuart Hall, onde estas se apresentam fragmentadas e variáveis, em constante diálogo com os sistemas culturais que nos rodeiam. São definidas pelas experiências históricas vividas e não pela constituição biológica.

O mesmo autor nos diz ainda que, por vezes, o sujeito assume identidades diferentes em diferentes contextos, não havendo uma identidade unificada em torno de um “eu” coerente, pois, à medida que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis, com cada uma das quais poderíamos guardar alguma identificação, ainda que provisoriamente (HALL, 2006: 12-13).

Esse cenário acima apresentado é possível de identificarmos no universo das relações sociais estabelecidas pelos indivíduos surdos. Um bom exemplo desta situação ocorre quando observamos surdos oralizados e fluentes em Língua de Sinais estabelecerem comunicação em diferentes contextos linguísticos. É comum verificarmos surdos oralizados que fazem uso da língua sinalizada quando estão em contato com outros surdos, mas que se utilizam da língua oral quando estão em contato com ouvintes, mesmo sendo estes ouvintes usuários da LSB. Isso é perfeitamente compreensível e apenas demonstra o esforço de se valer de diversas estratégias linguísticas para estabelecer comunicação, demonstrando não a negação das identidades surdas, mas a possibilidade de interação e fluidez dentro das múltiplas experiências vividas pela pessoa surda.

A professora surda Karin Strobel, atualmente coordenadora do curso de Letras com habilitação em Língua de Sinais da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), a qual tem um filho também surdo de 11 anos, relatou, no dia 19 de março de 2017, em sua página pessoal no Facebook, uma situação elucidativa para compreensão desta discussão. Vejamos:

ATENÇÃO:

Pessoas que debocham de meu filho, dizendo que estou inventando que ele é surdo, só porque ele usa fones nos ouvidos na foto! Quem dizem [*sic*] isto não conhecem identidades diferentes de surdos... meu filho é surdo e tem perda de audição severa a moderada e adora usar fones para ouvir músicas (embora não entenda letras de músicas)... também isto é a influência das crianças ouvintes da escola inclusiva ... ele não tem modelo das crianças surdas a quem [*sic*] basear!²³

Pela experiência vivida pela professora, podemos apreender que os indivíduos não estão engessados em um dado modelo de comportamento que se espera deles. Ainda que se reconheçam em um universo particular, continuam interagindo com as identidades ao seu redor, por vezes dentro de uma relação de poder, onde existe a tendência da prevalência de algumas culturas sobre outras.

Stuart Hall, partindo das novas identidades surgidas nos anos de 1970, traz a reflexão acerca dos grupos organizados ao redor do significante *black* no contexto britânico. Para o referido autor, mais do que o fato de essas comunidades terem aspectos culturais, étnicos, linguísticos ou físicos comuns, prevalece a questão da forma como estes grupos são vistos e são tratados, todos como a “mesma coisa”, no caso, não brancos, como o “outro”, pela cultura dominante. Vale dizer que, mesmo com os esforços feitos para dar a essa identidade *black* um conteúdo único ou unificado, ela continua a existir como uma identidade ao longo de uma larga gama de outras diferenças.

O sociólogo continua, afirmando que o *black* é um exemplo não apenas do caráter político das novas identidades, de seu caráter posicional e conjuntural (sua formação em e para tempos e lugares específicos), mas também do modo como a identidade e a diferença estão inextricavelmente articuladas ou entrelaçadas em identidades diferentes, uma nunca anulando completamente a outra. Afinal, a própria globalização

²³ Perfil do Facebook – Karin Strobel. Disponível em: <<https://www.facebook.com/karin.strobel.5>>. Acesso em: 19 de março de 2017.

parece ter como um de seus efeitos a pluralização das identidades, produzindo uma variedade de possibilidades e novas posições de identificações, tornando, assim, as identidades mais políticas, plurais, diversas, menos fixas, unificadas e trans-históricas (HALL, 2006: 86-87).

O exemplo trazido por Stuart Hall acerca dos grupos intitulados como *blacks*, guardadas algumas especificidades, nos serve como parâmetro para pensarmos os surdos dentro da contemporaneidade. As experiências comuns, o olhar dos grupos sociais majoritários, ser o “outro”, o diferente, associados a elementos de reconhecimento de grupo, como o compartilhamento de uma língua comum, isso em um contexto de estranhamento social da maioria e, ainda, da necessidade de se pensar como um grupo de atuação política tudo constitui os surdos como um conjunto identitário, porém, como já explicitado anteriormente, em constante diálogo com as variadas nuances que permeiam tais identidades.

Ainda que tenhamos a compreensão da multiplicidade de elementos que interagem e constituem diferentes identidades no mundo contemporâneo, a afirmação da experiência da não audição e o fortalecimento da Língua de Sinais como fenômenos característicos da comunidade surda, buscando compreender tais elementos não mais de forma negativa, exótica ou como déficit, mas, ao contrário, reforçando positivamente e estimulando os surdos a se entenderem como sujeitos que possuem uma diferença que não precisa ser negada, tem sido fundamental para o desenvolvimento de pessoas surdas com maior plenitude em vários campos da vida social. Assumir a comunicação sinalizada potencializou não apenas o fortalecimento de laços de identidade, mas tem possibilitado maior acesso de surdos à educação formal e, consequentemente, a espaços que anteriormente não eram ocupados por eles. Esse processo de aceitação e conscientização das comunidades surdas em torno da valorização de suas identidades deu origem a uma postura atuante e reivindicatória na busca por direitos, uma construção histórica que ganhou força e legitimidade dentro de uma concepção de movimento social²⁴.

²⁴ Para maiores informações acerca das identidades surdas, ver também a dissertação de mestrado de Hermínio Santos, intitulada: “Identidade como metamorfose na educação de surdos em Belém” (SANTOS, 2012).

1.4 Consciência histórica e movimentos sociais surdos

Ao refletirmos sobre a História dentro dos mais diversos cenários sociais, percebemos que as sociedades humanas se caracterizam por espaços de disputas, onde grupos econômicos, étnicos, religiosos, dentre outros, buscam fazer prevalecer, diante do todo social, suas visões de mundo, seus saberes e seus universos culturais. O reflexo imediato disto é o conflito de interesses, os quais, quando se estabelecem dentro de relações de superioridade e inferioridade, costumam gerar injustiças, discriminações e incompreensões, o que dificulta o estreitamento das relações em uma perspectiva de alteridade entre os diferentes grupos do interior das sociedades.

Apesar de estas questões estarem postas na contemporaneidade, o desenvolvimento tecnológico aproximou de tal forma os grupos humanos, a ponto de hoje falarmos em “aldeia global” para ilustrar a diminuição das distâncias entre as diferentes culturas. A professora Nídia Regina nos diz que nunca a chamada “aldeia global” foi tão pequena e tão diversificada; jamais houve tanta chance de aproximação de diferentes ideias e perspectivas, nunca houve tanta oportunidade de conhecer “o outro” e tantos “outros”, mas nunca o confronto foi tão possível, tão difuso e, ao mesmo tempo, tão palpável. Nunca se viveu tão acompanhado e tão só (SÁ, 2010: 14).

Este campo de disputas que se configura na própria sociedade passa necessariamente pelas vivências e interações dos grupos humanos entre si e, neste sentido, as apropriações feitas por estes grupos, das diferentes narrativas históricas colocadas, participam ativamente do que chamamos de consciência histórica.

Para Jörn Rüsen, a consciência histórica relaciona a experiência empírica do viver, do ser, definidor de uma dada identidade com as interpretações advindas das narrativas históricas em disputa no tecido social. Assim, ela passa a se caracterizar por ser um conjunto de atividades mentais com as quais os homens passam a interpretar suas experiências no tempo, do mundo que os cerca e de suas identidades. Isto ocorre devido à necessidade humana de mobilizar o passado para dar conta das carências do presente, sendo que o presente parte de um *continuum* de

experiências temporais (passado-presente-futuro) que se conectam pela narrativa, mas que carecem de sentido, de historicidade para ação na vida prática (RÜSEN, 2001: 57).

A consciência histórica passa a ser representada por interpretações de experiências do passado, orientadas por demandas do presente para desenvolver perspectivas de futuro. O que dá corpo a essa esquematização é justamente a narrativa histórica, pois é através dela que os sujeitos articulam suas identidades e direcionam as possibilidades de futuro (RÜSEN, 2011: 112-113).

Os sujeitos, individuais e coletivos, ao entrarem em contato com as mais diversas formas de aprendizagem histórica, passam a constituir uma dada formação histórica que advém, por exemplo, do ensino histórico escolar e das formas de reprodução de conteúdo histórico pela mídia, fundamentalmente pela indústria cultural com sua capacidade de propagação de valores para massas. Estas influências agem diretamente na formação da consciência histórica, a qual, de acordo com Jörn Rüsen, tem origem em quatro tipos de narrativas: a **tradicional**, que se caracteriza pela permanência de modelos culturais explicativos consolidados na sociedade; a **exemplar**, que pretende uma generalização de modelos explicativos que serviriam para diferentes temporalidades, pautada na antiga máxima de que a história é a mestra da vida (*magistra vitae*); a **crítica**, a qual nega o que está socialmente posto e, ao romper com os presentes modos de vida, aponta para novas formas de padrões de pensamento na sociedade. É exatamente nesta tipologia de consciência histórica que este trabalho se apoia para buscar compreender a organização e a trajetória das pessoas surdas no sentido das conquistas de direitos. E, por fim, a **genética**, que busca uma síntese para acomodar as tensões oriundas do corpo social (RÜSEN, 2011: 98).

Em que pese a distinção entre os quatro tipos de narrativas, para Jörn Rüsen elas não são excludentes entre si e podem conviver em diferentes níveis em grupos ou, mesmo, em indivíduos, apesar de o referido autor entender que há uma certa progressão, no sentido de partir de uma consciência tradicional e chegar à consciência genética, sendo a consciência crítica responsável por potencializar as transformações necessárias nesse percurso dentro de uma perspectiva dialética.

Baseada nas ideias acima explicitadas, a historiadora portuguesa Isabel Barca acessa o conceito teórico de Rüsen acerca da consciência histórica e nos provoca a refletir sobre como as narrativas do passado que chegam até nós promovem a formação de uma consciência histórica que orienta as atitudes individuais das pessoas no tempo e, ao mesmo tempo, se distingue de forma complexa da formação de identidades sociais, da criação de noções de pertencimento, consciências coletivas que podem ser de identidade nacional, local, profissional e outras. Na pesquisa da referida historiadora, ao trabalhar com a consciência histórica de jovens portugueses, a identidade nacional tendeu a aparecer de forma preponderante, porém, diante dos diversos grupos integrantes das sociedades, e da necessidade de recuperar o sentido de orientação desses coletivos, em um cenário pós-moderno de fragmentação das identidades, as narrativas históricas passam também a fazer parte da constituição da formação da consciência histórica de mulheres, negros, homossexuais, “deficientes” e outros.

Barca aponta que essas identidades sociais se constituem no cotidiano, em meios familiares e culturais, porém é no ambiente escolar que elas são aprofundadas e reorientadas através da apropriação que cada um faz da aprendizagem sistemática da história, o que coloca em evidência o saber histórico escolar, o qual pode ser construído no sentido de relacionar as diferentes identidades e culturas em uma escala global, não desconectando assim as partes do todo (BARCA, 2007: 116).

Para Diehl, esta fragmentação gerou “custos sociais e culturais” que serviram como objetos de reconstrução histórica através de uma meta-ficção e intertextualidade. Vejamos o que nos diz mais o referido autor:

Sem dúvida, os processos de modernização geram custos sociais e culturais, apresentados através da historiografia das representações fragmentadas. Portanto, já que a sociedade e o coletivo estariam fragmentados (fracionados e, muitas vezes, hostis entre si), a tendência básica é o retorno ao indivíduo e ao sentido da subjetividade. Assim, existe uma forte perspectiva de individualização do presente e do passado (DIEHL *apud* BARON & CERRI, 2012: 999).

A crítica de Diehl parece se direcionar à micro-história e à tendência ao aparecimento de “micro” temas históricos, como a história do cotidiano, das bruxas, dos loucos e dos homossexuais, dentre outras. Acerca desta perspectiva, o próprio Rüsen apontou que essas temáticas pouco se relacionam com o presente, sendo “contra imagens” do próprio presente (RÜSEN *apud* BARON & CERRI, 2012: 999).

A preocupação de Jörn Rüsen parece estar no fato de que, diante da fragilidade das teorias explicativas globais, a fragmentação de temas históricos, que parecem ter sentidos muito pontuais e localizados, acaba por gerar crises de orientação, que, ao não compreender o humano em sua totalidade, relegue a historiografia a um relativismo que deve ser evitado, ao mesmo tempo que o autor defende a multiplicidade das histórias, junto à ideia de multiperspectividade da História, em virtude do ganho de conhecimento gerado, tendo o já citado cuidado com o relativismo (RÜSEN, *apud* BARON & CERRI, 2012: 1.001).

Para melhor compreendermos o debate aqui posto, cabe apresentarmos uma breve distinção entre “consciência histórica” e “memória social”. A consciência histórica, nos termos de Jörn Rüsen, reflete a ação dos homens, a partir de suas múltiplas experiências no tempo, um senso histórico adquirido de forma “natural”, interpretando a História através das variadas narrativas a que estes homens têm contato. Quando falamos em memória social, nos reportando a John Tosh e entramos em um terreno onde as operações mentais passam a lidar com elementos como: flexibilidade, falibilidade, falseabilidade e seletividade. Nesse sentido, a intencionalidade humana ganha um protagonismo diferenciado em relação ao processo formador da consciência histórica (TOSH, 2011: 15-16).

Tal distinção não é feita para desqualificar a memória, mas sim para localizá-la como uma fonte que obriga o historiador, que sabe que não importa somente ter versões do passado, mas sim depurar tais versões, a lidar com um rigor metodológico específico em relação às especificidades que constroem essa noção coletiva de memória.

Dentro das configurações sociais da contemporaneidade, percebemos que os grupos sociais necessitam de uma noção de identidade coletiva que garanta a eles uma ideia de pertencimento, que é construída

a partir da coerência com que se narram os eventos e experiências que o grupo vivencia no decorrer do tempo.

Para John Tosh, essa memória é construída com a base em uma consciência do passado, pois homens e mulheres teriam dificuldades em compartilhar reivindicações sociais, filiados a meras abstrações. O autor afirma ainda que:

O termo “memória social” reflete de forma precisa a justificativa que usualmente se faz da necessidade do conhecimento popular sobre o passado. Os agrupamentos sociais precisam de uma recordação da experiência prévia, mas eles também demandam uma imagem do passado que serve para explicar ou justificar o presente, frequentemente ao custo da precisão histórica (TOSH, 2011: 17).

Ao se reportar ao problema da falta de precisão histórica, Tosh alerta não para um caráter inválido de se trazer à tona a História de diversos grupos que compõem as sociedades e seus movimentos de lutas, mas aponta sim para o risco de uma História enviesada. O autor tem clareza de que a narrativa sobre um dado grupo social, produzida por este mesmo coletivo, corre sérios riscos com relação à busca por precisão em relação às memórias constituídas.

John Tosh nos alerta, ainda, que a memória social pode também acabar por sustentar um senso de opressão, exclusão ou de adversidade, potencializando poderosas manifestações, como os movimentos sociais que entraram na arena política conscientes das demandas absolutas do passado, sendo que, para os grupos “invisíveis” ou socialmente destituídos, a efetiva mobilização política depende da consciência de uma experiência comum no passado (TOSH, 2011: 18-20).

Debater consciência histórica, assim como a validade das diversas narrativas ainda pouco exploradas, para dar conta da história de grupos como os formados por pessoas surdas nos parece fundamental, pois, ao tomarem consciência de suas identidades, da valorização da pessoa surda como alguém que apenas possui uma característica diferente da maioria, e que se compreende como cidadão brasileiro, podem engen-

drar lutas para terem seus direitos respeitados e suas pautas cada vez mais apreciadas pelo Estado, no sentido de ampliar sua participação de forma ativa nos mais variados espaços da sociedade, como em escolas, hospitais e órgãos públicos, dentre outros. É nessa direção que percebemos que os movimentos surdos se constituíram com caráter de movimento social, pois, a partir da formação de uma consciência histórica crítica da sua condição de “subcidadão”, passaram a construir um caminho onde as opiniões dos sujeitos surdos fossem ouvidas em relação às políticas públicas que dizem respeito a eles.

De acordo com Eudenia Barros, a primeira associação de surdos foi a Associação Brasileira de Surdos-Mudos, no Rio de Janeiro, em 1930, mas brevemente desativada, sendo que, a partir da década de 1950, várias associações de surdos passaram a ser fundadas em todo o Brasil. Em um primeiro momento, estas associações tiveram um papel mais de construção de laços sociais dentro da comunidade surda do que propriamente uma atuação política junto aos órgãos estatais, pois suas atividades eram basicamente de cunho esportivo, concursos de beleza e confraternizações (BARROS, 2014: 09)²⁵.

Fábio de Brito nos revela que somente no governo do presidente José Sarney, com a criação de órgãos públicos que atuavam na formulação, implantação ou acompanhamento de políticas orientadas para as pessoas com “deficiência”, já no contexto da redemocratização, é que ocorreu uma inflexão do Estado brasileiro na relação com as pessoas surdas e as associações de surdos, porém ainda muito vinculadas a uma luta coletiva das pessoas com “deficiência” (BRITO, 2013: 86). O sociólogo Eder Sader chama atenção para o fato de que vários grupos subalternizados da sociedade civil, que haviam sido excluídos dos processos decisórios pelo poder público durante a ditadura militar, passaram a ser vistos por suas linguagens, pelos lugares de onde se manifestavam, pelos valores que professavam, como indicadores de novas identidades coletivas (SADER, 1995: 27). Sendo assim, o clima de militância política que

²⁵ Informações disponíveis em: <http://www.29rba.abant.org.br/resources/anais/1/1402002726_ARQUIVO_EUDENIAMAGALHAESArtigoCompleto.pdf>. Acesso em: 29 de março de 2017.

contagiava o país em busca de eleições diretas para a Presidência da República parece ter colaborado no sentido de mobilizar grupos que não se viam representados dentro das políticas públicas do Estado brasileiro e que acabaram se identificando em torno de causas comuns, passando a produzir e afirmar identidades culturais coletivas que deram origem a sólidos movimentos sociais, como a militância surda.

Em 1979, a Organização das Nações Unidas (ONU) anunciou que 1981 seria o Ano Internacional das Pessoas Deficientes, tendo como lema: “participação plena em igualdade de condições”. Assim, foram motivadas inúmeras ações de programas e agências da ONU que passaram a investir recursos e *expertise* para delinear, financiar e realizar vários projetos e eventos com intuito de despertar a atenção de governos e membros da sociedade civil de países-membros para a importância de reconhecer e efetivar direitos para as pessoas “deficientes” (BRITO, 2013: 89).

Em 1980, ocorreu o 1º Encontro Nacional de Entidades de Pessoas Deficientes, na cidade de Brasília; em 1981, o 2º Encontro Nacional de Entidades de Pessoas Deficientes aconteceu concomitantemente ao 1º Congresso Brasileiro de Pessoas Deficientes, em Recife; e, em 1983, em São Bernardo do Campo, ocorreu o 3º Encontro Nacional de Entidades de Pessoas Deficientes²⁶. Os surdos participaram de forma reduzida nesses congressos, os quais ficaram marcados por muitas divergências internas, principalmente pelo fato de cada grupo ter suas demandas específicas. Os surdos que participaram desses eventos decidiram criar a “Comissão de Luta pelos Direitos dos Surdos”. Nesse mesmo encontro, foi colocada em votação a possível criação de uma instituição nacional representante das pessoas com “deficiência”; os surdos presentes foram contra a unificação, com a justificativa de que ainda não estavam preparados para integrar o movimento e que precisavam se fortalecer internamente (BARROS, 2014: 11).

A pauta dos surdos era basicamente o direito ao que, na época, eles chamavam de **linguagem mímica** (BRITO, 2013: 99). Havia um gran-

²⁶ Disponível em: <<http://www.bengalalegal.com/movimento-historia-pcd>>. Acesso em: 31 de março de 2017.

de estranhamento por parte dos surdos com as lideranças desses movimentos, que, em sua maioria, eram cadeirantes e cegos. Isso fica claro nos relatos dos ativistas surdos Karin Lilian Strobel e Antônio Campos de Abreu, sendo este, atualmente, licenciado em História. Vejamos seus posicionamentos respectivamente:

A gente brigava muito nesses congressos. Eu me lembro que tinha uma pessoa que dizia que a Língua de Sinais não era boa e os surdos se posicionavam e defendiam a Língua de Sinais. Havia muitos debates nesses fóruns. A gente fazia muita propaganda, sempre levava a bandeira da Língua de Sinais e camisetas com estampas (LANNA JÚNIOR *apud* BRITO, 2013: 106).

Depois os encontros foram aumentando, mas nós surdos estávamos cansados de falar, falar, falar, de pedir e só sermos desprezados, não receber nada. Porque eles colocavam os nossos problemas e as pessoas diziam que não precisava, não precisava. Os presidentes das mesas eram sempre cadeirantes e cegos. Nós cansamos. Mas eu tinha pensamento positivo e continuei lutando (LANNA JÚNIOR *apud* BRITO, 2013: 106).

Essas divergências fizeram com que, cada vez mais, os surdos engajados a favor de uma agenda própria percebessem que deveriam construir um caminho de luta independente e autônomo. Mesmo com a existência de várias associações de surdos pelo Brasil, faltava uma instituição nacional, capaz de articular os movimentos locais e melhor direcionar suas reivindicações. A pesquisadora Célia Regina Ramos nos revela que, desde 1977, existia a Federação Nacional de Educação e Integração do Deficiente Auditivo (Feneida), porém essa federação foi fundada por profissionais ouvintes ligados à área da surdez, com sede no Rio de Janeiro. Anos mais tarde, alguns surdos passaram a se interessar pela entidade, participando de seus encontros e da então recém-fundada Comissão de Luta pelos Direitos dos Surdos. Finalmente, no dia 16 de maio de 1987, em uma assembleia geral na qual se votou o fechamento da Feneida, um grupo de surdos propôs a criação da Fede-

ração Nacional de Educação e Integração dos Surdos (Feneis). Observemos que, na federação anterior, era utilizada a expressão “deficiente auditivo”, enquanto que, na nova federação, a qual existe e é atuante até hoje, foi usado o termo “surdos”.

No mesmo artigo, Célia Regina aponta que a Feneis nasceu com caráter estritamente político e apresentou o relatório da federação em seu segundo ano de funcionamento (1988), onde, em seu primeiro parágrafo, constam as palavras da então presidente Ana Regina e Souza Campello, que podem ser consideradas como o “resumo” da situação da comunidade surda brasileira na época:

Consideramos da maior importância as colaborações que recebemos e queremos continuar recebendo das pessoas que ouvem. Mas consideramos também que devemos assumir a liderança de nossos problemas de forma direta e decisiva a despeito das dificuldades que possam existir relacionadas à comunicação²⁷.

A Feneis, vinculada à Federação Mundial de Surdos (FMS), passou a congregar inúmeras organizações de surdos por todo o Brasil, tendo sempre como principal bandeira o reconhecimento da Língua de Sinais, como afirma Antônio Campos de Abreu ao rememorar sua atuação na fundação da entidade: “Criei a Feneis com intuito de lutar, principalmente, pelos direitos humanos, pela Língua de Sinais (...) primeiro lutar pela Língua de Sinais (...) essa é nossa causa até hoje”. (LANNA JÚNIOR *apud* BRITO, 2013: 125).

A década de 1990 foi marcada pela organização dos movimentos sociais surdos em busca do reconhecimento oficial da Língua de Sinais como primeira língua da comunidade surda, tendo como novidade nesse cenário o interesse de universidades que passaram a formar grupos de pesquisas acerca da educação de pessoas surdas. É o que afirmam Adriana Thoma e Madalena Klein, como podemos ver abaixo:

²⁷ Informações retiradas do artigo “Histórico da Feneis até o ano de 1988”. Disponível em: <<http://www.editora-arara-azul.com.br/pdf/artigo6.pdf>>. Acesso em: 29 de março de 2017.

Os anos 90 do século XX podem ser lembrados como o tempo da mobilização e do fortalecimento dos movimentos surdos no Brasil. Os surdos gaúchos, em parceria com pesquisadores da área da Educação de Surdos, mobilizaram-se e engajaram-se nas lutas que, naquele momento, privilegiavam a necessidade de reconhecimento da língua de sinais como primeira língua dos surdos. Várias mobilizações, como passeatas, atos públicos em parlamentos e nas ruas, articuladas por associações e escolas de surdos marcavam os calendários das escolas e entidades representativas de surdos, familiares e educadores. A oficialização da Língua Brasileira de Sinais (Libras), primeiramente em alguns municípios e Estados, serviu de estratégia para o fortalecimento do movimento surdo no sentido de chegar ao Congresso Nacional, no ano de 2002, para a promulgação da Lei de Oficialização da Libras em todo o território nacional.

(...). Concomitantemente a isso, ingressa no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul um grupo de educadores envolvidos na Educação de Surdos, entre eles, a primeira acadêmica surda a participar de um Curso de Mestrado no país. Esse grupo, juntamente com o seu professor orientador, cria o Núcleo de Pesquisa em Políticas Educacionais para Surdos (Nuppes), com o objetivo de potencializar pesquisas no campo da Educação de Surdos (THOMA & KLEIN, 2010: 110-111)²⁸.

Em 1999, ocorreu em Porto Alegre o V Congresso Latino-Americano de Educação Bilíngue para Surdos. Os temas debatidos durante os dois dias de encontro foram os seguintes: Políticas e Práticas Educacionais para Surdos; Comunidades, Culturas e Identidades Surdas; e Profissionais Surdos. Os debates deram origem ao documento intitulado “A Educação que nós, surdos, queremos”²⁹, que se tornou referência para

²⁸ Disponível em: <<http://periodicos.ufpeLedu.br/ojs2/index.php/caduc/article/viewFile/1603/1486>>. Acesso em: 29 de março de 2017.

²⁹ Disponível em: <<http://docplayer.com.br/18634121-A-educacao-que-nos-surdos-queremos.html>>. Acesso em: 01 de abril de 2017.

a discussão de políticas educacionais para surdos em todo Brasil e serviu de base para a discussão de projetos político-pedagógicos de várias escolas de surdos no país. Durante a realização do V Congresso, cerca de 1,5 mil inscritos tomaram as ruas centrais da cidade de Porto Alegre, no Rio Grande do Sul, para uma passeata, que deu visibilidade ao movimento surdo. Nesse ato, que se encerrou em frente ao Parlamento e ao Palácio do Governo Estadual, o documento foi entregue às autoridades locais: governador, secretária de educação do Estado e representantes da Assembleia Legislativa (THOMA & KLEIN, 2010: 111-112).

É importante destacarmos que, para além dos critérios pessoais e culturais, o Estado é um elemento de força dentro das relações de poder ligadas à valorização e ao reconhecimento das línguas. Ao citar o sociolinguista Gianrenzo Clivio, Jonathan Steinberg nos diz que “de um ponto de vista estritamente linguístico (...) a língua é um dialeto que tem um exército, uma marinha e uma força aérea” (CLIVIO *apud* STEINBERG, 1997: 236). Assim, o Estado define ou deixa de definir a fronteira entre língua e dialeto, entre o que é oficial e o que não é, trazendo aspectos políticos e administrativos como elementos importantes para este debate. (STEINBERG, 1997: 236).

O auge de conquistas vivido pelos movimentos surdos ocorreu em 2005, com a promulgação da Lei n. 10.436/2002, que reconhece oficialmente a Língua de Sinais Brasileira, a qual foi a culminância de todo empenho e organização dos movimentos sociais surdos na luta pelo direito, não apenas do uso da língua de sinais, mas também de ver o reconhecimento do Estado brasileiro de que a LSB é uma língua oficial no país e, ainda, é a primeira língua da comunidade surda brasileira.

Após o reconhecimento da LSB, o foco do movimento surdo passou a ser a efetivação de escolas bilíngues para surdos. Em maio de 2011, o Movimento Surdo em Favor da Educação e da Cultura Surda organizou atos em Brasília, onde a principal pauta era a escola bilíngue.

Nos dias 19 e 20 de maio de 2011, centenas de pessoas participaram em Brasília dos atos políticos em favor das escolas bilíngues para surdos. Uma agenda de atividades foi organizada pelas lideranças, concentrando os manifestantes em determinados locais, enquanto algumas pessoas se reuniam com representantes do Ministério da Educação

(MEC), deputados e senadores. Estava prevista uma manifestação em frente ao prédio do MEC no dia 19, com sugestão de acampamento, e, no dia 20, passeata partindo do Museu Nacional até o Congresso. Para se fazer ouvir, a comunidade surda se apropriou de elementos típicos da comunidade ouvinte, tais como apitos, cornetas, “vuvuzelas”, buzinas, instrumentos de percussão (bumbo, surdo e tarol), rompendo assim com a relação surdez/silêncio, além de carregarem inúmeras faixas com a frase que virou lema desses atos: “Nada sobre nós sem nós” (BARROS, 2014: 14-15).

A conscientização da necessidade de a comunidade surda se tornar protagonista de sua história tem sido fundamental no sentido das conquistas de direitos. Podemos destacar como conquistas mais recentes a implementação do curso de Letras com habilitação em Língua de Sinais em várias universidades brasileiras, sendo que a Universidade do Estado do Pará (Uepa), além de fazer um processo seletivo específico para este curso com o conteúdo programático reduzido, ainda reserva 20 das 40 vagas para surdos³⁰. Outro curso importante que algumas instituições de nível superior vêm implementando é o de Tradutor/Intérprete de Língua de Sinais. Este curso é fundamental para formar profissionais que possam garantir o acesso dos surdos às informações em espaços onde a comunicação esteja se dando em Língua Portuguesa. Além disso, o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) passou a ter uma versão em LSB para os surdos desde 2017.

Para compreendermos o processo de consciência histórica e a formação dos movimentos sociais surdos, é fundamental darmos o protagonismo e a centralidade devida às pessoas surdas, as quais foram capazes de se organizar, construir fóruns de debates, entidades representativas, adentrar espaços universitários e propor suas pautas no campo político. Foi esta atuação que fez com que as comunidades surdas tenham experimentado grandes avanços no campo das conquistas de direitos nos últimos anos, sendo emblemática, para ilustrar isto, a oficialização da LSB, em 2002, como primeira língua da comunidade surda no Brasil.

³⁰ Em 2017, o curso de Letras/Libras da Uepa não ofertou novas vagas.

1.5 Marcos históricos e avanços na legislação

Partindo dos princípios da Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), que diz que “todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e em direitos”, os princípios da educação inclusiva sinalizam a necessidade de garantir o acesso e a participação de todos a todas as oportunidades, independentemente das peculiaridades de cada indivíduo ou grupo social.

Tal declaração foi aprovada na Assembleia da Organização das Nações Unidas, ONU, no contexto do pós-Segunda Guerra Mundial, quando vários órgãos internacionais passaram a buscar a regulamentação de diretrizes para valorização da pessoa humana, fundamentalmente no que diz respeito às chamadas “minorias”, como mulheres, negros, povos indígenas, assim como as pessoas consideradas “deficientes”.

Através de documentos, tais como a Declaração Mundial de Educação para Todos (1990), que objetiva satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem; a Declaração de Salamanca (1994), que trata dos princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais, defendendo que a escola deve assumir a educação de cada estudante, contemplando a pedagogia da diversidade e sinalizando que todos os alunos deverão estar dentro da escola regular, independentemente de sua origem social, étnica ou linguística; a Declaração da Guatemala (1999), que afirma que as pessoas com “deficiência” têm os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que as demais pessoas; e a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência aprovada pela ONU (2006), a chamada educação inclusiva ganhou força no que se refere à implementação das leis de inclusão no Brasil.

Em consonância com os documentos e declarações descritos acima, a Constituição Federal de 1988 veio reforçar o preceito de educação para todos, trazendo consigo a condição de “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (artigo 3º, inciso IV). Aliado a isso, temos o princípio da igualdade de condições de acesso e permanência na escola, segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB – Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996), tendo como um dos principais objetivos a

formação do ser, preparando o indivíduo para as exigências do mercado de trabalho e a sociedade em si.

O Decreto n. 3.298, de 20 de dezembro de 1999, regulamentou a Lei n. 7.853, de 24 de outubro de 1989, que dispõe sobre a política nacional para a integração da pessoa com deficiência, garantindo o acesso, o ingresso e a permanência da pessoa “deficiente” em todos os serviços oferecidos à comunidade. E, a partir da Lei n. 10.172, de 09 de janeiro de 2001, ficou estabelecido o direito de as pessoas com necessidades especiais receberem educação preferencialmente na rede regular de ensino (artigo 208, III). A partir desta lei, ficaram estabelecidas as seguintes tendências: integração/inclusão do aluno com necessidades especiais no sistema regular de ensino e, se isto não for possível em função das necessidades do educando, realizar o atendimento em classes e escolas especializadas; a ampliação do regulamento das escolas especiais para prestarem apoio e orientação aos programas de integração, além do atendimento específico; a melhoria da qualificação dos professores do ensino fundamental para esse público; e a expansão da oferta dos cursos de formação/especialização pelas universidades e escolas regulares. Além disso, a lei estabeleceu também 28 objetivos e metas concernentes a essa inclusão, tais como: o estabelecimento de programas para equipar as escolas de educação básica e as de educação superior que atendam educandos surdos e os de visão subnormal, com aparelhos de amplificação sonora e outros equipamentos que facilitem a aprendizagem, atendendo, prioritariamente, as classes especiais e salas de recursos, mais a implantação do ensino da Língua de Sinais Brasileira para os alunos surdos e, sempre que possível, para seus familiares e para os membros da unidade escolar, mediante um programa de formação de monitores, em parceria com organizações não governamentais. A partir da Lei n. 10.436, a LSB passou a ser reconhecida como meio legal de comunicação e expressão, sendo considerada a primeira língua da comunidade surda.

Com o Decreto n. 5.626, de 22 de dezembro de 2005, que dispõe sobre a inclusão da LSB como disciplina curricular e a formação e a certificação do professor instrutor/intérprete de LSB, cresceu o número de profissionais qualificados e de pessoas que passaram a buscar essa

qualificação, contribuindo assim para a disseminação desses profissionais no mercado e favorecendo a implantação de novas estratégias para a inclusão dos surdos na escola regular. Uma dessas estratégias é o Atendimento Educacional Especializado (AEE), que surgiu a partir do Decreto n. 6.571, de 17 de setembro de 2008, posteriormente revogado pelo Decreto n. 7.611, de 17 de novembro de 2011, que prevê um atendimento educacional especializado no turno contrário para os alunos com necessidades educacionais especiais.

De forma sistematizada, podemos destacar os seguintes decretos e leis federais como representativos de conquistas de direitos da comunidade surda³¹:

- Lei n. 10.436/2002, que reconhece oficialmente Língua de Sinais Brasileira.
- Decreto n. 5.296/2004, que garante prioridade e acessibilidade para pessoas com “deficiência” e obriga as emissoras de televisão a incluírem a legenda em português ou a chamada janela em LSB no canto da tela, em suas programações.
- Decreto n. 5.626/2005, que regulamenta a lei de 2002, apresentando como um dos grandes avanços a obrigatoriedade do ensino da LSB em todos os cursos de licenciatura, nas diferentes áreas do conhecimento.
- Lei n. 11.796/2008, que institui o dia 26 de setembro como Dia Nacional dos Surdos.
- Lei n. 12.319/2010, que regulamenta a profissão de tradutor e intérprete de LSB.
- Lei n. 13.055/2014, que estabelece o dia 24 de abril como Dia Nacional da LSB.
- Lei n. 13.146/2015, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência.

³¹ Quase todas as leis mais os decretos podem ser consultados no *site* da Federação Nacional de Educação e Integração de Surdos (Feneis). Disponível em: <<http://feneis.org.br/legislacao/>>. Acesso em: 19 de setembro de 2016. A exceção é a Lei n. 13.055, de 22 de dezembro de 2014, disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13055.htm>. Acesso em: 01 de janeiro de 2019.

Em 2004, a professora Valdelúcia Alves da Costa nos apresentava o seguinte quadro sobre a inclusão de alunos com “deficiência” na rede regular de ensino³²:

No que se refere à escolarização de educandos com deficiência ou com necessidades educacionais especiais, historicamente denominada educação especial, faz-se urgente refletir sua relação teoria e prática, pois é possível afirmar que o conhecimento posto em prática no cotidiano escolar desses educandos até então não foi suficiente para democratizar a escola, para torná-la acolhedora à diversidade (COSTA, 2007: 253).

Afirmava ainda:

Quando, sob alegação de falta de condições para o atendimento dos educandos com necessidades educacionais especiais na escola regular, como professores especializados e recursos pedagógicos específicos, justificamos a existência da dicotomia regular x especial, reforçamos o preconceito, embora procuremos não discriminar ao aceitar aqueles que não reúnem condições exigidas pela escola para sua adaptação, quando a escola é que deveria se reestruturar para acolher a todos os educandos (COSTA, 2007: 257).

Em que pesem os muitos anos passados dessas avaliações feitas pela professora Valdelúcia, e ainda os significativos avanços da legislação brasileira, na prática, o que verificamos é a grande dificuldade de os alunos com necessidades educacionais especiais se reconhecerem no espaço escolar, se sentirem acolhidos como membros de uma escola democrática, inclusiva e que se proponha a pensar de forma distinta os diferentes sujeitos partícipes dela, para caminhar no sentido de uma educação emancipadora e comprometida com o exercício pleno da ci-

³² A obra publicada em 2007 é resultado do V Encontro Nacional Perspectivas do Ensino de História, ocorrido em 2004.

dadania. Portanto, é fundamental a valorização de elementos culturais/simbólicos dos diferentes grupos sociais no espaço educacional, para que haja o sentimento de pertencimento e os conhecimentos apreendidos sejam significativos, buscando processos de ensino/aprendizagem construídos através da identificação, das diversidades que formam o tecido social e que constituem as diferentes experiências históricas dos diferentes sujeitos.

1.6 Um debate sobre inclusão

Após a Segunda Guerra Mundial, percebemos que a escolarização passou cada vez mais a ser vista como um direito, os ideais democráticos ganharam impulso e o lema “educação para todos” se fortaleceu de tal maneira que deu origem ao que José Manuel Esteve chamou de “terceira revolução educacional”, fenômeno que tem por objetivo dar acesso e garantir a permanência de todas as camadas da população na escola (ESTEVE, 2004).

No contexto brasileiro, ocorreram grandes avanços em relação a universalização da educação, fundamentalmente após a promulgação da Constituição de 1988, a chamada Constituição cidadã. Levantamento feito pelo movimento Todos Pela Educação (TPE) aponta que, em 2013, o Brasil tinha 93,6% da população de 4 a 17 anos na educação básica. O indicador é calculado com base nos resultados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (Pnad)³³. Em relação aos educandos com necessidades educacionais especiais, os números também vêm aumentando. Dados do Censo Escolar indicam crescimento expressivo em relação às matrículas destes alunos na educação básica regular. Estatísticas mostram que, no ano de 2014, 698.768 estudantes especiais estavam matriculados em classes comuns. Em 1998, apenas cerca de 200 mil pessoas estavam matriculadas na educação básica, sendo somente 13% em classes comuns. Em 2014, eram quase

³³ Disponível em: <<http://www.todospelaeducacao.org.br/sala-de-imprensa/releases/32460/brasil-tem-936-das-criancas-e-jovens-de-4-a-17-anos-na-escola/>>. Acesso em: 06 de julho de 2017.

900 mil matrículas no total (escolas regulares e instituições especializadas), sendo que 79% delas em turmas comuns. Se considerarmos somente as escolas públicas, o percentual de inclusão subiu para 93% em classes comuns³⁴.

O quadro apresentado acima é resultado de uma dada trajetória que foi sendo construída na educação dos chamados alunos especiais e retrata apenas os números de alunos matriculados, nada expressando acerca de suas experiências no ambiente escolar. Com essas questões em mente, passamos a focar a seguir, na inclusão do aluno com surdez.

Historicamente, o que existia na educação de surdos eram as chamadas classes especiais, onde se reuniam todos os alunos com “deficiências”, independentemente de qual fosse. Eles eram separados dos demais alunos e, desta forma, funcionava uma turma dentro da escola só para alunos tidos como fora do padrão, ou seja, não ouvinte, não vidente, não falante etc.

Em cidades maiores, passaram a existir as escolas especiais, hoje chamadas de Unidades Educacionais Especializadas (UEES), onde os alunos eram matriculados de acordo com sua “deficiência”, configurando-se como uma escola só para surdos, outra só para cegos, por exemplo.

Com o fortalecimento das políticas de inclusão, os alunos com “deficiência” passaram a ser chamados de alunos com necessidades educacionais especiais, e estes começaram a ser matriculados, preferencialmente, na rede regular de ensino. Nesse sentido, as escolas especializadas passaram a ser acusadas de representar um espaço escolar que segrega os alunos, isolando-os e excluindo-os do convívio natural com as pessoas ouvintes, no caso dos surdos, criando entraves nas relações sociais, afetivas e de comunicação, e fortalecendo, assim, cada vez mais os preconceitos. Isso é o que afirma um manual publicado pelo Ministério da Educação (MEC), de autoria da professora Mirlene Damázio (DAMÁZIO, 2007: 20).

³⁴ Disponível em: <<http://www.brasil.gov.br/educacao/2015/03/dados-do-censo-escolar-indicam-aumento-de-matriculas-de-alunos-com-deficiencia>>. Acesso em: 06 de julho de 2017.

Em 2010, a Resolução n. 4/10 da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (CEB/CNE) causou grande polêmica e mobilizou grupos ligados à educação especial contra sua implementação. A resolução dizia, em seu artigo 29, parágrafo 1º:

Os sistemas de ensino devem matricular os estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas classes comuns do ensino regular e no Atendimento Educacional Especializado (AEE), complementar ou suplementar à escolarização, ofertado em salas de recursos multifuncionais ou em centros de AEE da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos³⁵.

Esta redação forçava os pais de alunos com necessidades educacionais especiais a matricularem seus filhos obrigatoriamente no ensino regular desde os primeiros anos de escolarização, o que, na prática, representava o esvaziamento das UEES e de instituições como a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (Apeae) e Pestalozzi, as quais passariam a atuar apenas no AEE. As discordâncias que havia em relação a essa medida eram basicamente duas: o medo de que o esvaziamento das unidades de referência especializadas acabasse levando-as à extinção e, também, a percepção que se tinha de que as escolas regulares não teriam nenhuma condição de alfabetizar crianças especiais, uma vez que não se percebeu nenhuma transformação nos espaços escolares, nem capacitação de seus profissionais para atuarem com a nova demanda.

Diante da mobilização de pais e entidades ligadas à educação especial, posteriormente a Comissão de Educação da Câmara dos Deputados aprovou um Projeto de Decreto Legislativo (PDC) n. 2.846/10, que sustou a aplicação da norma do Conselho Nacional da Educação e alterou sua redação. Assim, a matrícula de alunos com necessidades

³⁵ Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_10.pdf>. Acesso em: 18 de julho de 2017.

educacionais especiais passou a ser preferencial na rede regular e não obrigatória, para efeitos desta resolução³⁶.

Em meio a todo o debate em torno da inclusão da pessoa com surdez, para a construção efetiva de uma política pública que os contemple, urge a necessidade de ouvi-los, haja vista que não há consenso em torno dessa questão, a qual se caracteriza pelas múltiplas possibilidades e diversos encaminhamentos possíveis. Porém, ressaltamos aqui que alguns grupos de surdos defendem o direito de se organizarem dentro de uma comunidade em que não sejam vistos como segregados, mas onde possam se reconhecer. Na maioria das vezes, esses grupos não se sentem incluídos pelo simples fato de frequentarem uma sala de aula comum, junto às pessoas ouvintes e, sendo assim, acreditam que é preciso, sim, a valorização de espaços pensados a partir da ótica do surdo. Nesse sentido, podemos destacar a seguinte fala das pesquisadoras surdas Gladis Perlin e Karin Lílian Strobel:

De nosso ponto de vista, os fundamentos da educação passam a ser teorizados a partir dos espaços da cultura surda, que pode ser definida como sendo: história cultural, língua de sinais, identidades diferentes, leis, pedagogia surda, literatura surda, e outros jeitos de ver o mundo, ou seja, dos espaços de Estudos Culturais e em Estudos Surdos. Estes oferecem possibilidades (de teorizar), mas não a partir do tradicional, cujo estilo de pensamento era fundamentalmente particular para o qual as proposições surdas eram empíricas. Hoje, tal posição mudou e os espaços surdos na educação se revestem de significados com o trabalho pensado dentro de certas tradições históricas e atuais, que renovam o espaço da educação do surdo (PERLIN & STROBEL, 2006: 2-3).

³⁶ Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/camaranoticias/noticias/EDUCACAO-E-CULTURA/491718-COMISSAO-MUDA-RESOLUCAO-DE-CONSELHO-PARA-GARANTIR-ACESSO-A-EDUCACAO-ESPECIAL.html>>. Acesso em: 18 de julho de 2017.

O trecho acima citado é importante para compreendermos de que forma a comunidade surda ou pelo menos parte dela se enxerga nesse processo, e o que eles querem enquanto modelo educacional. Esse posicionamento de alguns grupos de surdos precisa ser respeitado e levado em consideração na formulação de políticas públicas direcionadas a eles. Vários surdos, e também pais de surdos, ao acessarem as universidades, passaram a debater o modelo de inclusão que vem sendo implantado no Brasil. A professora Nídia Regina Limeira de Sá, mãe de surda, referência na educação de surdos, afirma que a escola é um espaço privilegiado de política cultural e que os surdos têm o direito de se desenvolverem em uma comunidade de pares, em uma escola que reflita sua condição sociolinguística e cultural (SÁ, 2010: 341).

Não é objetivo deste trabalho aprofundar a investigação em relação ao ensino e à aprendizagem nas escolas especializadas, porém, se de fato este espaço nos parece garantir maior identificação para os surdos, fundamentalmente por ser um espaço de uso da LSB, por outro lado, estas escolas não nos parece terem alcançado resultados significativos ao que concerne a implementação de metodologias inovadoras para melhor garantir o desenvolvimento dos alunos a partir de estratégias específicas voltadas para o público surdo.

Não há investimento público para o desenvolvimento de pesquisas nas UEES, o nível de fluência em LSB dos professores e demais profissionais nem sempre é satisfatório, e por vezes, observamos que o modelo de ensino ainda é palpado por métodos tradicionais, onde não é raro que a maior preocupação seja que os alunos do AEE levem suas atividades prontas para os professores da sala regular³⁷.

Ao refletir sobre o papel das escolas especializadas, Mara Sartoretto nos revela que, em muitas escolas especiais, os alunos lutam para aprender a mesma coisa que as escolas comuns tentam lhes ensinar, sem que esses conhecimentos lhes possibilitem construir habilidades e competências para a vida. Entende-se que seria de responsabilidade das unidades especializadas garantir a possibilidade de seus alunos aprenderem

³⁷ Esta afirmação carece de uma pesquisa particular para melhor compreensão desta questão, não sendo foco principal deste trabalho.

o que é diferente do ensino comum e desenvolverem aquelas habilidades de que eles necessitam para ultrapassar as barreiras a eles impostas (SARTORETTO, 2013: 78)³⁸.

O que se observa é que o modelo de inclusão adotado parece ter como maior ganho a visibilidade que as pessoas com necessidades educacionais especiais tiveram, o convívio com o diferente, que passou a ocorrer no espaço escolar. Crianças sem “deficiências” passaram a interagir no mesmo ambiente com cegos(as), surdos(as), autistas etc. e, ainda que faltem projetos e estrutura nas escolas para que esses alunos sejam mais convenientemente inseridos, o convívio com a diversidade nos parece uma conquista.

No entanto, é necessário destacar que a implementação das políticas públicas na área de inclusão carece de avanços, e que o modelo atual ainda é bastante questionado por alunos de inclusão e seus familiares. São inúmeras as dificuldades para garantir o acesso e permanência desses estudantes no ambiente escolar, pois são pessoas que, com muita frequência, se ausentam das aulas devido a consultas médicas constantes; há uma necessidade de terem laudos sempre atualizados para a busca de direitos como reserva de cotas em processos seletivos e benefícios do INSS; além disso, não costumam estudar nas escolas mais próximas de suas casas, e sim nas chamadas “escolas de referência”, fora que ainda existe todo o estranhamento com a escola regular inclusiva, onde a LSB é pouco utilizada e, assim, poucos são os alunos surdos que se reconhecem nela.

Observemos outro relato que a professora surda Karin Strobel publicou, no dia 18/03/2017, em sua página pessoal do Facebook, acerca da educação de seu filho surdo:

³⁸ Para uma melhor compreensão das práticas metodológicas utilizadas nas escolas especiais, ver também o artigo das professoras Ivanilde Apoluceno de Oliveira e Tânia Regina Lobato dos Santos: “Educação especial de jovens e adultos: um olhar para o atendimento educacional em escolas especializadas”. Disponível em: <http://38reuniao.anped.org.br/sites/default/files/resources/programacao/trabalho_38naped_2017_GT15_321.pdf>. Acesso em: 24 de dezembro de 2017.

DESABAFO DE UMA MÃE SURDA DE UM FILHO SURDO!

Olá, nós, povo surdo das comunidades surdas brasileiras, precisamos continuar lutando pela melhoria da educação de surdos, pela educação bilíngue de surdos! O Brasil em muitos lugares não mudou... continua do jeito tradicional igual ao passado! Igual da época em que os surdos precisavam viajar para capital onde tinham escolas internatos para surdos para estudar porque nas suas cidades não tinham escolas de surdos. Mesmo hoje... surdos e famílias ainda atualmente têm de procurar em outros lugares para ter uma educação de qualidade! Isto mostra que o Brasil não mudou! Hoje é o dia muito triste para mim... Acabei de deixar meu filho surdo de 11 anos em Curitiba para morar com a avó e tia dele (...) isto porque o governo e a prefeitura de SC não acreditam e apoiam em escolas bilíngues de surdos para as séries iniciais, fundamentais e médio... Eles apoiam e incentivam em inclusão, onde os alunos surdos são isolados e educados na cultura ouvinte, muitas vezes sofrendo de *bullying* e tbem colocam professores ditos bilíngues e intérpretes que “sabem”, mas não “fluentes” em Libras... Inclusão não deu certo para Rick (meu filho)... que teve muitos anos desperdiçados! Agora, ele está matriculado em escola estadual bilíngue para surdos em Curitiba, longe de mim! Estou frustrada e chocada que os profissionais da área de educação de surdos do MEC, secretarias de Educação e outros que... Ainda não abrem os olhos e não veem a realidade em que muitos surdos estão sofrendo na educação dos surdos (mais fácil manter olhos “fechados”)... que os alunos surdos estão em desvantagem na inclusão, sendo sempre tratados como deficientes!

Grata por ouvirem o meu desabafo!

Karin Strobel
Surda e mãe de um surdo³⁹

³⁹ Perfil do Facebook – Karin Strobel. Disponível em: <<https://www.facebook.com/karin.strobel.5>>. Acesso em: 19 de março de 2017.

Por este desabafo, como classifica a própria Karin Strobel, percebemos que, apesar de haver uma legislação federal, cada estado e municípios a implementam de diferentes formas, em diferentes tempos, o que faz com que as famílias que têm condições busquem melhores escolas para seus filhos surdos, mesmo que isso signifique mudar de cidade, de estado e, até mesmo, a separação entre mãe e filho. Outra questão importante é a experiência vivida pelo surdo nas escolas de inclusão, de acordo com Strobel. Na realidade de Santa Catarina, não há investimento em escolas verdadeiramente bilíngues; o que existe é apoio e incentivo para escolas inclusivas, onde os alunos com surdez ficam isolados, sofrem *bullying* e os profissionais envolvidos não possuem fluência em Língua de Sinais, ainda que sejam considerados “bilíngues” e “intérpretes” pela administração pública.

Este cenário nos revela a complexidade que envolve a educação formal dos surdos, a incompreensão da implementação das políticas públicas e, como nos diz Cecília Goulart, a escola brasileira ainda é muito vinculada a um discurso que, de modo geral, fala para um modelo de aluno, sendo que aqueles que se distanciam do padrão lutam para sobreviver à cultura escolar que os desconhece e assim os desmerece, entendendo que o chamado padrão envolve valores, estilos de vida, gostos, conhecimentos e, principalmente, modos de falar, de utilizar a linguagem (GOULART, 2012: 267).

Em meio a várias polêmicas, uma das estratégias que foi implementada na educação de alunos com necessidades educacionais especiais é o Atendimento Educacional Especializado (AEE), que surgiu a partir do Decreto n. 6.571, de 17 de setembro de 2008, posteriormente revogado pelo Decreto n. 7.611, de 17 de novembro de 2011, que visa à garantia de um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades. O decreto prevê também, dentre outros objetivos, prover condições de acesso, participação e aprendizagem dos alunos com necessidades educacionais especiais no ensino regular, a implantação de salas de recursos multifuncionais e a formação continuada de professores para o atendimento educacional especializado. O AEE é um atendimento feito no contraturno do aluno, em que são utilizadas metodologias com recursos pedagógicos especí-

ficos para cada tipo de necessidade educacional especial apresentada pelos alunos, como a utilização da Língua de Sinais e de imagens para surdos, do método Braille para cegos, e assim por diante.

1.6.1 O AEE na prática pedagógica escolar

De acordo com a Resolução CNE/CEB n. 4/2009, que estabelece as diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na educação básica, fica definido que:

Art. 5º: O AEE é realizado, prioritariamente, nas salas de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra de ensino regular, no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns, podendo ser realizado em centro de atendimento educacional especializado de instituição especializada da rede pública ou de instituição especializada comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com a secretaria de educação ou órgão equivalente dos estados, do Distrito Federal ou dos municípios.

O artigo acima citado, ainda que dando prioridade ao estabelecimento das salas de recursos multifuncionais, onde ocorre o AEE, para as escolas do ensino regular, redefiniu completamente o papel das UEES para o ensino de surdos. Com a política de inclusão, o que se observava era o esvaziamento dos espaços específicos de educação para alunos com surdez, porém o que ocorreu a partir de 2009 foi que as UEES passaram a oferecer o AEE. Isto oxigenou sobremaneira essas escolas, pois nelas, além de já existir um corpo docente mais apropriado quanto ao uso da LSB e das metodologias no ensino de surdos, a comunidade surda vê as UEES para além de um espaço de aprendizagem formal, há a clara percepção de que se trata de um lugar de reconhecimento e valorização da cultura surda, onde tudo é pensado dentro da especificidade da surdez, desde a comunicação básica até eventos, como festas juninas, torneios esportivos, datas cívicas e aniversários, dentre outros.

De acordo com Mirlene Damázio, Carlos Alves e Josimário Ferreira, o AAE para alunos com surdez, na perspectiva inclusiva, parte da compreensão e do reconhecimento do potencial e das capacidades dessas pessoas, observando o pleno desenvolvimento e vislumbrando a aprendizagem. O atendimento às necessidades educacionais desses alunos é reconhecido e assegurado por uma legislação específica, que determina o direito a uma educação bilíngue em todo o processo educativo. O AEE foi pensado para garantir a construção e reconstrução de experiências e vivências, em que a organização do conteúdo curricular não deve ser vista de forma linear, hierarquizada e fragmentada do conhecimento. O conhecimento precisa ser compreendido como uma teia de relações, na qual as informações se processam como instrumento de interlocução e de diálogo. As práticas de sala de aula comum e do AEE devem ser articuladas por metodologias de ensino que estimulem vivências e que levem o aluno a aprender a aprender, proporcionando uma condição essencial da aprendizagem dos alunos com surdez na abordagem bilíngue (DAMÁZIO; ALVES & FERREIRA, 2010: 09).

Porém, é comum percebermos certo distanciamento da legislação ou mesmo do pensamento vindo de um dado referencial teórico para a realidade implementada quando da execução de uma política pública. Nesse sentido, observamos que, de forma geral, a escola regular não possui o aparato necessário para a construção do saber na inclusão dos alunos surdos, haja vista que raramente existem intérpretes para tais alunos, e o que se vê na prática é que o surdo vai à escola regular apenas para copiar os conteúdos repassados PELOS professores e, dessa forma, acaba por descaracterizar o AEE, uma vez que esse aluno procura tal atendimento para preencher as lacunas que ficaram na sala de aula comum.

O professor do AEE precisa atuar dentro de uma realidade extremamente complexa, pois a proposta desse atendimento traz a necessidade de uma série de recursos, tais como: internet, projetor, mapas, tintas, pincéis etc., os quais nem sempre estão disponíveis para ser utilizados, além do que é comum os alunos chegarem ao AEE priorizando os trabalhos e atividades da escola regular, sendo que, nos períodos das avaliações (provas), eles demonstram extrema preocupação e evitam ao

máximo faltar às aulas do contraturno. Assim, o AEE acaba atuando como um reforço, o que de maneira alguma é o seu objetivo.

Essa realidade vai de encontro ao manual do MEC sobre o Atendimento Educacional Especializado para alunos com surdez, o qual propõe o AEE como uma forma complementar e suplementar à educação regular⁴⁰.

Direcionando essa questão para alunos com surdez, o já citado manual do MEC organiza a formação bilíngue da seguinte forma: AAE em LSB, AEE de LSB e AEE para o Ensino de Língua Portuguesa (DAMÁZIO, 2007: 25).

Mesmo nessa proposta do MEC, é possível problematizarmos certos aspectos, pois no AEE de LSB seria priorizado o ensino da Língua de Sinais para os alunos surdos, e no AEE para o ensino de Língua Portuguesa ocorreria o ensino desta disciplina; mas, no AEE em LSB, existem duas possíveis leituras: a primeira, em que um profissional que domine a LSB, preferencialmente surdo, explicaria as demais disciplinas. Porém, é compreensivo que esse profissional não domine os códigos específicos de cada disciplina, uma vez que o mesmo dificilmente terá a compreensão da Matemática, da Química, da História etc.; e a segunda, onde existiriam professores licenciados, que dominam a Língua de Sinais, para ensinar cada disciplina.

Nossa proposta neste trabalho perpassa por apresentar um conjunto de práticas pedagógicas direcionadas ao ensino de História para alunos surdos, muitas das quais estão diretamente relacionadas com as atividades desenvolvidas no AEE. Veremos mais adiante como os temas de História são trabalhados a partir da produção e do uso de um material didático específico, da utilização de imagens e vídeos na sala de recursos multifuncionais da escola Luiz Nunes Direito.

No Estado do Pará, existem escolas regulares que funcionam como um polo para atender alunos da educação especial. Nessas unidades são implantadas as chamadas salas de recursos multifuncionais, espaços

⁴⁰ Para maiores informações acerca das metodologias e propostas curriculares propostas pelo MEC para alunos surdos, ver também a dissertação de mestrado de Neiva de Aquino Albres, “A educação de alunos surdos no Brasil do final da década de 1970 a 2005: análise dos documentos referenciadores” (ALBRES, 2005).

onde ocorre o AEE. Nessas salas, atuam profissionais vinculados à modalidade de ensino “educação especial”. São pedagogos ou professores licenciados que costumam atender as demandas de todas as “deficiências”. Com a política de inclusão, as UEES tiveram que se reformular e passaram também a oferecer o AEE, porém, os professores que atuam nessas escolas normalmente atendem apenas alunos com a “deficiência” específica para aquela unidade e costumam ensinar de acordo com suas formações nas diferentes áreas de conhecimento.

1.6.2 A Sala de Recursos Multifuncionais

No parágrafo 1º do artigo 3º do Decreto n. 6.571, de 17 de setembro de 2008, a Sala de Recursos Multifuncionais é apresentada da seguinte forma: “As salas de recursos multifuncionais são ambientes dotados de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos para a oferta do atendimento educacional especializado”. Portanto, a Sala de Recursos Multifuncionais é o espaço físico da escola no qual será ofertado o Atendimento Educacional Especializado.

Ainda que o decreto acima citado caracterize o espaço do AEE como um ambiente com suporte para atender as necessidades educacionais especiais dos alunos de inclusão, o que se percebe, na prática, é que algumas salas de recursos são bem aparelhadas, outras recebem poucos recursos didáticos, e ainda outras, principalmente as que funcionam nas UEES, nada recebem, ficando a cargo dos esforços das coordenações e de professores utilizarem recursos próprios, buscarem doações, ou organizarem formas de arrecadação financeira com o propósito de adquirir equipamentos necessários para melhor promover o ensino.

O termo “Sala de Recursos Multifuncionais” se deve ao fato de esse espaço ser destinado a diferentes necessidades educacionais especiais. Assim sendo, a sala de recursos dispõe de materiais pedagógicos e equipamentos que objetivam complementar e suplementar o ensino regular de alunos com “deficiências”, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, facilitando a aprendizagem desses alunos.

A sala de recursos é um espaço também de avaliação pedagógica, de forma que o professor do AEE avalia quais as possibilidades do aluno e quais os recursos a serem utilizados, devendo tudo ser registrado em forma de relatórios e pareceres que identificarão as possíveis dificuldades, assim como os avanços dos alunos. O atendimento organizado na Sala de Recursos Multifuncionais não possui uma regra fixa, podendo ocorrer de forma individual ou em pequenos grupos, dependendo dos objetivos do trabalho. Há alunos que se beneficiarão de um trabalho mais individualizado em razão das suas dificuldades; outros poderão trabalhar em grupo e, com isso, socializar a aprendizagem.

1.6.3 O intérprete de LSB na escola regular

O mesmo Decreto n. 5.626, de 2005, que regulamentou a chamada Lei da LSB, também disserta sobre a atividade de tradutor e intérprete de Língua de Sinais. No manual do MEC sobre AEE para pessoas surdas, temos a seguinte caracterização desse profissional:

É a pessoa que, sendo fluente em Língua Brasileira de Sinais e em Língua Portuguesa, tem a capacidade de verter em tempo real (interpretação simultânea) ou, com um pequeno espaço de tempo (interpretação consecutiva), da Libras para o Português ou deste para a Libras. A tradução envolve a modalidade escrita de pelo menos uma das línguas envolvidas no processo (DAMÁZIO, 2010: 49).

Apesar de o intérprete de LSB poder ter uma atuação bastante ampla no contexto escolar, mediando a comunicação entre não usuários da Língua de Sinais, dentre eles professores, alunos, pais, funcionários etc. com os alunos surdos, é no papel de interpretar os conteúdos em sala de aula que seu fazer profissional é mais visualizado.

Nesse sentido, o mesmo manual do MEC citado anteriormente explica que a responsabilidade do tradutor/intérprete é apenas de mediador da comunicação, e não de um facilitador da aprendizagem (DAMÁZIO, 2010: 50). É muito comum observarmos a ânsia dos membros das comunidades escolares frequentadas por surdos, para receber pro-

fissionais intérpretes, algo muito raro na realidade do Estado do Pará. Imagina-se que a presença do intérprete solucionaria todas as barreiras de aprendizagem dos surdos, uma vez que o principal entrave entre professores e alunos estaria solucionado – no caso, a comunicação.

Na prática, a presença de intérpretes, sem dúvida, é um ganho enorme não apenas para a aprendizagem, assim como para a socialização dos surdos na escola, porém, como vimos na citação acima, o intérprete não tem o papel de facilitar a aprendizagem, isso porque o intérprete não tem formação específica em todas as disciplinas. Como professor de História, podemos propor a seguinte reflexão: uma turma com surdos e um intérprete com formação de graduação em Pedagogia ou mesmo em Letras com habilitação em LSB. O professor de História da turma explica conceitos muito próprios de sua área do saber, por exemplo, Marxismo. Certamente ocorrerão dificuldades, por isso não podemos esperar que o intérprete domine os conceitos e as categorias específicas de cada disciplina, podemos pensar nesta questão até mesmo como um limite da interpretação para os surdos, pelo fato de que ao intérprete cabe mediar a comunicação, ensinar é papel do professor da classe regular em conjunto com o professor licenciado, fluente em LSB que atua no AEE.

Atualmente, os profissionais intérpretes de LSB têm formação nos cursos de Letras com habilitação em Língua de Sinais Brasileira ou por aprovação em exame de proficiência, o ProLibras, para a certificação de proficiência em tradução e interpretação da Libras/Língua Portuguesa, porém este exame foi realizado pela última vez em 2015. No contexto da Seduc, os poucos intérpretes existentes foram contratados através de um processo seletivo seriado, havendo a exigência apenas do ensino médio para se candidatar à vaga. A avaliação foi feita através de análise de currículo e os aprovados foram contratados na condição de assistentes administrativos, uma vez que o cargo de tradutor/intérprete de LSB ainda não foi criado pela Assembleia Legislativa do Pará. Assim, verificamos que os intérpretes aprovados possuem apenas cursos livres e especializações em LSB⁴¹.

⁴¹ O edital do referido processo seletivo seriado está disponível em: <<https://static-files.folhadirigida.com.br/uploads/edital-seduc-pa-2017-educacao-especial.pdf>>. Acesso em: 06 de dezembro de 2017.

1.6.4 O professor itinerante

De acordo com a Resolução CNE/CEB n. 2, de 11 de setembro de 2001, temos a seguinte regulamentação acerca do trabalho do professor da educação especial na escola regular⁴²:

Art. 8º: As escolas da rede regular de ensino devem prever e prover na organização de suas classes comuns;

I – Professores das classes comuns e da educação especial capacitados e especializados, respectivamente, para o atendimento às necessidades educacionais dos alunos;

IV – Serviços de apoio pedagógico especializado, realizado nas classes comuns, mediante:

a) Atuação colaborativa de professor especializado em educação especial;

b) Atuação de professores-intérpretes das linguagens e códigos aplicáveis;

c) Atuação de professores e outros profissionais itinerantes intra e interinstitucionalmente;

d) disponibilização de outros apoios necessários à aprendizagem, à locomoção e à comunicação;

(...)

Na prática, o professor itinerante desenvolve, em conjunto com o professor da sala regular, uma série de práticas pedagógicas que auxiliam nos métodos de ensino específicos de que cada aluno com necessidades educacionais especiais precisa. O papel do professor itinerante é bem explicado pelas pesquisadoras Miryam Bonadiu Pelosi e Leila Regina d'Oliveira de Paula Nunes, em artigo publicado na *Revista Brasileira de Educação Especial*, onde destacam que o professor itinerante é um profissional especializado em educação especial que executa serviços de orientação e supervisão pedagógica junto aos alunos com necessidades educacionais especiais nas escolas regulares, proporcionando um melhor atendimento a esses alunos.

⁴² Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res2_b.pdf>. Acesso em: 20 de março de 2017.

Indicam também que o professor itinerante tem como objetivo prestar assessoria às escolas regulares que possuem alunos com necessidades especiais incluídos, tendo como atribuição a produção de materiais pedagógicos necessários ao trabalho com esses alunos. Esse profissional também presta atendimento especializado domiciliar para alunos com necessidades especiais impedidos de frequentar a escola por razões físicas ou salutaras, elaborando também planos de aula e programas de ensino adaptados a esses alunos com “deficiência”.

Afirmam, ainda, que as atribuições do professor itinerante englobam a adequação dos materiais e recursos pedagógicos utilizados pelo aluno e pelo professor, as modificações na organização da sala, a implementação dos recursos da tecnologia assistiva, a promoção da interação dos alunos com os demais membros da escola e a viabilização da participação do aluno nas diferentes situações de aprendizagem e interação no contexto escolar (PELOSI & NUNES, 2009)⁴³.

O trabalho do professor itinerante ainda nos parece bastante incompreendido no que concerne à surdez. Muitas vezes, espera-se que este profissional venha sanar as barreiras de comunicação entre professores e alunos surdos, que dê conta de viabilizar a aprendizagem dos alunos em todas as áreas do conhecimento, sendo que raramente há momentos destinados ao planejamento de atividades entre os profissionais itinerantes e os professores das salas regulares⁴⁴.

Para concluir este primeiro capítulo, gostaríamos de destacar que as análises sócio- históricas que foram realizadas em torno das perspectivas médico-terapêuticas, das metodologias que foram utilizadas na educação de surdos, das lutas e conquistas no campo das legislações, assim como o detalhamento de cada elemento que atualmente faz, ou deveriam fazer parte do universo escolar destes alunos, tais como o professor intérprete, a sala de recursos, o professor itinerante

⁴³ Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382009000100010>. Não há numeração das páginas no referido *site*. Acesso em: 20 de março de 2017.

⁴⁴ Tomo por base para este relato a observação da rede pública de ensino do Estado do Pará, e fundamentalmente a experiência na escola estadual Luiz Nunes Direito, mais bem explorada no segundo capítulo.

e o professor do AEE, se materializam no espaço escolar. É na escola que todos estes elementos se encontram, dialogam, se estranham, provocam rupturas e continuidades nas experiências educacionais das pessoas com surdez.

Desta forma, passaremos a refletir no segundo capítulo sobre as experiências vivenciadas em uma escola inclusiva. Para tanto, buscaremos acessar as perspectivas dadas por profissionais que atuam na coordenação, por professores do ensino regular e por pais de alunos, as conclusões do profissional que atua no ensino de História vinculado à educação especial e, fundamentalmente, os relatos dos alunos surdos, valorizando suas narrativas e experiências, pois estas se constituem na principal razão para a existência deste trabalho⁴⁵.

⁴⁵ O fato de ser o pesquisador e, ao mesmo tempo, ser o profissional que atua no espaço pesquisado, envolvido no cotidiano escolar e responsável pelo ensino de História, seja no AEE, seja como professor itinerante, por vezes nos colocou em uma zona de inquietação, remontando o tradicional debate em torno da neutralidade científica nas Ciências Sociais. Neste sentido, foi muito importante o texto da professora Nídia Regina Limeira de Sá, no item intitulado “Um trabalho nada neutro”. A referida pesquisadora defende o rigor de sua produção científica e deixa claro o lugar de onde fala, o qual ela chama de “lugar imediatamente denunciado”: o de mãe de surda (SÁ, 2010: 57).

CAPÍTULO II

ENSINO DE HISTÓRIA E SURDEZ: EXPERIÊNCIAS NA ESCOLA LUIZ NUNES DIREITO

2.1 A Escola Luiz Nunes Direito e a inclusão de alunos surdos

No Estado do Pará, com seus mais de 7.581.051 habitantes⁴⁶, existem apenas duas escolas especializadas em atuar na educação de alunos surdos, as duas localizadas em sua capital, Belém, sendo que as escolas acabam atendendo de fato as demandas da capital, de sua região metropolitana, formada por mais seis municípios: Ananindeua, Marituba, Benevides, Santa Bárbara do Pará, Santa Isabel do Pará e Castanhal, concentrando uma população de 2.275.032 habitantes⁴⁷ de acordo com o censo de 2010 do IBGE, e ainda, de algumas cidades da região tocantina, como Barcarena e Abaetetuba, e da ilha do Marajó, de onde alguns alunos vêm à capital esporadicamente em busca de atendimento educacional nas unidades especializadas.

As escolas são as seguintes: o Instituto Felipe Smaldone, vinculado à Igreja Católica, é de ação filantrópica e possui convênios com órgãos públicos; e a UEES Professor Astério de Campos, que é totalmente de responsabilidade do governo estadual.

O Instituto Felipe Smaldone, que foi fundado a partir da ação da Congregação das Irmãs Salesianas dos Sagrados Corações, criada pelo

⁴⁶ Censo 2010, disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/estadosat/perfil.php?sigla=pa>> Acesso em: 12 de julho de 2017.

⁴⁷ Dados disponíveis em: <http://www.ipea.gov.br/redeipea/images/pdfs/governanca_metropolitana/rel_1_1_rm_belem.pdf>. Acesso em: 12 de julho de 2017.

Padre Felipe Smaldone em 1885 na Itália, o qual se dedicou à educação dos surdos com a missão de alfabetizá-los. A missão do “*éfeta*”, que significa – “Abre-te!”, fazendo referência à cura de um surdo narrada nos evangelhos, expandiu-se para as várias partes do mundo com esta filosofia. A Congregação veio para o Brasil no ano de 1972 e se estabeleceu na capital paraense. Suas atividades tiveram início em 1973, com alunos surdos na faixa etária de 0 a 14 anos, que eram matriculados em turmas de alfabetização à quarta série do ensino fundamental. Trata-se de uma entidade sem fins lucrativos, mantida pela Igreja Católica, por doações, e funciona em regime de convênio com a Secretaria Executiva de Estado de Educação (Seduc) e com a Fundação Papa João XXIII (Funpapa), órgão vinculado à Prefeitura de Belém, que atua em defesa de crianças e adolescentes. Atende as crianças com surdez para desenvolver programas de estimulação, integração, inclusão na rede regular e comunicação em LSB. Em que pese ter persistido mais tempo nos programas pautados pela tradição oralista, o Instituto tem passado por uma transição para a implementação de programas bilíngues, sendo que, atualmente, opera até o quinto ano do ensino fundamental, com a escolarização apenas de alunos surdos, que, no sexto ano, passam para as escolas regulares de inclusão e podem continuar frequentando a instituição no AEE até o nono ano do Ensino Fundamental. A instituição está localizada na Avenida 14 de março, bairro do Umarizal, área considerada nobre de Belém⁴⁸.

A Unidade Educacional Especializada Prof. Astério de Campos foi fundada no ano de 1960, tendo como metas desenvolver as potencialidades dos alunos surdos e viabilizar sua inclusão na sociedade. A escola é de responsabilidade da Seduc, e está atrelada à Coordenadoria de Educação Especial (COEES). A escola atua na educação infantil, no maternal, nos jardins I e II, no ensino fundamental do primeiro ao quinto ano. Após a conclusão do quinto ano, os alunos partem para as escolas regulares inclusivas, Educação de Jovens e Adultos (EJA), ofertando a primeira e a segunda etapas do ensino fundamental. Na terceira etapa,

⁴⁸ Informações retiradas do Projeto Político Pedagógico – 2018 (PPP), p. 2, da referida unidade escolar.

os alunos passam para o EJA das escolas regulares, um curso preparatório para o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), assim como para os vários vestibulares ainda existentes, intitulados “Vestibulibras”. A escola conta ainda com o Núcleo de Atendimento Pedagógico Funcional (NAPF), que desenvolve atividades com surdo-cegos e alunos com múltiplas “deficiências” atreladas à surdez, e oferece o AEE desde a alfabetização até o ensino médio. A escola fica localizada na Avenida Almirante Barroso, no bairro do Marco⁴⁹, estando um pouco mais próxima dos bairros periféricos e das cidades vizinhas. Não é incomum ouvirmos pais de alunos se pronunciarem, dizendo que fizeram opção pela escola, em detrimento ao Instituto Felipe Smaldone, pela menor distância de suas residências, ainda que este sofra bem menos com a falta de estrutura que tem caracterizado as escolas públicas do Estado do Pará.

Com o fortalecimento das políticas inclusivas, após serem alfabetizados nas UEES, ao finalizarem a antiga terceira série, atual quarto ano, os alunos surdos seguiam para continuar seus estudos em escolas da rede regular de ensino. De acordo com a vice-diretora do turno da manhã, profissional que atua na escola Luiz Nunes Direito desde 1994, portanto, há 24 anos, foi neste contexto que os alunos surdos passaram a ser matriculados na escola. Perguntada em entrevista sobre como ocorreu a vinda de estudantes surdos para a escola, a servidora respondeu da seguinte forma:

Pelo que me recorde, os alunos surdos começaram a estudar na escola Luiz Nunes há cerca de 15 anos, de uma parceria firmada com a Escola Felipe Smaldone, uma vez que a referida escola ofertava escolaridade até a 3ª série do Ensino Fundamental, e depois os alunos deveriam ser matriculados em escolas regulares, e a solicitação foi motivada devido os alunos surdos serem domiciliados em Ananindeua, o que facilitava em muito o deslocamento dos mesmos, pois os alunos no contraturno tinham sua segunda matrícula no Instituto Felipe Smaldone para su-

⁴⁹ Informações retiradas do Projeto Político Pedagógico – 2018 (PPP), p. 18, da referida unidade escolar.

porte pedagógico, até aquele momento, apenas a Escola Estadual Barão do Rio Branco recebia os alunos oriundos do Instituto Felipe Smaldone⁵⁰.

Na época em que se iniciou a parceria entre o Instituto Felipe Smaldone e a escola LND, os alunos ingressavam na escola inclusiva a partir da antiga terceira série primária, época em que a escola ainda atuava na educação infantil. Posteriormente, essa realidade foi alterada para o que vigora atualmente, que é a conclusão do atual quinto ano na escola especializada e, a partir do sexto ano, o ingresso nas escolas de inclusão.

Pelo que pudemos apreender da fala da vice-diretora do turno da manhã, as tratativas para que os alunos surdos passassem do Instituto Felipe Smaldone para a escola LND ocorreram entre as direções das duas unidades educacionais. Outro ponto importante a considerarmos do que nos apresentou a entrevistada é a afirmação de que apenas a escola Barão do Rio Branco recebia os alunos oriundos do Instituto Felipe Smaldone. O “Barão”, como é popularmente conhecida a escola na capital paraense, fica localizado próximo ao centro histórico de Belém, no bairro de Nazaré, região considerada nobre da cidade. Tomando por base a localização da Escola Luiz Nunes, há uma distância de cerca de 19 quilômetros, sendo necessário passar cerca de uma hora no trânsito, isso pegando a condução por volta das 6h10 da manhã⁵¹. Se levarmos em conta que boa parte dos alunos surdos mora em bairros considerados periféricos, e por vezes em outros municípios, observamos que a vida desses alunos, assim como a de seus pais, era muito dificultada pela distância de suas residências até a escola, sendo uma grande conquista o fato de outras escolas se abrirem para recebê-los.

Outro dado relevante apresentado pela entrevistada é que os alu-

⁵⁰ Todos os entrevistados (profissionais, pais de alunos, alunos e ex-alunos) serão identificados por seus cargos/funções ou por nomes fictícios.

⁵¹ Disponível em: <<https://www.google.com.br/maps/dir/Escola+Estadual+Bar%C3%A3o+do+Rio+Branco+-+Avenida+General%C3%ADssimo+Deodoro+-+Nazar%C3%A9,+Bel%C3%A9m+-+PA/E.E.E.F.M+Luiz+Nunes+Direito+-+Rua+WE+36,+s%2Fn+-+Coqueiro,+Ananindeua+-+PA>>. Acesso em: 17 de julho de 2017.

nos surdos têm frequentado a escola há cerca de 16 anos⁵², o que nos parece um tempo considerável para se fazer uma reflexão acerca das experiências desses estudantes no ambiente da escola.

No cotidiano do trabalho na escola LND, uma afirmação sempre nos inquietou: “o Luiz Nunes é a escola de referência em inclusão de Ananindeua”. Esta frase é repetida muitas vezes dentro e fora da escola, por membros do corpo técnico pedagógico, por professores, técnicos da secretaria de educação, alunos, pais e demais membros da comunidade escolar. Nossa inquietação era a seguinte: como surgiu essa afirmação? Em que momento se chegou à conclusão de que o LND era uma referência? Tal condição teria sido fruto de um projeto implantado pela Seduc ou essa afirmação ocorre apenas pelo fato de os alunos especiais estarem matriculados na escola?

Ao ser indagada sobre as questões acima levantadas, a vice-diretora do turno da manhã esclareceu as questões da seguinte forma:

Acredito que esta fama foi criada após recebermos os primeiros alunos surdos e matricularmos novos alunos oriundos do Instituto Felipe Smaldone, a cada novo ano letivo. Inclusive, todos os anos, por volta do mês de novembro, agendávamos visitas com os pais e responsáveis dos alunos surdos, e os próprios alunos, para conhecerem a escola, para verificarem a possibilidade de matricular para o próximo ano letivo. E também começamos a receber alunos surdos de outras escolas regulares, dos próprios alunos surdos que começaram a gostar de ficar agregados em um único espaço, e em virtude do [sic] Instituto enviar seus professores itinerantes para suporte e apoio aos alunos surdos. Acredito também que as famílias se sentiam acolhidas na nossa escola, pois muito se falava em inclusão, mas a grande maioria das escolas, inclusive as da nossa USE sempre direcionaram os alunos PCD para a nossa escola, sempre com o discurso de que o Luiz Nunes era polo de inclusão. Em relação à Secretaria de Educação, não houve nenhuma interfe-

⁵² Entrevista concedida em julho de 2017 através de questionário.

rência no sentido de instituir a Escola Luiz Nunes como referência em alunos surdos, inclusive só tivemos uma professora da Educação Especial lotada no Luiz Nunes após o concurso da Educação Especial em 2013⁵³.

Pelo que podemos observar, os surdos foram os primeiros alunos chamados “deficientes” a estudarem na escola LND, pois atualmente a escola conta com alunos que possuem diversas necessidades educacionais especiais.

Ao receber os alunos surdos, a escola LND passou a estar no “radar” dos surdos e de suas famílias, estes foram repassando a informação e cada vez mais tais alunos buscaram a escola para fazer matrícula. Isso foi observado também quando da abertura da sala de recursos, em parceria com a UEES Astério de Campos. No primeiro ano, eram 19 surdos estudando no LND; no terceiro ano, já havia 28 surdos matriculados.

A presença dos profissionais itinerantes do Instituto Felipe Smaldone, os quais têm orientação da instituição à qual são vinculados para permanecerem dentro da sala de aula juntamente com os professores do ensino regular, trouxe ainda mais motivação para que os responsáveis por alunos com surdez os matriculassem no LND.

Nas explicações da entrevistada⁵⁴, podemos observar que outras escolas, quando eram procuradas para matrícula de estudantes surdos, logo os encaminhavam para o LND. Nestes casos, não podemos afirmar com convicção, porém é sabido através da imprensa que até hoje existe resistência de algumas escolas em matricular alunos com necessidades educacionais especiais, pois invariavelmente eram/são vistos como um

⁵³ Questionário aplicado em julho de 2017. Unidade Seduc na Escola (USE): é uma forma de organização da Secretaria de Educação, o conjunto de um determinado número de escolas em uma região forma uma USE. Pessoa com Deficiência (PCD) é o termo mais utilizado para se referir a surdos, cegos, cadeirantes, dentre outros, uma vez que as expressões que utilizavam o termo portador foram alvo de fortes críticas, pelo próprio conceito de portar, termo que transmite a ideia de alguém estar de posse de algo, mas poder deixar de estar, deixar de portar, como uma bolsa ou um documento. Essa reflexão pode ser observada no *site* do SIVC (Sistema Integrado de Vagas e Currículos para Pessoas com Deficiência). Disponível em: <<https://www.selursocial.org.br/porque.html>>. Acesso em: 05 de outubro de 2017.

⁵⁴ Entrevista concedida pela vice-diretora da escola em julho de 2017. Já referido.

“problema” para a escola, haja vista que precisam de uma atenção diferenciada em vários aspectos do cotidiano escolar⁵⁵, ainda que atualmente as escolas sejam obrigadas por lei a matricular tais alunos⁵⁶. É importante destacarmos também que a participação da Seduc nesse processo parece ter sido diminuta, não havendo um projeto para que a escola LND se tornasse referência em inclusão. Assim, todos os esforços para que a escola recebesse tais alunos ficaram por conta das direções e das famílias dos surdos, o que não é suficiente para garantir acessibilidade em termos físicos da estrutura da escola, nem de promover conscientização e formação adequada para os profissionais que passaram a ter que lidar com um novo público, para o qual não estavam devidamente preparados.

Como já foi informado, o Instituto Felipe Smaldone oferece assistência educacional até o nono ano, ou seja, apenas para o ensino fundamental. Ocorre que os alunos que vieram do Instituto para a escola LND na antiga terceira série cresceram e foram avançando em seus estudos e, ao chegarem ao ensino médio, não podiam mais contar com o trabalho dos profissionais ligados ao Felipe Smaldone. Com o tempo, os alunos do ensino fundamental se dividiram: alguns possuíam segunda matrícula no Instituto Felipe Smaldone e outros na Escola Astério de Campos⁵⁷, sendo que, no ensino médio, todos os alunos passam para a UEES, a qual recebe os estudantes matriculados nesse nível de ensino, no contraturno. Nas escolas em que há surdos estudando, desde que a

⁵⁵ Matérias na imprensa sobre escolas que negaram matrícula para alunos com necessidades educacionais especiais: <<https://estilo.uol.com.br/gravidez-e-filhos/noticias/redacao/2017/05/02/crianca-autista-tem-matricula-recusada-e-escolas-e-mae-cria-campanha.htm>>; <<http://emails.estadao.com.br/noticias/comportamento,mae-acusa-escola-de-sao-paulo-de-recusar-matricula-de-filho-autista70001756185>>; TV Diário, matéria: “Mãe de autista conta dificuldades em matriculá-lo em escola regular”, disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=mQgiUqTI7Yg>>. Todos os acessos foram realizados em 04 de outubro de 2017.

⁵⁶ Lei n. 13.146, de 06 de julho de 2015, **intitulada** Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência.

⁵⁷ Os alunos com necessidades educacionais especiais possuem duas matrículas na Seduc, a primeira na escola regular e a segunda para o AEE. Esta segunda matrícula pode ocorrer nas escolas especializadas ou diretamente nas próprias escolas regulares, desde que possuam salas de recursos multifuncionais, os pais e alunos possuem liberdade de escolha.

segunda matrícula seja no Astério de Campos ou na UEES, sempre que possível, são enviados professores itinerantes, os quais não atuam diretamente em sala de aula, algo que, em um primeiro momento, foi muito sentido pela direção, pelos pais e alunos da escola Luiz Nunes.

Até o ano de 2014, havia apenas uma profissional itinerante da UEES na escola LND, e o Instituto Felipe Smaldone atuava com dois professores itinerantes.

Ouvimos o pai de um desses primeiros alunos, o qual ainda hoje estuda na escola, ele será identificado daqui por diante como seu Carlos. Em entrevista, seu Carlos narrou da seguinte forma esse momento de transição dos surdos do ensino fundamental para o ensino médio:

(...) o que a gente via aqui do ensino médio, tinha só uma professora do Astério de Campos, que eu até esqueço o nome dela agora (...) que não era atuante. Não era atuante, sinceramente, não fazia a menor diferença. Com o passar do tempo e a história [de] que as professoras do Felipe Smaldone só alcançavam até a oitava série (...) e buscando a direção daqui, eles disseram que aquilo já era básico da escola, que o apoio era somente até a oitava série, e que os surdos, aqui no ensino médio, infelizmente deveriam apenas ir para o Astério de Campos no contraturno. O que eu iniciei até a fazer com meu filho, só que por obra do acaso, e por intervenção da outra surda que estava tentando ajudá-lo a ter uma independência para ele ir para a escola e voltar, ele acabou sendo assaltado dentro do ônibus, o que o traumatizou. Tem dia que ele quer ir para o Astério de Campos, mas ele não quer, não (...) “ah eu vou morrer, eu vou ser assaltado!”, né (...), então o que aconteceu? Fechou! Não tinha para onde correr! A direção não sabia o que fazer, eu acho que até a própria direção do LND já estava na mesmice, que era (...) apoio do Smaldone até a oitava série e os surdos se virando com os professores regulares durante o dia, e indo no contraturno para o Astério de Campos⁵⁸.

⁵⁸ Entrevista realizada em junho de 2017.

A orientação dada pela direção da escola LND aos pais, em relação ao apoio pedagógico para seus filhos no ensino médio, de fato era o que mais frequentemente ocorria, ou seja, os alunos frequentavam as aulas nas turmas regulares, a UEES fazia esforços para ter um professor itinerante atuando na escola regular, e os alunos iam no contraturno para o Astério de Campos, onde ocorria o AEE. Porém, já haviam sido feitas experiências em escolas com número muito grande de alunos surdos, nas quais a escola regular cedia um espaço para montar a sala de recursos multifuncionais e a UEES enviava os professores para atuarem no AEE dentro da escola regular, sendo os professores lotados no Astério de Campos, mas cumprindo suas atividades na escola regular. Na capital paraense, esta estratégia havia sido colocada em prática em pelo menos duas escolas: na Escola Estadual Vilhena Alves e na Escola Estadual Jarbas Passarinho, porém, até aquele momento, essa opção não havia sido cogitada para a escola LND.

Uma característica sempre muito observada em grande parte dos pais de alunos com necessidades educacionais especiais é a capacidade de lutarem pelos direitos de seus filhos. A experiência traumática narrada por este pai, embora em sua fala tenha afirmado que diante daquela situação a sensação era [de] que tudo estava “fechado”, que “não tinha para onde correr”, a dificuldade vivida por seu filho o fez buscar outras soluções fora da esfera da Secretaria de Educação. Ao ser perguntado se houve alguma organização dos pais para lutarem por direitos, e caso positiva a resposta, pelo que exatamente lutavam, seu Carlos nos deu a seguinte resposta:

Houve sim, depois desse primeiro ano do ensino médio, pois até o fundamental, a gente ainda tinha o apoio dos professores do Felipe Smaldone aqui. Quando a gente se viu no ensino médio, a gente se viu completamente só, com professores que não têm a noção de como passar o ensino, a educação para eles, então, quando eu vi meu filho reprovado no primeiro ano, com louvor! Eu me juntei com a mãe de outro aluno surdo, a Adriane, mãe do Augusto, e fomos ao Ministério Público. Eu e ela somente, e eu disse para ela: “Se você não vier comigo,

eu vou sozinho porque eu cansei, né!” Então, quando eu fui ao MPE, quando eu procurei, resolvi me organizar junto com a Adriane para a gente procurar isso aí...eu fui para buscar o intérprete para auxiliar o professor regular, dentro da sala de aula, já que os professores daqui não têm capacitação e também não procuram ter, né...eu acredito que, na sua maioria, se o Estado oferecesse, não procurariam (...) é o que eu acho, e uma boa parte dos professores daqui, se o Estado chegasse oferecesse dentro da escola (...) o que já teve, por que eu já fiz curso de Libras aqui dentro do LND, eu já fiz, e nunca teve nenhum professor daqui fazendo, e o curso era de graça. Então, eu me organizei junto com a Adriane, a gente foi ao MPE, eu fui cobrar os intérpretes e um AEE funcional, que acabou nessa briga, acabou resultando nos professores que a gente tem hoje no AEE⁵⁹.

Pelo que observamos, a ida ao Ministério Público Estadual (MPE) tinha por objetivo pressionar a Seduc a contratar intérpretes de Língua de Sinais, profissionais que até então não existiam nos quadros de servidores da Secretaria, e montar um AEE que pudesse funcionar dentro da escola LND. É relevante destacarmos também que é bastante perceptível o olhar crítico do entrevistado em relação ao trabalho desenvolvido pelos professores do ensino regular junto aos alunos surdos. Por hora, é importante estarmos atentos para o fato de que as questões que envolvem pessoas com necessidades educacionais especiais, no que concerne ao exercício de direitos, costumam avançar através de mobilizações, no caso das pessoas surdas, promovidas por elas mesmas, ou por seus pais e responsáveis.

A vice-diretora, já citada aqui, disse, em sua entrevista, que os pais e responsáveis dos alunos surdos sempre lutaram pelos direitos de seus filhos, que são muito questionadores, porém, que as cobranças eram sempre muito tímidas nas instâncias exteriores à escola, pois os questionamentos sempre foram em relação à direção e à coordenação

⁵⁹ Entrevista realizada em junho de 2017 com o Senhor Carlos, pai de aluno surdo matriculado na escola. Já referido.

pedagógica da escola Luiz Nunes Direito, as quais, de acordo com a entrevistada, sempre estiveram abertas às críticas para tentar minimizar as dificuldades dos alunos surdos. Esta afirmação da vice-diretora demonstra que, até aquele momento, apesar de os pais e responsáveis dos alunos surdos serem atuantes, limitavam suas ações no âmbito da escola LND, não procurando outras instâncias como o Ministério Público ou o Judiciário.

Ao responder à mesma pergunta, se houve alguma organização dos pais para lutarem por direitos, em caso de resposta positiva, pelo que exatamente lutavam? Dona Adriane, que entrou com a ação no MPE juntamente com seu Carlos, nos trouxe elementos de extrema importância para nosso debate. Observemos sua resposta:

Sim, houve uma organização, porque nós notamos que os meninos estavam com muitas dificuldades, as notas eram muito baixas, eles não conseguiam entender os conteúdos, perdiam muitos trabalhos, às vezes por falta de comunicação mesmo, a gente chegou até a pedir que os professores colocassem no quadro as informações de trabalhos, de provas, porque os meninos passavam batido, muitas das vezes não sabiam..., então nós pensamos que aquela situação poderia mudar, então, o que nós fizemos? Nos organizamos no sentido de ir até o Ministério Público e solicitar a contratação de intérpretes, já que é um direito e isso estava sendo violado. Então, o que nós queríamos na verdade era o apoio, porque a sala de recursos não funcionava quando nós chegamos no LND, eu [*sic*] lembro bem disso. Então, vieram os professores do Astério, que deram o suporte necessário para os meninos, isso causou tranquilidade até para eles na questão da aprendizagem, isso eu notei claramente. No princípio, era essa nossa ideia, mas já que foi inviável, então, foram trazidos os professores do Astério, que teve esse elo com o LND, e aí as coisas foram se modificando, a aprendizagem melhorou..., a autoestima dos meninos também. Foi uma coisa muito importante, porque (...) eu não posso falar por todos, mas por alguns que eu conhecia, inclusive pelo meu, além das dificuldades, eles se sentiam

inferiores aos demais, porque não conseguiam aprender no mesmo tempo hábil que os outros, então, a questão da sala de recursos foi importante até pela questão da autoestima, no meu ponto de vista⁶⁰.

Ao dizer que os alunos perdiam muitos trabalhos por falta de comunicação, dona Adriane trouxe à tona uma situação, com a qual invariavelmente nos deparamos. Por vezes, algum professor marca um pré-teste valendo pontos, informa a turma oralmente, e os surdos são surpreendidos ao chegarem em sala no dia marcado e se depararem com o teste. Nem sempre a informação chega ao AEE, e o aluno acaba fazendo o teste sem haver se preparado, e muitas vezes sem a interpretação para LSB. Atualmente, na maioria destes casos, os professores do AEE buscam ponderar com os professores do ensino regular para refazer o teste ou pensar em outra forma avaliativa, não é incomum o professor do ensino regular responder: “Mas eu avisei em sala!” Nos cabe então, pacientemente, argumentar que os alunos surdos, como disse dona Adriane, “passam batido”, sendo adequado que todas as informações sejam registradas no quadro, pois os alunos copiam e nos mostram. Na maioria das vezes, as solicitações são acatadas pelos professores, que reveem a atividade.

Ao se referir ao objetivo da ação no MPE, a entrevistada destaca a intenção de conseguir intérpretes para a escola, o que até o dia de sua entrevista não havia ocorrido, mas destaca a implantação da sala de recursos como uma conquista que interferiu até mesmo nos aspectos emocionais dos alunos, pois, alijados da possibilidade de terem acesso aos conteúdos em igualdade de condições com os ouvintes, o rendimento escolar era quase sempre insuficiente, e suas notas normalmente muito baixas, o que interferia na autoestima dos surdos. Ao começarem a se conectar com o conhecimento através da Língua de Sinais, os alunos perceberam a possibilidade de aprender, ter melhor rendimento e passaram a não se sentir inferiorizados.

Ao acolher a denúncia, o MPE notificou a Seduc, a qual acionou sua assessoria jurídica e direcionou a responsabilidade de debater e en-

⁶⁰ Entrevista realizada em junho de 2017.

caminhar a questão para a COEES, que possuía como coordenadora, naquela oportunidade, uma professora que meses antes, havia sido diretora da escola Astério de Campos. A COEES chamou a direção da UEES para participar das reuniões no MPE, sendo representada pela pessoa da então diretora professora Lúcia, a qual nos disse em entrevista que, em reunião anterior, onde não estava presente, o MPE havia recomendado a contratação de intérpretes de LSB. Passados alguns meses, o órgão chamou os envolvidos para saber se as recomendações haviam sido cumpridas, a então diretora da UEES esteve presente, foi constatado que a Seduc ainda não havia contratado os intérpretes. Pensava-se que o Astério de Campos, por ser referência em educação de surdos, contasse com esses profissionais. Então foi esclarecido que não existiam intérpretes nos quadros de servidores do estado e, para encaminhar em parte a solicitação dos pais e do MPE, a UEES propôs enviar mais profissionais itinerantes e professores para que fosse criado um AEE para os surdos na escola LND⁶¹.

Seu Carlos descreveu da seguinte forma a experiência vivida com a ação do MPE:

Então eu vi que os professores aqui do ensino médio, eles não só não tinham capacidade, como (...) eu entendo que eles quisessem botar à prova os nossos filhos. Eu não sei qual era a função disso (...) têm professores de boa vontade que empurram os surdos com a barriga e têm os complicados que ignoram a existência dessas pessoas com necessidades especiais aqui, então, o que foi que eu fiz? Eu disse, então eu vou para o MPE, eu vou exigir intérpretes, porque a lei diz que ele tem direito, e eu vou pedir um AEE atuante, por quê? Porque aí eu já comecei a ver o seguinte (...) só o intérprete não vai ser o suficiente, eu vou precisar do professor especializado, né (...) vou precisar do AEE, aí nós fomos para o MPE, levamos todas as cópias de provas, o promotor tomou pé, viu o quanto era grave a situação, o descaso, o despreparo e a intolerância. Eu tenho a cópia até hoje do processo (...)

⁶¹ Entrevista realizada em junho de 2017.

a intolerância que até hoje perdura em relação a alguns professores aqui. Descaso com o surdo, explicavam de cabeça baixa, não se faziam ser vistos pelos surdos, explicavam de costas. Foram outras mães lá (...) o processo saiu só no meu nome e da Adriane, mas várias mães de surdos participaram de visitas lá no MPE. Nós recebíamos as notificações e avisávamos para elas irem com a gente. Nesse meio tempo lá, a Seduc se fez presente, reconhecia a necessidade, fazia promessas, assinava termos de compromisso, que iam fazer a contratação, que não sei o quê, não sei o quê (...) e não acontecia nada. Nesse meio tempo, o que foi que (...) digamos assim, o que foi (...) no que resultou no final das contas a nossa ida no MPE? Chamou a atenção, claro! Para a escola! Né (...) que até então, era uma escola que já estava com 15 anos trabalhando com surdos, mas estava calada, ninguém sabia de nada do que estava acontecendo, chamou a atenção (...) MPE visitou, COEES visitou, etc. etc. etc., mas o que foi que resultou de bom? Vieram os professores do AEE do Astério de Campos para dentro do LND, por conta dessa ida no MPE, se não fosse essa ida ao MPE, vocês não estariam aqui, vocês não teriam recebido ordem para estar aqui. Mas, em contrapartida, os intérpretes não vieram⁶².

As “provas” a que seu Carlos se refere são as avaliações, pois estas sempre foram alvo de grandes contestações, uma vez que são feitas, na maioria das vezes, sem acessibilidade aos surdos, sem recursos imagéticos e, até o momento da ação do MPE, sem a participação de nenhum profissional fluente em LSB para interpretar as provas para os alunos.

Podemos observar, novamente, as ácidas críticas feitas em relação aos professores. O que notamos em nossa prática é que a atuação dos professores em relação aos surdos é bastante diversificada. Levando em conta os professores de todas as disciplinas, existem profissionais bastante solícitos, que buscam informações com os professores itinerantes,

⁶² Entrevista realizada em junho de 2017 com o Senhor Carlos, pai de aluno surdo matriculado na escola. Já referido.

propõem ou acatam parcerias, procuram entender um pouco sobre metodologias que possam contemplar os surdos, chamam os itinerantes em suas salas para auxiliarem em atividades, e até tentam aprender alguns sinais. Há professores que não estabelecem muito contato com os profissionais especializados, buscam manter uma relação cordial, mas evitam conversas sobre adaptações de materiais didáticos e metodologias, porém esse grupo de profissionais cria mecanismos para “facilitar” a vida dos surdos nas avaliações, passando trabalhos alternativos, compondo as notas com elementos como frequência, organização de caderno etc., de forma que o aluno não fique com nota abaixo de cinco, considerada “vermelha”. Existem também os que demonstram clara antipatia à presença dos surdos e dos profissionais itinerantes e do AEE. Evitam qualquer tipo de diálogo; em reuniões, se manifestam afirmando que o Estado colocou os alunos especiais na escola e não deu formação para os professores, alegam que os professores da educação especial ganham um adicional em seus rendimentos e que eles não recebem tal vantagem financeira, se negam a fazer qualquer modificação na forma em que trabalham para atender as necessidades especiais dos surdos ou de qualquer outro aluno que tenha matrícula como aluno especial.

Há também os que acabam por dificultar o trabalho dos profissionais itinerantes. Nos dias de provas, os profissionais do AEE se organizam, por vezes contam com a ajuda de professores que só atuam na UEES, mas que vão ao LND nos dias de avaliações com vistas a interpretá-las para os surdos. São poucos professores disponíveis para este trabalho e um número crescente de surdos estudando na escola. Uma prática dos professores das salas regulares sempre dificultou a interpretação das avaliações: a aplicação de provas diferentes. Pensemos: seis surdos fazendo a mesma prova, trata-se de uma interpretação para todos, os mesmos seis surdos, divididos em grupos de dois, sendo cada grupo fazendo um tipo de prova diferente, são três interpretações, não há tempo nem professores para dar conta dessa realidade, sendo que os professores que se dispõem a colaborar com as interpretações das provas o fazem por iniciativa própria, uma vez que não possuem certificação de intérpretes de LSB, apenas são profissionais fluentes e que, por isso, colaboram nos dias de provas.

Em princípio, a situação acima relatada foi vista com normalidade dentro do AEE, pois foi tratada como um caso de falta de informação, a qual seria esclarecida e evitada em avaliações futuras, o que de fato ocorreu, salvo em relação aos professores que resistem às atividades desenvolvidas pelos profissionais da educação especial.

Os pais levaram ao MPE suas críticas em relação a alguns professores, sendo que estes chegaram a ser ouvidos em audiência. Chegou-se à conclusão de que a contratação dos intérpretes e a instalação do AEE seriam a melhor solução possível para os problemas relatados pelos pais e responsáveis.

Ao falar sobre o trabalho dos professores da sala regular, dona Adriane, ainda que pontue algumas dificuldades, vê avanços nas atividades desenvolvidas por estes profissionais junto aos alunos surdos, e responsabiliza mais o poder público pela falta de investimentos na formação dos professores. Vejamos:

No início, a partir do primeiro ano, os meninos sentiam muitas dificuldades porque não havia uma metodologia diferenciada, mas, a partir do terceiro ano, quando foi implantada a sala de recursos, quando vieram os professores da escola especializada Astério de Campos, notou-se que houve uma mudança, porque alguns professores do ensino regular começaram a utilizar a sala de recursos para elaborar seus trabalhos para ver a melhor metodologia para trabalhar com os meninos, e no início não existia isso, o que a gente via? Os meninos se queixando [de] que os professores ficavam de costas, que os professores não davam a atenção devida. Por eles não escutarem, muitas vezes eles não conseguiam..., não conseguiam copiar os conteúdos, porque os professores apagavam o quadro, isso era uma constante. Os professores queriam que eles copiassem os conteúdos, ou comprassem as apostilas, sabendo que..., bem..., muitos deles não sabiam que os meninos não sabiam interpretar todos aqueles textos longos, então, no primeiro e segundo ano, tiveram muitas dificuldades, e a partir do terceiro isso mudou porque os alunos poderiam voltar no contraturno para resolver as questões

que não entendiam na sala de aula, já que não tem intérprete na sala de aula. Na minha opinião, o Estado é ausente, não oferece nada para capacitar esses professores, não é fácil ensinar surdos, tenho plena consciência disso, apesar de que, atualmente, alguns professores já têm essa experiência de trabalhar com os surdos, disso não tenho a menor dúvida, já sabem como é trabalhar com os surdos, o que eles têm que fazer, porque tem o apoio da sala de recursos que antes não existia⁶³.

Na atividade docente com alunos com necessidades educacionais especiais, é imprescindível que sejam observadas algumas pequenas atitudes do cotidiano que podem gerar prejuízos para os alunos. No caso dos surdos, como aponta a entrevistada, não se deve falar de costas para a turma, pois, ainda que os alunos não ouçam, o professor deve falar de frente, haja vista que, por leitura orofacial, alguns surdos conseguem apreender algumas informações. As constantes cópias do quadro demonstram um modelo tradicional de ensino que pouco dialoga com a chamada “era da informação” e do “mundo digital”, que costumamos atribuir à contemporaneidade. A necessidade de fazer cópia dos conteúdos da lousa demanda mais tempo para os surdos concluírem esta atividade, a qual nos parece desinteressante tanto para surdos quanto para ouvintes. As cópias, associadas à exposição oral, deixam poucos espaços para uma participação ativa dos estudantes, e as aulas acabam não sendo caracterizadas pelo que Paulo Freire chama de educação autêntica, a qual, segundo o autor, não se faz de A para B, ou de A sobre B, mais sim de A com B (FREIRE, 1987: 84). O enfrentamento dessa questão passa por um plano de formação continuada que inexistente na Seduc, exigindo um novo repertório metodológico de ensino por parte dos professores, assim como um melhor aparelhamento da escola pelo Estado.

Outra afirmação da entrevistada que deve ser ressaltada é que, de fato, vários professores, como já foi exposto anteriormente, passaram a procurar o auxílio do AEE para melhor contemplarem os surdos em

⁶³ Entrevista realizada com a Senhora Adriane, mãe de ex-aluno, surdo da escola LND, em julho de 2017. Já referido.

suas atividades docentes, o que de fato representou um ganho para estes alunos, os quais passaram a participar das aulas, de trabalhos e demais atividades feitas pelos professores, aproximando-se de uma proposta realmente inclusiva.

Em relação à falta de investimentos do Estado na formação dos professores, sem dúvida é uma realidade, porém nos parece que não explica tudo. O governo do Estado mantém um órgão denominado Centro de Atendimento ao Surdo (CAS) no qual é possível qualquer profissional da rede estadual fazer cursos de Língua de Sinais, sem custo algum; porém, os profissionais interessados não obtêm qualquer tipo de espaço reservado em sua carga horária de trabalho para fazerem essa formação, sendo necessário dispor de seus momentos de folga, o que inviabiliza, muitas das vezes, a participação dos professores. Mesmo no cotidiano da escola, os profissionais do AEE e os professores do ensino regular precisam articular as atividades a serem desenvolvidas em rápidas conversas pelos corredores, no intervalo do lanche ou quando os professores conseguem um tempo para ir à sala de recursos, pois não há um período destinado para o planejamento de ações conjuntas.

De fato, é pouco perceptível na escola LND qualquer iniciativa da Seduc para proporcionar formação continuada aos professores, seja em suas áreas do conhecimento, seja por trabalharem com alunos com necessidades educacionais especiais, porém, por iniciativa dos profissionais do AEE, já foram organizadas oficinas e palestras. A direção costuma reservar um horário para que os professores não estejam em sala de aula e possam participar. Todavia, o que se observa na prática é que o nível de interesse é bastante variado, muitos profissionais participam, interagem e buscam agregar conhecimentos às suas práticas educativas, outros manuseiam seus celulares e ficam saindo a todo instante do espaço da formação, enquanto outros fazem o possível para não estar presentes nestes momentos⁶⁴.

⁶⁴ Em setembro de 2017, por iniciativa da coordenação da escola, fui convidado para ministrar uma formação continuada específica para os professores de História, a qual contou com os professores dos turnos da manhã e da tarde, totalizando quatro profissionais. Minha opção foi fazer uma roda de conversa com troca de experiências, fugindo do modelo tradicional, onde o palestrante fica distante dos participantes, e normalmente em um lugar mais alto, em destaque, explorando *slides*.

De forma efetiva, a ação no MPE teve como desdobramento a implantação da sala de recursos multifuncionais na escola, a qual foi ativada no ano seguinte ao do movimento organizado pelos pais, porém, como afirma seu Carlos, ocorreram várias reuniões e visitas à escola, tanto pelo MPE como pela COEES, mas a aguardada chegada de intérpretes não ocorreu. No primeiro semestre de 2017, a Seduc realizou um processo seletivo para contratação temporária desses profissionais. A maioria dos alunos, cujos pais entraram com a ação no MPE, já haviam concluído o ensino médio. Vários, como o filho de dona Adriane, agora cursam o nível superior, o filho do seu Carlos está no terceiro ano, e o entrevistado, até o momento de sua entrevista, não sabia se o filho seria beneficiado pela ação que moveu⁶⁵.

Neste capítulo, sobretudo neste item, procuramos refletir sobre as práticas sociais construídas no interior da escola LND. Entendemos que o ambiente educacional é um espaço que produz culturas escolares, sendo necessário compreendê-las a partir das práticas vivenciadas no interior da escola, dentro das relações sociais estabelecidas. Este raciocínio está em consonância com o que defendem as professoras Iêda Viana e Iolanda Cortelazzo, quando afirmam que, sob a influência da História Cultural e da Antropologia, o olhar investigativo voltou-se para as questões presentes na internalidade da escola, iniciando um processo que tem nos revelado as questões e práticas escolares até então inusitadas. As professoras mencionadas afirmam ainda que “é preciso abrir a caixa preta” da escola, procurar compreender os seus mecanismos, relações e funcionamentos internos, não sendo suficiente estudá-la apenas a partir da sua exterioridade, através das políticas e legislações. Mais do que isso, é necessário deslocar o olhar investigativo para o lugar praticado, reve-

A resposta a esta proposta de formação, a meu ver, foi excelente, pois foi possível alinhar várias parcerias entre sala regular e AEE, e os professores demonstraram grande interesse em melhor conhecer o mundo de seus alunos surdos.

⁶⁵ Em agosto de 2017, chegou à escola uma profissional contratada pela Seduc para a função de intérprete de LSB, porém a mesma atuou apenas por dois dias e desistiu, alegando que havia feito um curso de Língua de Sinais há tempos e não possuía fluência suficiente para a demanda dos alunos. A Seduc enviou uma nova profissional intérprete, que passou a atuar a partir do dia 16/10/2017. A intérprete faz um revezamento entre as nove turmas que possuem alunos surdos.

lando as práticas cotidianas dos seus atores, tais como alunos, professores, gestores e familiares, e buscando saber como estes sujeitos atuam, reagem, se comunicam, negociam, resistem, transformam as imposições externas e produzem criativamente saberes e práticas no ambiente escolar (VIANA & CORTELAZZO, 2009: 49).

2.2 A visualidade no ensino de surdos

Bem mais recentemente, a partir da década de 1990, grupos de surdos que acessaram a universidade tiveram a oportunidade de fazer intercâmbios no exterior e entraram em contato com experiências inovadoras acerca da aprendizagem de surdos. Assim, tiveram contato com um método de ensino baseado na visualidade, que no Brasil vem sendo chamada de Pedagogia Visual ou Pedagogia Surda. Trata-se de um modelo que os próprios surdos têm desenvolvido e reivindicado.

A professora Dr.^a Ana Regina e Souza Campello é uma dessas surdas que esteve em contato com a Pedagogia Visual no exterior, no caso, nos Estados Unidos e ela nos relata o seguinte em sua tese de doutorado:

A terminologia “Cultura Visual” vem sendo utilizada desde 1972 por Michael Baxandall, tendo referências teóricas em Roland Barthes e Walter Benjamin. Mais tarde, George Roeder utilizou a terminologia como “Visual Culture is what is seen” e a sua definição é “it hint sat the viewer’s share and the work that images do in culture”. Em 1990, foi implantado, na University of Rochester, um programa chamado de Visual and Cultural Studies e, em 1998, na Universidade da Califórnia com o mesmo destino. Minhas experiências empíricas contêm informações que podem se transformar em um material didático relacionado à pedagogia visual na educação dos Surdos-Mudos. A língua de sinais, como se sabe, é um dos recursos viso-gestual e espacial dos Surdos-Mudos, onde se insere a sua cultura ao mesmo tempo que a produz e a reafirma. Relacionada a esta modalidade de comunicação, há a necessidade de se desenvolver materiais educacionais específicos para que o processo de ensinar e aprender

se realize satisfatoriamente. No Brasil, este conteúdo é pouco conhecido, mas o meu estágio como bolsa sanduíche possibilitou encontrar no exterior, Estados Unidos da América, inúmeros materiais. A Pedagogia Visual na escolarização dos Surdos-Mudos com suas demandas de recursos gesto visual e espacial aproxima-se, sobremaneira, da mesma tendência da chamada Sociedade da Visualidade, a sociedade da imagem (CAMPELLO, 2008: 129-130).

Por se tratar de uma língua espaço-gesto-visual, a Língua de Sinais em si já garante visualidade, e dentro de sua estrutura é importante destacarmos o uso dos chamados classificadores, que auxiliam na construção visual da narrativa. Desta forma, percebemos que a Pedagogia Visual não é composta apenas de imagens de fotografia, cinema, charges, dentre outras; o uso dos classificadores compõe as imagens mentais criadas dentro da narrativa. Para Ana Regina Campello, classificador visual é um auxiliar da Língua de Sinais para determinar as especificidades e “dar vida” a uma ideia ou de um conceito ou de signos visuais. O classificador representa forma e tamanho dos referentes, assim como características dos movimentos dos seres em um evento, tendo, pois, a função de descrever o referente dos nomes, adjetivos, advérbios de modo, verbos e locativos (CAMPELLO, 2008: 76). Mais adiante, faremos uso de imagens para melhor ilustrar o que são os classificadores de Língua de Sinais.

A cultura escolar brasileira se forjou em torno dos alunos que compõem o grupo majoritário, ou seja, os ouvintes. Desta maneira, a oralidade tem sido a forma mais comum de difusão/construção dos conhecimentos nos ambientes escolares, ainda que estejamos vivendo “na sociedade da visualidade, da esteticização da realidade, da transformação do real em imagens (...)” (SOLANGE JOBIM *apud* CAMPELLO, 2008: 130). Notadamente os recursos típicos da visualidade têm sido amplamente utilizados por professores das mais diferentes áreas do saber, especialmente os de História, porém, dissociado de um contexto sociocultural linguístico adequado para os alunos surdos, foco deste trabalho. Vejamos o que nos diz o historiador Eduardo França Paiva:

O que pretendo dizer é que o professor de História de todos os níveis de ensino tem que saber lidar criticamente, (...), com as fontes, sejam elas as mais distintas. Ora, o livro didático e o paradidático, assim como os jornais e revistas, os filmes, os *outdoors* e as campanhas publicitárias na TV, as anedotas, **a linguagem e a oralidade manifestada dentro da própria sala de aula**, os acervos de museu e, às vezes, os acervos das próprias escolas, a internet e os CD-ROM, tudo isso pode ser tomado como fonte para a História (grifo nosso) (PAIVA, 2006: 12-13).

Ao elencar a variedade de fontes e métodos possíveis de serem explorados com os alunos, o historiador se preocupa não somente com os aspectos da oralidade e da visualidade em si, mas busca compreendê-los dentro de universos simbólicos culturais contextualizados para os diferentes públicos, que ele segue em seu raciocínio. Vejamos:

E não se trata de ensinar teoria a crianças e, mais tarde, a adolescentes. Sublinhando o já dito, trata-se, sim, de desenvolver, de maneira adaptada à idade e às condições materiais e culturais existentes, suas competências e habilidades e a capacidade de, assim, ler criticamente não apenas a história dos livros e da escola, mas, principalmente, a história de seu tempo, a própria vida cotidiana na qual eles desempenham importante papel transformador (PAIVA, 2006: 12-13).

A proposta de ensino de História para alunos surdos deve ser pensada a partir de uma perspectiva bilíngue, porém, entendendo que o processo formativo educacional escolar não se reduz à questão linguística, caso contrário, no contexto dos alunos ouvintes, não teríamos grandes problemas de aprendizagem, haja vista que professores e alunos são usuários da língua portuguesa. Assim, pensamos ser relevante desenvolver metodologias de ensino que abarquem a produção de materiais didáticos destinados ao público surdo, algo que apresentamos neste trabalho de forma específica para a disciplina História.

Por bilinguismo, entendemos o uso da língua da comunidade surda brasileira, a qual se caracteriza por ser visual, gestual e espacial, a saber: a Língua de Sinais Brasileira e o uso da Língua Portuguesa na modalidade escrita. Para Vilma Slomski, falar de educação bilíngue no campo da educação dos surdos consiste em reconhecer a existência de duas línguas ao redor da criança surda e do direito que esta tem de adquirir uma língua e também de aprender a língua oficial do país (SLOMSKI, 2011: 47). A Língua de Sinais apresenta toda uma estrutura linguística que não se resume ao sinal, possuindo, como qualquer outra língua, níveis fonológico, morfológico, sintático, semântico e pragmático, isto atestado por inúmeros linguistas e pesquisadores das línguas de sinais (SLOMSKI, 2011: 51). E ainda tem no interior de seus processos comunicativos outras variáveis significativas para a compreensão entre os usuários da língua, tais como: configuração de mão, orientação da mão, movimento, locação e expressões não manuais (CAMPELLO, 2008: 134).

Todo esse esforço e uso de recursos linguísticos ocorrem para deixar clara a mensagem para o receptor usuário da Língua de Sinais, o qual pode recriar mentalmente o cenário e o ocorrido narrado.

Outro elemento fundamental associado ao uso da LSB é a chamada pedagogia visual, a qual, de acordo com Ana Regina Campello, é compreendida como aquela que se ergue sobre os pilares da visualidade, ou seja, que tem no signo visual seu maior aliado no processo de ensinar e aprender (CAMPELLO, 2008: 131), o que nos leva a refletir sobre o uso de imagens no ensino de História.

Dentro da especificidade da surdez, impõe-se que o professor faça uso de recursos imagéticos. A pouca apropriação da Língua Portuguesa por parte dos surdos faz com que, por vezes, eles não criem uma categoria mental apenas pelo uso da palavra escrita, sendo necessário apresentar-lhes uma imagem, a qual será mediada pelo signo em Língua Portuguesa, levando em conta que o agrupamento das letras que formam as palavras é memorizado pelos surdos, e em seguida lhes é demonstrado o sinal em LSB para melhor encaminhar o processo educativo. Tendo uma aprendizagem muito pautada em elementos concretos, a subjetividade que compõe as construções imagéticas apresenta-se como um grande desafio para a compreensão de pessoas surdas.

A ciência histórica demanda questões específicas da iconografia, como nos diz a historiadora Circe Bittencourt, de sorte que as propostas para o uso de imagens devem integrar questões pedagógicas e historiográficas (BITTENCOURT, 2008: 360-361). É necessário problematizar e instigar o surdo a desenvolver a habilidade de fazer a crítica ao que está sendo transmitido através do elemento imagético. Porém, esta é uma questão que ainda carece de pesquisa para implementação de métodos que possibilitem o desenvolvimento crítico das imagens, pois o que temos observado é que, ao apresentar um tema aos alunos surdos, mesmo no ensino médio, os recursos imagéticos ainda são utilizados para rememorá-los sobre tal temática, pois, na maioria das vezes, somente a palavra escrita não os faz acessar nada em seus repertórios históricos. Por exemplo: “A escravidão no Brasil colonial” – ao escrevermos esse tópico no quadro, durante uma aula no AEE para os alunos do segundo ano, e perguntarmos se os alunos conheciam o tema, a resposta foi não.

Normalmente, trabalhamos com grupos de alunos por série, ou seja, é bastante variável o número de alunos que participam das aulas no AEE. Em turmas do segundo ano do ensino médio, onde o ano letivo de 2017 iniciou com sete surdos, temos uma grande frequência destes alunos no contraturno. Ao perguntarmos palavra por palavra, se os alunos conheciam as palavras “escravidão ou escravo”, quatro conheceram e três não. Perguntamos sobre “Brasil”, todos conheceram tanto que, para exemplificar o conhecimento, fizeram o sinal de Brasil em LSB. Já o termo “colônia” é um conceito que nunca observei um estudante surdo chegar ao AEE dominando, e não há um sinal em Língua de Sinais para a expressão. Nessa circunstância, é necessário explicar o conceito em LSB para os alunos.

Para os alunos que não reconheceram a palavra “escravidão”, o tema da aula ainda é um mistério, apenas sabem que se trata de algo relacionado ao Brasil. Nesse instante, quando apresento a eles uma imagem de negros escravizados no Brasil colonial, rapidamente todos passam a sinalizar que conhecem, que já viram em livros, novelas, filmes etc. Assim, a crítica feita ao uso de imagens para alunos ouvintes como mera ilustração, para os surdos tal ilustração é fundamental como ponto de partida da aula a ser ministrada.

O que se observa é que, em geral, muitos surdos reconhecem com facilidade palavras da Língua Portuguesa que são de uso mais cotidiano, como casa, pai, mãe, amor, amigo etc., sendo que, conforme avançam na escolarização, seus repertórios aumentam, porém com uma significativa defasagem em relação aos ouvintes. Termos e expressões muito arraigadas às áreas de conhecimento, como colônia, paralelas e genética, dentre outras, raramente são de conhecimento dos alunos com surdez. A relação destes alunos com o Português é a relação de alguém com uma língua estrangeira. Por exemplo, um ouvinte brasileiro de escolaridade média, mesmo não dominando o inglês, certamente reconhecerá os termos: *brother*, *love* ou *friend*, ainda que, se for provocado a escrever esses termos, seja bem possível que ocorra troca de letras, como “*brohter*”, por exemplo. É exatamente o que percebemos nas produções textuais da maioria dos surdos⁶⁶.

A tradição da escola brasileira é a de privilegiar a escrita e a leitura, não que estas sejam dispensáveis, porém é necessário ter clareza de que estas não são as únicas possibilidades de se manifestar a linguagem. A imagem também se configura como uma espécie de texto, e por esta razão é preciso considerar que a linguagem visual é um meio de aguçar a compreensão da realidade (FAHEINA, 2008: 97).

Por isso, na educação de surdos, a palavra escrita deve, sempre que possível, ser vinculada aos elementos imagéticos e, em seguida, ser associada ao sinal correspondente em LSB. Quando a palavra escrita não possibilitar ao aluno surdo reconhecer o assunto tratado na aula, a imagem dificilmente não o fará buscar uma memória visual do tema abordado em História. É o que Eduardo França chama de imagens de memória: “aquelas que trazemos conosco, em nosso cotidiano, muitas vezes sem percebemos e que nem sempre têm uma representação plástica e invariável” (PAIVA, 2006: 14). Nesta análise, o historiador leva em conta, ainda, aquelas imagens que trazemos acerca das manifestações de dor, fé, felicidade etc., as quais se transformam de acordo com o tempo e o espaço.

⁶⁶ Para maiores informações acerca da relação dos surdos com a Língua Portuguesa, ver também a tese de doutorado de Wilma Favorito, intitulada “O difícil são as palavras” (FAVORITO, 2006).

Essas imagens são de suma importância para dialogarmos com os conhecimentos históricos que os alunos surdos têm. Certa vez, um grupo de quatro surdos veio estudar História comigo no AEE. Eles abriram os cadernos e o texto copiado era sobre as viagens que os portugueses fizeram para o “Brasil” nos primórdios do século XVI. Não havia imagem nenhuma, apenas texto escrito. Perguntei se eles sabiam acerca de que o texto tratava, foram unânimes em responder que não sabiam. Peguei uma folha de papel e fiz um breve rabisco, imediatamente todos sinalizaram que conheciam o que eu estava desenhando, vejamos o desenho a seguir:

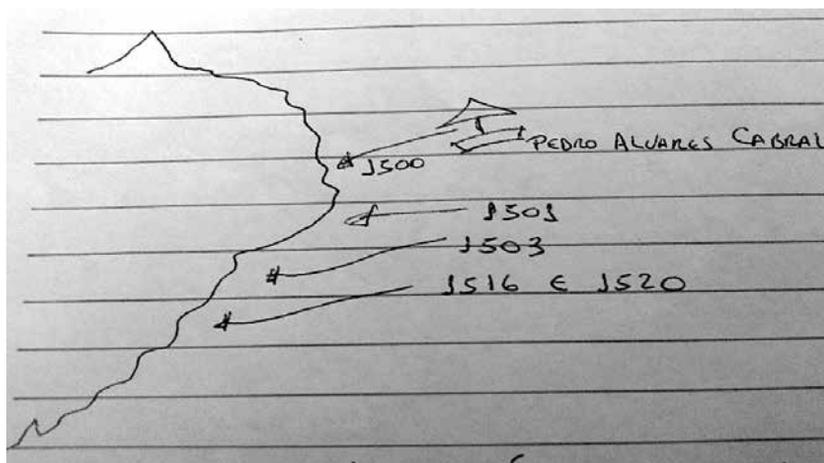


Fig. 2: Desenho das primeiras expedições portuguesas para o Brasil.

Na verdade, os alunos possuíam saberes prévios sobre o assunto, mas não tiveram oportunidade linguística e metodológica de conectarem o que estava sendo apresentado na sala de aula regular, com os conhecimentos anteriormente adquiridos por eles. Desta forma, observamos o que Paulo Freire afirma quando nos diz que não podemos de forma alguma desconsiderar os saberes de experiências dos grupos de educandos, pois a “leitura do mundo” sempre precede a “leitura da palavra” (FREIRE, 2004: 81).

É importante destacar que, nesse primeiro momento, cometemos algumas generalizações e até imprecisões históricas, como esboçar o mapa do Brasil tal qual o conhecemos atualmente e desenhar uma embarcação

apenas com o nome de Pedro Álvares Cabral. Isto foi feito para que os alunos, o mais rápido possível, acessassem em suas memórias e saberes históricos o tema da aula que eles não identificaram através do texto escrito. Em seguida, no decorrer da explicação, foi mostrado para os alunos que o “Brasil ainda não era o Brasil” que eles conhecem atualmente, e que Cabral comandou uma esquadra formada por muitos homens.

Portanto, o trabalho com o universo imagético proporciona uma forma de o surdo conectar os elementos que normalmente ele já tem em sua memória, com os conhecimentos desenvolvidos em sala de aula. Ainda que o professor da sala regular não tenha fluência em LSB, o simples fato de associar os temas ensinados em sala às imagens correspondentes já representará um enorme ganho na aprendizagem desses alunos, os quais, quando frequentam aulas que são baseadas apenas na oralidade e em textos escritos, costumam chegar ao AEE sem referência nenhuma do assunto tratado na sala regular.

Nicole Lautier, em seu artigo “Os saberes históricos em situação escolar: circulação, transformação e adaptação”, pontua que o recurso imagético é muito significativo, pois as imagens parecem falar delas mesmas, como podemos ver representado o trabalho das crianças as máquinas, as fundições, as galerias de minas, elementos que retornam à Revolução Industrial do século XIX. Da mesma forma, a vida nas trincheiras pode ser uma forma para testemunhar os conhecimentos escassos da Primeira Guerra Mundial. Ao serem utilizados filmes ou documentos iconográficos de manuais, algumas imagens-chave contribuem assim para a construção de representações significantes (LAUTIER, 2011: 44-45). Essas ponderações da autora ganham ainda mais sentido ao serem pensadas para a educação de surdos.

Na entrevista com a surda Clara, ex-aluna da escola LND, que agora é discente do curso de Letras/Libras da Uepa, ela ressaltou a importância das imagens. Ao ser perguntada sobre suas memórias acerca das metodologias de ensino utilizadas durante o ensino médio, ela nos forneceu a seguinte resposta:

Eu [*sic*] lembro de quando estudei o ensino médio em escola de inclusão, não tinha intérprete. No primeiro ano,

na sala regular, os professores só falavam e escreviam no quadro, eu copiava tudo, escrevia muito e olhava os livros, mas não entendia. Às vezes, eu olhava as imagens e entendia um pouco, os professores usavam poucas imagens, explicavam, mas eu não entendia, eu ficava olhando eles falando. Eu sou surda, é diferente dos ouvintes, não tinha intérprete, paciência..., muitas palavras eu não sabia, sofria, mas respeitava os professores.

A queixa de que os professores ministram as aulas basicamente de forma expositiva oral é uma reclamação constante dos surdos. Isto, de fato, os desprestigia, porém observemos que, ao manusear os livros e ver as imagens, Clara afirma que entendia um pouco e sentia falta das imagens serem mais exploradas pelos professores, recurso que sem dúvida contempla melhor a aprendizagem dos surdos.

Para corroborar com as afirmações feitas acima, Míriam Moreira Leite enfatiza a importância da linguagem visual como mecanismo de memória, que pode auxiliar inclusive na construção/compreensão do texto verbal. Observemos o que a autora nos esclarece:

Mecanismos perceptivos e cognitivos ampliam a compreensão das relações entre a imagem e as diferentes formas de memória, que, pelo re-conhecimento e pela re-memoração, constroem a ponte para o texto verbal. Ao que é impossível descrever, torna-se indiscutível a prioridade da imagem visual, por sua capacidade de reproduzir e sugerir, por meios expressivos e artísticos, sentimentos, crenças e valores (LEITE, 2001: 44).

Além da palavra escrita e da imagem, é importante ensinar os sinais em LSB dos conceitos explorados. Nesse sentido, tem havido um grande esforço de surdos que pertencem ao universo acadêmico em desenvolver sinais de termos específicos das disciplinas. Quando ainda não existir o sinal para um determinado conceito, há um entendimento de que os surdos envolvidos na situação podem criar um sinal a partir da compreensão do conceito explicado, ainda que para uso daquele grupo ali determinado.

É importante destacar que a aprendizagem dos sinais nas Línguas Sinalizadas, fundamentalmente na relação professor ouvinte X aluno surdo se dá de forma dialógica, pois é comum o professor não saber o sinal de determinado termo, e o aluno surdo ensiná-lo, assim como o inverso também ocorre com frequência. Estas questões são comumente observadas no AAE, onde ambos costumam ser fluentes em LSB.

Para além do uso das imagens, é necessário que os alunos estabeleçam uma relação com o que está sendo visualizado. Nesse sentido, é possível combinarmos outras estratégias de ensino onde o próprio elemento visual seja construído e explorado pelos educandos. Para tanto, exemplifico este raciocínio com a construção de maquetes.

Em dezembro de 2017, o professor de História das turmas do primeiro e do terceiro ano do ensino médio, daqui por diante denominado professor B, trabalhou o tema “*Belle Époque* na Amazônia” nas turmas do terceiro ano. Em uma destas turmas, havia cinco alunos surdos. A aula havia sido ministrada da forma tradicional: exposição oral, sem apoio de nenhum recurso didático: livros, apostilas, *slides* etc. Logo, os alunos surdos não compreenderam o assunto tratado. O professor B dividiu a turma em grupos para que cada um entregasse um trabalho destacando um aspecto da *Belle Époque*. Para os surdos, o professor solicitou que pesquisassem sobre o cinema Olympia⁶⁷.

Começamos por explicar para os surdos o que foi a chamada *Belle Époque*. Para isso, utilizamos livros didáticos, paradidáticos e *sites* da internet. Em seguida, apresentamos um vídeo hospedado no *site* YouTube. Este, com duração de cerca de 11 minutos, foi produzido com fins didáticos em 2012 por Kátiuscia de Sá, que integrava o grupo de produção audiovisual Igara⁶⁸, para as comemorações de cem anos do cinema, e destaca, desde sua fundação, o público para o qual foi pensado, o cinema mudo, as inovações técnicas, os diferentes grupos empresariais aos quais pertenceu, até passar para a responsabilidade do poder público municipal, que desenvolve projetos para que alunos da rede pública

⁶⁷ Foi fundado, em 1912, no centro de Belém, para diversão das elites da época. Trata-se do cinema mais antigo em funcionamento no Brasil.

⁶⁸ *Blog* do grupo Igara, disponível em: <<http://studioigaradeanimadores.blogspot.com.br/>>. Acesso em: 18 de dezembro de 2017.

tenham acesso ao cinema⁶⁹. O vídeo foi explicado em LSB e pausado em vários momentos para ser mais bem explicado, ou para dar espaço às intervenções dos alunos.

A partir da construção desta base de conhecimento, propomos a construção de maquetes do cinema. Os alunos sugeriram que fossem feitas três maquetes: uma da fundação, outra dos anos de 1980/1990 e, ainda, outra atual. Os surdos praticamente desconheciam o cinema, pois costumam frequentar os cinemas nos *shoppings* da cidade e nenhum soube informar se o Cine Olympia possuía um sinal em LSB. Resolvemos estabelecer que todos, alunos e professor, iriam pesquisar junto a surdos mais velhos o sinal do cinema. Nenhum surdo consultado soube informar o sinal do cinema, e, portanto, os alunos decidiram utilizar o recurso da datilologia, que é “soletrar” as letras das palavras, fazendo uso do alfabeto manual⁷⁰.

A pesquisa, a construção das maquetes, assim como a busca pelo sinal do Cinema Olympia, a decisão de fazer uso da datilologia, até a apresentação do documentário e das maquetes pelos surdos em LSB, representam o protagonismo dos alunos nesta atividade, o respeito à sua língua e às suas escolhas. Isto nos remete à concepção freireana de que ensinar não é transferir conhecimento, mas sim criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção (FREIRE, 2004: 22).

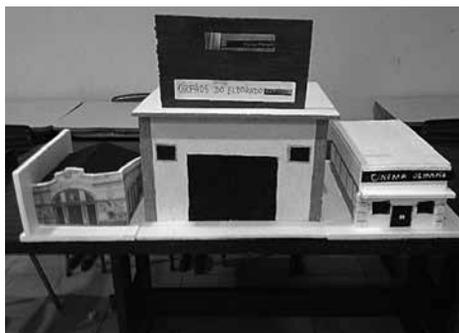


Fig. 3: Maquetes do cinema Olympia.

⁶⁹ Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=CNWYp8WLwIE&t=307s>>. Acesso em: 02 de dezembro de 2017.

⁷⁰ Os alunos poderiam optar por criar um sinal para o cinema, ainda que o mesmo fosse utilizado apenas para aquele momento de apresentação da atividade.



Fig. 4: Documentário sobre o cinema Olympia.

Para a construção das maquetes, foram utilizados basicamente isopor, papel, tinta guache, computador e impressora. Durante a apresentação, os alunos expuseram o que aprenderam sobre o contexto que envolve a economia da borracha e da *Belle Époque* na Amazônia, e destacaram, a partir das maquetes, as transformações arquitetônicas sofridas pelo cinema nesses mais de cem anos, o que foi importante no sentido da compreensão das diferentes temporalidades, assim como os diferentes usos do cinema. Ao final, reproduziram o documentário que serviu de base para a pesquisa.

O trabalho apresentado acima dialoga com o que expusemos sobre a importância da visualidade no ensino de alunos surdos, a presença do vídeo, para eles, é essencialmente visual, porém, ao construírem as maquetes, os surdos fizeram uso não apenas da visualidade, mas também de outras experiências sensoriais, como sensações táteis e espaciais, demonstrando assim que existe uma riqueza de possibilidades metodológicas para serem exploradas no ensino de surdos. É preciso ter a consciência da necessidade de implantar intervenções pedagógicas diferenciadas, as quais escapam dos modelos tradicionais. Nos próximos itens, poderemos abordar de forma mais detalhada as práticas de ensino de História na escola LND, buscando mostrar contrapontos entre práticas tradicionais utilizadas na escola e nossas propostas direcionadas para os surdos.

2.3 Ensino de História nas salas regulares da Escola LND

A escola LND costuma ter uma grande demanda de alunos no ensino médio no turno da manhã. Para termos uma ideia, em 2017, eram seis turmas de primeiro ano, sendo que apenas uma possuía surdos estudando, com três alunos; quatro turmas de segundo ano, havendo surdos matriculados em duas, quatro em uma e três em outra; e três turmas de terceiro ano, sendo que, em duas, estudavam surdos, cinco em uma turma e dois na outra⁷¹.

Para atender esta demanda, a escola conta com 27 professores somente no ensino médio, divididos entre todas as disciplinas curriculares. A escola conta ainda com uma vice-diretora e três técnicos pedagógicos, quatro profissionais que atuam na secretaria, dois no arquivo, dois que se revezam na portaria, cinco de serviços gerais e três merendeiras, sendo que, dentre todos esses profissionais, apenas um professor de Química tem algum conhecimento que lhe proporciona comunicação na língua dos surdos, o que é extremamente preocupante para uma escola inclusiva que atua há 16 anos com surdos, pois entendemos que as linguagens e os diversos processos de comunicação presentes no cotidiano da escola formam elementos imprescindíveis de sua cultura. Três profissionais atuam no ensino de História, porém um deles possui apenas uma turma de primeiro ano no ensino médio, onde não há surdos matriculados. Assim, vamos nos deter ao trabalho dos outros dois professores. Iremos identificá-los como a professora A, que costuma trabalhar com as turmas de segundo ano e atua desde 2010 em turmas com alunos surdos, e o professor B, que trabalha com turmas de primeiro e terceiro ano e atua desde 2012 com alunos surdos.

Não é objetivo desta pesquisa julgar o trabalho desempenhado pelos professores do ensino regular, muito menos fazer uma avaliação de suas escolhas historiográficas e metodológicas. A proposta deste item é perceber de que forma tais escolhas afetam a aprendizagem dos

⁷¹ No final do primeiro semestre, um aluno surdo do segundo ano solicitou transferência para outra escola.

surdos. Para tanto, serão apresentadas aqui as opiniões dos professores sobre a experiência de atuar em turmas onde existem surdos estudando, e as percepções dos alunos a respeito das aulas, destacando as experiências de parcerias entre sala regular e AEE. Foram realizadas entrevistas com alunos e ex-alunos da escola, sendo que a opção por entrevistar, no caso, um ex-aluno (Augusto, 19 anos quando concluiu o ensino médio) e uma ex-aluna (Clara, 19 anos quando concluiu o ensino médio) ocorreu devido ao fato de ambos terem estudado todo o ensino médio na escola LND e estarem há dois anos cursando o nível superior, no curso de Letras/Libras, na Universidade do Estado do Pará. Esse olhar do surdo que viveu a experiência da escola regular e agora transita no meio acadêmico, na área que se debruça sobre sua língua, idiosincrasias, metodologias de ensinamentos etc., certamente é bastante relevante para os objetivos aqui traçados, uma vez que estes alunos passam a ter contato com leituras e debates que representam um significativo avanço no processo de amadurecimento intelectual, inclusive enquanto pessoa surda.

Foram “ouvidos”, também, quatro alunos que estão cursando o ensino médio na escola LND em 2017, um do primeiro ano (Rafael, 17 anos), dois do segundo ano (Humberto, 18 anos, e Ana, 22 anos) e um do terceiro ano (Fernando, 20 anos)⁷². Suas percepções de como a disciplina é ensinada, como se sentem durante as aulas e o que acreditam ser importante estudar em História são algumas questões respondidas por eles. Todas as entrevistas feitas com surdos foram realizadas em LSB e filmadas para posterior transcrição. Dar espaço para que os alunos possam participar da construção do conhecimento histórico é algo que tem sido apontado por autores que têm publicado sobre o ensino de História; no caso dos surdos, torna-se ainda mais urgente e necessário, uma vez que esse grupo nos parece duplamente silenciado, primeiro pela condição de alunos, os quais, em geral, pouco são ouvidos em relação à construção dos saberes históricos em sala

⁷² É muito comum observarmos uma defasagem na relação a idade/série quando se trata de alunos surdos, a maioria já obteve alguma reprovação ou evadiu-se da escola em algum momento.

de aula e, em segundo lugar, pela ausência de audição, o que os têm, na maioria das vezes, excluído da aprendizagem histórica nas escolas brasileiras.

Pensamos ser oportuno apresentar, dentro do universo da pesquisa, ou seja, entre os 16 alunos surdos do ensino médio que concluíram o ano letivo de 2017, um breve perfil dos estudantes. Para tanto, perguntamos aos alunos(as) como se reconheciam nas questões de gênero, étnica e classe social, se oralizavam, se faziam leitura orofacial e se possuíam resquícios auditivos. As perguntas foram do tipo aberto e as respostas, espontâneas.

Dos 16 entrevistados, 11 se declararam do gênero masculino e cinco do gênero feminino, quatro se intitularam brancos, cinco negros e sete indicaram que não eram nem brancos nem negros, sinalizando “mais ou menos”, como se estivessem em uma “escala” intermediária, o que o IBGE costuma entender como pardos. Em relação à renda familiar, os alunos demonstraram desconhecimento e desconforto em responder, alguns pais foram procurados para responder a este item, mas também não se sentiram à vontade para fornecer tais informações. Em relação à oralização, cinco responderam que fazem uso da língua oral, dois disseram que oralizam um pouco, enquanto que nove responderam que não utilizam a língua oral⁷³.

Em relação à leitura orofacial, seis disseram que não compreendem a fala das pessoas por este recurso, um respondeu que faz leitura orofacial, seis disseram que entendem pouco do que falam com eles por este recurso, enquanto que três responderam que compreendem muito pouco. Quanto ao grau de surdez, cinco disseram que possuem surdez profunda e nada escutam, dois responderam que escutam pouco, mas só quando estão com o aparelho auditivo, cinco disseram que escutam pouco, um disse que escuta pouco, mas só do lado direito, dois nos disseram que escutam pouco, mas só do lado esquerdo e um respondeu

⁷³ O grau de oralidade é muito diverso, alguns falam de forma compreensível para os padrões ouvintes, outros apenas emitem sons de difícil entendimento em relação às palavras que pretendem pronunciar. Mesmo entre os que se declararam não oralizados, percebemos em alguns o intuito de utilizar a língua oral através da emissão de sons em determinadas situações, ainda que incompreensíveis.

que possui uma perda auditiva leve, que consegue escutar e compreender o que é falado⁷⁴.

Os números acima demonstrados revelam o que já foi apontado em momentos anteriores deste trabalho: que os surdos se constituem dentro de um universo plural, e que, portanto, não devem ser compreendidos dentro de um quadro monolítico, ainda que possuam a surdez como elemento que os caracterize e as diferentes experiências em torno da surdez constituem pessoas com características próprias.

Um dos fatores que mais dificultam a educação de surdos é o desconhecimento sobre a história desse grupo e das formas com as quais interagem com a Língua Portuguesa. A maioria dos professores não relaciona a surdez à dificuldade de leitura, desconhecem possibilidades metodológicas para melhor contemplá-los, assim como os debates que envolvem a inclusão. Grande parte dos profissionais que atuam na rede regular, mesmo tendo alunos com necessidades educacionais especiais, não possui conhecimento sobre o que é uma UEES, qual o papel do professor itinerante, qual a proposta do AEE ou mesmo como se reportar ao falarem sobre os alunos.

Algo recorrente na escola, e que se reproduziu nas entrevistas com os professores de História, é o uso da expressão “portador de necessidades especiais” (PNE). Na verdade, os alunos da educação especial são comumente chamados pela sigla, por exemplo: “tem um PNE precisando de ajuda para fazer a prova” ou “tem que passar a segunda chamada da primeira avaliação para três PNEs”. Essa prática retira a identidade do aluno e lhe atribui um estigma.

Ao ser perguntada acerca de sua opinião sobre a inclusão de alunos surdos nas salas regulares de ensino, a professora A assim respondeu ao questionamento:

Acredito que essa inclusão tem como objetivo nobre alcançar esse público específico na esfera estadual, porém, politicamente, não se cria condições adequadas para esse tipo atendimento entre professores regulares que não do-

⁷⁴ Estas entrevistas foram realizadas em dezembro de 2017 e não foram filmadas.

minam a comunicação efetiva com os alunos portadores de necessidades especiais. Penso que, se o Estado arcasse de fato com os custos de uma escola pública voltada especificamente para esse público com toda estrutura e professores habilitados, o projeto teria muito maior e melhor êxito⁷⁵.

As críticas ao poder público em relação às condições para os professores do ensino regular trabalharem com os alunos surdos, principalmente no aspecto comunicacional, nos parecem razoáveis, haja vista a falta de intérpretes na rede estadual de ensino. Porém, ao defender que o Estado mantivesse uma escola específica para os surdos, a professora demonstra desconhecimento de que este modelo já existiu, e foi desmontado justamente pelas políticas públicas de inclusão.

Ao responder à mesma pergunta, o professor B trouxe outras questões para o debate. Assim, vejamos:

Os alunos PNEs e sua inclusão em turmas regulares do ensino médio são, de modo geral, positivas, pois possibilita à sociedade escolar buscar soluções para os problemas gerados. Aos PNEs, há mais uma vez o embate com a realidade de pouca adaptação da sociedade às suas necessidades, aos demais alunos possibilita-se o conviver com o “diferente”, a entrar em contato com as necessidades destas pessoas e, quem sabe, quando estes assumirem papéis protagonistas na sociedade busquem alternativas mais eficazes de inclusão, aos professores enseja-se o desafio de superar a falta de preparo em sua formação acadêmica para atender as ansiedades e tentar passar ao PNE, se não todo, uma parte do conteúdo escolar⁷⁶.

O professor destaca, ao defender o seu ponto de vista, o argumento que costuma ser utilizado pelos defensores da inclusão, que é o exercício da convivência, e avança ainda para a possibilidade de os surdos ganharem protagonismo na sociedade para lutarem por melhores condições

⁷⁵ Entrevista realizada em junho de 2017.

⁷⁶ Entrevista realizada em junho de 2017.

de inclusão. Essa questão é também relevante para incentivar os jovens surdos na busca de avançar em seus estudos, pois, historicamente, os surdos não possuíam referências de surdos “bem-sucedidos”, quadro que vem sendo lentamente modificado. A crítica feita à falta de preparo na formação acadêmica, em que pese ainda ser uma realidade, foi minimizada com a aprovação da lei que obrigou os cursos de licenciatura a incluírem uma disciplina sobre a LSB em seus currículos.

Como já foi possível observarmos ao longo deste trabalho, umas das principais barreiras que dificultam a aprendizagem dos conteúdos pelos alunos é a dificuldade de comunicação, os dois professores aqui citados não possuem conhecimentos acerca da LSB, e argumentam da seguinte forma sobre essa situação:

- Professora A: “Penso que tenho a necessidade de aprender imediatamente, porém a secretaria de educação não libera os professores regulares para fazer formação nessa área com os encargos obviamente para o Estado”.
- Professor B: “Iniciei um curso livre de Libras em tempos de Projetos de “Escola de Portas Abertas”, mas, por falta de verbas, o projeto foi encerrado e não houve nova busca para o aprendizado”.

A fala da professora A, de fato, reflete a realidade na rede estadual de ensino, não há uma carga horária destinada para cursos de formação para os profissionais da educação. A partir do relato do professor B, fomos investigar e, através de uma documentação guardada no armário do conselho escolar, tivemos acesso a informações que afirmam a existência do curso de Língua de Sinais no projeto intitulado “Escola de Portas Abertas”, o qual funcionou por três meses no primeiro semestre de 2012, tendo aulas aos sábados, sendo suspensa sua continuidade no segundo semestre devido ao fato relatado pelo entrevistado.

Diante da barreira de comunicação através da LSB, foi perguntado aos professores acerca das metodologias que utilizam para tentar contemplar os surdos. A professora A nos deu a seguinte resposta: “Infelizmente, não consegui realizar uma metodologia que correspondesse às expectativas deles, pois não consigo compreender como cada um imagina e se apropria do conteúdo que é trabalhado em sala de aula”. Enquanto que o professor B nos respondeu dizendo:

Durante as aulas expositivas, há o uso do quadro para a o registro dos conteúdos. Em processos avaliativos, já foram utilizadas, além dos seminários, prova escrita com perguntas amplas que permitem a explanação e abordagem do aluno de variadas formas; “prova oral”, com o auxílio de um profissional que realizava a tradução das perguntas e respostas, sendo esta a forma mais eficaz de avaliação curta, enquanto os seminários permitem uma avaliação mais qualitativa, permitindo observar não apenas o domínio de conteúdo, mas a própria dedicação e esforço que o aluno fez para produzir a apresentação. Assim, provas objetivas e prova “escrita” tornam-se metodologias avaliativas secundárias⁷⁷.

É importante ressaltar que, por opção metodológica, os dois professores não fazem uso dos livros didáticos em sala de aula. Os alunos recebem os livros e são orientados a utilizá-los como fonte de pesquisa em casa. Nas aulas são usados textos copiados no quadro e apostilas produzidas pelos professores, que os alunos adquirem na reprografia da escola. Ainda que haja a dificuldade dos alunos na compreensão dos textos, o livro didático seria de grande importância para os alunos surdos no uso diário em sala de aula, pois os recursos imagéticos presentes nas obras ajudariam os alunos a melhor compreender sobre qual assunto está sendo tratado.

Devido à ausência de intérpretes e a má-formação dos professores, no sentido de melhor compreender as possibilidades metodológicas que podem contemplar os surdos, o dia a dia das aulas acaba por se restringir às aulas expositivas orais, com os conteúdos sendo explorados, normalmente, através de textos copiados no quadro. Rafael se reporta a esta questão e, quando perguntado sobre sua experiência nas aulas de História, ele nos diz: “O professor de História chega e escreve muitas palavras no quadro, depois começa a falar... eu não entendo. Falta intérprete de LSB, faltam imagens, aí os surdos iriam aprender”.

⁷⁷ Entrevista realizada em junho de 2017 com o professor B. Já referida.

Outra questão importante é que, como os alunos surdos costumam copiar letra por letra, pois, na maioria das vezes, ainda não possuem familiaridade com as palavras para gravarem uma frase inteira e copiarem para os cadernos, em muitos momentos, acabam utilizando seus aparelhos de celular para tirar fotos dos textos apresentados na lousa, o que os prejudica, pois as fotos costumam ficar esquecidas na memória do celular, sendo acessadas apenas no AEE para mostrar os conteúdos ao professor da sala de recursos. Esta realidade acaba por demonstrar os graves problemas existentes na alfabetização de alunos surdos, o que coloca em xeque não apenas a escola inclusiva, mas também o trabalho desenvolvido nas escolas especializadas.

Evidente que não podemos cair no erro de criar generalizações, em que pese observarmos que a maioria dos surdos parece ter certos traumas de incompreensão na relação com a Língua Portuguesa. No entanto, há surdos que desenvolvem um bom aprendizado em relação ao Português e se utilizam dele para entender os conteúdos veiculados nas aulas, como destacou Humberto ao ser perguntado sobre como era sua experiência nas aulas de História na sala regular: “Eu fico sentado e olhando, a professora começa a explicar e escrever o texto no quadro, eu entendo um pouco as palavras, mas, quando ela fala, fica confuso, é muito difícil. Escrito fica mais claro para mim”⁷⁸.

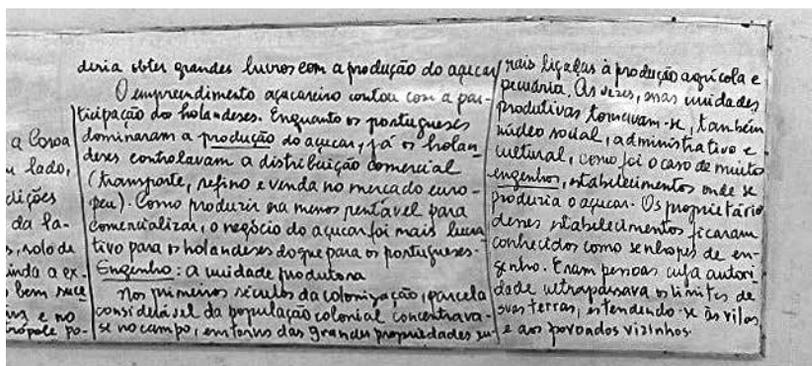


Fig. 5: Fotos do conteúdo de História na sala regular da escola LND⁷⁹.

⁷⁸ Entrevista realizada em setembro de 2017.

⁷⁹ Registros fotográficos do aluno Humberto em setembro de 2017.

Durante a formação ministrada especificamente para os professores de História, uma das questões trabalhadas com os docentes foi a necessidade de, na ausência de imagens no momento da aula, buscar, na medida do possível, fazer uso de desenhos na lousa, pois, como já foi demonstrado anteriormente, podem contribuir para que os surdos tenham melhor percepção do tema que está sendo trabalhado. Na aula seguinte, após a formação, a professora A procurou fazer uso desta recomendação ao trabalhar o tema “Sociedade canavieira”, desenhando a casa grande e a senzala. Vejamos:

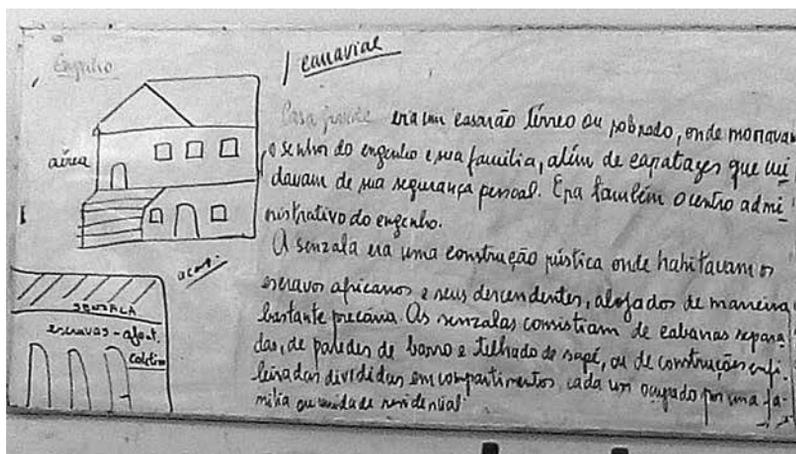


Fig. 6: Desenhos feitos pela professora A (casa grande e senzala), ao lado texto escrito⁸⁰.

2.3.1 Oralidade e ensino de História: reflexões e práticas na Escola LND

No campo do ensino, uma discussão sempre presente é a seguinte: como deixar as aulas mais interessantes para os alunos? Como despertar o interesse dos alunos pelo conteúdo ensinado? Elza Nadai inicia seu artigo: “O ensino de história no Brasil: trajetória e perspectiva”, com uma epígrafe valiosa para nossa análise. Vejamos:

⁸⁰ Registro fotográfico da aluna Ana em setembro de 2017.

Nossos adolescentes também detestam a História. Votam-lhe ódio entranhado e dela se vingam sempre que podem, ou decorando o mínimo de conhecimentos que o “ponto” exige ou se valendo levemente da “cola” para passar nos exames. Demos ampla absolvição à juventude. A História como lhes é ensinada é, realmente, odiosa... (MURILO MENDES *apud* NADAI, 92/93: 143).

A citação acima traz um texto de Murilo Mendes publicado em 1935 e nos instiga a pensar se ainda hoje persiste essa ideia sobre o ensino de História e quais práticas os professores da disciplina têm buscado para a superação desse quadro.

Pela tradição, sabemos que as aulas de História convencionalmente se consolidaram em torno da oralidade, dentro da metodologia da chamada aula expositiva, por meio da qual o professor promove a leitura de textos didáticos e, em seguida, explica os conteúdos lidos. Circe Bittencourt aponta para essas características das aulas de História no Brasil desde fins do século XIX, afirmando ainda que os alunos deveriam ler o texto, dominar as palavras escritas e repeti-las para o professor diante dos colegas (BITTENCOURT, 1996)⁸¹. Desta forma, a autora conclui que a “lição” do livro se caracterizava por ser uma exposição oral da palavra escrita. Atualmente, em que pese todo um leque de novas possibilidades de recursos e métodos para o ensino, tais como cinema, televisão, internet, *games* etc., as formas mais tradicionais parecem ainda persistir, como aponta Ana Maria Monteiro⁸², a partir de pesquisas bem mais recentes sobre ensino de História. A referida autora afirma o seguinte:

Neste contexto, foi possível verificar que a aula “magistral”, a “exposição oral”, tem sido a forma predominante, e mais comum, utilizada por professores de História, que

⁸¹ Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/rfe/article/view/33598/36336>>. Não há a numeração das páginas no artigo disponibilizada no referido *site*. Acesso em: 08 de fevereiro de 2017.

⁸² Ana Maria Monteiro possui mestrado em História pela UFF (1985) e doutorado em educação pela PUC-Rio (2002).

difícilmente dela conseguem escapar. Pode-se perguntar, até, se faz parte do *habitus* dos professores de História, de sua cultura profissional. Por que isso ocorre?⁸³

Com raízes no método socrático e na tradição eclesial, através dos sermões e preleções dos padres católicos e pastores protestantes, esse tipo de aula tem sido alvo de intensas e variadas críticas que denunciam seu caráter reprodutivista, opressivo e indutor da submissão, forma exemplar da “educação bancária”, do ensino tradicional, tão questionado pelas pedagogias emancipatórias pautadas no construtivismo. Mesmo assim, percebemos uma grande dificuldade por parte dos professores de História em abandonar essa prática, apesar de toda a ênfase posta na necessidade de se ensinar História “para desenvolver nos alunos uma cidadania crítica e transformadora do mundo” (MONTEIRO, 2007: 15).

A manutenção desse modelo de aula seguramente coloca o ensino de História em uma crise reflexiva de seus referenciais teórico-metodológicos em relação à formação dos alunos, os quais ainda são pensados, em sua maioria, nos seus grupos majoritários, ou seja, alunos ouvintes. Se estes têm dificuldades em se interessar por História dentro da forma pela qual a disciplina tem sido ensinada, os alunos surdos, por sua própria condição, têm sido alijados do direito a essas aulas, uma vez que a oralidade não os contempla, a Língua Portuguesa na modalidade escrita ainda é um grande desafio para os surdos, pois há grandes defasagens na alfabetização de surdos em relação ao português, haja vista que, ao não ouvirem as palavras, elas se tornam um emaranhado de símbolos, aos quais o sujeito surdo tenta atribuir significado e, ainda, estes estudantes raramente vivenciam um ambiente

⁸³ *Habitus* é um conceito criado por Pierre Bourdieu, onde o autor busca compreender os espaços de relações sociais dentro de um princípio gerador e estruturador das práticas e das representações que orientam as condutas do cotidiano, de maneira até mesmo inconsciente, mas que se repetem regularmente dentro de uma lógica durável, estruturante, sem ser o resultado da obediência a regras estabelecidas (BOURDIEU, 2003).

escolar que reconheça e utilize sua língua – a Língua de Sinais, no caso do Brasil, a LSB (NETTO, 2017: 131).

Desta forma, grupos da sociedade passam a não se reconhecer na escola e não se sentem pertencentes à comunidade escolar. Elza Nadai, partindo do ensino de História, mas ampliando para a escola como um todo, chega a afirmar que o ensino de História vive uma conjuntura de crise, uma “crise da história historicista”, que resulta do descompasso existente entre as múltiplas e diferenciadas demandas sociais e a incapacidade da instituição escolar em atendê-las ou responder afirmativamente, de maneira coerente a elas (NADAI, 92/93: 144).

Não é mais aceitável que tenhamos uma escola engendrada em uma estrutura hierárquica autoritária, colocando os diferentes saberes que compõem o espaço escolar em um desnível que reduz a sala de aula a um lugar de interiorização de normas, onde alunos e professores são partes de um elo que formam uma cadeia disciplinadora do cotidiano e ratificam as estruturas sociais vigentes, onde o chamado “bom” aluno é aquele que consegue se adaptar bem a essa concepção de conhecimento (KNAUSS, 2012: 30).

Entendemos que as aulas devem ser carregadas de significação que orientem a vida prática dos alunos. Para isso, é necessário que os conteúdos e a forma de abordá-los estejam conectados com as vivências dos estudantes, é o que defende Helenice Rocha quando declara que, na leitura, o que está escrito interage com o que é vivido, ou seja, não é a visão nem a audição que fazem o aluno compreender o que está escrito, mas as relações que se estabelecem entre sua vivência pessoal e o que ele lê, vê e escuta (ROCHA, 2012: 285). Desta forma, a autora defende que o conhecimento não se realiza apenas pela ação dos órgãos do sentido, mas das conexões que eles são capazes de fazer entre o que é estudado e o que é vivido.

A mesma autora demarca a importância de aproximar os estudantes do conhecimento ensinado. Observemos suas ponderações:

Na dinâmica ensino-aprendizagem, o professor enfrenta dificuldades muitas vezes traduzidas como dificuldade de compreensão, desinteresse e indisciplina. Talvez a

principal delas seja a percepção da distância dos alunos com relação ao conhecimento específico que ele deve ensinar e o esforço necessário para propiciar tal aproximação (ROCHA, 2012: 296).

Esse desafio de tornar a escola um ambiente em que o aluno se reconheça, e dentro da disciplina História, ele possa se enxergar e relacionar o mundo em que vive com os conteúdos estudados, só é possível a partir da construção de um saber histórico escolar que proponha um exercício de acolhimento das diversidades por meio da prática da alteridade, pois o modo como o tema é ensinado leva os alunos a se confrontarem “alteritariamente” com eles mesmos e também com outros colegas, à medida que suas histórias sejam reveladas. Essa situação pedagógica pode contribuir para o fortalecimento dos alunos como membros de uma turma, de um grupo, considerando suas aproximações, pelas semelhanças das histórias, e seus afastamentos, pelas diferenças (GOULART, 2012: 274).

Enquadrar as pessoas dentro de determinados padrões comportamentais, como estéticos e de inteligência, por exemplo, tem sido uma característica da sociedade em que vivemos, independentemente do grupo social em questão. Sem fugir a esta realidade, o universo da surdez, por ser característico de uma minoria, gera ainda mais desconhecimento pelos grupos majoritários da sociedade, os quais historicamente o enquadraram em uma perspectiva terapêutica, que visa à superação da surdez e a consequente “normalização” da pessoa surda. Esse modelo embasou por muito tempo não apenas a educação dos surdos, mas também vários outros aspectos da vida destas pessoas, porém o que temos visto atualmente é a troca desse padrão antigo por um encaminhamento que leve em conta aspectos culturais, sociais e políticos. O pouco conhecimento que ainda temos dos surdos, enquanto personagens constitutivos de vários grupos sociais minoritários, pertencentes a comunidades tão legítimas quanto tantas outras, tem colaborado muito para a exclusão de gerações e gerações de surdos pela assimilação da diferença, pelo assujeitamento das alteridades à lógica da igualdade descabida de uns poucos (SOUZA *apud* SÁ, 2010: 14 e 15).

Algo que marcou as entrevistas feitas com todos os alunos e ex-alunos surdos foi o fato de sempre demarcarem que as aulas de História são/eram ministradas baseadas na oralidade, logo, incompreendidas por eles.

Nesse sentido, vejamos os depoimentos de Augusto e Ana, respectivamente:

Antes, no primeiro e segundo ano, eu lembro que não tinha intérpretes, era difícil estudar porque os professores ensinavam falando, e os surdos não entendem, só veem a boca se mexendo, travava tudo. Alguns professores tinham paciência com a gente, o professor de Química era muito legal, ele ensinava primeiro os ouvintes, mas depois ensinava só para os surdos. Ele não tinha um conhecimento profundo de LSB, só uma base, mas se esforçava para ensinar. No terceiro ano, eu passei no vestibular, na Uepa, vieram os professores do Astério de Campos, mas no outro ano eu já sai⁸⁴.

Estudar na sala regular é complicado, os professores falam e eu não entendo, eu fico olhando os professores explicarem, mas não entendo, eu olho, mas é difícil, porque no Luiz Nunes têm surdos e têm ouvintes, os ouvintes sabem, mas eu não ouço nada. Eu estudo, tento ler, mas não entendo, eu pergunto, como explicar para o surdo? Mas os professores não sabem⁸⁵.

Além da angústia de não compreenderem as aulas por serem oralizadas, é importante destacar a ausência de intérpretes, também lembrada bastante pelos entrevistados surdos, e pontuada por Augusto, que destaca ainda a atuação do professor de Química pelo esforço em estabelecer comunicação em LSB. No depoimento de Ana, podemos observar a inquietação em relação às metodologias utilizadas para efetivar aprendizagem junto aos surdos: “eu me pergunto, como explicar para os surdos?” Essa reposta precisa ser dada a esta aluna pelos órgãos

⁸⁴ Entrevista realizada em julho de 2017.

⁸⁵ Entrevista realizada em julho de 2017.

e profissionais da educação. Por hora, a certeza que ela tem é apenas de que “os professores não sabem”.

Em sua obra clássica “Pedagogia do oprimido”, Paulo Freire denuncia que a escola tem sido um espaço de narração e dissertação de conteúdos, onde um sujeito assume o papel de narrador e os demais, objetos pacientes, são meros ouvintes, o que personifica o que o autor chama de educação bancária, caracterizada pela sonoridade do agente narrador (FREIRE, 1987: 57). Diante das especificidades dos estudantes surdos, nem mesmo aos sons dos “depósitos bancários” citados por Freire eles têm acesso.

De forma geral, e especificamente nas aulas de História, é perceptível que as aulas na escola LND são ministradas supervalorizando os conteúdos, basicamente através das aulas expositivas orais e buscam respostas-padrão de todos os alunos nas atividades propostas. Ao se referir a este modelo escolar, Maria Tereza Mantoan nos diz que se trata de escolas cujos métodos e práticas preconizam a exposição oral, a repetição, a memorização, os treinamentos, o livresco, a negação do valor do erro. São escolas que estão sempre preparando os alunos para o futuro: seja a próxima série a ser cursada, seja o nível de escolaridade posterior ou o exame vestibular (MANTOAN, 2013: 60).

Diante das dificuldades de comunicação com os professores, e mesmo pelo menor período de tempo em que professores e alunos estão juntos em sala de aula, os alunos ouvintes acabam ganhando um grande protagonismo no sentido de facilitar o desenvolvimento das atividades dos surdos. Não é incomum os alunos ouvintes procurarem os profissionais do AEE para informar sobre trabalhos, dando maiores esclarecimentos acerca do que o professor falou a respeito de alguma atividade em sala. Alguns ouvintes desenvolvem grande interesse pelos surdos e pela LSB, buscando estar sempre próximos para aprenderem a Língua de Sinais, e nos procuram também nesse sentido de tentar obter conhecimentos sobre como se comunicar com os surdos.

É importante ressaltar que, muitas vezes, são estabelecidas relações de amizade entre alunos surdos e alunos ouvintes, que, mesmo sem dominar a LSB, buscam estratégias de para viabilizar a comunicação entre eles, seja através da escrita, seja de mímica, mostrando ima-

gens etc.⁸⁶. Essas relações de proximidade costumam ocorrer com mais frequência entre ouvintes e surdos oralizados, pois o elemento “fala” acaba sendo determinante para aproximá-los. Se pegarmos como referência as duas alunas surdas entrevistadas, Clara é oralizada, enquanto que Ana não é, além de constatar pela observação que Clara possuía relações de amizade com alunas ouvintes, fato que não se repetia com Ana, a qual é a única menina entre os surdos dos dois segundos anos e, no cotidiano, observamos que ela apenas mantém contato com os meninos surdos. Podemos observar esta questão também nas entrevistas, pois Ana em nenhum momento citou os(as) alunos(as) ouvintes em suas respostas, enquanto que Clara fez menção a eles/elas em vários momentos.

Ao ser perguntada sobre a experiência de ser surda e ter estudado em uma escola inclusiva, Clara destacou em dado momento de sua resposta:

Minhas amigas ouvintes me ajudavam muito, me mostravam as páginas dos livros que tinham exercícios para fazer, havia uma troca entre a gente, os professores não, quer dizer... me ajudavam às vezes, um pouco..., mandavam mais fazer os exercícios⁸⁷.

Em relação às aulas de História, a entrevistada frisa novamente a relação com as ouvintes, dizendo “os professores faziam muitos exercícios em grupo, aí as ouvintes me ajudavam”.

Os alunos ouvintes acabam se tornando também grandes parceiros dos professores da sala de recursos, pois, nas disciplinas em que há resistência dos professores em relação ao diálogo com os profissionais itinerantes, os ouvintes acabam auxiliando, haja vista que nos repassam as informações dadas em sala de aula, às quais por vezes os surdos não tiveram acesso.

⁸⁶ Isto também ocorre com os demais profissionais que atuam na escola, que, em situações de diálogos mais breves, utilizam-se destes recursos, porém, para situações que exigem uma conversa mais prolongada, os profissionais itinerantes costumam ser chamados para intermediar.

⁸⁷ Entrevista realizada em julho de 2017.

O que temos observado é que ainda existem grandes entraves para que ocorra a efetiva inclusão dos alunos surdos nas aulas de História na escola LND, seja por omissão do Estado seja por parte dos profissionais envolvidos mais diretamente no espaço escolar. Porém, é importante destacarmos que, a partir do funcionamento da sala de recursos na escola, conquistada pela luta de pais e alunos, algumas iniciativas têm apontado no sentido de construir uma melhor participação destes educandos nas aulas, procurando garantir, ainda que existam muitos percalços, o acesso e a aprendizagem dos alunos surdos ao que concerne às reflexões propostas dentro dos conteúdos trabalhados através do ensino de História.

2.3.2 As avaliações escritas

Uma situação que gera grande discussão entre alunos, pais e professores (do AEE e do ensino regular) são as provas avaliativas às quais os surdos são submetidos. Para alguns professores, os surdos devem ser avaliados através dos mesmos métodos que os ouvintes, argumentam que o Enem é igual para todos e que inclusão é avaliar todos com igualdade⁸⁸. Essa noção de igualdade vai de encontro ao que Boaventura Santos nos diz ao afirmar que “temos o direito à igualdade, quando a diferença nos inferioriza, e direito à diferença, quando a igualdade nos descaracteriza!” (SANTOS *apud* MANTOAN, 2013: 31).

Em relação especificamente às avaliações de História, o que tínhamos era o uso exclusivo de formas avaliativas escritas para os alunos surdos, como a utilização de provas e atividades feitas no caderno, algumas realizadas em sala de aula e outras enviadas para serem realizadas em casa ou na sala de recursos. Quando havia seminários,

⁸⁸ A conquista da comunidade surda de ter a prova do Enem toda filmada em LSB foi fundamental para os profissionais do AEE contra-argumentarem com os professores do ensino regular. Em relação à igualdade avaliativa, procuramos ponderar que a igualdade também deveria se dar no que se refere ao acesso aos conteúdos, algo que não ocorre.

os surdos não participavam. Não somos contrários à utilização de avaliações escritas, seja de múltipla escolha, seja dissertativa, porém o que defendemos é que estas devam ser produzidas dentro de padrões acessíveis aos alunos, com utilização de imagens e presença de intérpretes, e que de forma alguma devam ser a única forma de avaliação dos estudantes.

Os dois profissionais de História que participaram desta pesquisa sempre foram acessíveis ao diálogo e, de maneira alguma, estão entre os professores que tentam se manter afastados das orientações dos professores itinerantes, porém a professora A demorou mais para implementar elementos diferenciados nas avaliações dos surdos, apesar de trabalhar há mais tempo com eles em suas turmas, construindo parcerias para o ensino e a avaliação dos surdos apenas no terceiro ano de funcionamento da sala de recursos, já em 2017. Enquanto isso, o professor B, apesar de trabalhar há menos tempo com surdos em relação à professora A, desde o primeiro ano de funcionamento do referido espaço, passou a pensar em atividades diferenciadas para os alunos em atividades de parcerias, isto ainda em 2015.

Por não haver um espaço dentro da carga horária dos professores para o planejamento das ações pedagógicas a serem implementadas, infelizmente os encontros entre professores da sala regular e professores itinerantes costumam ocorrer em breves diálogos, em encontros pelos corredores da escola ou na sala dos professores durante o intervalo para o lanche, dando um caráter informal que não é adequado para a construção pedagógica a ser projetada. As exceções ocorrem em momentos de formação ministrados pelos professores itinerantes, porém, estes espaços são raros ao longo do ano letivo, além de que nem sempre é possível reunir todos os professores de História no mesmo dia e horário no espaço escolar para participarem da atividade proposta.

As provas são produzidas com autonomia pelos professores da sala regular, os quais não costumam solicitar a interferência dos professores itinerantes em relação à produção de questões que pudessem ser pensadas no sentido dar melhor acessibilidade aos estudantes surdos. Quando se trata de provas escritas, não há nenhuma diferen-

ciação em relação às provas aplicadas para alunos surdos e ouvintes, todos são submetidos às mesmas questões.

Para que tivéssemos melhores condições de propor uma análise em relação às provas escritas, compreendo-as como fontes históricas no debate aqui posto, tanto que selecionamos duas avaliações escritas, uma da professora A e outra do professor B. O uso das avaliações escritas foi autorizado formalmente em documento assinado pelos dois profissionais, e tem por objetivo trazer uma reflexão acerca das condições de realização das provas por parte dos surdos, partindo de uma análise crítica em relação à acessibilidade das mesmas.

Observemos, a seguir, as duas provas escritas selecionadas.

Prova da professora A

ESCOLA ESTADUAL LUIZ NUNES DIREITO

DISCIPLINA: HISTORIA

PROFA.

ALUNO _____

TURMA MÉDIO

AVALIAÇÃO DE RECUPERAÇÃO (2ª) 21/02/2017

- 1) Alguns historiadores analisam que a Revolução Francesa (1789) comportou duas revoluções, ocorridas paralelamente: a burguesa e a camponesa. Assinale a alternativa incorreta, a respeito de algumas das questões que justificariam essa análise sobre a Revolução Francesa
- a) As agitações e turbulências provocadas pela penúria aumentaram a desordem e contribuíram para que o tempo da colheita - que sempre fora motivo de preocupação - se tornasse tempo de perigo, naquele momento histórico
 - b) No antigo regime o desemprego e a carestia dos víveres agravaram a mendicância no campo, a partir de 1788, o que contribuiu para as chamadas revoltas da fome, que deram corpo à revolução burguesa em curso.
 - c) A expressão Grande Medo de 1789 refere-se a um conjunto de revoltas camponesas que marcaram a entrada dos camponeses na cena revolucionária.
 - d) A Revolução Francesa foi a revolução das luzes (burguesa e aristocrática), que ocorreu totalmente separada da revolução popular: esta, um simples episódio no período.
 - e) O conflito entre o Terceiro Estado e a aristocracia, sustentado pelo poder real, contribuiu fortemente para dar às chamadas revoltas da fome um caráter social.
- 2) “[...] pode não ter sido um fenômeno isolado, mas foi muito mais fundamental do que outros fenômenos contemporâneos, e suas consequências foram, portanto, mais profundas. Em primeiro lugar ela se deu no mais populoso e poderoso Estado da Europa (não considerando a Rússia). Em 1789, cerca de um em cada cinco europeus era francês. Em segundo lugar, ela foi, diferentemente de todas as revoluções que a precederam e a seguiram, uma revolução social de massa, e incomensuravelmente mais radical do que qualquer levante comparável. [...] Em terceiro lugar, entre todas as revoluções [...] foi a única ecumênica. Seus exércitos partiram para revolucionar o mundo; suas idéias de fato o revolucionaram.” (HOBSBAWM, Eric J. – A Era das Revoluções. 4ª edição. RJ: Paz e Terra, 1982, p. 72). A respeito do evento revolucionário tratado no texto, assinale a(s) afirmativa(s) correta(s).
- a) A enorme influência internacional dessa revolução está relacionada ao fato de ela ter sido a primeira experiência bem sucedida de coletivização das terras, de estatização dos meios de produção e de estabilização política por meio da implantação de um regime de partido único.
 - b) Com a revolução, e inspirados na Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, os camponeses e as classes populares francesas viram reconhecidas as suas principais reivindicações como, por exemplo, a partilha da terra.
 - c) Inspirada nos princípios de liberdade, igualdade e fraternidade, essa revolução pôs fim aos entraves que representavam para o desenvolvimento econômico da burguesia, a estrutura de propriedade e os direitos da aristocracia do Antigo Regime.
 - d) A condução do processo revolucionário pelos membros da alta burguesia, após 1794 com o chamado “golpe do Termidor”, assegurou lhes a efetivação do projeto político mais moderado de sua classe, em detrimento do projeto político radical dos representantes da pequena burguesia e das camadas populares.

Fig. 7: Prova da professora A (frente).

3) No período colonial brasileiro, duas economias foram particularmente significativas: açucareira e mineradora. Fazendo uma comparação entre elas, podemos afirmar que:

a) As duas formas implicaram uma intensiva ocupação do solo e somente predominaram em regiões litorâneas.

b) Enquanto no açúcar predominavam o latifúndio e a ruralização, a mineração possibilitava a urbanização e certo mercado interno.

c) Nenhuma das formas possibilitou qualquer margem de fixação definitiva do homem, especialmente pelo caráter predatório.

d) Em ambas, os melhores resultados foram obtidos em regiões com predominância do trabalho assalariado.

4) Muitos nas colônias chamavam os portugueses de “emboabas”, palavra de origem tupi que significa aves de pés cobertos, uma referência a bota que usavam, em contraste com os mestiços paulistas das bandeiras. Sobre os conflitos advindos entre paulistas e portugueses, é correto afirmar que:

a) O principal chefe dos emboabas foi Maurício de Nassau, rico pecuarista da região do rio São Francisco.

b) O conflito teve fim em 1709, no chamado Capão da Traição, quando muitos emboabas foram mortos.

c) Procurando evitar novos conflitos, o governo português interveio na região e passou a exercer firme controle econômico das minas.

d) Como o final da guerra dos emboabas foi desfavorável aos portugueses do reino, eles passaram a procurar novas jazidas de ouro em outras regiões do Brasil, o que resultou na descoberta do metal nos atuais estados do Mato Grosso e Goiás.

5) Sobre a Administração Portuguesa e o controle das minas, numere a 2ª coluna de acordo com a 1ª

(1) Datas

(2) Intendência

(3) Casas de Fundição

(4) Quinto

(2) uma espécie de prefeitura, órgão responsável por distribuir terras para a exploração do ouro, fiscalizar a atividade mineradora, cobrar impostos, etc.

(3) em pó ou em pepitas, o ouro encontrado nas minas era levado para esse local, que servia para controlar a quantidade de metal no momento da cobrança do imposto real.

(1) concessão de lotes aos mineradores para exploração do ouro.

(4) parte que correspondia ao imposto devido a Fazenda Real e o restante do ouro recebia uma selo que comprovava o seu pagamento, podendo ser legalmente negociado.

Fig. 8: Prova da professora A (verso).

Prova do professor B

| | | | | | |
|---------------------------------|--|-------------------|--------------|---|-------|
| DISCIPLINA: | E. E. F. M. LUIZ NUNES DIREITO. | | |  | MÉDIO |
| PROF. | ALUNO: | | N° | | |
| TURNO: | SÉRIE: | DATA: ___/___/___ | TURMA: | | |
| 1ª AVALIAÇÃO DE HISTÓRIA | | ATIVIDADES: | MÉDIA GERAL: | | |

1. (FUVEST 2017) O filósofo contemporâneo Karl Marx em sua obra "O Manifesto do Partido comunista" escreveu "A História da Humanidade, é a História da Luta de classes", é bem verdade que não se aplica a todos os momentos da história humana, contudo pode ser observada em diversas etapas. Diante do Exposto e em acordo com seus conhecimentos sobre a sociedade Grega podemos fazer a seguinte análise:

I – A unidade Familiar grega conhecida como *Genos* sofreu alterações de modo que os senhores com maior poder militar subjugavam os outros chefes, destes conflitos surgiram os diferentes grupos sociais, os cidadãos e os escravos.

II – As constantes invasões dos povos indo-europeus a região que hoje conhecemos como "Grécia Antiga" gerou transformações sociais nos *Genos*, isto é, fez surgir dois grupos sociais que lutavam pelo poder: os Militares, responsáveis pela defesa do território e os Trabalhadores agrícolas, responsáveis pela produção de alimento e sustento da sociedade.

III – Os *Genos* eram unidades familiares controlados pelo *Pater*, este distribuía benefícios em acordo com a ligação parental, assim membros mais distantes tornavam-se pequenos proprietários e ao longo do processo de formação da *Polis* (Atenas) viam-se em condições cada vez mais precárias a ponto de tornarem-se escravos.

Das afirmativas acima é/são correta(s):

- a) Somente I b) Somente II c) Somente III d) Todas e) Apenas II e III

2. (FUVEST 2017) A tela abaixo é "Rapto de Perséfone" de Christoph Schwarz e fica exposta "Fitzwilliam Museum" - Cambridge, Inglaterra.

Neste Mito Hades Sequestra Perséfone para o Submundo para toma-la como esposa, para depois essa regressar para a sua Mãe. Diante de seus conhecimentos é correto afirmar sobre a alegoria prática desse mito:



- a) Ensina aos Humanos que as mulheres são frágeis e podem ser tomadas a força.
 b) Ensina aos Humanos a prática da agricultura.
 c) Ensina as Mães que suas filhas devem sempre ser vigiadas para não serem sequestradas.
 d) Ensina aos Humanos que os Homens podem possuir tudo e todos que desejar.
 e) Ensina as Mulheres que estas devem desconfiar dos Homens e nunca conversar com estranhos (estrangeiros).

3. (FUVEST 2017) " (...) os cidadãos espartanos eram proibidos de se dedicar a atividades mercantis, a administração do comércio e da manufatura..."

Sobre as atividades citadas acima e os grupos sociais que viviam em Esparta podemos afirmar que:

I – Os Hilotas eram a principal mão de obra em Esparta, assim toda atividade que não fosse realizada por um *Homoioi* era designada para um Hilota.

II – Os Hilotas realizavam tais atividades de modo furtivo, quando seus senhores os mandavam para o mercado, então o Hilota vendia seus produtos confeccionados durante as horas livres em sua casa, para assim acumular recursos e comprar sua liberdade.

III – Os Periecos assumiram tais atividades, não apenas porque aos Espartanos era proibido, mas principalmente por ser a atividade que lhes era mais lucrativa e não recebiam qualquer concorrência de outros grupos sociais.

IV – Os Periecos eram livres para desenvolver qualquer atividade, exceto política, assim atividades mercantis, a administração do comércio e da manufatura era parte de sua rotina.

São verdadeiras as afirmativas:

- a) Todas b) I, II e III c) I, II e IV d) II, III e IV e) Apenas III e IV

4. (FUVEST 2008) "No ano em que Patreas foi magistrado em Delfos, no mês Poitropios, Dorema, agindo com o consentimento de sua filha Hedyle, deu ao Apolo uma moça escrava chamada Melissa, valendo uma mina de prata, para ser libertada. O fiador requerido pela lei é Teisseas. Melissa deverá permanecer com Dorema enquanto Dorema viver, fazendo o que ela mandar. Se ele não permanecer com ela [isto é, com Dorema] ou não fizer o que ela mandar, o contrato se tomará nulo. Testemunhas: Andronikos, o sacerdote; Nikomakhos; Arition; Astylos; Timokritos; Astyokhos."

Texto escrito no tempo de Apolo.

Fig. 9: Prova do professor B (frente).

O texto acima reporta:

- a) Este é um texto que mostra que a escravidão, em todas as partes da Grécia, era branda, visto que os escravos tinham sempre a perspectiva da liberdade, em especial o santuário de Apolo era usado para esta negociação já que ele poderia prever se esta acordo seria cumprido por ambas as partes.
- b) Nesta caso a escrava ganha a liberdade para servi no exercito, visto que Apolo é o deus da guerra, então nada mais justa que liberta uma cativa para lutar por seu deus.
- c) Os contratos de alforria eram entre senhores e escravos sendo os deuses apenas meros espectadores do contrato a ser fixado entre as partes interessadas. O importante era as pessoas que servia de testemunhas durante a negociação.
- d) Os contratos de alforria eram com frequência inscritos nas paredes dos santuários – invocando assim a divindade como testemunha dos mesmos. Muitas vezes a alforria exigia o pagamento pelo escravo do seu preço ao senhor, ou a obrigações de continuar servindo por prazo estipulado; ou ambos.
- e) Todas as alternativas estão corretas.

5. (ENEM AI 2009) Em “Eu, a patroa e as crianças” observamos o conceito de família do mundo contemporâneo, neste seriado percebemos a existência de um pai provedor, com uma “patroa” dedicada ao lar, que possui liberdade para expressar suas vontades e exercer autoridade dentro e fora do lar, as “crianças” educadas em escolas, possuidoras de direitos e deveres, com seus próprios quartos, mantendo a privacidade nas duas mãos, a privacidade do casal e a privacidade dos filhos. Podemos determinar como semelhanças e/ou diferenças entre a família contemporânea e a família clássica:



- a) o casamento não possuía a mesma importância para a formação da familiar, nesta família contemporânea o casamento ocorreu (e ocorre) sempre por amor sem obedecer a padrões sociais.
- b) a educação que no período clássico era fornecida preferencialmente pelo Estado (no caso a polis), hoje encontramos um ensino privado superior ao ensino público, a educação é fornecida exclusivamente pelos meios escolares.
- c) o casamento ainda é o principal meio pelo qual uma família é organizada, contudo na família atual ocorrem com uma frequência menor as grandes diferenciações nas idades do casal, possuindo aproximadamente a mesma idade enquanto no período clássico os casamentos mais frequentes eram entre homens maiores de 30 anos e mulheres menores de 20 anos.
- d) a participação feminina nas decisões familiares manteve-se constante, esta sempre viu-se mais ligada aos trabalhos domésticos e a educação das crianças, seja filhos ou filhas.
- e) Todas as alternativas acima estão corretas.

6. (ENEM AI 2009) Édipo Rei é um mito grego que já foi estudado por diversos pesquisadores inclusive por Sigmund Freud, a história de um príncipe marcado para matar seu pai e casar-se com sua mãe. O mito de Édipo permite que compreendamos diversos pontos da religião e da religiosidade grega, entre estes podemos citar:

- a) a compreensão do tempo para o tempo, semelhante a interpretação que possuímos hoje sobre tempo, isto é, linear e ascendente.
- b) a existência de messias, isto é, de indivíduos escolhidos para desvendar as vontades divinas, no caso do mito de Édipo estes messias são chamados de Oráculo.
- c) a compreensão de destino, segundo este mito todas as decisões tomadas de forma impensadas levam a efetivação do destino, contudo se o indivíduo desejar poderá alterar seu destino tomando atitudes pensadas, como revela a ação final de Édipo ao cegar-se.
- d) revela a percepção dos gregos em relação aos deuses, os humanos seriam meramente marionetes para os deuses e apenas os heróis ou semi-deuses possuem a liberdade de decidir sobre o seu destino.
- e) os oráculos revelam os acontecimentos e todo aquele que consultar o oráculo, infalivelmente terá o seu destino selado, inviabilizando a existência de um livre-arbítrio.



Fig. 10: Prova do professor B (verso).

Como é possível observarmos, na prova elaborada pela professora A, não constam imagens, sendo a avaliação totalmente baseada na compreensão da Língua Portuguesa; já na prova do professor B, duas questões utilizam imagens. Na segunda questão, aparece a tela “raptó de Perséfone”, que infelizmente está com qualidade visual muito ruim, o que dificulta sobremaneira a compreensão dos alunos. Na quinta questão, a imagem que se reporta ao seriado “Eu, a patroa e as crianças” nos parece muito bem aplicada, pois, ao observar o recurso imagético, os alunos logo se recordaram do programa de televisão, facilitando a explicação durante a interpretação da prova⁸⁹.

As duas avaliações são extensas, se analisarmos que há apenas um professor de História no AEE para colaborar com a interpretação das provas, levando em consideração que são diversas provas, de várias turmas com surdos, torna-se um trabalho de extrema dificuldade, pois, nos dias de avaliação, devido à necessidade de interpretação, os surdos se juntam todos no auditório da escola, onde é feita uma separação por turmas e séries, e o professor que está interpretando a prova passa a dividir sua atenção a cada turma, sendo necessário umas aguardarem enquanto outras são contempladas. Neste sentido, provas com textos muito longos e sem apelo visual levam os alunos e o intérprete a um alto grau de estresse e ansiedade, pois a espera dos alunos torna-se prolongada e o tempo estimado para conclusão da avaliação costuma ser extrapolado.

Normalmente, as avaliações de todas as disciplinas costumam ser aplicadas através de provas escritas. De modo geral, parece-nos que os professores ainda possuem grandes dificuldades em se desatrelarem deste modelo mais tradicional e consolidado na escola brasileira. Ao refletir acerca dos exames aplicados nas universidades francesas, mas que, por analogia, nos serve para pensar a escola brasileira, em particular a escola LND, Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron nos mostram que eles não são apenas as representações e as práticas dos agentes, mas também da organização e do funcionamento das instituições. Destaca-se o que o

⁸⁹ As rasuras que aparecem na prova do professor B foram propositalmente feitas para manter o sigilo de seu nome ou suas iniciais.

autor chamou de angústia ante os vereditos totais, brutais e parcialmente imprevisíveis das provas tradicionais. Dentro da lógica da manutenção de um modelo que se pretende hegemônico, temos sua reprodução, a qual impõe o exame não somente como a expressão mais legível dos valores escolares e das escolhas implícitas do sistema de ensino, já que ele acaba por impor uma definição social do conhecimento e da maneira como deve ser manifestado, mas oferece ainda um de seus instrumentos mais eficazes ao empreendimento de inculcação da cultura dominante e do valor dessa cultura (BOURDIEU & PASSERON, 1992: 153).

2.3.3 Prova “oral” (sinalizada) e os seminários

É preciso ter consciência de que, no interior da escola LND, o modelo dominante é ouvinte, porém havendo o desafio de construir alternativas para que os alunos surdos possam de fato ser incluídos em um modelo educacional onde suas peculiaridades sejam valorizadas, e não reprimidas ou vistas com estranheza. Em alguns momentos, em atividades específicas e avaliativas, os profissionais do AEE em conjunto com os professores do ensino regular têm conseguido desenvolver formas de incluir os surdos, através de propostas que valorizam suas características, dando destaque para a acessibilidade linguística e valorização de recursos imagéticos, sem descaracterizar uma proposta bilíngue, uma vez que a Língua Portuguesa também está inserida nos processos avaliativos.

Estas atividades têm ocorrido, em sua maioria, em parceria com o professor B, que, como destacou em sua resposta sobre as metodologias utilizadas, fez uso de seminários e “prova oral” como elementos avaliativos para os alunos. A partir de agora, vamos detalhar melhor estas duas experiências⁹⁰.

⁹⁰ Desde 2015, essas parcerias têm ocorrido com o professor B. Durante o ano letivo, pelo menos uma avaliação é realizada em Língua de Sinais e uma em forma de seminário. Em agosto de 2017, a professora A aceitou avaliar os alunos através de seminário, destinando cinco pontos para esta atividade. Dois grupos de surdos, com três alunos cada, apresentaram os temas: “Colonização portuguesa no Brasil” e “Trabalho indígena no Brasil colonial”. Todos os alunos envolvidos alcançaram a pontuação máxima.

O que estamos chamando de “prova oral” trata-se, na verdade, de uma prova sinalizada. Para viabilizar esta avaliação, os surdos não fazem a prova no mesmo dia que os ouvintes, ou seja, é marcado um dia específico apenas para avaliação deles, quando o professor traz as questões a serem perguntadas aos alunos. Dentro da sala do AEE ou na biblioteca da escola, ficamos o professor B, eu e os alunos, que são chamados um a um para serem avaliados individualmente. O professor seleciona quais perguntas gostaria que fossem feitas a cada aluno e, então, passo a fazer os questionamentos em LSB. As questões não utilizam imagens nem são de múltipla escolha, são perguntas diretas sobre o conteúdo trabalhado em sala e estudado no AEE. Os alunos respondem também em LSB, sendo que, nesse momento, faço o papel de intérprete para que o professor possa avaliar as respostas dos alunos. Esta estratégia não é uma regra utilizada em todas as avaliações, mas sempre que usada tem rendido bons resultados, pois, em sua língua, o surdo tem mais recursos para conseguir explorar de forma mais consistente seus conhecimentos históricos, e assim, conseqüentemente, ter uma avaliação mais justa, o que tem se refletido na elevação das notas dos alunos.

Os seminários são organizados pelo professor em sala de aula, onde são formados grupos, normalmente de quatro a cinco alunos, e são distribuídos os temas para cada equipe. Na maioria das vezes, os surdos ficam em uma única equipe, mas já ocorreu a formação de grupos com surdos e ouvintes juntos. Após a formação dos grupos, o professor marca datas para orientar a apresentação dos grupos formados por ouvintes e deixa a orientação dos grupos onde existam surdos sob a responsabilidade do professor do AEE.

O primeiro passo é ministrar uma aula no AEE para os alunos acerca do tema do seminário, onde busco perceber qual o grau de familiaridade eles têm com a temática. Em seguida, organizamos uma pesquisa por imagens e vídeos da internet para compor os *slides* da apresentação, assim como uma pesquisa bibliográfica para a construção de pequenos textos escritos que estarão presentes ao lado dos recursos imagéticos durante a apresentação, e que serão explicados em LSB pelos alunos.

Neste momento, é muito comum os alunos desconhecerem algumas palavras e seus respectivos sinais. Então, todos costumam colaborar

e passam a ensinar os sinais uns para os outros, o professor do AEE também intervém para ensinar palavras e sinais desconhecidos dos alunos, assim como não é incomum o professor desconhecer um sinal e os alunos o ensinarem, o que demonstra a complexidade do ato de ensinar e aprender, pautando o conhecimento em um compartilhamento de experiências onde “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (FREIRE, 2004: 23). Quando nenhum presente conhece um dado sinal, o mais usual é recorrer a aplicativos de celular ou dicionários *online* que possam fornecer a informação necessária. Caso a dúvida persista, buscamos o auxílio de intérpretes e outros surdos que possam colaborar conosco.

Quando uma expressão não possui o sinal correspondente, os alunos são orientados a utilizar o recurso da datilologia, ou seja, soletrar a palavra com as mãos através do alfabeto manual, conforme o exemplo abaixo, onde utilizamos a palavra “colonos”:



Fig. 11: Palavra “colonos” em Língua Portuguesa e em datilologia de LSB.

Ilustração de Davi Salomão Feio, 2018

A partir de então, montamos através de um programa de computador o seminário a ser apresentado pelos alunos, os quais ficam responsáveis por explicar partes do conteúdo, que abrangem seus respectivos textos, imagens e/ou vídeos.

Esta atividade ocorre no auditório da escola ou na sala de recursos, em dias agendados pelo professor. Há um esforço no sentido de o professor do AEE estar presente nas apresentações dos grupos formados por ouvintes para interpretar a apresentação para os surdos, porém, por incompatibilidade de horário de trabalho, nem sempre isso é possível, o que ocasiona uma perda significativa na aprendizagem aos alunos.

No dia marcado para a apresentação dos surdos, é necessária a presença do professor B, que faz perguntas, comentários e a avaliação

com base nas apresentações, do professor do AEE, que, nesse momento, atua como intérprete, tanto da LSB para o Português como do Português para a LSB, e dos demais alunos, que, além de assistirem, podem fazer intervenções ao fim de cada seminário.

Esta atividade foi lembrada pelo professor da seguinte forma, ao ser perguntado se tinha memórias de atividades desenvolvidas com os surdos que julgasse exitosas:

Seminários com o auxílio de um professor intérprete, estes jovens produziram seminários incríveis. Utilizaram corretamente as imagens, trouxeram o conteúdo para a realidade e linguagem do jovem, e até mesmo conseguiram utilizar conhecimento de outras áreas científicas para elucidar questões que poderiam simplesmente ser ignoradas. Sem dúvida, é uma experiência que será reutilizada e será muito aguardada para “ouvi-los”⁹¹.

Os seminários foram a atividade mais lembrada pelos surdos quando perguntados se conseguiam se lembrar de alguma atividade/trabalho que gostaram de fazer e que acreditam ter aprendido nas aulas de História. Os seis surdos entrevistados citaram essa experiência.

Quando o professor cita que os alunos conseguiram utilizar outras áreas do conhecimento, está se reportando a um seminário onde a aluna Ana, de 21 anos à época, do primeiro ano, ao explicar a diferença entre teocentrismo e antropocentrismo, fez o seguinte questionamento para a turma: “Vocês sabem por que chove?”. Diante da ausência de respostas por parte dos alunos, Ana explicou que, no período medieval, o pensamento mais comum era que chovia porque Deus era bom e enviava as chuvas para melhorar as plantações, encher os rios, ou seja, era uma dádiva divina; em seguida, a aluna disse que uma explicação antropocêntrica sobre a chuva seria diferente, pois seria baseada em estudos, e não na fé, daí passou a fazer o seguinte desenho no quadro:

⁹¹ Entrevista realizada com o professor B em junho de 2017. Já referida.

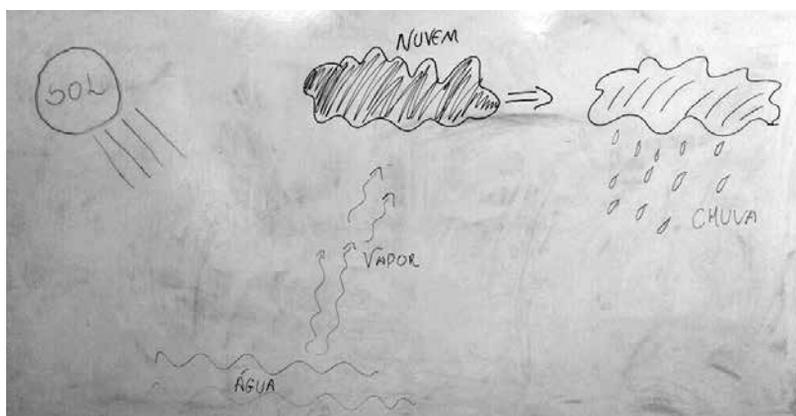


Fig. 12: Desenho da aluna surda durante apresentação de seminário⁹².

Nesse momento, a aluna passou a explicar o chamado ciclo da água, valendo-se de uma compreensão científica para explicar as razões pelas quais chove.

Ana recordou da seguinte forma, quando perguntada sobre alguma atividade de que tenha gostado nas aulas de História:

Na sala, o professor de História usou uma estratégia que eu aprendi, gostei muito. Foi uma atividade que envolveu todos, surdos e ouvintes. Eram seminários. Nós apresentamos e os outros também apresentaram, todos podiam fazer perguntas, e todos respondiam e eu entendia. Os alunos gostaram muito. Nós apresentamos com imagens, textos e em LSB, o professor do AEE nos ajudou a organizar a apresentação e interpretou⁹³.

A possibilidade de ter acesso às informações, de poder apresentar os seminários em Língua de Sinais, utilizando iconografias, desenhos e vídeos curtos, trouxe aos surdos de fato a oportunidade de vivenciarem uma experiência inclusiva, pois deram conta da atividade proposta, alcançaram aprendizado e estavam em uma sala onde ocorreram constantes trocas entre surdos e ouvintes.

⁹² Seminário apresentado em outubro de 2016.

⁹³ Entrevista realizada em agosto de 2017.



Fig.13: Surdo apresentando seminário em LSB⁹⁴.

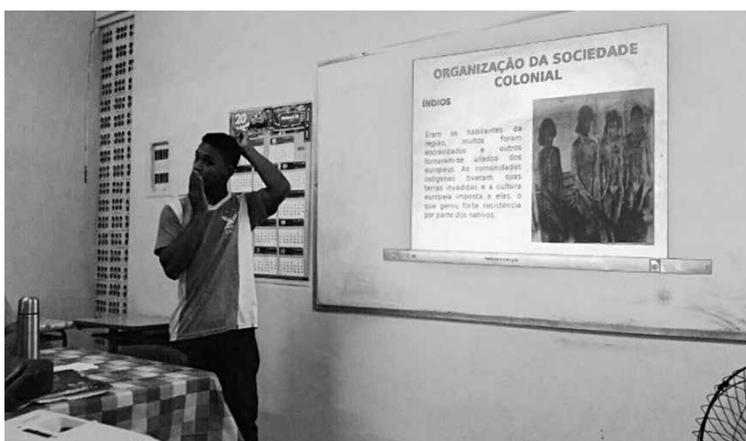


Fig.14: Surdo apresentando seminário em LSB⁹⁵.

2.4 Ensino de História no AEE da Escola LND

Com a efetivação da Sala de Recursos na escola LND no ano de 2015, os alunos passaram a frequentar as aulas nas turmas regulares no turno da manhã e o AEE no turno da tarde. A sala começou seu fun-

⁹⁴ Seminário apresentado em agosto de 2017.

⁹⁵ Seminário apresentado em agosto de 2017.

cionamento com dois professores para atuarem com os surdos, um com formação em História e um em Biologia. Poucos meses depois, chegou mais um profissional com formação em Física, havendo também uma profissional pedagoga que atua com alunos com outras necessidades educacionais especiais. Em 2015, eram sete alunos(as) no ensino fundamental e 12 no ensino médio; em 2016, seis no ensino fundamental e 14 no ensino médio; e, em 2017, dez no fundamental e 17 no médio. Como a Sala de Recursos foi aberta em parceria com a escola Astério de Campos, os responsáveis dos alunos migraram a segunda matrícula do Instituto Felipe Smaldone para a UEES, a ponto de aquele não enviar nenhum itinerante em 2016, retornando com um professor itinerante em 2017, tendo três dos dez alunos matriculados no ensino fundamental, com segunda matrícula no Instituto.

Minha carga horária de trabalho passou a ser dividida, metade no Astério de Campos, apenas como professor do AEE, e a outra metade no LND, sendo que, nesta escola, minha atuação tem sido três dias pela manhã como professor itinerante, buscando dar suporte aos professores em atividades, trabalhos, seminários, por vezes atuando como intérprete, facilitando a comunicação entre a comunidade escolar e os surdos em várias circunstâncias do cotidiano escolar, e dois dias no turno da tarde, no AEE.

A Sala de Recursos do LND conta com três profissionais: um professor de Física, que, pela carência de mais professores, acaba ensinando também Matemática; uma professora de Biologia, a qual possui toda a sua carga horária de trabalho na escola LND, e assim acaba atendendo demandas de várias disciplinas, como Química, Educação Física e Artes; e eu, que atuo com as disciplinas da área das Ciências Humanas: História, Geografia, Filosofia e Sociologia. Mas não é incomum, diante da ausência de professores de Inglês e Português, por exemplo, os professores que atuam na sala de recursos terem que colaborar na medida do possível no ensino também destas disciplinas. Devido ao fato de na UEES haver professores especialistas em todas as disciplinas, nesta atuo apenas com o ensino de História, isto há sete anos, período em que acumulei algumas experiências, as quais levei para serem implementadas no AEE da escola LND.

Vale ressaltar que grande parte dos alunos matriculados no LND já frequentavam o AEE no Astério de Campos e, portanto, já eram nos-
sos conhecidos, além de que, mesmo com o funcionamento da Sala de Recursos mais próximo das residências deles, muitos surdos nunca deixaram de frequentar a UEES totalmente, basicamente por dois motivos: lá é mais que uma escola para eles, é um espaço da cultura surda, onde encontram amigos, se organizam para viagens, competições esportivas, festas comemorativas etc., além de que, por vezes, a limitação do número de professores e de suas áreas de formação faz com que muitos alunos ainda procurem a UEES para atendimento, principalmente na disciplina de Língua Portuguesa, a qual não possui profissional com formação específica, atuando na sala de recursos do LND.



Fig. 15: Sala de Recursos Multifuncionais da escola LND⁹⁶.

A Sala de recursos da escola LND possui um climatizador de ar que há dois anos está quebrado, sendo improvisados dois ventiladores fixados em cadeiras, como é possível observar na imagem acima. Há uma estante para guardar os livros didáticos usados para pesquisas com os alunos e os profissionais que atuam no espaço procuram fixar cartazes nas paredes da sala, estes são comumente utilizados durante as aulas

⁹⁶ Imagem registrada em dezembro de 2017.

– são mapas, tabela periódica, linha do tempo do pensamento filosófico ocidental (com nome, imagens, ano de nascimento e morte e um breve resumo do pensamento de cada autor), dentre outros.

O espaço também possui uma lousa e carteiras para os alunos, além de uma mesa com carteiras que costuma ser usada na produção de atividades em grupo. Em alguns momentos, por iniciativa da direção da escola, dos pais e professores, a sala de recursos possuiu sinal de internet, o que em muito potencializa o trabalho pedagógico com os alunos, principalmente na busca rápida por imagens, porém, em meio a constantes dificuldades técnicas, atualmente os professores utilizam seus planos próprios de internet para as pesquisas em seus celulares, *tablets* ou *notebooks*.

Ao iniciar uma aula de História no AEE, costumamos perguntar aos alunos qual foi o assunto trabalhado pelos professores na sala regular, a resposta normalmente vem com a procura dos temas através do que copiaram em seus cadernos ou fotografaram em seus celulares. Por opção dos professores do ensino regular, os livros didáticos não são utilizados nas aulas de História, os alunos os recebem e levam para casa, mas não fazem uso deles durante as aulas.

O questionário aplicado aos professores continha a seguinte pergunta a respeito do uso do livro didático: Você utiliza o livro didático? Por que utiliza ou por que não utiliza? A professora A nos respondeu da seguinte forma: “Para os alunos do médio, não estou usando porque os conteúdos do livro não correspondem ainda aos da série que estão, conforme estão atrasados em alguns aspectos e isso me atrapalha”⁹⁷. Já o professor B nos forneceu a seguinte resposta:

O livro didático é indicado para ser utilizado em casa, para leitura e suporte da apresentação feita em sala, pois muitas vezes a explanação dedica-se a algum setor da sociedade estudada, economia, gênero, política, cultura, com o pouco tempo disponível é muito difícil conseguir trabalhar todos os setores sociais em sala

⁹⁷ Entrevista realizada com a professora A em junho de 2017. Já referida.

de aula, optando por um ou dois e a complementação é feita em casa com a leitura do livro⁹⁸.

O que observamos nos anos em que atuamos na escola LND é que a professora A tem por hábito trabalhar determinados conteúdos em suas turmas de ensino médio, e por vezes os livros didáticos que chegam para a escola não seguem os conteúdos na mesma sequência que a professora está acostumada a trabalhar, daí a afirmação de que “os conteúdos do livro não correspondem ainda aos da série que estão”, enquanto que o professor B não faz uso de nenhum tipo de material didático, ele ministra aulas de forma oral, durante sua explanação vai preenchendo o quadro com esquemas e informações, após isto os alunos são orientados a complementarem o aprendizado com a leitura do livro didático em casa.

O texto copiado da lousa ou os registros fotográficos, no caso dos alunos da professora A, e algumas anotações no caderno, no caso dos alunos do professor B, costumam ser o que os alunos apresentam ao se dirigirem à sala de recursos. Independentemente do assunto trabalhado, é raro os surdos chegarem ao AEE sabendo pelo menos o tema das aulas ministradas na sala regular; portanto, neste momento, fazer com que o aluno reconheça elementos dentro do texto para trazê-lo ao entendimento das questões em debate passa a ser o próximo desafio. Para os alunos do professor B, buscamos fontes que possam dar suporte aos conteúdos por ele explicados em sala, tais como o livro didático⁹⁹, revistas especializadas em História e *sites* com conteúdos históricos na internet. Para tanto, é necessário buscar palavras que eventualmente os alunos possam reconhecer e adentrar com imagens que os façam acessar na memória algo relacionado ao tema.

Com o tempo, desenvolvemos um conjunto de materiais didáticos para trabalhar História com os surdos. Trata-se de um material

⁹⁸ Entrevista realizada com o professor B em junho de 2017. Já referida.

⁹⁹ No início do ano letivo, assim que os livros didáticos são distribuídos para os alunos, os professores do AEE procuram obter um exemplar de cada livro de todas as disciplinas das turmas em que haja surdos estudando, estes livros ficam disponíveis para consulta na sala de recursos.

projetado em *slides* e impresso em forma de apostilas. Assim, quando os assuntos trazidos pelos alunos coincidem com temas que temos nesse banco de aulas, a tarefa de ensiná-los fica mais confortável. Esse material começou a ser produzido para ministrar aulas no cursinho pré-vestibular do Astério de Campos, e posteriormente passamos a utilizá-lo no AEE.

Para a elaboração deste material didático, assim como para sua aplicação, nos reportamos a proposições teóricas já explicitadas aqui, como a pedagogia visual, uma vez que buscamos enriquecê-lo com um conjunto de imagens elucidativas para os alunos, fazendo uso também dos classificadores de Língua de Sinais durante a explicação dos temas trabalhados. Utilizamos também o bilinguismo para nortear nossa prática pedagógica, trabalhando o texto em Língua Portuguesa na modalidade escrita e em LSB.

Vejamos a seguir alguns exemplos destas produções didáticas.

IMAGINÁRIO EUROPEU SOBRE O MAR

| <i>SLIDES</i> | TEXTOS EXPLICATIVOS DOS <i>SLIDES</i> |
|---|---|
|  <p data-bbox="146 1339 505 1397">Fig. 16: Embarcação portuguesa. Fonte: <i>site</i> www.hirondino.com¹⁰⁰</p> | <p data-bbox="602 976 936 1306">Nos séculos 13 (XIII), 14 (XIV) e praticamente todo o 15 (XV), os uropeus, em especial os portugueses, não navegavam longe do continente, por isso, o mundo conhecido deles resumia-se apenas à Europa, ao norte da África, ao Oriente Médio e à parte da Ásia.</p> |

100 Disponível em <<http://www.hirondino.com/historia-de-portugal/primeiras-navegacoes/>>. Acesso em: 04 de abril de 2017.

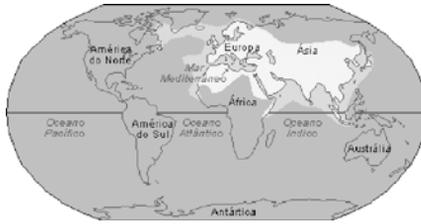


Fig.17: Mapa da Europa, norte da África e Ásia.

Fonte: *site* www.orientemidia.org¹⁰¹

Europa, norte da África, Oriente Médio e Ásia eram conhecidos pelos portugueses (em amarelo no **mapa**).



Fig. 18: Terra plana.

Fonte: *site* www.observatorio.ufmg.br¹⁰²

Nesse tempo, pensava-se que a Terra era **plana**, e não redonda.

¹⁰¹ Disponível em <<http://www.orientemidia.org/europa-colhe-o-que-plantou-no-orientemidio-e-norte-da-afrika-o-pato-e-a-galinha/>>. Acesso em: 04 de abril de 2017.

¹⁰² Disponível em: <<http://www.observatorio.ufmg.br/pas55.htm>>. Acesso em: 04 de abril de 2017.



Fig. 19: Embarcação caindo no precipício.

Fonte: *site* www.desciclopedia.org¹⁰³

Existia um grande medo de navegar para longe no mar e o **navio** cair para fora do mundo em um **precipício**.



Fig.20: Monstros marinhos.

Fonte: *site* www.historiaonlineceem.blogspot.com.br¹⁰⁴

Além disso, pensava-se também que o **mar** era **habitado** por **monstros marinhos**.

¹⁰³ Disponível em: <http://desciclopedia.org/wiki/Fim_do_Mundo>. Acesso em: 04 de abril de 2017.

¹⁰⁴ Disponível em: <<http://historiaonlineceem.blogspot.com.br/2012/09/o-mar-tenebroso.html>>. Acesso em: 04 de abril de 2017.



Ao mesmo tempo que os alunos recebem este material didático, uma aula produzida através de *slides* com os mesmos textos e imagens é projetada no quadro da sala. O tema da aula é “O imaginário europeu sobre o mar”, com o uso do pincel para quadro branco, passamos a grifar e perguntar aos alunos se conhecem essas palavras. Inicialmente “imaginário”, em nenhum momento, nestes anos de atividade profissional com surdos, um aluno reconheceu esse termo. Logo, é necessário criar um conceito a partir da LSB para os alunos. Normalmente, nos reportamos ao sinal de “pensar”, associado a uma expressão facial de divagação, e apresentamos uma anedota para ilustrar a situação. Indicamos, como exemplo, um aluno presente na aula, procuro escolher alguém que, no trato social, seja descontraído, e construímos uma história onde este aluno está apaixonado por alguém; assim, ele não para de pensar na pessoa amada. Não tem mais fome, e de noite em sua cama, mal consegue dormir, “imaginando” como seria bom poder passear e namorar a pessoa em questão. Esse modelo explicativo costuma trazer um ambiente descontraído para a aula, a partir da chamada pedagogia da animação (MARCELINO *apud* KNAUSS, 2012: 33)¹⁰⁶.

¹⁰⁵ Disponível em: <<http://planeta-terra.info/>>. Acesso em: 04 de abril de 2017.

¹⁰⁶ Ver também a obra da professora Ana Maria Monteiro: “Professores de História: entre saberes e práticas” (MONTEIRO, 2007).

Em seguida, partimos para o termo “europeu”, este costuma ser mais conhecido pelos alunos no ensino médio, ainda que sempre haja alunos que o desconheçam. Nesse instante, é importante o uso de mapas, e na sala de recursos existem vários mapas fixados nas paredes para que possamos recorrer a eles nesses momentos, explicando que europeus são as pessoas que nascem no continente chamado Europa. Porém, algo comum ao explicar um conceito aos surdos é o professor acabar fazendo uso de outro termo desconhecido para os alunos, sendo assim, ao tentar ensinar o que são “europeus”, foi utilizada a expressão “continente”, outro termo de pouca apropriação pelos alunos e que, mesmo sendo explicado algumas vezes, quando é necessário acessá-lo novamente, por vezes os surdos não se recordam da palavra. Ao utilizarmos os mapas, os alunos demonstram conhecimento acerca do continente europeu, fazendo os sinais de vários países, de referências a elementos da dança, do futebol e de monumentos característicos desses países.

A expressão “mar” é bem conhecida pelos alunos, mesmo os que não a reconhecem de imediato, ao vê-la sendo sinalizada pelo professor, rapidamente compreendem o termo.

É interessante observarmos que todo esse esforço visual e linguístico utilizado até o momento foi apenas para que nossos alunos surdos pudessem saber do que trata esta aula, qual sua temática. Fica claro que o tempo do aluno surdo é outro tempo, pois, em uma turma de ensino médio só com alunos ouvintes, é praticamente impensável que o professor precise criar um conceito de “imaginação”, “europeus” e “mar” para a turma.

O texto didático apresenta algumas palavras em negrito, estas são as que, por hipótese, imaginamos que os alunos, ou parte deles, podem desconhecer. A dinâmica ocorre de forma semelhante ao que foi narrado acerca do título da aula: a cada palavra desconhecida, empreende-se um esforço para dar um conceito sobre aquele termo para os estudantes, sempre explorando as imagens como suporte e utilizando o pincel para desenhar e escrever outras palavras que possam ser reconhecidas mais rapidamente pelos surdos. Após a conceituação dos termos desconhecidos, é interessante retomar a explicação em LSB desde o início, buscando fazer com que os alunos expressem o máximo possível do que conhecem acerca do que foi explicado, o que na maioria das vezes ocorre

a partir de conhecimentos advindos de fora da escola, através de filmes, novelas, *games*, internet etc.

Durante a explicação da ideia de que havia o medo de as embarcações caírem em um precipício, ou serem atacadas por monstros marinhos, é extremamente proveitosa a utilização do recurso dos classificadores de Língua de Sinais; assim, os alunos construirão, mentalmente, a partir da visualidade, a narrativa proposta pelo professor. Em relação ao medo de as embarcações caírem em um precipício, podemos exemplificar a situação da seguinte forma:

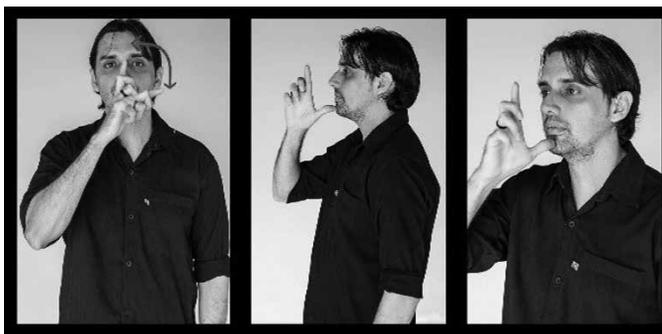


FOTO: FERNANDO MAJES E ZULEMA SANTOS

Sinal de água

Fig. 22: Fotografia. Acervo pessoal do autor.

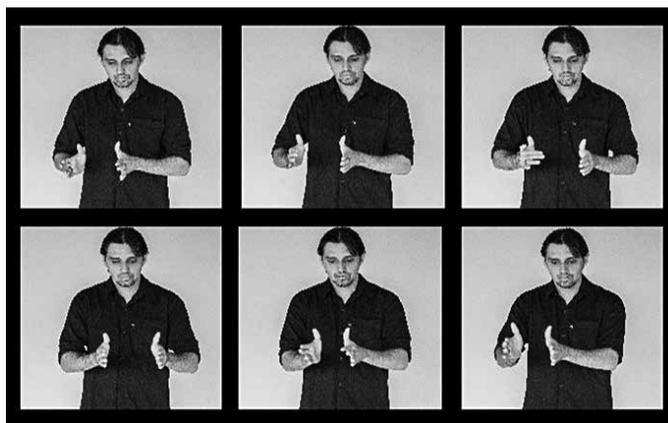


FOTO: FERNANDO MAJES E ZULEMA SANTOS

Curso do rio = sinal de rio

Fig. 23: Fotografia. Acervo pessoal do autor.

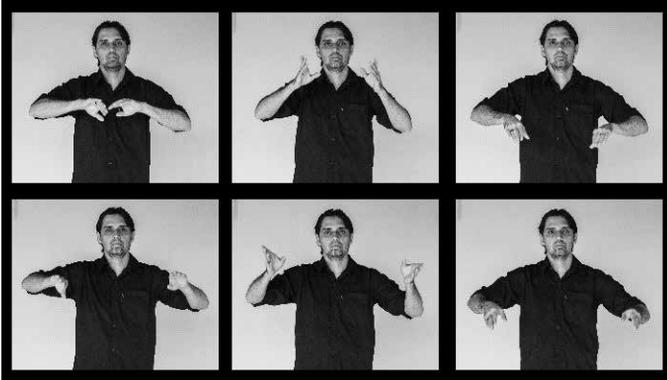


FOTO: FERNANDO MAJÉS E ZULEIMA SANTOS

Sinal de água + movimento das ondas (~) = sinal de mar

Fig. 24: Fotografia. Acervo pessoal do autor.



FOTO: FERNANDO MAJÉS E ZULEIMA SANTOS

Sinal de barco navegando

Fig. 25: Fotografia. Acervo pessoal do autor.



FOTO: FERNANDO MAJES E ZULEMA SANTOS

Cachoeira (precipício)

Fig. 26: Fotografia. Acervo pessoal do autor.

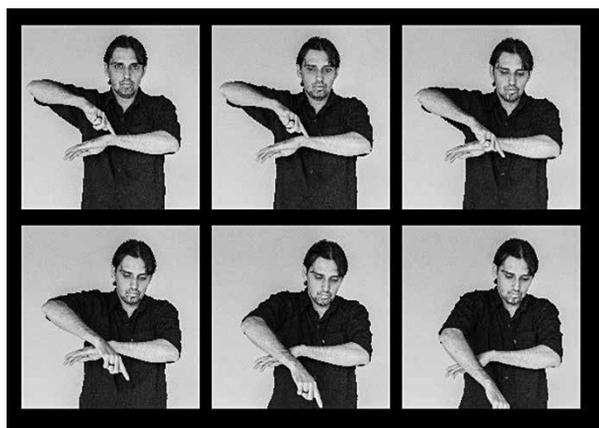


FOTO: FERNANDO MAJES E ZULEMA SANTOS

Indicação de profundidade

Fig. 27: Fotografia. Acervo pessoal do autor.

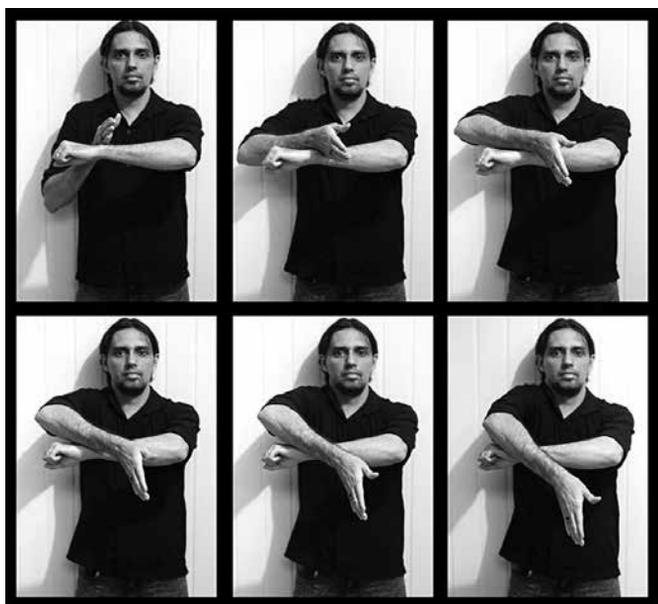


FOTO: FERNANDO MAUES E ZULEIMA SANTOS

Barco caindo no precipício

Fig. 28: Fotografia. Acervo pessoal do autor.

A indicação de água somada com a sinalização do curso do rio demarca a construção do sinal “rio”, podendo ser utilizado também o sinal de mar (sinal água + movimentos das ondas). Ao inserirmos o sinal da embarcação navegando (barco sofrendo os movimentos da maré), o aluno é capaz de visualizar a cena da embarcação navegando. Em seguida, podemos sinalizar a cachoeira. Ao explicarmos anteriormente que se trata de uma embarcação navegando, em um rio ou no mar, o classificador utilizado para a cachoeira ficará acessível para a compreensão do aluno surdo. Por fim, indicamos que se trata de um precipício, portanto, muito profundo e que a embarcação cairá. Desta forma, buscamos reconstruir em LSB a imagem apresentada no material didático.

Neste segundo exemplo de texto didático, chamo a atenção para o uso de imagens com caráter de fontes históricas, como matérias de jornais, fotografias de época e charges. O uso das fontes pode e deve ser explorado com os alunos surdos.

A IMIGRAÇÃO E O TRABALHO NO BRASIL APÓS A LEI ÁUREA

| | |
|---|--|
|  <p>Fig.29: Charge libertação dos escravos. Autor: Davi Salomão Feio</p> | <p>Em 1888, acaba oficialmente a escravidão no Brasil. Com isso, surge uma pergunta: Quem vai ser a nova base da mão de obra no país? As fazendas e as primeiras fábricas, que surgiram no Brasil no início do século 20 (XX), precisavam de trabalhadores. Muitos proprietários achavam os negros pessoas inferiores e, por isso, não os queriam nas indústrias. Por outro lado, boa parte dos negros também não queria mais trabalhar nas fazendas onde sofreram por séculos. Com isso, intensificou-se o processo de imigração.</p> |
|---|--|

Imigrantes

| | |
|--|---|
|  <p>Fig. 30: Fotografia de imigrantes na colheita em fazenda de café, início do século XX. Fonte: <i>site</i> www.projetoimigrantes.com.br¹⁰⁷</p> | <p>Também com objetivo de “melhorar” a “raça” no Brasil, foi incentivada a imigração de europeus para o país, pois se pensava que um país formado por brancos era mais desenvolvido e civilizado. As elites não queriam que o Brasil fosse um país de negros.</p> |
|--|---|

¹⁰⁷ Disponível em: <<http://www.projetoimigrantes.com.br/int.php?dest=fotos>>. Acesso em: 23 de outubro de 2017.

A chegada dos imigrantes

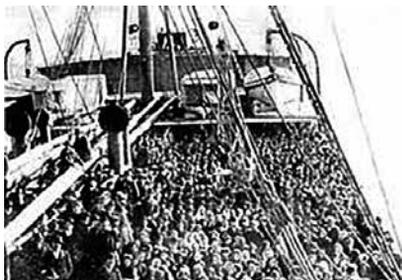


Fig.31: Embarcação com imigrantes.
Fonte: *site* www.mimosoinfoco.com.br¹⁰⁸

Com uma vida difícil na Europa, devido à falta de trabalho, várias famílias resolveram tentar a vida no Brasil. Sem dinheiro, os fazendeiros e industriais brasileiros pagavam os custos da viagem e os imigrantes já chegavam ao país tendo **dívidas** com seus **patrões**.

O trabalho assalariado



Fig.32: Charge: baixos salários para operários.
Autor: Davi Salomão Feio

Durante a escravidão, poucos trabalhadores recebiam **salários**. Por isso, foi com a imigração que o Brasil passou a ter uma mão de obra assalariada mais consistente. Com o trabalhador tendo um salário, o **consumo** era estimulado e começou a formação de um mercado consumidor no país, o que exigia mais produção das indústrias. Os trabalhadores assalariados passaram por vários problemas, como baixos salários, grande **jornada de trabalho**, falta de **leis** trabalhistas etc.

¹⁰⁸ Disponível em: <<http://www.mimosoinfoco.com.br/historia-de-mimoso/os-imigrantes-italianos-a-nossa-gente-por-renato-pires-mofati/>>. Acesso em: 05 de abril de 2017.

O movimento operário



Fig.33: Passeata durante a greve de 1917. Fonte: *site* www.wikipedia.org¹⁰⁹



Fig.34: Jornal A Batalha. Fonte: *site* www.jornalistaslivres.org¹¹⁰

Diante da **exploração** sofrida, os trabalhadores das fábricas no Brasil **lutaram** por melhores condições de vida e trabalho e sob influência do **Anarquismo** e do **Socialismo**, fundaram **sindicatos** que organizaram **greves** contra os ricos proprietários.

Fora da fábrica



Fig.35: Cortiço. Fonte: *site* www.oridesmjrblogspot.com.br¹¹¹

Os trabalhadores tinham várias dificuldades em suas vidas fora do trabalho: moravam em **cortiços** com problemas de falta de água, **esgoto**, luz etc. Com o tempo, foram criadas **vilas** operárias que melhoraram as **moradias** de alguns poucos trabalhadores, mas também ajudaram os patrões a controlá-los. Em geral, os trabalhadores buscavam formas **baratas** de **divertimento**, como as **brigas de galo** e os imigrantes tentavam manter a cultura de seus países de origem, com músicas, festas, danças etc.

¹⁰⁹ Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Greve_geral_no_Brasil_em_1917>. Acesso em: 05 de abril de 2017.

¹¹⁰ Disponível em: <<https://jornalistaslivres.org/2017/04/greve-de-1917-foi-sangrenta-e-vitoriosa/>>. Acesso em: 05 de abril de 2017.

¹¹¹ Disponível em: <<http://oridesmjrblogspot.com.br/2011/07/vida-nos-cortic-os-difcil-cotidiano.html>>. Acesso em: 05 de abril de 2017.

Outra questão fundamental que podemos abstrair deste material é a característica de os surdos de pautarem sua aprendizagem em elementos concretos, havendo dificuldade para estes alunos compreenderem que palavras iguais em contextos diferentes podem assumir significações diferentes. Como na frase: “O governo brasileiro teve **pa-pel** importante para incentivar a vinda de imigrantes”, por exemplo, ao lerem a palavra papel, de imediato os surdos tendem a fazer o sinal “papel”, no caso, de caderno. Não há um sinal específico para a ideia de papel no sentido de um determinado agente que se posicionou de determinada forma. Assim, é preciso explicar aos alunos que, apesar de a palavra ser a mesma, ela assume sentidos diferentes de acordo com o contexto da frase.

Esta mesma situação pode ser observada na frase: “Em geral, os trabalhadores buscavam formas **baratas** de divertimento”. É provável que alguns alunos, ao lerem a expressão “baratas”, façam o sinal do inseto.

Situações semelhantes a estas descritas acima ocorrem constantemente na prática de ensinar surdos. Para melhor ilustrar esta questão, podemos citar uma experiência ocorrida em 2015, em uma atividade de Sociologia, que tratava do tema “mobilidade urbana”. Em uma aula no AEE para a aluna Clara, que à época cursava o terceiro ano do ensino médio, utilizamos a expressão “andar de ônibus”. Eu explicava que diferentes grupos da sociedade, normalmente, utilizavam diferentes formas de transportes urbanos, para isso exemplificamos escrevendo no quadro que a maioria da classe trabalhadora “andava de ônibus”. O que ensinamos não fez sentido para Clara em um primeiro momento, a aluna demonstrou incompreensão e perguntou como era possível andar de ônibus. Logo, Clara utilizou os dedos indicador e médio para simular uma pessoa andando, e disse que não entendia a relação daquilo com o ônibus. Explicamos para ela que, na cultura ouvinte, usamos a expressão “andar de” para meios de transporte, como andar de bicicleta, de moto, de avião etc.

Os surdos buscam estratégias para melhor apreender a Língua Portuguesa, mas o que percebemos é que ainda se trata de um enorme desafio. Certa vez, observamos uma aluna surda achar estranhíssimo

o nome de uma professora. A profissional se chama Socorro, e a aluna havia desenvolvido a estratégia de que nomes próprios terminados com a letra “a” eram femininos, enquanto que os terminados com a letra “o” eram masculinos, logo a inquietação: como uma mulher poderia se chamar Socorro?

Há pouca produção sistematizando essas características de aprendizagem dos surdos, principalmente em relação à História. Por isso, grande parte destas reflexões se deu a partir da prática, de inúmeras experiências, tentativas e reformulações. Podemos citar aqui, como mais um exemplo da relação do surdo com a Língua Portuguesa, uma situação onde eu estava explicando o Tratado de Tordesilhas em uma aula do Vestibulibras, no ano de 2012, ano em que passamos a atuar na educação de surdos. Naquele momento, como é comum com professores recém-chegados para atuarem no ensino de surdos, ainda não tínhamos a fluência em LSB, até porque a maioria dos professores, ainda que chegue com algum curso, torna-se fluente a partir do convívio com a comunidade surda. No quadro, havia a expressão “linha imaginária”, a minha hipótese era que os alunos talvez não conhecessem o termo “imaginária”, porém, fui rapidamente surpreendido ao observar vários alunos, ao lerem o que estava escrito no quadro, fazerem o sinal de linha de costurar (aquele movimento típico de quem está costurando com agulha, linha e tecido, utilizando as mãos). A situação vivida naquele momento abriu-me um leque imenso de reflexões, pude entender que meu único problema não era a Língua de Sinais, como até então eu imaginara.

Outro recurso que é de grande valia, e que sempre que possível deve ser associado aos métodos didáticos aqui já apontados, é a utilização de vídeos. No caso de filmes, diferente do que normalmente ocorre no ensino de História para ouvintes, não recomendamos a utilização de filmes inteiros, pois os surdos têm grandes dificuldades em acompanhar a legenda, primeiro pela velocidade com que passam, e também por desconhecerem os significados de boa parte das palavras. Nesse sentido, defendemos que legenda não é um instrumento que garanta acessibilidade para a pessoa surda, tendo um pequeno número de surdos que consegue utilizar esse recurso para a apreensão de informações.

Em *sites* que hospedam vídeos na internet, em especial o YouTube, é possível encontrarmos recortes de filmes, ou mesmo produções de vídeos que trabalham temas históricos utilizando pequenos textos em Língua Portuguesa e sucessão de imagens, estáticas ou em movimento. Existe uma grande quantidade de aulas de História sobre os mais variados temas na internet, porém, normalmente, trata-se de um professor fazendo uma exposição oral de um tema. Há muitos vídeos, geralmente mais curtos, em que a compreensão prescinde da fala ou do texto escrito, a sucessão de imagens é capaz de construir uma narrativa compreensível para os surdos, principalmente, após a explicação do material didático.

Podemos citar dois exemplos de vídeos do YouTube muito interessantes para o ensino de História para surdos: na aula sobre imigração, há um vídeo, intitulado “A imigração no Brasil”, produzido por Alexandre Badú e disponibilizado em seu canal na referida rede social, com duração de três minutos e 47 segundos, que inicia com um breve texto em Língua Portuguesa, apenas apresentando o tema, e as diferentes nacionalidades que imigraram para o Brasil. Em seguida, sucedem-se imagens fotográficas, desenhadas, de cartões postais, de embarcações utilizadas para o transporte das pessoas à época, aparecem os portos, as pessoas com suas malas para viagem, monumentos erguidos em espaços públicos em homenagem aos imigrantes, retratos de famílias, do trabalho em fazendas de café, das cidades que começavam a se urbanizar, e comparações entre passado e presente, com as imagens do porto de Santos no início do século XX e o porto atual¹¹².

Em uma aula sobre a conquista da América, pode ser utilizado um trecho de 12 minutos e 17 segundos, do filme “1492: a conquista do paraíso”. Trata-se do momento em que Cristóvão Colombo e os homens sob seu comando avistaram terra firme e ancoraram as embarcações. Houve grande felicidade e alívio por terem encontrado um lugar aparentemente seguro. Os homens passaram a explorar a região adentrando a floresta, logo apareceram animais como cobras e pássa-

¹¹² Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=o0oJbGG5cw0&t=1s>>
Acesso em: 22 de julho de 2017.

ros da região, até que ocorreu o encontro entre europeus e ameríndios, todo um estranhamento é retratado, os nativos passaram a observar atentamente os recém-chegados, tocá-los, puxar suas barbas, o clima parecia tenso, até que todos começaram a sorrir. Este trecho possui poucas falas, sendo que a sequência de imagens facilita a compreensão dos alunos¹¹³.

Os vídeos são passados duas vezes para os alunos, sendo a primeira de forma ininterrupta, e a segunda, sendo pausado constantemente para as considerações do professor e participação dos estudantes.

Outra questão relevante para aprendizagem histórica dos alunos surdos são os modelos de questões a serem trabalhadas. Como vimos anteriormente, textos muito longos e sem a utilização de recursos imagéticos dificultam a compreensão dos surdos, não que estes não devam desenvolver habilidades para ler e compreender textos mais complexos, porém, trata-se de um processo que precisa ser desenvolvido e acompanhado pedagogicamente, e não supor que, pela idade ou série do aluno, ele já possui tal condição *a priori*.

Como proposta de questões (exercícios) que podem ser trabalhadas junto aos alunos surdos, pois se adéquam melhor às suas necessidades visuais, apresento aqui quatro exemplos de questões que podem ser utilizadas tanto em salas regulares como no AEE. Vejamos¹¹⁴:

¹¹³ Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=4YNtq1J4Yjw>> Acesso em: 22 de julho de 2017.

¹¹⁴ Os exercícios apresentados não foram testados com os alunos partícipes do universo da pesquisa, com exceção da questão 2, que, após ser ministrada uma aula em LSB, e com uso de *slides*, especificamente para o aluno Fernando, foi respondida por ele.

1. Esta imagem representa:



Fig. 36: Gravura do século 16 (XVI) representando monstros marinhos.

Fonte: *site* www.historiaonlinecem.blogspot.com.br¹¹⁵

a) () A busca dos navegadores europeus que, diante da escassez de comida em terra, se aventuravam em busca de alimentos no mar.

b) () A coragem dos europeus em navegarem no mar com esses monstros marinhos.

c) () O imaginário europeu sobre o mar no início da modernidade, quando muitos pensavam que o mar era povoado por enormes criaturas marinhas que ofereciam riscos aos navegadores.

d) () O cotidiano dos navegadores europeus no mar, os quais eram acostumados a enfrentar, além de tempestades, monstros marinhos que normalmente atacavam as embarcações.

2. Durante as manifestações em 2013 no Brasil, grupos de pessoas revoltadas com problemas sociais, políticos e econômicos resolveram quebrar as vidraças de instituições bancárias, pois estas, com seus altos lucros, são uma clara representação da desigualdade no interior do

¹¹⁵ Disponível em: <<http://historiaonlinecem.blogspot.com.br/2012/09/o-mar-tenebroso.html>>. Acesso em: 04 de abril de 2017.

sistema capitalista. Com certa semelhança, no século XIX, as fábricas inglesas foram alvo da ação de trabalhadores descontentes com a nova realidade que o mundo do trabalho apresentava. Quais as características do movimento ocorrido na Inglaterra? Quais semelhanças e diferenças você pode estabelecer entre os ocorridos no Brasil em 2013 e na Inglaterra no século XIX?



Fig. 37: Manifestante quebrando a vidraça de um banco em São Paulo, 2013.

Foto de Leonardo Benassatto.

Fonte: charge de Davi Salomão Feio

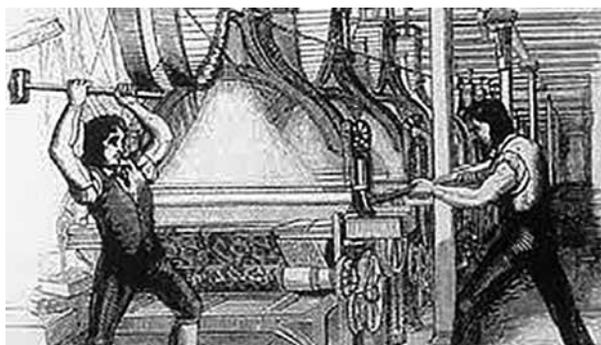


Fig. 38: Desenho de dois ludistas destruindo uma máquina em 1812.

Fonte: *site* www.infoescola.com¹¹⁶

¹¹⁶ Disponível em <<http://www.infoescola.com/historia/ludismo/>>. Acesso em: 04 de abril de 2017.

3. A alemã Olga Benário, esposa do líder comunista Luiz Carlos Prestes, foi perseguida e presa pela polícia varguista no período em que esteve no Brasil. O jornal *O Imparcial*, de 29 de agosto de 1936, informa uma importante decisão do presidente Getúlio Vargas em relação ao futuro da prisioneira, com a seguinte manchete: “Para fora do Brasil: o Presidente da República assinou o decreto expulsando a mulher de Prestes”. Marque a alternativa que explique corretamente as razões que levaram Olga a ser presa e o que ocorreu com ela após o decreto assinado por Vargas:



Fig. 39: Jornal *O Imparcial*.

Fonte: *site* www.clauamorim.blogspot.com.br¹¹⁷

¹¹⁷ Disponível em: <<http://clauamorim.blogspot.com.br/2012/11/deportacao-de-olga-benario.html>>. Acesso em: 20 de julho de 2017.

a) () Olga foi presa devido ao fato de a legislação brasileira da época proibir a participação de mulheres em grupos políticos, por isso o decreto de Vargas a expulsou do Brasil.

b) () Olga Benário era uma criminosa que assaltava bancos e por isso foi presa durante o Estado Novo. O decreto assinado por Vargas fez com que ela fosse obrigada a cumprir sua pena no Brasil.

c) () Olga Benário foi enviada ao Brasil para atuar como uma das líderes do Movimento Integralista Brasileiro, por isso foi presa e deportada para a Alemanha nazista.

d) () Olga era uma militante comunista que organizava lutas para derrubar o governo de Getulio Vargas, o decreto assinado pelo presidente fez com que ela fosse obrigada a deixar o Brasil, sendo entregue como prisioneira para Hitler.

Observemos que as questões propostas possuem diferentes graus de dificuldade e em todas são utilizados recursos imagéticos, os quais auxiliam os alunos a melhor compreenderem o que lhes está sendo solicitado, apresentando gravuras, fotografias e jornais, trabalhados como fontes históricas. Os textos dos enunciados, assim como das alternativas, são menores, o que colabora para a aprendizagem do surdo, uma vez que estes textos terão que ser interpretados em LSB para os alunos.

No caso da segunda questão, por trabalhar em parte, com a história recente em uma das imagens, boa parte dos alunos têm lembrança dos fatos ocorridos em 2013 e, ao verem a foto, associando-a à interpretação do enunciado, poderão compreender a questão. Quando das reivindicações em junho 2013, era muito comum os surdos verem na televisão as imagens dos tumultos, mas não entenderem o que estava ocorrendo. Assim, os alunos nos perguntavam com muita frequência: “Por que estava acontecendo tudo aquilo?” “O que as pessoas queriam?”. Desta forma, a escola ganha um grande protagonismo na compreensão de mundo para todos os alunos, e ainda mais para os surdos. A imagem sobre o ludismo proporciona ao estudante a possibilidade de comparar temporalidades distintas, percebendo o processo histórico em diferentes contextos.

Nesta segunda questão, é interessante que o aluno surdo seja estimulado a responder em Língua de Sinais, construindo, assim, o ra-

ciocínio em sua língua, e apenas depois construa a resposta em Língua Portuguesa, com o auxílio do professor do AEE.

Podemos demonstrar aqui a resposta construída pelo aluno Fernando, do terceiro ano do ensino médio. Inicialmente, ministramos a aula acerca da Revolução Industrial em LSB, destacando os movimentos de resistência dos trabalhadores, isto, através de *slides*, contendo textos e imagens. Em seguida, o aluno assistiu a dois pequenos vídeos sobre as transformações no mundo do trabalho a partir do surgimento das fábricas, o primeiro intitulado “Fases da Revolução Industrial” e o segundo, “Trabalho – movimentos operários no século XIX”¹¹⁸. Então, perguntamos a Fernando se ele tinha recordações dos eventos ocorridos em 2013, os quais a imagem do manifestante quebrando a vidraça do banco faz referência. O aluno respondeu-me que sim e deu exemplos do que havia visto através dos meios de comunicação à época.

Após a aula ministrada, apresentamos a questão e pedimos que Fernando a respondesse, o que ele fez da seguinte forma:

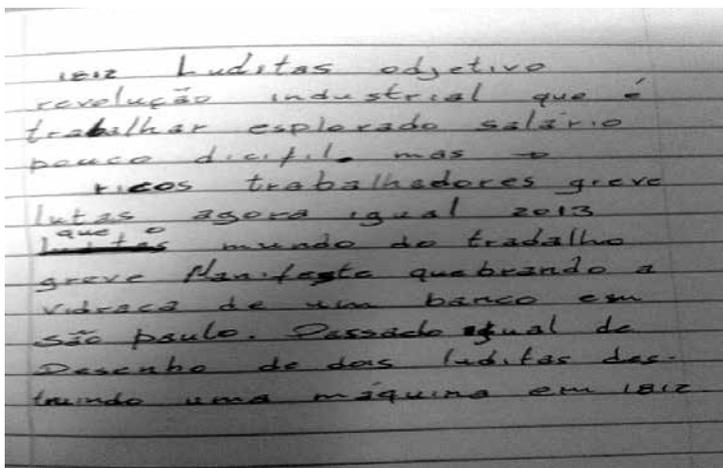


Fig. 40: Texto produzido por aluno surdo.

¹¹⁸ “Fases da Revolução Industrial”, disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=-r71y4WvRy4>> e “Trabalho – movimentos operários no século XIX”, disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=I7-khp9QAaQ>>. Acessos em: 21 de agosto de 2017.

Vamos reproduzir a resposta de Fernando:

1812 Ludidas objetivo revolução industrial que é trabalhar *esplorado* salário pouco difícil, mas...

Ricos trabalhadores greve lutas agora igual 2013 que o mundo do trabalho greve *manifeste* quebrando a vidraça de um banco em São Paulo. Passado igual de desenho de dois luditas destruindo uma máquina em 1812¹¹⁹.

Para construir sua resposta, o aluno se dirigiu diversas vezes a mim, solicitando que eu o ensinasse através de datilologia, a forma correta de escrever as palavras que ele gostaria de utilizar em Língua Portuguesa. Para tanto, Fernando me explicava em Língua de Sinais o que gostaria de escrever, e eu lhe dava as palavras correspondentes. Isto ocorreu com as palavras: “objetivo”, “salário”, “lutas” e “greve”. Não se trata de total desconhecimento do estudante em relação às palavras anteriormente citadas, ocorre que, no momento de redigir, o surdo costuma ter dúvidas relacionadas à grafia e, por vezes, troca ou inverte algumas letras das palavras. Podemos observar que o aluno possuía em seu repertório os termos: “Revolução Industrial”, “trabalhar”, “pouco”, “difícil”, “ricos”, “agora”, “passado” e “explorado”, redigindo-os apenas com um erro de grafia, e também, fez uso, na parte final de sua resposta, das informações contidas no enunciado da questão e das legendas das iconografias, como por exemplo: os anos de 1812 e 2013, a expressão “mundo do trabalho”, e as frases “*manifeste* quebrando a vidraça de um banco em São Paulo”, onde o aluno utilizou “manifeste” ao invés de manifestante, além de “desenho de dois luditas destruindo uma máquina em 1812”.

Este exercício dialoga com uma afirmativa de Paulo Freire, como podemos comprovar a seguir:

É preciso insistir: este saber necessário ao professor – que ensinar não é transferir conhecimento – não apenas precisa de ser apreendido por ele e pelos educandos nas suas razões de ser – ontológica, política, ética, epistemo-

¹¹⁹ Atividade desenvolvida em setembro de 2017.

lógica, pedagógica, mas também precisa de ser constantemente vivido (FREIRE, 2004: 47).

Para além dos conteúdos, a questão envolve conhecimentos que professor e aluno vivenciaram/vivenciam de diferentes formas, que foram as manifestações de 2013 e as relações estabelecidas nos mundos do trabalho.

Quando os alunos têm acesso às aulas a partir das metodologias que os contemplam, o que percebemos é que são capazes de desenvolver o raciocínio histórico necessário para responder aos exercícios. No caso da resposta de Fernando, ainda que possamos observar algumas imprecisões, como a utilização o termo “greve” por duas vezes, quando as imagens não se reportam diretamente à ideia de greve de trabalhadores, ou usando a expressão “igual” para comparar os episódios apresentados nas imagens, é notório que o aluno consegue perceber os elementos históricos postos em debate. É importante salientar também que as questões aqui apontadas, como mais acessíveis aos surdos, são plenamente possíveis de ser trabalhadas com os alunos ouvintes, podendo ser utilizadas sem excluir nenhum dos públicos.

Mesmo com a grande importância da utilização de imagens e vídeos nas aulas e nos exercícios avaliativos, o protagonismo para as aprendizagens dos surdos é sem dúvida da LSB. Dos seis surdos entrevistados, ao serem perguntados sobre como era a experiência de estudar História no AEE, todos focaram suas respostas na presença da Língua de Sinais como o elemento fundamental para a aprendizagem deles neste espaço. Apenas Rafael, além da LSB, citou o uso de imagens: “No AEE, o professor explica as palavras, o significado delas, interpreta para os surdos... Grécia e Roma, mostra imagens, aí eu conheço e aprendo”¹²⁰.

O trabalho desenvolvido no AEE é construído a partir de vários elementos reflexivos, tais como as leituras, tanto no campo da educação de surdos como no campo do ensino de História, e também a partir das inúmeras tentativas metodológicas, as quais nem sempre dão resultados satisfatórios, mas nos servem para serem repensadas, remodeladas ou, por vezes, abandonadas.

¹²⁰ Entrevista realizada em setembro de 2017.

Podemos citar aqui que, certa vez, ao ministrar um determinado conteúdo para uma aluna surda em LSB, e, em seguida, pedir a ela que explicasse o que havia entendido, algo que ela fez com brilhantismo, nos sentimos realizados por ela ter alcançado aquele resultado que julgamos excelente. Já convencidos de que a aluna havia compreendido o conteúdo, pedimos que ela respondesse ao exercício sobre o tema apreendido, o que ela se recusou fazer. Insistimos para que respondesse às questões, ela fazia um gesto negativo com a cabeça. Estávamos crenes que a aluna sabia, não havia razão para não fazer a atividade. Além disso, não poderíamos pegar a caneta e responder por ela! Passamos a insistir cada vez mais, até que a aluna teve uma reação intempestiva e gritou irritada. Naquele grito não havia palavras, na verdade elas não eram necessárias, entendemos imediatamente o que a aluna estava tentando nos dizer o tempo todo: “Eu não sei escrever em português!”. Isto ocorreu no primeiro ano em que começamos a trabalhar na educação de surdos. Sendo assim, entendemos que o trabalho do AEE, em sua essência, é um trabalho professoral, de tentativas, de erros e acertos, mas que, a partir das reflexões teóricas e de suas práticas, pode ser um instrumento valioso para que os surdos possam ter seus direitos de acesso à História preservados.

HISTÓRIA EM LIBRAS

3.1 Canal História em Libras e o tema da videoaula

O desenvolvimento da internet durante o século XX possibilitou que milhões de pessoas em todo o mundo pudessem estar conectadas umas às outras através de uma teia cibernética, que tornou possível o compartilhamento de informações em uma velocidade e abrangência inédita na história da humanidade.

De acordo com Luiz Mauro Martino, até os anos de 1990, os computadores pessoais eram inacessíveis à maioria da população, porém, a partir de 1995, de forma cada vez mais rápida, as mídias digitais e a internet passaram a fazer parte do cotidiano, sendo que, para além dos computadores, em um segundo momento, espalharam-se também no uso de celulares *smartphones* e outros equipamentos que criaram um cotidiano onde grande parte da população faz uso das chamadas mídias digitais. Tais mídias o autor caracteriza como um ciberespaço que potencializa a convergência de pessoas, produtos e serviços, através de uma cultura participativa, onde qualquer indivíduo tem a potencialidade de se tornar um produtor de cultura, recriando-a ou produzindo conteúdos inéditos, aumentando o conhecimento produzido de maneira social e coletiva a partir da interação entre usuários (MARTINO, 2015: 11-13).

Entre os 16 estudantes surdos que estudaram o ensino médio na escola LND em 2017, 12 possuem *smartphones* e são usuários do aplicativo de mensagens WhatsApp, nove têm sinal de internet em suas residências e todos possuem contas no Facebook.

Os dados apresentados acima demonstram que o universo dos alunos surdos do ensino médio da escola LND não está apartado do que nos revelam as pesquisas sobre acesso a computadores, *tablets* e *smartphones*, nem à internet e, especialmente, às redes sociais no Brasil. De acordo com a Fundação Getúlio Vargas, o país possuía, em 2017, 192 milhões de celulares inteligentes ativos e 162,8 milhões de computadores (*notebooks*, *tablets*, *desktops*) em funcionamento¹²¹. Dados da empresa norte-americana eMarketer, que trabalha com pesquisas de tendências do mercado relacionadas à *marketing* digital, mídia e comércio, revelaram que, em 2016, o Brasil possuía 93,2 milhões de usuários de redes sociais (com acesso de, pelo menos, uma vez ao mês), sendo que este número representa 77,8% de todas as pessoas que acessam a internet no país, ou seja, entre os usuários da rede mundial de computadores, apenas 22,2% não possuíam redes sociais, sendo que 95% das pessoas que fazem uso de redes sociais têm conta no Facebook¹²². E, de acordo com a empresa que gerencia o WhatsApp, o aplicativo contava com 120 milhões de usuários no Brasil em 2017¹²³.

Ainda de acordo com uma pesquisa feita em 2016, em 1.106 escolas públicas e particulares localizadas em áreas urbanas de todo o Brasil, pelo Centro de Estudos das Tecnologias da informação e da Comunicação, 52% das escolas utilizam os *smartphones* em atividades pedagógicas. A pesquisa aponta ainda que 91% dos professores possuem celulares com acesso à internet, 49% dos alunos do ensino médio (foram pesquisados apenas alunos do segundo ano do ensino médio) também possuem tais aparelhos de celular. A pesquisa indica ainda que, nas escolas particulares, o acesso à informática está mais ligado ao espaço da sala de aula e da biblioteca, enquanto que, nas escolas públicas, prevalecem os labora-

¹²¹ Dados disponíveis em: <<http://link.estadao.com.br/noticias/gadget,ate-o-fim-de-2017-brasil-tera-um-smartphone-por-habitante-diz-pesquisa-da-fgv,70001744407>>. Acesso em: 30 de dezembro de 2017.

¹²² Dados disponíveis em: <<https://canaltech.com.br/redes-sociais/brasil-e-o-pais-que-mais-usa-redes-sociais-na-america-latina-70313/>>. Acesso em: 30 de dezembro de 2017.

¹²³ Dados disponíveis em: <<http://link.estadao.com.br/noticias/empresas,whatsapp-chega-a-120-milhoes-de-usuarios-no-brasil,70001817647>>. Acesso em: 19 de janeiro de 2018.

tórios de informática, os quais existem em 81% das escolas pesquisadas, porém são de fato utilizados por 59% das escolas, sendo que, do total das escolas públicas, 95% declararam ter acesso à internet¹²⁴.

A escola LND foi umas das pioneiras a possuir uma sala de informática no Estado do Pará. Já em 1992, através de um convênio entre a Seduc e a empresa IBM – Brasil, foram construídos espaços informatizados em várias escolas, dentre as quais a LND. O laboratório se manteve ativo por cerca de 13 anos, pois, em 2005, a Seduc encerrou as atividades da sala de informática e transformou o espaço em uma USE, ou seja, desativou um espaço pedagógico e inaugurou um espaço destinado à burocracia administrativa da Secretaria de Educação¹²⁵. Desde então, a escola possui um sinal de internet restrito às salas da direção e da secretaria, não tendo os alunos acesso à internet oportunizado pela escola. Quando algum professor faz opção por trabalhar com materiais oriundos da internet, como vídeos do YouTube, por exemplo, esses profissionais trazem os conteúdos de suas residências em *pen drives* e solicitam à coordenação os projetores que a escola possui.

Os professores de História citados neste trabalho não costumam fazer uso de elementos oriundos da tecnologia digital em suas aulas, salvo durante as apresentações dos seminários pelos alunos. A ausência de internet nas salas de aula causa, a nosso ver, uma grande perda do ponto de vista pedagógico, pois, através da rede mundial de computadores, seria possível acessar imagens, gráficos, tabelas, textos, músicas etc., fazendo *links* instantâneos com as próprias referências que os alunos pudessem citar no momento das aulas. Sem a internet, estes elementos poderiam ser levados para a sala de aula a partir de um planejamento prévio, sendo trabalhados *offline*, o que seria um caminho possível traçado pelos professores, pois eles poderiam trazer tais materiais e, ainda, solicitar à turma que trouxesse vídeos, *slides* etc., mas estes elementos ligados ao universo das mídias digitais não são presentes no cotidiano das aulas de História da escola LND.

¹²⁴ Dados disponíveis em: <<https://g1.globo.com/educacao/noticia/52-das-instituicoes-de-educacao-basica-usam-celular-em-atividades-escolares-aponta-estudo-da-cetic.ghtml>>. Acesso em: 30 de dezembro de 2017.

¹²⁵ Informações fornecidas pela vice-diretora do turno da manhã.

O programa do Mestrado Profissional em Ensino de História tem como exigência a apresentação de um produto de intervenção pedagógica, o qual deve ser direcionado para o público da educação básica, estando este produto diretamente relacionado com o texto apresentado na dissertação entregue ao fim do curso. Neste sentido, uma das primeiras inquietações que nos ocorreu foi a seguinte: “como produzir algo que pudesse não apenas ser aplicado aos alunos surdos da escola LND, mas também disponibilizado para um número maior de alunos e professores?” A resposta foi ganhando corpo a partir da disciplina História Pública, que cursamos no primeiro semestre do mestrado, e através de conversas com amigos que atuam na área de produção audiovisual.

Criar um canal no YouTube, onde podem ser disponibilizadas aulas em LSB, fazendo amplo uso de recursos imagéticos e acrescentando legenda em Língua Portuguesa, foi a solução encontrada para ensinar História, trazer as mídias digitais que tanto interessam aos alunos para dentro da sala de aula, garantir acessibilidade aos surdos sem excluir os ouvintes, e ainda produzir um recurso pedagógico que poderá alcançar um número incalculável de professores, alunos e interessados em geral, que poderão assistir ao vídeo e utilizá-lo através da internet, ou mesmo “salvando” em outros dispositivos para usarem sem internet.

Existem inúmeros canais no YouTube voltados para o ensino de História, porém, em quase sua totalidade, trata-se de produções que reproduzem o modelo da aula expositiva, a câmera centralizada em um professor que explora os temas históricos a partir da oralidade¹²⁶. Assim, julgamos ser necessário desenvolver um projeto diferenciado dos modelos já difundidos na internet, e que pudesse garantir o acesso dos surdos às aulas de História.

Desta forma, foi criado o canal História em Libras, modelo de canal destinado para o público surdo, contando com conteúdo exclusivo de História e sendo produzido por um professor da disciplina. É possível encontrarmos canais no YouTube em LSB, mas normalmente

¹²⁶ Podemos citar aqui os canais: “História Online”: <<https://www.youtube.com/user/rods32>>; “Se liga nessa História”: <<https://www.youtube.com/user/seliganes-sahistoria1>> e o “Vamos falar de História”: <<https://www.youtube.com/user/vamos-falardehistoria>>. Acessos em: 31 de dezembro de 2017.

eles tratam de temáticas religiosas ligadas à pregação da bíblia para os surdos, fora desse contexto são escassos os vídeos que trabalham as disciplinas escolares. No caso de História, há alguns poucos vídeos onde uma professora ouvinte ministra aula acompanhada de uma intérprete de LSB, como em um vídeo do canal de “Ericler Gutierrez”, por exemplo, que apresenta um material com 12 minutos e 33 segundos, intitulado “História do Brasil”. Trata-se de uma aula expositiva oral, acompanhada de intérprete, e que faz uso esporádico de algumas imagens¹²⁷.

Encontramos ainda outras produções, disponibilizadas pelo canal “Difundindo Libras”, onde o conteúdo é apresentado em Língua de Sinais e há o uso de algumas imagens e a presença de legendas, porém o canal trabalha com várias temáticas, explorando desde o “corpo humano” (aula de Ciências) até o ensino de LSB, não havendo indicação da formação acadêmica de suas apresentadoras. Em relação ao ensino de História, existem oito vídeos disponibilizados: dois tratam do Egito Antigo, dois da Revolução Russa, um da Primeira Guerra Mundial, e um com glossário de termos históricos. Há ainda um vídeo intitulado “Descobrimto do Brasil”, com cerca de quatro minutos¹²⁸, outro chamado “Nobres e servos: a vida na Europa Ocidental”, com duração de cerca de cinco minutos¹²⁹. Encontramos também o canal “Institutophala”, onde há glossários de termos históricos e um vídeo também intitulado “Descobrimto do Brasil”, este com cerca de três minutos e meio de duração, que não utiliza imagens nem legenda¹³⁰.

A temática sobre a ocupação portuguesa na América parece ser a temática que mais motivou a produção de videoaulas em LSB disponibilizadas no Youtube, pois há ainda no canal “Intérpretes de Libras educacional” mais uma produção intitulada “Descobrimto do Brasil”, com duração de nove minutos e 40 segundos, que faz uso de algumas ima-

¹²⁷ Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=8Kvb9k4Vm4U&t=199s>>. Acesso em: 31 de dezembro de 2017.

¹²⁸ Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=UqMCI4HJg6k>>. Acesso em: 30 de dezembro de 2017.

¹²⁹ Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=YlhsMMldrrI&t=101s>>. Acesso em: 30 de dezembro de 2017.

¹³⁰ Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=fBjx-kW-uJc>>. Acesso em: 30 de dezembro de 2017.

gens, principalmente em formato de desenho animado, não apresenta o uso de legenda e, logo no início do vídeo, podemos ler a chamada: “Das grandes navegações ao Descobrimento do Brasil”¹³¹, com expressões ligadas às abordagens tradicionais do ensino de História, onde as ações dos europeus são apresentadas como grandes feitos heroicos¹³².

Os conteúdos trabalhados no canal “História em Libras” são embasados em uma bibliografia acadêmica, que pode ser consultada no canal. O próprio professor de História ministra as videoaulas, as quais são ricas em material iconográfico, são ministradas em LSB e há a presença de legenda em Língua Portuguesa.

Além do canal no YouTube, decidimos criar uma página no Facebook, também chamada “História em Libras”. Devido aos próprios dados já apresentados, esta rede social nos pareceu imprescindível no sentido de divulgação das aulas, assim como o compartilhamento dos vídeos pelo WhatsApp. Buscamos, assim, alcançar o maior número possível de visualizações. Desta forma, a página no Facebook e o WhatsApp não apresentam nenhum recurso metodológico específico, sendo utilizado o mesmo material produzido para o YouTube. Assim, todas as redes sociais citadas foram utilizadas no sentido do compartilhamento da aula produzida.



Fig. 41: Logomarca do canal História em Libras.

¹³¹ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=8fqz_dtPPtw>. Acesso em: 30 de dezembro de 2017.

¹³² Em fevereiro de 2018 uma professora, que não se identifica nominalmente, graduada em História, lançou um canal no YouTube também intitulado História em Libras, onde ministra aulas em Língua de Sinais. O canal aqui citado está disponível em: <<https://www.youtube.com/channel/UCwtNyZ8vhEPcKaVEEq8DvQA>>. Acesso em: 21 de março de 2018. Apesar de os dois canais terem objetivos semelhantes, a formatação das videoaulas possui características bem específicas, explorando os conteúdos, as imagens e as legendas de formas diferentes.



Fig. 42: Filmagem da primeira videoaula¹³³.

Definidas estas questões, surgiu uma nova inquietação: “com qual tema trabalhar na primeira videoaula?”. Não gostaríamos que fosse uma temática escolhida aleatoriamente, mas sim que dialogasse com todo o trabalho produzido e, fundamentalmente, que refletisse as vivências dos alunos no espaço escolar e em sociedade, e ainda, que eles demonstrassem interesse em estudar. Sendo assim, a temática “movimentos sociais”¹³⁴ praticamente se impôs, e desta forma foi a escolhida para inaugurar o canal.

¹³³ A filmagem foi realizada em fevereiro de 2018 no estúdio da Faculdade Paraense de Ensino (Fapen), instituição que aproveitou para agradecer por haver cedido o espaço.

¹³⁴ De acordo com Peter Burke, em seu livro “História e teoria social”, o termo “movimento social” começou a ser usado por sociólogos americanos na década de 1950, e teve em Eric Hobsbawm um dos primeiros historiadores a utilizar tal conceito na obra “Rebeldes primitivos”, de 1959. O autor chama a atenção, ainda, para o cuidado com a generalidade do conceito, o qual pode abarcar desde um tumulto de algumas horas até a ação de organizações permanentes. Para efeito deste livro, penso os movimentos sociais surdos a partir do conceito de “mobilização”, o qual Peter Burke demonstra que tem como um de seus pontos-chave, a criação de organizações, observando que lugares com maior “cultura de associações” possuem mais chances de ter movimentos sociais bem-sucedidos (BURKE, 2012: 142-145). Esta característica de mobilização a partir de organizações representativas nos parece eficaz para o caso aqui estudado, uma vez que demonstramos diversas conquistas de direitos da comunidade surda através da ação de associações e federações que representam seus interesses. Para maiores esclarecimentos acerca do conceito de movimentos sociais, ver também: “Movimentos sociais na contemporaneidade” (GOHN, 2011) e “Movimentos sociais: abordagens clássicas e contemporâneas” (PICCOLLOTO, 2007).

No primeiro capítulo, tratamos dos movimentos sociais surdos, da consciência histórica e das conquistas de direitos, assim como pelo fato de, nos últimos anos, os movimentos sociais terem tido papel ativo na sociedade brasileira, inclusive sendo a própria escola Luiz Nunes Direito ocupada parcialmente, tendo a sala da USE ocupada por alunos em 2016. Desta forma, fizemos a opção por trabalharmos com este assunto no vídeo a ser produzido. Neste sentido, é importante destacarmos que, em que pese os surdos não terem participado ativamente da ocupação da escola, eles vivenciaram toda a mobilização, os debates e perceberam que o que estava ocorrendo na escola em que estudam estava em consonância com o que ocorria em várias outras escolas pelo Brasil, sendo possível, assim, conectarmos a História local, com os acontecimentos nacionais, dentro de uma lógica de complementaridade entre estas diferentes escalas.

Uma importante estratégia no sentido de dar visibilidade aos diferentes grupos de sujeitos da sociedade é a valorização de uma História local, capaz de pensar um espaço de identidade mais específico e que dá luz aos esquecidos pela História, como nos diz Maria Auxiliadora Schmidt:

Esse trabalho pode também facilitar a construções de problematizações, a apreensão de várias histórias lidas a partir de distintos sujeitos históricos, das histórias silenciadas, histórias que não tiveram acesso à História. Ela favorece recuperar a vivência pessoal e coletiva dos alunos e vê-los como participantes da realidade histórica, a qual deve ser analisada e retrabalhada, com o objetivo de convertê-la em conhecimento histórico, em autoconhecimento (SCHMIDT, 2007: 191).

Historiar um espaço tão específico como as práticas de ensino em uma escola já se configura como um exercício de fazer História local, pois vincula a história do cotidiano às práticas das pessoas comuns, as quais costumavam passar despercebidas pelos historiadores.

Márcia Gonçalves destaca que:

A história, como conceito polissêmico, remete a dois grandes sentidos, quais sejam, a história como experiência, a história como conhecimento. (...). A história local é, em intrínseca complementaridade, conjunto de experiências de sujeitos em um lugar e, também, conhecimento sobre o conjunto dessas experiências (GONÇALVES, 2007: 177).

Sendo assim, as vivências dos alunos dentro da escola passam a ser realçadas, havendo um ganho de conhecimento histórico acerca das relações sociais estabelecidas no espaço escolar. Além disso, nos preocupamos em dar protagonismo aos alunos. Desta forma, fizemos aos quatro estudantes entrevistados da escola LND, no ano letivo de 2017, a seguinte pergunta: “O que você gostaria de estudar nas aulas de História?” Três não souberam responder, as feições de seus rostos diante da pergunta ficaram pensativas, como se não concebessem o ensino de História para além dos assuntos e formas convencionais, as quais estavam acostumados, como se não pudessem apontar para outros temas, como a própria História dos surdos, por exemplo.

Apenas Humberto, aluno do segundo ano do ensino médio, nos forneceu uma resposta concreta, ele nos disse: “Eu gosto de estudar lutas sociais, política, greves contra o governo”¹³⁵. Apesar de o aluno não ter respondido o que gostaria de estudar, no sentido de um assunto que normalmente não seja contemplado no currículo adotado pelos professores, Humberto nos disse o que gosta de estudar, o que lhe atrai dentro do conhecimento histórico. Esta resposta que nos foi dada fortaleceu ainda mais a escolha por abordarmos o tema “movimentos sociais” na aula produzida.

Tendo definido a proposta de produto e o tema da aula, tornou-se impositivo refletir acerca do caráter de História Pública que o projeto apresenta, em direto diálogo com o que vem sendo chamado de História Digital, utilizando a internet para veiculação do conhecimento histórico para um público maior, para além do universo acadêmico, o qual tem demonstrado grande interesse em consumir produções com

¹³⁵ Entrevista realizada em setembro de 2017. Já referida.

temas históricos que apresentem uma linguagem mais acessível, seja através de livros, revistas, novelas, filmes, séries e documentários, seja por meio de *blogs* e canais no YouTube, dentre outros.

3.2 Uma perspectiva de História Pública e seu diálogo com a História Digital

Não é de hoje que os seres humanos registram a História, desde as pinturas rupestres, passando pelos primeiros registros escritos de várias civilizações, como a egípcia e a mesopotâmica, temos tido a necessidade de perenizar as diferentes vivências humanas, nos mais diversos contextos ao redor do mundo. Se o registro, por si só, é uma forma de preservação, com o tempo, a humanidade passou a se preocupar não apenas com o conhecimento em si, mas em possibilidades de divulgá-lo. Sendo assim, nos últimos séculos, a invenção de Gutenberg tem sido soberana para a propagação do conhecimento histórico, fundamentalmente através da produção de livros, os quais muitas vezes derivam de sérias pesquisas produzidas no interior da academia, feitas por rigorosos historiadores comprometidos com a erudição que seus objetos de pesquisa exigem e, ainda, imbuídos com o objetivo de dialogar apenas com seus pares.

Ana Maria Mauad e Fernando Dumas estabelecem uma crítica justamente ao que denominam como “imperialismo da escrita” (MAUAD & DUMAS, 2011: 82), chamando a atenção para o fato de que os historiadores necessitam incorporar novas possibilidades em seus ofícios, como podemos observar no seguinte trecho:

O desafio que se coloca à oficina da história na incorporação de fontes orais e visuais é o de, justamente, abrir espaço para incorporar a visualidade, a oralidade e a sonoridade como substâncias expressivas importantes para se compreender o passado. Nesse sentido, as estratégias de elaboração dessa nova modalidade de escrita da história se propõem à criação de uma linguagem audiovisual que incorpore os principais elementos definidores da historiografia acadêmica (MAUAD; DUMAS, 2011: 86).

Nesse sentido, tal qual a imprensa criada por Gutenberg revolucionou as maneiras de registro e divulgação do conhecimento, nas últimas décadas estamos diante de um fenômeno de grandeza talvez ainda imensurável, que é a internet e seu variado leque de mídias digitais. A velocidade com que as informações podem ser acessadas, o alcance mundial tanto em relação ao encurtamento das distâncias assim como em número de pessoas usuárias, transforma a internet em uma ferramenta única para quem se preocupa em produzir e divulgar História. Atualmente, podemos inclusive falar em produções de “textos videográficos”, expressão que aponta para a superação dos debates sobre documentários cinematográficos e avançar no sentido de divulgar o trabalho historiográfico, acadêmico, em um suporte alternativo ao papel e com uma linguagem atualizada (MAUAD & DUMAS, 2011: 91).

Se, por um lado, as mídias digitais potencializaram as possibilidades dos historiadores, muitos, cada vez mais interessados em falar não apenas para o universo intramuros da academia, por outro, criaram as condições necessárias para que qualquer pessoa interessada em História, com acesso à rede mundial de computadores e com conhecimento básico de suas ferramentas, possa produzir e disponibilizar sua leitura de eventos históricos, sem a necessidade de se preocupar com os rigores da universidade. Neste momento, parece-nos que a História fugiu do domínio exclusivo do historiador e cada vez mais jornalistas, cineastas e leigos que possuem *blogs*, canais no YouTube, páginas no Facebook etc., passaram a ter a atenção do grande público, criando assim consciências históricas por vezes difusas, sem a base de pesquisa necessária ou ainda forjada no campo da ficção.

A este fenômeno de divulgação do conhecimento histórico, temos chamado de História Pública, a qual o historiador Ricardo Santhiago conceitua como o conjunto de ações que o profissional da História ou de áreas correlatas, desde que trabalhando conscientemente com História e memória, emprega para difundir seus trabalhos entre um público não acadêmico mais amplo (SANTHIAGO, 2011: 97), e que dialoga intimamente com a chamada História Digital. Apesar de não ser uma relação indissociável, as duas tendem a caminhar juntas. A constituição destes dois campos por parte dos historiadores nos parece um claro avanço no

sentido de que os profissionais da academia não devem prescindir das possibilidades advindas com os usos da internet, e que estarão presentes nessa “guerra” de narrativas em relação à História, convencidos de que necessitam fazer uso de uma linguagem menos rebuscada, porém sem perder o rigor de suas pesquisas.

Dessa forma, as historiadoras Juniele Rabêlo e Marta Gouveia nos dizem que a História Pública é uma possibilidade não apenas de conservar e divulgar a História, mas de construir um conhecimento pluridisciplinar atento aos processos sociais, às suas demandas e tensões. É possível dizer que, em um esforço colaborativo, ela pode valorizar o passado para além da academia; pode democratizar a História sem perder a seriedade ou o poder de análise (ALMEIDA & ROVAI, 2001: 7).

A pluridisciplinaridade e a democratização do conhecimento histórico nos parecem elementos que caminham de forma intrínseca com a prática de fazer História Pública, pois o historiador precisará dialogar com muitas outras áreas para produzir seu produto de divulgação, fundamentalmente com os profissionais que atuam na construção de audiovisuais e outros da área de informática, no esforço de alcançar o maior número de pessoas possíveis, o que garante seu caráter mais democrático.

Allan S. Newell chega a organizar de forma sistemática as características de um historiador público, quando enumera cinco questões que o diferenciam do historiador tradicional. O referido autor baseou suas observações a partir das seguintes situações: (1) a experimentação de novas fontes e novas abordagens; (2) a comunicação com vários públicos; (3) o trabalho em equipe; (4) os vários meios empregados para difundir o conhecimento; (5) o não confinamento temático de suas pesquisas e experimentações (NEWELL *apud* LUCHESI & CARVALHO, 2016: 151).

Outra característica da História Pública, a qual também pode ser pensada a partir da gravação e divulgação de registros orais, da exposição de fotografias, de museus, dentre outras possibilidades, é a preocupação em interferir na consciência histórica do presente, tornando o passado um elemento capaz de interferir nas ações de grupos sociais no tempo presente, humanizando assim a História e se aproximando da vida das pessoas.

É neste sentido que o canal História em Libras, com sua primeira aula sobre movimentos sociais, busca se afinar com o que estamos apresentando neste item, pois se trata de uma produção que abrangeu, neste primeiro momento, profissionais de pelo menos três áreas distintas: História, audiovisual e Linguística¹³⁶. Além de aproximar os alunos da ideia do que vêm a ser movimentos sociais, pois, além de o tema ser trabalhado em uma perspectiva que se direciona ao passado, como a greve de 1917, as greves do ABC paulista entre 1970 e 1980 e a resistência à ditadura militar com o movimento “Diretas já!”, tivemos a preocupação de discutir as reivindicações sociais atuais, que lutam por reforma agrária, por moradia, pelos direitos de mulheres, negros, homossexuais, dando ênfase ao movimento estudantil que ocupou várias escolas no Brasil em 2015, e em particular a escola Luiz Nunes Direito no ano de 2016, destacando, ainda, os movimentos sociais surdos que, em 2011, ocuparam a Esplanada dos Ministérios, em Brasília.

A possibilidade de se produzirem pesquisas, como a que deu origem ao canal História em Libras, a partir de fontes presentes na internet, e ainda usá-las como principal forma de divulgação do conhecimento produzido, nos revela uma clara transformação no modelo tradicional de se fazer pesquisa em História. Não que a rede mundial de computadores deva suplantiar a investigação em arquivos públicos ou bibliotecas, mas o crescimento da chamada História Digital demonstra que os historiadores estão atentos às novas tecnologias e às possibilidades que elas lhes oferecem.

Para Willian G. Thomas, a História Digital é uma abordagem para examinar e representar o passado, empregando as novas tecnologias da

¹³⁶ O autor deste livro idealizou o projeto e a partir de uma ampla pesquisa, produziu o roteiro, fez a busca pelas imagens apresentadas no vídeo e ministrou a aula em LSB. Eder Ferreira Monteiro, graduando em cinema e artes visuais pela UFPA, mas anteriormente graduado em História pela mesma instituição (2007), atuou como produtor, deu diversas ideias, gravou e editou o vídeo. Contato: edermonteiro@rocketmail.com. Ohana Daniel Matias da Silva, graduada em Letras/Libras (UEPA - 2016) com curso de extensão universitária em Tradutor e Intérprete de Libras – Ensino a distância: Inilibras de Educação e Cultura (2018), colaborou de maneira significativa na tradução do roteiro da Língua Portuguesa para a Língua de Sinais. Contato: matiasohana@gmail.com.

comunicação, tais como o computador, a internet e *softwares*. O referido autor diz ainda que a História Digital é uma arena aberta de produção acadêmica e de comunicação, abrangendo o desenvolvimento de novos materiais e coleções de dados acadêmicos (THOMAS *apud* LUCHESI & CARVALHO, 2016: 152). De fato, a internet possui atualmente um vasto acervo de dados que podem e devem ser utilizados pelos historiadores, existem *sites* com grande número de documentos digitalizados, bibliotecas e museus digitais, órgãos governamentais e não governamentais disponibilizam os resultados de suas pesquisas em suas páginas *online*, basta verificarmos o grande número de *sites* citados em trabalhos acadêmicos para observarmos que a internet tem sido amplamente explorada pelos pesquisadores. Contudo, a História Digital não está restrita ao uso de fontes digitais, pois, através das possibilidades do universo digital, os profissionais da História puderam efetivar projetos de divulgação do conhecimento histórico através de *blogs*, *podcasts* e, principalmente, das redes sociais, garantindo, assim, não apenas a difusão de seus saberes, como também uma grande interação com o público que acessa os conteúdos.

Sendo assim, passaremos a destacar como se deu a experiência de divulgação da videoaula nas plataformas digitais em que hospedamos o projeto História em Libras. Nossa intenção era aplicar o vídeo na sala de aula regular e analisar dos debates que se dariam a partir do conteúdo apresentado, buscando compreender as diferentes reações ocorridas tanto no espaço formal da escola assim como através dos comentários postados nas redes sociais, caracterizado como um espaço não formal de ensino. Entretanto, a videoaula não pôde ser testada em sala de aula da maneira planejada inicialmente. No próximo item, serão explicados os entraves e os encaminhamentos tomados em relação à aplicação do vídeo aos alunos.

3.3 Repercussão da videoaula nas mídias digitais

Uma preocupação que tivemos em relação ao formato adotado para a produção do vídeo é que, uma vez sendo um produto produzido para as redes sociais, voltado principalmente para o público da educação básica, ainda que esteja disponível para todos os interessados, en-

tendemos que deveríamos dialogar com modelos de produções audiovisuais que costumam despertar interesse em um público que aprecia efeitos de edição, e vídeos com curta duração. Isto aumentou o desafio de associarmos um debate com bom nível acadêmico, mas que não se afastasse da linguagem audiovisual apreciada pelo público característico das redes sociais. A videoaula intitulada “Introdução às lutas e movimentos sociais” possui 11 minutos e 36 segundos, considerado curto em comparação a uma aula tradicional no espaço escolar, onde uma hora-aula costuma ter cerca de 50 minutos, mas tido até como longo para o espaço da internet¹³⁷.

O roteiro foi pensado para dar um panorama das lutas dos trabalhadores e demais grupos sociais no Brasil. Para tanto, o sinal de “movimento” não daria conta do sentido que a expressão “movimento social” possui, pois aquele sinal daria a compreensão de algo ou alguém que está se movimentando, por isso optamos por utilizar a expressão “luta” na tradução para a Língua de Sinais.

A narrativa perpassa desde a greve geral de 1917, as greves do chamado ABC paulista entre 1978 e 1980, chegando ao movimento “Diretas Já!”, que contestou a ditadura militar durante a década de 1980, até a pluralidade de lutas sociais que caracterizam a contemporaneidade, como as manifestações de mulheres, negros, estudantes, grupos LGBTTs, sem-terra, sem-teto e, inclusive, surdos. Vejamos o roteiro referente à aula supracitada:

Oi! Meu nome é Netto Padovani. Meu sinal é este...
Sou professor de História e trabalho na escola Astério de Campos, ensinando surdos na cidade de Belém do Pará. Fiz uma pesquisa sobre ensino de História para alunos surdos para meu curso de mestrado. Este vídeo é uma pesquisa que dedico à comunidade surda.

¹³⁷ Sites especializados em criar conteúdo para o YouTube apontam que um vídeo com mais de dez minutos já pode ser considerado longo para este tipo de plataforma, ver: <<http://conteudo.influu.me/2018/01/10/vale-a-pena-videos-longos-no-youtube/>> e <<http://criadoresdeconteudo.com.br/qual-deve-ser-a-duracao-ideal-para-seu-video-do-youtube/>>. Acesso em: 06 de maio de 2018.

O assunto que vamos estudar hoje é “movimentos sociais”, que significa “lutas sociais”.

No interior das sociedades, existem muitos interesses, de vários grupos que participam da sociedade, por exemplo: empresários (proprietários de empresas, fábricas) e trabalhadores, mas existem também outros grupos, por exemplo: mulheres, homossexuais, negros, jovens, estudantes, ou sem-terras, sem-teto, também surdos, vários. A profissional cientista política Maria Gohn explica que: “Movimento social refere-se à ação dos homens na história. Esta ação envolve um fazer – por meio de um conjunto de práticas sociais – e um pensar – por meio de um conjunto de ideias que motiva ou dá fundamento à ação”.

No Brasil, existem muitos grupos que participam de lutas sociais, vão para as ruas protestar, fazem greves, ocupam escolas e outros espaços públicos. Lutam por igualdade social, querem direitos como educação, moradia, melhores salários, mais respeito e contra a violência, por exemplo.

A partir do fim do século XIX e início do século XX, com o crescimento das cidades brasileiras, tivemos o aumento da população em espaços urbanos. Essa nova realidade também gerou grandes conflitos, como as greves de 1917, quando operários de várias fábricas fizeram greve por melhores salários, jornada de trabalho de oito horas, segurança no trabalho, fim do trabalho de crianças etc. Houve também as greves dos trabalhadores das fábricas de carro no Estado de São Paulo, que ficaram famosas entre 1978 e 1980.

Às vezes, o principal alvo desses protestos é o governo. Por exemplo: no Brasil, do ano de 1964 até 1985, aconteceu a Ditadura Militar, um governo formado por militares que proibiu as eleições no Brasil, acabou com a liberdade de opinião e usava de violência para controlar a sociedade.

Contra o governo militar, grupos da sociedade organizaram lutas, por exemplo: as Diretas Já!, que queriam a volta do direito de voto para o povo poder escolher os presidentes do Brasil.

E agora, contra o governo Temer, tivemos paralisações de trabalhadores em todo Brasil, lutando contra o fim dos direitos trabalhistas, pela manutenção das regras para a aposentadoria e pelo “Fora Temer!”

Mais recentemente, temos observado muitas lutas sociais acontecendo nas ruas das cidades brasileiras: grupos de mulheres lutam contra a violência, pelo direito ao aborto, por igualdade de salários no mercado de trabalho entre homens e mulheres; grupos LGBTIs também lutam por respeito, liberdade e contra a violência que sofrem; sem-terra lutam por reforma agrária e contra a violência no campo; sem-teto lutam pelo direito à moradia; negros lutam contra a discriminação pela cor da pele (racismo), por respeito, igualdade e contra o genocídio de negros, vítimas da violência no Brasil; professores organizam greves por melhores salários e melhores condições de trabalho.

Vocês lembram que alunos ocuparam as escolas de várias cidades brasileiras, lutando por melhorias na educação? Na cidade de Ananindeua, no Estado do Pará, perto de Belém, em uma escola chamada Luiz Nunes, onde também trabalhei, pois existem muitos surdos estudando lá. Em 2016, alunos ocuparam a sala da secretaria de educação na escola, queriam que a Seduc acabasse a reforma da escola que já durava mais de dez anos.

Infelizmente, muitas vezes a resposta dos governos é a violência policial contra as pessoas que participam dos protestos.

Vocês sabiam que os surdos também participam de lutas sociais? É verdade! Vários surdos lutaram e protestaram para conseguir a lei da Língua de Sinais, que reconheceu a Libras como primeira língua da comunidade surda no Brasil no ano de 2002.

Em 2011, vários surdos foram à Brasília protestar por uma melhor educação para as pessoas surdas, queriam escolas bilíngues e a manutenção das escolas especializadas, como o Ines, por exemplo.

Essa foi nossa aula sobre lutas sociais, espero que vocês tenham gostado e que o vídeo seja visto por muitos surdos em todo Brasil!

Se você gostou, divulgue para seus amigos.
Canal História em Libras no YouTube e no Facebook.
Tchau!

A videoaula foi disponibilizada nas redes sociais no dia 22 de abril de 2018, tanto no Facebook como no YouTube e no Whatsapp. Utilizamos a estratégia de postar o vídeo sem o uso de legendas, o qual permaneceu assim por um dia. Nossa intenção era perceber a reação de surdos e ouvintes ao se depararem com uma aula onde os ouvintes não conhecedores da LSB certamente se sentiriam excluídos¹³⁸. Além dos espaços criados para hospedarem o vídeo, fizemos uso de nossa conta pessoal no Facebook para divulgar a produção realizada e foi criado um *link* onde disponibilizamos o áudio da aula para possibilitarmos o acesso de “deficientes” visuais ao conteúdo postado no YouTube¹³⁹.

Iremos apresentar, agora, alguns números relacionados às respostas que tivemos por parte das pessoas que tiveram contato com a videoaula na internet, todos os dados disponibilizados aqui foram coletados no dia 20 de junho de 2018, podendo apresentar variações, caso consultados após esta data.

No dia da postagem do vídeo, o canal História em Libras contava com cinco inscritos no YouTube, e atualmente conta com 62, a videoaula foi acessada por 1.001 internautas, nove pessoas deixaram comentários, e ainda 82 indicaram que gostaram do vídeo e uma indicou que não gostou¹⁴⁰. Já a página História em Libras, no Facebook, possuía 125 seguidores, antes de a aula ser disponibilizada, atualmente possui 216, o que não significa que todos os seguidores sejam notificados sobre a postagem do vídeo, uma vez que o Facebook limita o alcance apenas a um

¹³⁸ Ver os seguintes *links*: <<https://www.youtube.com/watch?v=hblql8829Ec&t=73s>>. (Videoaula no Canal História em Libras no YouTube) e <<https://www.facebook.com/HistoriaEmLibras/videos/2090277114548182/>>. (Videoaula na página História em Libras no Facebook).

¹³⁹ Disponível em: <<https://soundcloud.com/ederfm/historia-em-libras-aula-movimentos-sociais>>.

¹⁴⁰ O YouTube possui uma ferramenta chamada “gostei” e “não gostei”, representada por um polegar direcionado para cima (gostei) e um polegar direcionado para baixo (não gostei).

determinado número de seguidores, propondo sempre que o proprietário de uma página pague à empresa um valor em torno de três reais para aumentar o número de usuários da rede social que entrarão em contato com a publicação – trata-se da ferramenta “impulsionar publicação”, a qual não foi utilizada neste trabalho¹⁴¹. A publicação foi compartilhada por 65 internautas e o conteúdo foi acessado por 1.502 pessoas, recebendo 23 curtidas¹⁴² e seis comentários na publicação original.

Através de nossa conta pessoal no Facebook – “Netto Padovani”¹⁴³ –, foram feitas duas postagens do vídeo, a primeira sem legenda no dia 22 de abril de 2018, a qual obteve 19 compartilhamentos, 73 curtidas, além de 21 comentários, e a segunda feita já com a legenda disponível, esta obteve 43 curtidas, cinco compartilhamentos e sete comentários.

Demonstraremos, a partir de agora, a repercussão que a videoaula obteve através de outros espaços na internet, como *sites* e instituições que promoveram a divulgação de nosso trabalho. Em seguida, iremos pontuar alguns comentários de internautas para avaliarmos a recepção do vídeo.

No dia 24 de abril de 2018, o *site* “Mídia Ninja”, o qual é seguido por cerca de um milhão e 700 mil internautas em sua página no Facebook, fez uma matéria sobre o canal História em Libras, destacando o tema apresentado e a possibilidade de maior inclusão política para a população brasileira, disponibilizando-a em seu *site* e sua conta no Facebook¹⁴⁴.

¹⁴¹ De acordo com Camila Porto, especialista em **Facebook**, *Marketing e Marketing Digital*, as chamadas visualizações orgânicas, ou seja, as que não dependem de pagamento para a empresa, estão diminuindo, havendo a necessidade cada vez maior de que a ferramenta “impulsionar publicação” seja usada para que uma postagem seja vista por um grande número de usuários. Disponível em: <<https://www.camilaporto.com.br/facebook/entenda-o-alcance-no-facebook/>>. Acesso em: 06 de maio de 2018.

¹⁴² O Facebook disponibiliza um botão chamado “curtir”, onde os usuários da rede social podem demonstrar que gostaram de determinado conteúdo veiculado.

¹⁴³ Ver: <<https://www.facebook.com/netto.padovani>>.

¹⁴⁴ Matéria no *site*: <<http://midianinja.org/news/professor-da-aulas-sobre-movimentos-sociais-e-luta-em-linguagem-de-sinais/>>. E matéria no Facebook: <<https://www.facebook.com/MidiaNINJA/posts/1135373139954163>>. Acesso em: 06 de maio de 2018.



Mídia Ninja

há 3 dias · 🌐

Professor do Pará ensina história da luta e dos Movimentos Sociais em libras, trazendo uma maior inclusão política da população brasileira. Confira o vídeo – <http://bit.ly/2HM4fNt>



Professor dá aulas sobre Movimentos Sociais e Luta em língua de sinais

Fig. 43: Matéria da página Mídia Ninja.

A publicação alcançou os seguintes números no Facebook: 1.036 curtidas, 236 compartilhamentos e 45 comentários. Através de nossa conta no Facebook, compartilhamos o *post* da Mídia Ninja, esta postagem obteve 57 curtidas, dez compartilhamentos e 11 comentários¹⁴⁵.

Em 30 de abril de 2018, a Seduc publicou em seu *site* uma matéria produzida a partir de uma entrevista proposta pela assessoria de comunicação do órgão, na qual prestamos esclarecimentos sobre o canal História em Libras. Foi dado destaque ao fato de o projeto ter surgido a partir do curso no Programa de Pós-Graduação:

Idealizado pelo professor Ernesto Padovani Netto, o projeto foi criado a partir da sua dissertação de mestrado. Intitulada “Ensino para diferentes sujeitos: o acesso de

¹⁴⁵ Disponível em: <<https://www.facebook.com/netto.padovani/posts/1565412596891210>>. Acesso em: 08 de maio de 2018.

alunos surdos às aulas de História”, o programa de ensino sugere a produção de um recurso pedagógico¹⁴⁶.

No dia 01 de maio de 2018, a mesma matéria produzida pela Seduc foi divulgada no *site* “Agência Pará”¹⁴⁷. Também no dia 01 de maio de 2018, a Seduc também publicou uma chamada sobre o canal História em Libras na conta que a secretaria possui no Facebook, disponibilizando o *link* para acessar a matéria anteriormente citada hospedada no *site* “Agência Pará”. A postagem obteve 39 curtidas, 14 compartilhamentos e sete comentários.



Fig. 44: Imagem postada pela Seduc em sua conta no Facebook¹⁴⁸.

Através de nossa conta pessoal no Facebook, repercutimos uma vez a matéria feita pela Secretaria de Educação em seu *site*, e uma vez a postagem feita na conta da secretaria no Facebook, ambas em 01 de maio de 2018. Na postagem sobre a matéria no *site* da Seduc, ocorreram 118 curtidas, oito compartilhamentos e dez comentários, enquanto que,

¹⁴⁶ Disponível em: <<http://www.seduc.pa.gov.br/site/seduc/modal?ptg=8507>>. Acesso em: 30 de abril de 2018.

¹⁴⁷ Disponível em: <<http://www.agenciapara.com.br/Noticia/166685/projeto-de-educacao-inclusiva-viabiliza-aulas-de-historia-via-internet>>. Acesso em: 01 de maio de 2018.

¹⁴⁸ Disponível em: <<https://www.facebook.com/SeducPara/photos/fpp.1410048495873567/2107344789477264/?type=3&theater>>. Acesso em: 01 de maio de 2018.

no *post* compartilhado da conta da Seduc no Facebook, ocorreram 69 curtidas, três compartilhamentos e quatro comentários¹⁴⁹.

Outro espaço que obtivemos para a divulgação do canal História em Libras foi a Rádio Web da Universidade Federal do Pará, a qual nos convidou para compor uma mesa de debates sobre a educação de surdos no programa “UFPA Ensino”. O programa foi gravado no dia 02 de maio de 2018 e foi veiculado pela rádio no dia 16 de maio do mesmo ano. Compuseram a mesa de debates os seguintes profissionais: Ernesto Padovani Netto, autor deste livro e idealizador do canal História em Libras; Ohana Matias, que atuou no assessoramento linguístico para a videoaula; e o professor Silvio Santiago, o qual também desenvolve atividades junto à comunidade surda. O programa foi apresentado por Fabrício Queiroz. Nesta oportunidade, pudemos explicar o surgimento do canal, sua relação com o Mestrado Profissional em Ensino de História, suas conexões com a chamada História Pública e a importância do mesmo para a educação de surdos.

Esta repercussão, sobretudo nas mídias digitais, possibilitou a manifestação de várias pessoas, surdos e ouvintes, as quais escreveram comentários acerca de suas impressões sobre a videoaula produzida. A seguir, iremos destacar aqui alguns comentários postados no YouTube e no Facebook¹⁵⁰. Vejamos:

Helton Jones Rocha comentou em 22 de abril de 2018:

Parabéns pelo projeto, meu amigo. Essa aula sem legenda me fez pensar em como o surdo deve se sentir em uma sala de aula de “ouvintes”. Incluir os surdos em um ambiente em que nada os favorece não é inclusão. É necessária formação¹⁵¹.

¹⁴⁹ Informações disponíveis em: <<https://www.facebook.com/netto.padovani/posts/1572499656182504>> e <<https://www.facebook.com/netto.padovani/posts/1572090142890122>>. Acesso em: 08 de maio de 2018.

¹⁵⁰ Recebemos inúmeras manifestações pelo WhatsApp, mas optamos por citar os comentários publicados em redes sociais abertas, como o YouTube e o Facebook, uma vez que podemos citar os endereços eletrônicos de onde os comentários foram extraídos.

¹⁵¹ Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=hblql8829Ec&t=347s>>. Acesso em: 08 de maio de 2018.

Marcelo Junior Nunes comentou em 22 de abril de 2018: “Meu *brother*, pude sentir um pouco do que os surdos devem sentir, quando assistem [a] uma aula sem a tradução em Libras. A gente fica tentando entender, mas não é fácil”¹⁵².

Jean Schuambach escreveu em 26 de abril de 2018:

Parabéns pelo projeto! Cheguei aqui por conta da matéria na Mídia Ninja. Espero que vocês cresçam cada vez mais. Adorei a ideia de colocar o vídeo sem legenda e depois disso as legendas. Dá oportunidade para quem é ouvinte sentir um pouco como é estar em uma sala sem ter ideia do que está sendo falado¹⁵³.

O professor Marco Antônio Soares escreveu:

Trabalho fantástico. Nunca tinha conseguido entender os que os meus alunos surdos sentem nas minhas aulas. Até agora!! Achei o trabalho muito interessante mesmo. Recordei a primeira vez que entrei em uma sala com alunos surdos. Duas moças que em um dado momento da aula (quando eu estava mais empolgado) deram as costas para mim e começaram a conversar entre si. Lembro que na hora eu fiquei um pouco irritado. Depois, conversando com a professora da educação especial, ela disse: “mas é claro, se elas não estão entendendo nada da aula, a tendência é ignorar”. Aquilo me marcou. Hoje, mesmo não entendendo patavinas de Libras, faço tudo ao meu alcance para dar o máximo de suporte para os meus alunos surdos. Mesmo assim, às vezes ainda é angustiante para mim¹⁵⁴.

¹⁵² Disponível em: <<https://www.facebook.com/netto.padovani/posts/1562585517173918>>. Acesso em: 08 de maio de 2018.

¹⁵³ Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=hblql8829Ec&t=347s>>. Acesso em: 08 de maio de 2018.

¹⁵⁴ Disponível em: <<https://www.facebook.com/netto.padovani/posts/1565412596891210>>. Acesso em: 08 de maio de 2018.

Nestes comentários acima, podemos observar o estranhamento que ouvintes não conhecedores da LSB demonstraram ao assistir ao vídeo sem legendas, e a reflexão gerada a partir desta experiência, uma vez que os quatro comentários selecionados apontam para o exercício de se colocar no lugar do outro, se enxergar na condição do surdo que não compreende as aulas devido às barreiras linguísticas. A professora Patrícia Costa publicou, em sua conta no Facebook, em 28 de abril de 2018, uma postagem sobre o canal História em Libras, onde, além do exercício de alteridade, destacou o desejo que a videoaula despertou para que aprenda Língua de Sinais, apontando que é responsabilidade dos educadores buscarem o aprendizado da LSB. Ela valorizou ainda o caráter combativo que a produção possui. Observemos:

(...) eu preciso compartilhar porque só agora pude dar a devida atenção à aula de história do professor Netto Padovani e aprender um pouco sobre lutas sociais com ele. Fiz a experiência de assistir às duas versões do vídeo, sem e com legenda, a primeira, pela metade, e a outra, até o final. O que me fez sentir como seria o mundo “sem áudio”. Desejo que tua dissertação dê muitos frutos, Netto, que outros professores, não apenas de História, se sensibilizem para essa realidade. Eu mesma já gostaria muito de poder aprender a Libras. Acho que isso deve ser uma responsabilidade nossa! Uma LUTA nossa, como educadores. Parabéns pelo trabalho lindo e de LUTA!¹⁵⁵.

Muitos surdos também se posicionaram sobre a videoaula, observamos alguns comentários na sequência.

Micaela Mello comentou em 24 de abril de 2018 no Facebook:

Caramba... desculpa por falar. Gostei disso!!! Parabéns, professor, muito sucesso!!! Continue assim, saber por que os surdos precisam saber o que aconteceu na história... agora você sabe Libras como você é intérprete, apro-

¹⁵⁵ Disponível em: <<https://www.facebook.com/patricia.costa.507464>>. Acesso em: 08 de maio de 2018.

veitar para mostrar História em Libras. Mais uma vez, meus parabéns! Fiquei admirada. Vou compartilhar!¹⁵⁶.

Ryan Henrique escreveu em 24 de abril de 2018: “Muito *boa ideias*, Netto Padovani!”¹⁵⁷.

Javan Moraes comentou em 24 de abril de 2018: “Parabéns, excelente professor, tive a honra de ser seu aluno no Astério de Campos, excelente professor!!! Isso sim é inclusão”¹⁵⁸.

Chauly Garcia escreveu “*Parabáns* excelente professor, que os *sau-dos netto Netto Padovani*”¹⁵⁹.

De maneira geral, os comentários dos surdos acerca do canal História em Libras e da videoaula disponibilizada foram elogiosos, e alguns demonstram reflexão em torno da necessidade de acessibilidade das pessoas surdas às informações. Micaela Mello destaca que os surdos precisam saber o que aconteceu na História, provavelmente foi a maneira que ele encontrou para expressar que os surdos precisam ter acesso aos conhecimentos históricos. Javan Moraes dá ênfase para o caráter inclusivo do projeto, que, por fim, se aproxima da mesma ideia de proporcionar acesso aos saberes escolares para as pessoas surdas.

A videoaula foi disponibilizada no dia 22 de abril de 2018, em um domingo. Ao retornarmos na segunda-feira, para as atividades profissionais na escola Astério de Campos, recebemos inúmeras manifestações de carinho por parte dos alunos, os quais demonstraram que a possibilidade de construção de conhecimento histórico através da experiência de um canal no YouTube ou uma página no Facebook é real e pode ser um caminho no sentido de possibilitar o acesso de pessoas surdas aos saberes históricos.

¹⁵⁶ Disponível em: <<https://www.facebook.com/netto.padovani/posts/1562585517173918>>. Acesso em: 08 de maio de 2018.

¹⁵⁷ Disponível em: <<https://www.facebook.com/netto.padovani/posts/1562585517173918>>. Acesso em: 08 de maio de 2018.

¹⁵⁸ Disponível em: <<https://www.facebook.com/netto.padovani/posts/1562585517173918>>. Acesso em: 08 de maio de 2018.

¹⁵⁹ Disponível em: <<https://www.facebook.com/netto.padovani/posts/1562585517173918>>. Acesso em: 08 de maio de 2018.

3.4 A aplicação da videoaula na escola LND

Após a divulgação da videoaula nas redes sociais, tínhamos a intenção de aplicá-la em uma turma de terceiro ano do ensino médio da escola LND, turma em que o professor B ministra aulas em 2018, a qual possui seis alunos surdos. Ficou acertado o dia 02 de maio de 2018 para implementarmos esta atividade, porém, no dia 26 de abril de 2018, os professores da rede pública estadual, juntamente com outros grupos de servidores públicos, decidiram entrar em greve a partir do dia 02 de maio do mesmo ano¹⁶⁰. De imediato, os profissionais da escola Luiz Nunes Direito aderiram à greve, o que impossibilitou a execução da atividade da forma como havia sido planejada inicialmente.

Diante da situação que ficou configurada, encaminhamos para os professores responsáveis por organizar a agenda da greve na escola, assim como para a direção da escola, uma solicitação para que a aplicação da videoaula, seguida de um espaço de debates e reflexões, fosse incluída como uma atividade da greve no espaço da escola, uma vez que o próprio tema tratado seria oportuno no contexto das lutas sociais dos profissionais da educação e dos estudantes. Tal solicitação foi cordialmente aceita tanto pelos professores quanto pela direção escolar.

A partir desta proposta, surgiu uma outra questão: como informar os alunos sobre a atividade, uma vez que não estavam frequentando a escola devido à greve? Um dos professores, liderança do movimento parredista na escola, sugeriu que o vídeo fosse trabalhado com os alunos participantes do grêmio estudantil recém-criado, pois havia um grupo de WhatsApp com os membros, todos ouvintes, por onde os alunos poderiam ser convidados para a atividade proposta, enquanto que nós ficaríamos responsáveis por enviar mensagens também pelo aplicativo WhatsApp para os alunos surdos.

Desta forma, no dia 14 de maio de 2018, 24 estudantes compareceram à escola, em meio à greve dos professores, para participarem da atividade anteriormente explicada. Todos os alunos eram do ensino

¹⁶⁰ Disponível em: <<https://g1.globo.com/pa/para/noticia/servidores-estaduais-do-para-decidem-entrar-em-greve.ghtml>>. Acesso em: 05 de junho de 2018.

médio, havia estudantes dos três anos deste nível de ensino, sendo 17 ouvintes e sete surdos. A atividade ocorreu no turno da manhã no auditório da escola LND.



Fig. 45: Aplicação da videoaula na escola LND.

A dinâmica adotada foi a de apresentarmos a videoaula duas vezes, a primeira sem legenda e, em seguida, com a legenda. Após isto, abrimos para o debate, onde solicitamos que os alunos pontuassem a experiência que tiveram em relação à compreensão da aula, com e sem legenda, assim como estariam livres para tecer qualquer comentário acerca dos conteúdos trabalhados no vídeo.

Os alunos, por iniciativa própria, se organizaram de uma forma que os surdos ficaram todos juntos em um dos lados do auditório, e o restante do espaço foi ocupado pelos ouvintes. Acordamos com os alunos que uma câmera ficaria posicionada para os surdos, para que suas opiniões fossem registradas e posteriormente transcritas, enquanto que as participações dos ouvintes seriam registradas através do gravador de um aparelho de celular, também para posterior transcrição. A dinâmica seguiu este formato.

Como sugerido, logo em seguida às duas visualizações da videoaula, os alunos começaram a solicitar a oportunidade de tecer conside-

rações sobre o que havia sido apresentado¹⁶¹. Cinco alunos(as) ouvintes expuseram suas opiniões. Vejamos seus comentários a seguir.

A estudante Luiza, do segundo ano do ensino médio, nos disse:

Sobre o vídeo sem legenda, eu pensei sobre a desigualdade que os surdos estão vivendo diariamente nas escolas, assim como a gente não entendeu, só conseguimos perceber pontos referenciais, assim como na sala de aula acontece com os surdos. A gente só entendeu pela metade, e por que *eles* não podem entender por completo? Eu acho que tem uma certa desigualdade na sala de aula, assim como foi desigual aqui no primeiro vídeo, que só *eles* entenderam, a gente só estava pegando alguns pontos, assim acontece com *eles* aqui na escola, porque só tem uma intérprete de Libras para a escola toda, sendo que têm várias turmas com deficientes auditivos. Por que isso acontece? Por que os professores não tentam ajudar mais esses alunos? Até que alguns tentam, se não me engano os professores estudam Libras na universidade, mas, mesmo assim, eles acabam não aprendendo. Eu tenho um amigo que está se formando em Licenciatura em Biologia e ele me disse que a disciplina de Libras é muito curta, não dá para aprender tudo. Eu acho muito bacana que os surdos tenham um movimento para reivindicar os seus direitos¹⁶².

O aluno Maurício, do primeiro ano do ensino médio, comentou:

Quando eu vi o vídeo, tive a sensação de que eu não estava entendendo, e eu só conseguia me situar no assunto quando apareciam as imagens, então é como se a gente trocasse os papéis, como se eu fosse alguém que não en-

¹⁶¹ Os alunos surdos que solicitaram a “fala” já foram citados anteriormente neste trabalho e continuarão sendo identificados pelos nomes fictícios aqui utilizados. Para os alunos ouvintes que expuseram suas opiniões, foram criados nomes também fictícios para a identificação dos mesmos.

¹⁶² Depoimento coletado no dia 14 de maio de 2018 durante a aplicação da videoaula na escola LND.

tendesse. A gente sentiu na pele o que um surdo sente quando ele está vendo uma aula¹⁶³.

O aluno Rubens, do terceiro ano do ensino médio, nos disse:

Em relação ao vídeo sem legenda, em alguns momentos a gente não prestava atenção no vídeo, parecia que ele era chato porque a gente não estava entendendo, é a mesma sensação que um surdo tem na sala de aula sem a inclusão da Libras, porque, mesmo que o professor escreva no quadro, na hora da explicação ele não está entendendo nada do assunto, então eu achei bem interessante. Eu mesmo nunca havia visto ninguém, nenhum professor tomar a iniciativa de fazer um vídeo em Libras falando sobre a História. E sobre os movimentos sociais, muitas pessoas falam sobre os negros que sofrem muito preconceito, eu acho que tem que ocorrer mais inclusão social, negros, homossexuais, surdos e mulheres na sociedade, somos todos iguais, da mesma sociedade¹⁶⁴.

O estudante André, do terceiro ano do ensino médio, declarou:

Quem é ouvinte não entendeu nada do vídeo sem legendas, então... o governo impõe algo que é tido como o normal dentro da sociedade, por isso que somos acostumados com os falantes, não somos acostumados a falar com pessoas surdas ou gente com outras deficiências, a integração não existe por parte do governo, é difícil. Da mesma forma que a gente tem Inglês e Espanhol, deveria ter a disciplina de Sinais, obrigatória¹⁶⁵.

A aluna Rita, do terceiro ano do Ensino médio, nos disse:

¹⁶³ Depoimento coletado no dia 14 de maio de 2018 durante a aplicação da videoaula na escola LND.

¹⁶⁴ Depoimento coletado no dia 14 de maio de 2018 durante a aplicação da videoaula na escola LND.

¹⁶⁵ Depoimento coletado no dia 14 de maio de 2018 durante a aplicação da videoaula na escola LND.

Eu queria falar um pouco sobre padrão de beleza que a gente sofre muito preconceito nessa área, quer dizer... só tem um tipo de padrão de beleza, aquelas magrinhas que aparecem na televisão de cabelo liso, principalmente as de cabelos lisos e que são magras, então, a gente, por ser mais gordinha, tipo eu, a gente sofre muito preconceito, nas *vans*, nos ônibus, nas ruas, nas piscinas, nas praias, porque a gente vê como as pessoas olham como se a gente fosse separada delas, e eu sofri muito com isso no ensino fundamental, e até hoje eu ainda vejo muito isso, as pessoas dizem que não têm preconceito, mas essas mesmas pessoas, às vezes não querem ficar do nosso lado, já aconteceu comigo... por eu ser gordinha ou porque tenho um cabelo “avoado”, e as pessoas me dizem: “Por que você não alisa o seu cabelo?”, “Por que você não faz academia?”, então, tem pessoas que querem manipular a gente para que a gente seja daquele padrão e eu acho que nós devemos seguir nossos próprios padrões e não sermos de uma sociedade globalizada onde todo mundo têm que seguir a mesma coisa. Acho que devemos lutar contra esses rótulos, e isso tem que ser uma pauta do movimento das mulheres, porque as mulheres são vistas como objeto, a televisão mostra a mulher como uma força *empoderativa*, mas a partir da sexualidade, e não como uma pessoa lutadora, trabalhadora¹⁶⁶.

Podemos observar que, dos cinco ouvintes que emitiram opinião, quatro fizeram o exercício de se colocar no lugar dos surdos a partir da experiência de assistir ao vídeo sem legenda. Apareceram reflexões sobre o cotidiano dos surdos em sala de aula, sem entenderem o que os professores explicam devido ao número reduzido de intérpretes de LSB, assim como os ouvintes não entenderam completamente a videoaula na primeira vez em que foi apresentada. Mauricio afirmou: “A gente sentiu na pele o que um surdo sente quando ele está vendo uma aula”.

¹⁶⁶ Depoimento coletado no dia 14 de maio de 2018, durante a aplicação da videoaula na escola LND.

É comum professores reclamarem que os surdos não prestam atenção nas aulas e que ficam conversando entre eles. Rubens, em seu comentário, parece demonstrar o porquê esta situação costuma ocorrer, ele afirma: “(...) em alguns momentos, a gente não prestava atenção no vídeo, parecia que ele era chato porque a gente não estava entendendo, é a mesma sensação que um surdo tem na sala de aula sem a inclusão da Libras”. Ao não compreender o que está sendo ensinado, torna-se difícil para o aluno surdo manter a concentração na aula, e acaba sendo comum que fique dispersivo ou converse com outros surdos na sala de aula. Rubens parece ter se colocado neste lugar ao afirmar que não prestou atenção ao vídeo sem legenda por não estar entendendo.

Luiza e André levantam uma questão muito importante para o debate, que é a questão do currículo. Aquela se preocupa com a formação dos professores, afirmando: “Eu tenho um amigo que está se formando em Licenciatura em Biologia e ele me disse que a disciplina de Libras é muito curta, não dá para aprender tudo”, enquanto que este problematiza o fato de a LSB não ser uma disciplina obrigatória na educação básica: “Da mesma forma que a gente tem Inglês e Espanhol, deveria ter a disciplina de Sinais, obrigatória”.

É importante enfocarmos também que três alunos(as) ouvintes conseguiram relacionar suas falas com a temática das lutas e movimentos sociais. Luiza falou em dado momento: “Eu acho muito bacana que os surdos tenham um movimento para reivindicar os seus direitos”. Rubens destacou a importância dos movimentos sociais para a inclusão de negros, homossexuais, surdos e mulheres, em uma clara alusão ao conteúdo trabalhado na videoaula. Já a aluna Rita fez uma reflexão sobre o padrão de beleza que a sociedade estabeleceu e exige das mulheres. Para esta estudante, a luta contra a homogeneização do que é considerado belo deve ser uma pauta do movimento feminista.

Dentre os surdos presentes, dois teceram comentários, como veremos a seguir.

Humberto, aluno do terceiro ano do ensino médio, nos disse:

Eu vi o vídeo, não tem fala, minha família não sabe LSB, eu desejo entender as coisas, mas eu fico com dúvidas,

existe uma barreira na comunicação, eu quero saber, mas às vezes eu penso que não estou entendendo nada. Como surdo, eu preciso de ajuda, conteúdos em LSB para eu me desenvolver. Nós, surdos, temos inteligência, conseguimos aprender¹⁶⁷.

Rafael, estudante do segundo ano do ensino médio, relatou:

Primeiro o professor chega e explica, os ouvintes escutam, quando é a vez do surdo o professor não ensina. Às vezes, os professores nem sabem que têm alunos surdos na sala, já aconteceu comigo... eu fiquei sentado e o professor não sabia que eu era surdo, às vezes eu fico com vergonha, o professor chama a gente, mas não tem comunicação, aí eu não ligo, deixo o professor livre, mas sinto que existe preconceito com surdos. Fico pensando, como o surdo vai aprender? É verdade a aula no vídeo, os surdos precisam lutar, se não sempre vão pensar que os surdos não aprendem, que os surdos são burros. É preciso melhorar a relação entre surdos e ouvintes na escola, haver mais trocas, aprender LSB, escrever juntos, ter um conato verdadeiro¹⁶⁸.

Os dois estudantes surdos demonstram bastante consciência da situação desfavorável em que estão inseridos no espaço escolar. Afirmações como “nós, surdos, temos inteligência, conseguimos aprender” e “os surdos precisam lutar, se não sempre vão pensar que os surdos não aprendem, que os surdos são burros” nos apresentam duas pessoas surdas se afirmando, compreendendo a condição de surdos, mas não aceitando que tal condição os diminua enquanto estudantes e, principalmente, enquanto seres humanos e cidadãos.

Rafael, ao afirmar que não tem comunicação com os professores e que sente que há preconceito em relação aos surdos, nos remete a Paulo

¹⁶⁷ Depoimento coletado no dia 14 de maio de 2018 durante a aplicação da videoaula na escola LND.

¹⁶⁸ Depoimento coletado no dia 14 de maio de 2018 durante a aplicação da videoaula na escola LND.

Freire, quando este diz que aceitar e respeitar a diferença é uma virtude que só pode se dar a partir da escuta. Se há discriminação em relação a pobres, negros, índios, mulheres, ricos, camponeses ou operários, logo não há como escutá-los (FREIRE, 2004: 120). O autor não destacou os surdos dentre os grupos sociais citados, mas, sem dúvida, eles, assim como muitos outros grupos, estão representados neste texto.

Rafael toca ainda na questão da invisibilidade do sujeito surdo na escola, a ponto de ter vivido situações em que nem mesmo os professores, ao ministrarem aulas em turmas em que era aluno, recebiam a informação ou mesmo percebiam que ele era uma pessoa surda, e por fim aponta para o que pode ser de fato o melhor caminho para a inclusão, ao dizer: “É preciso melhorar a relação entre surdos e ouvintes na escola, haver mais trocas, aprender LSB, escrever juntos, ter um contato verdadeiro”.

Finalizamos a atividade dizendo aos alunos ouvintes que eles não precisavam se sentir as “piores pessoas do mundo” se até aquele momento ainda não haviam se aproximado dos surdos nem aprendido Língua de Sinais; que a “fala” de Rafael era representativa, que, a partir dali, poderiam surdos e ouvintes buscar uma relação verdadeira, baseada em trocas de experiência, e que, para isso, não era necessário os ouvintes se angustiarem em ter que aprender de imediato tudo sobre LSB, mas que poderiam aprender a dar “bom-dia”, “oi”, “tudo bem?”, pequenos passos para a construção de um melhor convívio entre todos os alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em nossa avaliação, a escola LND, apesar de os alunos surdos estarem estudando na instituição há mais de uma década e meia, ainda se encontra em um estágio inicial de interiorização da presença desses alunos. O que percebemos é uma grande incompreensão, muito desconhecimento e, até mesmo, resistência por parte dos profissionais que atuam na escola, em relação às possibilidades de incluir os surdos nas atividades diárias da mesma. Podemos ilustrar esta afirmação relatando um episódio ocorrido em setembro de 2017, quando a coordenação da escola e uma professora resolveram organizar uma programação para que, após o intervalo, os alunos de todas as turmas de segundo ano fossem ao auditório assistir ao trecho de um filme.

Fui informado, logo cedo ao chegar, e solicitado para acompanhar os surdos durante a atividade para poder interpretar as falas do filme. Até este momento é possível percebermos um avanço, resultado de muito esforço de pais, alunos e profissionais da educação especial, pois houve a preocupação em atender a necessidade dos surdos para o entendimento do filme. Ao adentrar o auditório, organizei todos os surdos, em total de seis, para sentarem juntos, me posicionei de forma que pudesse ver o vídeo e ao mesmo tempo ser visto por eles. A professora fez uma fala inicial, apresentou a temática do filme e o que pretendia debater em seguida, no que já passei a interpretar as informações dadas. Ao solicitar que uma pedagoga que acompanhava a atividade desse início ao filme, a professora imediatamente se dirigiu

ao interruptor de energia elétrica, para que a experiência se tornasse tal como estar em uma sala de cinema, desligou a iluminação da sala, não percebendo que isso impossibilitaria a visualidade dos surdos em relação à interpretação feita naquele momento.

Não se trata, neste caso, de perseguição ou resistência proposital à inclusão, mas sim da ausência de internalização da presença dos alunos surdos na escola, por parte da maioria dos profissionais que nela atuam. Os surdos vêm de uma realidade de silêncio e invisibilidade no interior das escolas inclusivas, onde os *habitus* construídos não levam em conta suas demandas, e são tão arraigados, que se torna imperativo a construção de novos comportamentos que estejam vinculados a uma cultura escolar inclusiva, sobretudo em escolas que há tempos possuem alunos especiais. Para concluir o relato de experiência, pedi que chamassem a professora, a qual veio em minha direção com ar de curiosidade para saber o que eu desejava. Então informei-a da impossibilidade de me comunicar com os surdos no escuro, ela de imediato demonstrou espanto e se desculpou, como quem diz: por que não pensei nisso antes? Parece óbvio! Em seguida, ligou a luz e foi mais um dia entre tantos outros, entre tantos outros exemplos cotidianos, como os avisos realizados apenas de forma oral, a aplicação de longas provas escritas, sem a acessibilidade necessária através do uso de imagens e número adequado de intérpretes de Língua de Sinais, as aulas ministradas com a supervalorização do modelo expositivo oral, em que ouvintes, por desconhecimento, manifestaram uma atitude prejudicial aos surdos, deixando claro que tais desconhecimentos não se configuram de forma ingênua, mas reforçam uma hierarquia de práticas e saberes.

As relações de poder que se estabelecem no ambiente escolar perpassam pela ausência de uma política linguística de valorização da Língua de Sinais. Neste sentido, podemos retomar os pensamentos de Carlos Skliar, pois este autor afirma que, mesmo quando as escolas dizem aderir a uma abordagem bilíngue, isso não significa necessariamente que haja uma aceitação da LSB, nem, muito menos, que de fato ela seja usada no espaço escolar. Por isso e pelas lacunas nas formações dos professores, os quais são formados geralmente para atuarem

com ouvintes, a educação de surdos por vezes se mantém atrelada a uma perspectiva médico/educacional, a qual busca solucionar a questão através do uso de aparelhos auditivos e de currículos adaptados (SKLIAR, 2013: 18-19).

A invisibilidade dos surdos no ambiente da escola regular não é aqui apresentada no sentido da negação da inclusão e a valorização da Unidade Especializada. Entendemos, e procuramos demonstrar ao longo desta obra, que a comunidade surda tem sido capaz de se organizar e promover ações práticas para efetivar conquistas no campo da legislação educacional, e assim ter protagonismo nas questões que lhe dizem respeito. Sendo assim, observamos que a busca pelo acesso às garantias de direitos ligados ao exercício da cidadania tornou-se uma marca da luta de diferentes grupos de identidades no interior da sociedade brasileira.

Dentro da correlação de forças, as chamadas minorias tendem a ter prejuízos no que concerne a efetivação de políticas públicas voltadas para o atendimento de suas demandas. Neste sentido, grupos como a comunidade surda, representada neste trabalho, vivenciam uma constante luta nos mais diversos aspectos da vida cotidiana, mas, em especial, na educação formal, para serem contemplados em suas necessidades. Para além da formalização de direitos através das conquistas no campo das legislações, está a conscientização, assim como o investimento em formação profissional adequada, do conjunto da comunidade escolar, para que a pessoa surda possa ter contato com os diversos conhecimentos escolares através das contribuições das metodologias direcionadas para as suas necessidades.

É neste sentido que o canal História em Libras acabou por representar um espaço não apenas de acessibilidade em relação aos conteúdos escolares, mas também um lugar de formação política, principalmente pelo fato, neste primeiro momento, de o tema trabalhado ter sido sobre as lutas e os movimentos sociais, inclusive apresentando a atuação dos grupos surdos em meio às lutas pela oficialização da Língua de Sinais e em favor das escolas bilíngues. A necessidade de compreender o que já foi alcançado, mas sem abrir mão de implementar novas conquistas, foi demonstrada, por exemplo, através de comentários que surdos posta-

ram ao assistirem a videoaula, podemos reproduzir aqui o comentário de Javan Moraes¹⁶⁹ em uma das postagens no Facebook:

(...) é uma experiência difícil, pois é igual o surdo na aula em que o professor apenas fala, não usa as Libras e esquece que ali tem surdo, tudo igual tanto ouvinte quanto surdo. O importante agora é incluir as libras como disciplina curricular no primeiro ano inicial no regular dos ouvintes também de surdos para que sejam amenizadas as barreiras da comunicação entre surdo e ouvinte¹⁷⁰.

Este comentário de Javan Moraes diz respeito às pessoas que assistiram ao vídeo sem legendas, mostrando a dificuldade de compreensão dos ouvintes, comparando-se com os surdos, que não compreendem o que os professores falam, e apontando para o próximo passo a ser dado, que, na concepção dele, é incluir a Língua de Sinais como disciplina curricular para surdos e ouvintes ainda no primeiro ano da educação básica. Essa fala nos remete à escola que os surdos querem, são sujeitos sociais interferindo politicamente através de opiniões que podem e têm mobilizado lutas e transformações no âmbito da educação de surdos.

As conquistas efetivadas pelas organizações que geram mobilizações políticas em favor dos surdos têm sido fundamentais para este grupo social. Nossa iniciativa com o canal História em Libras é um caminho possível e que pode ser pensado para outras áreas do saber, porém é necessário avançar no sentido de transformação do espaço do “chão da escola”, o lugar real onde as relações de ensino/aprendizagem são realizadas de maneira formal em nossa sociedade. Tal avanço pode representar um ganho extraordinário de conhecimentos para as pessoas surdas, dentro das variadas áreas que compõem o currículo

¹⁶⁹ Javan Moraes é ex-aluno da escola Astério de Campos; portanto, asseguramos que se trata de uma pessoa surda.

¹⁷⁰ Comentário postado em 24 de abril de 2018. Disponível em: <<https://www.facebook.com/netto.padovani/posts/1562612443837892>>. Acesso em: 08 de maio de 2018.

escolar, mas, no caso específico da disciplina destacada neste trabalho, representa, ainda, ter finalmente o direito à História preservado.

As experiências apresentadas neste texto, como os materiais didáticos construídos para os surdos, as provas “orais”, na verdade provas sinalizadas, as apresentações de seminários e a aplicação da videoaula em LSB são propostas que foram de fato efetivadas, as quais acreditamos ter contribuído para ampliar o leque de possibilidades metodológicas no ensino de pessoas surdas, garantindo assim não apenas um acréscimo de conhecimento histórico para estes alunos, mas, também, uma vivência mais respeitosa dentro do espaço escolar.

No final do ano letivo de 2017, houve uma troca de gestão na Unidade Especializada Astério de Campos. A nova direção entendeu que os professores vinculados a ela, mas que cumpriam toda ou parte de suas cargas horárias na escola Luiz Nunes Direito, estavam fazendo falta nas atividades desenvolvidas no interior da UEES. Em dezembro de 2017, ocorreu uma reunião no auditório da escola LND, na qual estiveram presentes o novo diretor e a presidente do conselho escolar da UEES, a diretora e a vice-diretora do turno da manhã da escola Luiz Nunes Direito, os professores do Atendimento Educacional Especializado, assim como um grupo representativo de alunos surdos acompanhados por seus pais. Nesta oportunidade, a nova gestão da UEES anunciou o fim das atividades de seus professores na Sala de Recursos no LND, sendo necessário, a partir de 2018, que todos os surdos matriculados nesta escola se dirigissem ao Astério de Campos no contraturno para acessarem o AEE.

É importante destacar que, naquele momento, os surdos que eram os filhos dos pais que entraram com a ação no MPE, já haviam concluído o ensino médio, e em meio a debates e discordâncias, prevaleceu o projeto da nova direção da UEES.

Como sabemos, a História é processo, as informações que temos hoje, quando finalizo este texto, em junho de 2018, é que a ausência dos profissionais que atuavam com os surdos está sendo muito sentida, a ponto de uma nova ofensiva de pais ser realizada, primeiramente junto à COOES, onde já ocorreu uma reunião para tratar do tema em 07 de maio de 2018, em que estivemos presente. Os pais ameaçam en-

trar com nova ação no Ministério Público Estadual, caso profissionais da educação especial não sejam designados para atuar na escola LND ainda no ano letivo de 2018. Fica aqui um espaço aberto para novos estudos a partir dos embates políticos e jurídicos e seus desdobramentos para a educação de surdos na escola Luiz Nunes Direito.

REFERÊNCIAS

ALBRES, Neiva de Aquino. *A educação de alunos surdos no Brasil do final da década de 1970 a 2005: análise dos documentos referenciadores*. 2005. 129p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Campo Grande: UFMS.

ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz de. *Preconceito contra a origem geográfica e de lugar: as fronteiras da discórdia*. São Paulo: Cortez, 2007.

ALMEIDA, Juniele Rabêlo de & ROVAI, Marta Gouveia de Oliveira. Apresentação. In: ALMEIDA, Juniele Rabêlo de & ROVAI, Marta Gouveia de Oliveira (orgs.). *Introdução à História Pública*. São Paulo: Letra e Voz, 2011.

BARCA, Isabel. Marcos de consciência histórica de jovens portugueses. *Currículo sem Fronteiras*, v. 7, n. 1, p. 115-126, Rio de Janeiro, janeiro/junho, 2007.

BAROM, Wilian Carlos Cipriani & CERRI, Luis Fernando. A teoria da História de Jörn Rüsen entre a modernidade e a pós-modernidade: uma contribuição à Didática da História. *Educação & Realidade*, v. 37, n. 3, p. 991-1.008, Porto Alegre, setembro/dezembro, 2012.

BARTH, Fredrik. Grupos étnicos e suas fronteiras. In: POUTIGNAT, Philippe & STREIFF-FENART, Jocelyne. *Teorias da etnicidade*. Tradução de Élcio Fernandes. 2. ed. São Paulo: Unesp, 2011.

BARROS, Eudenia Magalhães. Mobilizações políticas e o movimento surdo: sobre os (novos) arranjos das ações coletivas contemporâneas.

as. In: 29ª REUNIÃO BRASILEIRA DE ANTROPOLOGIA – RBA, de 03 e 06 de agosto de 2014, Universidade Federal do Rio Grande do Norte. *Anais...* Natal: UFRN, 2014. Disponível em: <http://www.29rba.abant.org.br/resources/anais/1/1402002726_ARQUIVO_EUDENIA-MAGALHAESArtigoCompleto.pdf>. Acesso em: 29 de março de 2017.

BARROS, José D' Assunção. *O campo da história: especificidades e abordagens*. Petrópolis: Vozes, 2013.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Práticas de leitura em livros didáticos. *Revista da Faculdade de Educação da USP*, v. 22 n. 01, p. 89-109, São Paulo, 1996. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/rfe/article/view/33598/36336>>. Acesso em: 08 de fevereiro de 2017.

_____. *Ensino de História: fundamentos e métodos*. 2. ed. São Paulo: Contexto 2008.

BOURDIEU, Pierre. Esboço de uma teoria da prática. In: ORTIZ, Renato (org.) *A sociologia de Pierre Bourdieu*. São Paulo: Olho d'Água, 2003.

BOURDIEU, Pierre & PASSERON, Jean-Claude. *A reprodução*. 3. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.

BRASIL. Câmara dos Deputados. *Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Lei de diretrizes e bases da educação nacional, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 5. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação Edições Câmara, 2010.

_____. Casa Civil. *Lei n. 13.146, de 06 de julho de 2015*. Lei brasileira de inclusão da pessoa com deficiência. Brasília: Diário Oficial da União, 2015. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm>. Acesso em: 04 de outubro de 2017.

_____. Conselho Nacional de Educação – Câmara de Educação Básica. *Resolução CNE/CEB n. 2, de 11 de setembro de 2001*. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Portal da Seesp – Secretaria da Educação Especial. Legislação específica/Documentos internacionais. Brasília: Diário Oficial da União, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res2_b.pdf>. Acesso em: 20 de março de 2017.

_____. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Congresso Nacional, 1988. Disponível em <<http://www.planalto.gov.br/>>

ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acesso em: 04 de março de 2017.

_____. Ministério da Educação – Conselho Nacional de Educação. *Resolução n. 04, de 02 de outubro de 2009*. Institui as diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na Educação Básica – Modalidade Educação Especial. Brasília: Diário Oficial da União, 2009. Seção 01. p.17.

BRITO, Fábio Bezerra de. *O movimento social surdo e a campanha pela oficialização da língua brasileira de sinais*. 2013. 276p. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo: USP.

BUENO, José Geraldo. Surdez, linguagem e cultura. *Cadernos Cedes*, v. 19, n. 46, p. 41-56, Campinas, 1998.

BURKE, Peter. *História e teoria social*. Tradução de Klauss Gerhardt e Roneide Majer. 2. ed. São Paulo: Unesp, 2012.

_____. *A arte da conversação*. Tradução de Álvaro Luiz Hattnher. São Paulo: Unesp, 1995.

BURKE, Peter & PORTER, Roy (orgs.). *História social da linguagem*. Tradução de Álvaro Luiz Hattnher. São Paulo: Unesp, 1997.

_____. *Línguas e jargões: contribuições para uma história social da linguagem*. Tradução de Álvaro Luiz Hattnher. São Paulo: Unesp, 1997.

CAMPELLO, Ana Regina e Souza. *Pedagogia visual na educação de surdos-mudos*. 2008. 169p. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação de Educação da Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis: UFSC.

CAPOVILLA, Fernando César. Filosofias educacionais em relação ao surdo: do oralismo à comunicação total ao bilinguismo. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 6, n. 1, p. 99-116, Bauru, 2000.

CAPOVILLA Fernando César & RAPHAEL, Walkiria Duarte. *Dicionário enciclopédico ilustrado trilingue da língua de sinais brasileira*. 2. ed. São Paulo: Edusp; Imprensa Oficial do Estado, 2001.

CARLOS, Erenildo João. Sob o signo da imagem: outras aprendizagens e competências. In: CARLOS, Erenildo João. *Educação e visualidade*:

reflexões, estudos e experiências pedagógicas com a imagem. João Pessoa: EdUFPB, 2008.

CASTRO, Hebe. História social. *In*: CARDOSO, Ciro Flamarion S. & VAINFAS, Ronaldo (orgs.). *Domínios da história: ensaios de teoria e metodologia*. Rio de Janeiro: Campus, 1997.

CONFERÊNCIA MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO PARA TODOS (CONFERÊNCIA DE JOMTIEN). *Declaração Mundial de Educação para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem*. Jomtien: Unesco, 1990. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/pt/resources_10230.htm>. Acesso em: 03 de março de 2017.

CONFERÊNCIA MUNDIAL SOBRE NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS. *Declaração de Salamanca: sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais*. Salamanca: Unesco, 1994. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001393/139394por.pdf>>. Acesso em: 03 de março de 2017.

CONVENÇÃO INTERAMERICANA PARA A ELIMINAÇÃO DE TODAS AS FORMAS DE DISCRIMINAÇÃO CONTRA AS PESSOAS PORTADORAS DE DEFICIÊNCIA. *Declaração de Guatemala: pelo desenvolvimento e inclusão das pessoas com deficiência e suas famílias*. Guatemala: Unesco, 1999. Disponível em: <<http://www.unesco.com.br>>. Acesso em: 03 de março de 2017.

COSTA, Valdelúcia Alves da. Ensino de História e educação inclusiva: suas dimensões formativas. *In*: MONTEIRO, Ana Maria, GASPARRELO; Arlette Medeiros & MAGALHÃES, Marcelo de Souza (orgs.). *Ensino de História: sujeitos, saberes e práticas*. Rio de Janeiro: Mauad X; Faperj, 2007.

DAMÁZIO, Mirlene Ferreira Macedo. *Atendimento educacional especializado: pessoa com surdez*. Brasília: Ministério da Educação, 2007.

DAMÁZIO, Mirlene Ferreira Macedo; ALVES, Carlos Barbosa & FERREIRA, Josimário de Paula. *A educação especial na perspectiva da inclusão escolar: a abordagem bilíngue na escolarização de pessoas com surdez*. Fortaleza: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Especial; UFCE, 2010.

DECCA, Edgard de. *1930: o silêncio dos vencidos*. São Paulo: Brasiliense, 1981.

ESTEVE, José Manuel. *A terceira revolução educacional: a educação na sociedade do conhecimento*. São Paulo: Moderna, 2004.

FAHEINA, Evelyn Fernandes Azevedo & SILVA, Dalva Regina A. Uma leitura crítica do filme “formiguinha Z”. In: CARLOS, Erenildo João (org.). *Educação e visualidade: reflexões, estudos e experiências pedagógicas com a imagem*. João Pessoa: EdUFPB, 2008.

FAVORITO, Wilma. “*O difícil são as palavras*”: representações de / sobre estabelecidos e *outsiders* na escolarização de jovens e adultos surdos. 2006. 256p. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas. Campinas: Unicamp.

FELDMAN-BIANCO, Bela & LEITE, Mírian Lifchitz Moreira (orgs.). *Desafios da imagem: fotografia, iconografia e vídeo nas ciências sociais*. Campinas: Papirus, 2001.

FERNANDES, Eulalia. Bilinguismo e surdez: a evolução dos conceitos no domínio da linguagem. In: FERNANDES, Eulalia (org.). *Surdez e bilinguismo*. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2008.

FERNANDES, Sueli. *Educação de surdos*. 2. ed. Curitiba: Ibepex, 2011.

FONSECA, Selva Guimarães. História local e fontes orais: Uma reflexão sobre saberes e práticas de ensino de História. *História Oral*, v. 9, n. 1, p. 125-141, Rio de Janeiro, janeiro/junho, 2006.

FONSECA, Thais Nívia de Lima e. Mídia e divulgação do conhecimento histórico. *Aedos*, n. 11, v. 4, p. 128-139, Porto Alegre, setembro, 2012.

FONTES, Edilza Joana Oliveira. *O pão nosso de cada dia: trabalhadores, indústria da panificação e a legislação trabalhista em Belém - 1940-1954*. 1. ed. Belém: Paka-tatu, 2003.

FRANCO, Maria Sílvia de Carvalho. *Homens livres na ordem escravocrata*. São Paulo: Ática, 1974.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 30. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004.

FURET, François. *A oficina da história*. Tradução de Adriano Duarte Rodrigues. Lisboa: Gradiva, s.d.

GESSER, Audrei. *Libras? Que língua é essa?* São Paulo: Parábola, 2009.

GONÇALVES, Márcia de Almeida. História local: o reconhecimento da identidade pelo caminho da insignificância. In: MONTEIRO, Ana Maria; GASPARELLO, Arlette Medeiros & MAGALHÃES, Marcelo de Souza (orgs.). *Ensino de História: sujeitos, saberes e práticas*. Rio de Janeiro: Mauad X; Faperj, 2007.

GOHN, Maria da Glória M.. 500 anos de movimentos sociais no Brasil: movimentos sociais, ONG's e terceiro setor. *Revista Mediações*, v. 5, n. 1, p. 11-40, Londrina, janeiro/junho, 2000.

_____. Movimentos sociais na contemporaneidade. *Revista Brasileira de Educação*, v. 16, n. 47, p. 333-361, Rio de Janeiro, maio/agosto, 2011.

GOULART, Cecília. Alteridade e ensino de história: valores, espaços-tempos e discursos. In: MONTEIRO, Ana Maria; ROCHA, Helenice Aparecida Bastos; RESNIK, Luis *et al* (orgs.). *Qual o valor da história hoje?* Rio de Janeiro: FGV, 2012.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Tradução de Tomas Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HONORA, Márcia. *Inclusão educacional de alunos com surdez: concepção e alfabetização*. São Paulo: Cortez, 2014.

KNAUSS, Paulo. Sobre a norma e o óbvio: a sala de aula como lugar de pesquisa. In: NIKITIUK, Sônia M. Leite (org.). *Repensando o ensino de História*. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

LABORIT, Emmanuelle. *O grito da gaivota*. Tradução de Ângela Sarmiento. Lisboa: Caminho Portugal, 2005.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. Um pouco da história das diferentes abordagens na educação de surdos. *Caderno Cedes*, v. 19, n. 46. Campinas, setembro, 1998. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32621998000300007>. Acesso em: 12 de fevereiro de 2017.

LAUTIER, Nicole. Os saberes históricos em situação escolar: circulação, transformação e adaptação. *Educação e Realidade*, v. 36, n. 1, p. 39-58, Porto Alegre, janeiro/abril, 2011.

LEITE, Miriam Lifchitz Moreira. Texto visual e texto verbal. In: FELDMAN-BIANCO, Bela & LEITE, Miriam Lifchitz Moreira (orgs.). *Desafio da imagem: fotografia, iconografia e vídeo nas ciências sociais*. 2. ed. Campinas: Papyrus, 2001.

LIMA-SALLES, Heloísa Maria Moreira & NAVES, Rosana Reigota (orgs.). *Estudos gerativos de língua de sinais brasileira e de aquisição do português (L2) por surdos*. Goiânia: Cãnone, 2010.

LOPES, Valnei. A aula como desafio à experiência da história. In: MONTEIRO, Ana Maria; ROCHA, Helenice Aparecida Bastos; RESNIK, Luis et al (orgs.). *Qual o valor da história hoje?* Rio de Janeiro: FGV, 2012.

LUCCHESI, Anita. Conversas na antessala da academia: o presente, a oralidade e a história pública digital. *História Oral*, v. 17, n. 1, p. 39-69, São Paulo, janeiro/junho, 2014.

LUCCHESI, Anita & CARVALHO, Bruno Leal Pastor de. História digital: reflexões, experiências e perspectivas. In: MAUAD, Ana Maria; ALMEIDA, Juniele Rabêlo de & SANTIAGO, Ricardo (orgs.). *História Pública no Brasil*. São Paulo: Letra e Voz, 2016.

MACHADO, Paulo Cesar. *A política educacional de integração/inclusão: um olhar do egresso surdo*. Florianópolis: UFSC, 2008.

MANTOAN. Maria Teresa Eglér. Ensinando a turma toda: as diferenças na escola. In: MANTOAN. Maria Teresa Eglér (org.). *O desafio das diferenças nas escolas*. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

_____. Inclusão escolar: caminhos, descaminhos, desafios, perspectivas. In: MANTOAN. Maria Teresa Eglér (org.). *O desafio das diferenças nas escolas*. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

MARTINO, Luís Mauro Sá. *Teoria das mídias digitais: linguagens, ambientes, redes*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2015.

MAUAD, Ana Maria & DUMAS, Fernando. Fontes orais e visuais na pesquisa histórica: novos métodos e possibilidades narrativas. In: ALMEIDA, Juniele Rabêlo de & ROVAI, Marta Gouveia de Oliveira (orgs.). *Introdução a História Pública*. São Paulo: Letra e Voz, 2011.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom & HOLANDA, Fabíola. *História oral: como fazer, como pensar*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2017.

MONTEIRO, Ana Maria Ferreira da Costa. *Professores de História: entre saberes e práticas*. Rio de Janeiro: Mauad, 2007.

MORAIS, Stela Pojuci Ferreira de. *Professores de história e contadores de suas histórias: um estudo da prática educacional em escolas públicas e particulares de Belém*. 2002. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Metodista de Piracicaba. Piracicaba: Unimep.

NADAI, Elza. O ensino de História no Brasil: trajetória e perspectivas. *Revista Brasileira de História*, v. 13, n. 25/26, p. 163-174, São Paulo, setembro 1992/agosto 1993.

_____. O ensino de História e a “pedagogia do cidadão. In: PINSKY, Jaime; NADAI, Elza; MICELI, Paulo *et al* (orgs.). *O ensino de história e a criação do fato*. 14. ed; São Paulo: Contexto, 2014.

NADAI, Elza & BITTENCOURT, Circe. Repensando a noção de tempo histórico no ensino. In: PINSKY, Jaime; NADAI, Elza; MICELI, Paulo *et al* (orgs.). *O ensino de história e a criação do fato*. 14. ed. São Paulo: Contexto, 2014.

NETO, Sydenham Lourenço & RAMOS, Vinícius da Silva. História do tempo presente, diálogos com a História Pública e com o ensino de História: uma experiência exploratória. *Aedos*, v. 6, n. 15, p. 17-32, Porto Alegre, julho/dezembro, 2014.

NAPOLITANO, Marcos. Cultura. In: PINSKY, Carla Bassanezi (org.). *Novos temas nas aulas de História*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2015.

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

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de & SANTOS, Tânia Regina Lobato. Educação especial de jovens e adultos: um olhar para o atendimento educacional em escolas especializadas. In: 38ª Reunião Nacional da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPED. São Luiz, de 01 a 05 de outubro. *Anais...* São Luiz: UFMA, 2017. Disponível em: <<http://38reuniao.anped.org.br/sites/default/files/resources/>

programacao/trabalho_38naped_2017_GT15_321.pdf>. Acesso em: 24 de dezembro de 2017.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS – ONU. *Declaração Universal dos Direitos Humanos*. Paris: ONU, 1948. Disponível em: <<http://www.onu.org.br/img/2014/09/DUDH.pdf>>. Acesso em: 04 de março de 2017.

_____. *Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência*. Nova Iorque: ONU, 2006. Disponível em: <<http://www.bengalalegal.com/convencao>>. Acesso em: 04 de março de 2017.

PAIVA, Eduardo França. *História e imagens*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

PELOSI, Miryam Bonadiu & NUNES, Leila Regina d'Oliveira de Paula. Caracterização dos professores itinerantes, suas ações na área de tecnologia assistiva e seu papel como agente de inclusão escolar. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 15, n. 1, p. 141-154, Marília, janeiro/abril, 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382009000100010>. Acesso em: 20 de março de 2017.

PERLIN, Gladis. Identidades surdas. In: SKLIAR, Carlos (org.). *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre: Mediação, 2011.

PERLIN, Gladis & STROBEL, Karin Lillian. *Fundamentos da educação de surdos*. Florianópolis: UFSC, 2006.

PERROT, Michelle. *Os excluídos da história: operários, mulheres e prisioneiros*. Tradução de Denise Bottmann. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

PICOLOTTO, Everton Lazzaretti. Movimentos sociais: abordagens clássicas e contemporâneas. *CSONline – Revista Eletrônica de Ciências Sociais*, ano 1, ed. 2, p. 156-177, Juiz de Fora, novembro, 2007.

PINSKY, Carla Bassanezi. Introdução. In: PINSKY, Carla Bassanezi (org.). *Novos temas nas aulas de História*. 2. ed; São Paulo: Contexto, 2015.

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

QUADROS, Ronice Muller & KARNOPP, Lodenir Becker. *Língua de Sinais Brasileira: estudos linguísticos*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

ROCHA, Helenice Aparecida Bastos. A leitura na aula de história como experiência de alteridade. In: MONTEIRO, Ana Maria; ROCHA, Helenice Aparecida Bastos; RESNIK, Luis *et al* (orgs.). *Qual o valor da história hoje?* Rio de Janeiro: FGV, 2012.

RÜSEN, Jörn. *Razão histórica: teoria da história – os fundamentos da ciência histórica*. Tradução de Estevão de Resende Martins. Brasília: UnB, 2001.

_____. Narrativa histórica: fundamentos, tipos, razão. Tradução de Marcelo Fronza. In: Jörn Rüsen *e o ensino de História*. SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel & MARTINS, Estevão de Resende (orgs.). Curitiba: UFPR, 2011.

SCALON, Celi & SALATA, André. Uma nova classe média no Brasil da última década? O debate a partir da perspectiva sociológica. *Revista Sociedade e Estado*, v. 27, n. 2, p. 387-407, Brasília, maio/agosto, 2012.

STEINBERG, Jonathan. O historiador e a *questione dellalingua*. In: BURKE, Peter & PORTER, Roy (orgs.). *História social da linguagem*. Tradução de Álvaro Hattner. São Paulo: Unesp, 1997.

SÁ, Nídia Regina Limeira de. *Cultura, poder e educação de surdos*. 2. ed. São Paulo: Paulinas, 2010.

_____. (org.). *Surdos: qual escola?* Manaus: Valer e Edua, 2011.

SADER, Eder. *Quando novos personagens entraram em cena: experiências, falas e lutas dos trabalhadores da grande São Paulo (1970/80)*. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

SANTHIAGO, Ricardo. Palavras no tempo e no espaço: a gravação e o texto de história oral. In: ALMEIDA, Juniele Rabêlo de & ROVAI, Marta Gouveia de Oliveira (orgs.). *Introdução à História Pública*. São Paulo: Letra e Voz, 2011.

SANTOS, Hermínio Tavares Sousa dos. *Identidade como metamorfose na educação de surdos em Belém*. 2012. 269p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Pará. Belém: Uepa.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. O ensino da História local e os desafios da formação da consciência histórica. In: MONTEIRO, Ana Maria;

GASPARELLO, Arlette Medeiros & MAGALHÃES, Marcelo de Souza (orgs.). *Ensino de História: sujeitos, saberes e práticas*. Rio de Janeiro: Mauad X; Faperj, 2007.

_____. *Saber escolar e conhecimento histórico? Revista História e Ensino*, v. 11, p. 35-49, Londrina, julho, 2005.

SKLIAR, Carlos. Os estudos surdos em educação: problematizando a normalidade. In: SKLIAR, Carlos (org.). *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre: Mediação, 2011.

_____. A localização política da educação bilíngue para surdos. In: SKLIAR, Carlos (org.). *A atualidade da educação bilíngue para surdos: processos e projetos pedagógicos*. Vol. 1. 4. ed. Porto Alegre: Mediação, 2013.

SLOMSKI, Vilma Geni. *Educação bilíngue para surdos: concepções e implicações práticas*. Curitiba: Juruá, 2011.

SOARES DO BEM, Arim. A centralidade dos movimentos sociais na articulação entre o Estado e a sociedade brasileira nos séculos XIX e XX. *Educação & Sociedade*, v. 27, n. 97, p. 1.137-1.157, Campinas, setembro/dezembro, 2006.

SOUZA, Claudia Moraes de M. & MACHADO, Ana Claudia. *Movimentos sociais no Brasil contemporâneo*. 3. ed. São Paulo: Loyola, 2001.

SOUZA, Jessé. *Os batalhadores brasileiros: nova classe média ou nova classe trabalhadora?* Belo Horizonte: EdUFMG, 2012.

STROBEL, Karin. *As imagens do outro sobre a cultura surda*. Florianópolis: UFSC, 2008.

TAVARES, Célia Cristina da Silva. História e Informática. In: CARDOSO, Ciro Flamarion & VAINFAS, Ronaldo (orgs.). *Novos domínios da História*. Rio de Janeiro: Elsevier, 2012.

THOMA, Adriana Silva da & KLEIN, Madalena. Experiências educacionais, movimentos e lutas surdas como condições de possibilidade para uma educação de surdos no Brasil. *Cadernos de Educação FaE/PPGE/UFPel*, v. 36, p. 107-131, Pelotas, maio/agosto, 2010. Disponível em: <<http://periodicos.ufpeLedu.br/ojs2/index.php/caduc/article/viewFile/1603/1486>>. Acesso em: 29 de março de 2017.

TOSH, John. *Em busca da História: objetivos, métodos e a tendências no estudo da história moderna*. Tradução de Jacques A. Wainberg. Petrópolis: Vozes, 2011.

VIANA, Iêda & CORTELAZZO, Iolanda Bueno de Carvalho. Cultura escolar: saberes, práticas e processos comunicacionais no cotidiano escolar. *Tuiuti: ciência e cultura*, n. 41, p. 43-60, Curitiba, janeiro/junho, 2009.

Fontes eletrônicas

<<http://feneis.org.br/legislacao/>>. Acesso em: 18 de setembro de 2016.

<<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pluralidade>>. Acesso em: 19 de setembro de 2016.

<<http://www.adap.org.br/site/index.php/artigos/20-deficiencia-auditiva-atinge-9-7-milhoes-de-brasileiros>>. Acesso em: 19 de setembro de 2016.

<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_03_internet.pdf>. Acesso em: 19 de setembro de 2016.

<<http://www.revistas.usp.br/rfe/article/view/33598/36336>>. Acesso em: 08 de fevereiro de 2017.

<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9936-manual-orientacao-programa-implantacao-salasrecursosmultifuncionais&category_slug=fevereiro-2012-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 11 de fevereiro de 2017.

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32621998000300007>. Acesso em: 12 de fevereiro de 2017.

<https://www.unicef.org/brazil/pt/resources_10230.htm>. Acesso em: 03 de março de 2017.

<<http://www.unesco.com.br>>. Acesso em: 03 de março de 2017.

<<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001393/139394por.pdf>>. Acesso em: 03 de março de 2017.

<<http://www.onu.org.br/img/2014/09/DUDH.pdf>>. Acesso em 04 de março de 2017.

<<http://www.bengalalegal.com/convencao>>. Acesso em: 04 de março de 2017.

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acesso em: 04 de março de 2017.

<<https://www.facebook.com/karin.strobel.5>>. Acesso em: 19 de março de 2017.

<<http://www.direitodeouvir.com.br/implante-coclear/>> Acesso em: 19 de março de 2017.

<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res2_b.pdf>. Acesso em: 20 de março de 2017.

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382009000100010>. Acesso em: 20 de março de 2017.

<http://www.29rba.abant.org.br/resources/anais/1/1402002726_ARQUIVO_EUDENIAMAGALHAESArtigoCompleto.pdf>. Acesso em: 29 de março de 2017.

<<http://www.editora-arara-azul.com.br/pdf/artigo6.pdf>>. Acesso em: 29 de março de 2017.

<<http://periodicos.ufpeLedu.br/ojs2/index.php/caduc/article/view/File/1603/1486>>. Acesso em: 29 de março de 2017.

<<http://www.bengalalegal.com/movimento-historia-pcd>>. Acesso em: 31 de março de 2017.

<<http://www.todospelaeducacao.org.br/sala-de-imprensa/releases/32460/brasil-tem-936-das-criancas-e-jovens-de-4-a-17-anos-na-escola/>>. Acesso em: 06 de julho de 2017.

<<http://www.brasil.gov.br/educacao/2015/03/dados-do-censo-escolar-indicam-aumento-de-matriculas-de-alunos-com-deficiencia>>. Acesso em: 06 de julho de 2017.

<http://www.ipea.gov.br/redeipea/images/pdfs/governanca_metropolitana/rel_1_1_rm_belem.pdf>. Acesso em: 12 de julho de 2017.

<<http://www.ibge.gov.br/estadosat/perfil.php?sigla=pa>>. Acesso em: 12 de julho de 2017.

<<https://www.google.com.br/maps/dir/Escola+Estadual+Bar%C3%A3o+do+Rio+Branco+-+Avenida+General%C3%ADssimo+Deodoro+-+Nazar%C3%A9,+Bel%C3%A9m+-+PA/E.E.E.F.M+Luiz+Nunes+Direito+-+Rua+WE+36,+s%2Fn+-+Coqueiro,+Ananideua+-+PA>>. Acesso em: 17 de julho de 2017.

<http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_10.pdf>. Acesso em: 18 de julho de 2017.

<<http://www2.camara.leg.br/camaranoticias/noticias/EDUCACAO-E-CULTURA/491718-COMISSAO-MUDA-RESOLUCAO-DE-CONSELHO-PARA-GARANTIR-ACESSO-A-EDUCACAO-ESPECIAL.html>>. Acesso em: 18 de julho de 2017.

<<https://www.facebook.com/pamela.matos.9847>>. Acesso em: 17 de agosto de 2017.

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm>. Acesso em: 04 de outubro de 2017.

<<https://estilo.uol.com.br/gravidez-e-filhos/noticias/redacao/2017/05/02/crianca-autista-tem-matricula-recusada-em-escolas-e-mae-cria-campanha.htm>>. Acesso em: 04 de outubro de 2017.

<<http://emails.estadao.com.br/noticias/comportamento,mae-acusa-escola-de-sao-paulo-de-recusar-matricula-de-filho-autista70001756185>>. Acesso em: 04 de outubro de 2017.

<<https://www.selursocial.org.br/porque.html>>. Acesso em: 05 de outubro de 2017.

<<http://studioigaradeanimadores.blogspot.com.br/>>. Acesso em: 18 de dezembro de 2017.

<http://38reuniao.anped.org.br/sites/default/files/resources/programacao/trabalho_38naped_2017_GT15_321.pdf>. Acesso em: 24 de dezembro de 2017.

<<https://canaltech.com.br/redes-sociais/brasil-e-o-pais-que-mais-usa-redes-sociais-na-america-latina-70313/>>. Acesso em: 30 de dezembro de 2017.

<<http://link.estadao.com.br/noticias/gadget,ate-o-fim-de-2017-brasil-tera-um-smartphone-por-habitante-diz-pesquisa-da-fgv,70001744407>>. Acesso em: 30 de dezembro de 2017.

<<https://g1.globo.com/educacao/noticia/52-das-instituicoes-de-educacao-basica-usam-celular-em-atividades-escolares-aponta-estudo-da-cetic.ghtml>>. Acesso em: 30 de dezembro de 2017.

<<http://link.estadao.com.br/noticias/empresas,whatsapp-chega-a-120-milhoes-de-usuarios-no-brasil,70001817647>>. Acesso em: 19 de janeiro de 2018.

<<http://www.seduc.pa.gov.br/site/seduc/modal?ptg=8507>>. Acesso em: 30 de abril de 2018.

<<http://www.agenciapara.com.br/Noticia/166685/projeto-de-educacao-inclusiva-viabiliza-aulas-de-historia-via-internet>>. Acesso em: 01 de maio de 2018.

<<https://www.facebook.com/SeducPara/photos/fpp.1410048495873567/2107344789477264/?type=3&theater>>. Acesso em: 01 de maio de 2018.

<<http://conteudo.influu.me/2018/01/10/vale-a-pena-videos-longos-no-youtube/>>. Acesso em: 06 de maio de 2018.

<<http://criadoresdeconteudo.com.br/qual-deve-ser-a-duracao-ideal-para-seu-video-do-youtube/>>. Acesso em: 06 de maio de 2018.

<<https://www.camilaporto.com.br/facebook/entenda-o-alcance-no-facebook/>>. Acesso em: 06 de maio de 2018.

<<http://midianinja.org/news/professor-da-aulas-sobre-movimentos-sociais-e-luta-em-linguagem-de-sinais/>>. Acesso em: 06 de maio de 2018.

<<https://www.facebook.com/MidiaNINJA/posts/1135373139954163>>. Acesso em: 06 de maio de 2018.

<<https://www.facebook.com/patricia.costa.507464>>. Acesso em: 08 de maio de 2018

<<https://www.facebook.com/netto.padovani/posts/1572090142890122>>. Acesso em: 08 de maio de 2018.

<<https://www.facebook.com/netto.padovani>>. Acesso em: 08 de maio de 2018.

<<http://radio.ufpa.br/index.php/ufpa-ensino/metodologias-de-ensino-para-alunos-surdos/>>. Acesso em: 16 de maio de 2018.

<<http://lattes.cnpq.br/>>.

Sites (videos)

<<https://www.youtube.com/watch?v=o0oJbGG5cw0&t=1s>>. Acesso em: 22 de julho de 2017.

<<https://www.youtube.com/watch?v=4YNtq1J4Yjw>>. Acesso em: 22 de julho de 2017.

< <https://www.youtube.com/watch?v=-r71y4WvRy4>>. Acesso em: 21 de agosto de 2017.

<<https://www.youtube.com/watch?v=I7-khp9QAaQ>>. Acesso em: 21 de agosto de 2017.

<<https://www.youtube.com/watch?v=mQgiUqtI7Yg>>. Acesso em: 04 de outubro de 2017.

<<https://www.youtube.com/watch?v=CNWYp8WLwIE&t=307s>>. Acesso em: 02 de dezembro de 2017.

<<https://www.youtube.com/watch?v=UqMCI4HJg6k>>. Acesso em: 30 de dezembro de 2017.

<<https://www.youtube.com/watch?v=YlhsMMldrrI&t=101s>>. Acesso em: 30 de dezembro de 2017.

<<https://www.youtube.com/watch?v=fBjx-kW-uJc>>. Acesso em: 30 de dezembro de 2017.

<https://www.youtube.com/watch?v=8fqz_dtPptw>. Acesso em: 30 de dezembro de 2017.

<<https://www.youtube.com/watch?v=8Kvb9k4Vm4U&t=199s>>. Acesso em: 31 de dezembro de 2017.

<<https://www.youtube.com/user/rods32>>. Acesso em: 31 de dezembro de 2017.

<<https://www.youtube.com/user/seliganessahistorial>>. Acesso em: 31 de dezembro de 2017. <<https://www.youtube.com/user/vamosfalar-dehistoria>>. Acesso em: 31 de dezembro de 2017.

<<https://g1.globo.com/pa/para/noticia/servidores-estaduais-do-para-decidem-entrar-em-greve.ghtml>>. Acesso em: 05 de junho de 2018.

<https://www.youtube.com/channel/UC4Cto15Iwbs2tln_CWgsPiA?view_as=subscriber>.

(Canal História em Libras)

<<https://www.youtube.com/watch?v=hblql8829Ec&t=73s>>. (Videoaula no canal História em Libras)

<<https://www.facebook.com/HistoriaEmLibras/>>. (Página no Facebook: História em Libras).

<<https://www.facebook.com/HistoriaEmLibras/videos/2090277114548182/>>. (Videoaula na página História em Libras no Facebook).

<<https://soundcloud.com/ederfm/historia-em-libras-aula-movimentos-sociais>>.

Este livro foi composto em Minion para
a Editora Paka-Tatu, Belém, Pará, Brasil.
O miolo foi impresso em papel Off Set
75 gr e a capa em triplex 250 gr.

Temos aqui uma obra que nasce de uma pesquisa de fôlego, com excelente repercussão no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Ensino de História (PROFHISTÓRIA), núcleo da UFPA – Campus Ananindeua. Apresenta novos sujeitos para o campo de investigação da historiografia, a saber, os Surdos, assim como, trata-se de um trabalho que consegue relacionar as experiências de sala de aula de uma escola inclusiva com os referenciais teóricos da academia, fazendo assim uma diagnose da realidade dos alunos. Surdos na rede regular de ensino, “ouvindo-os” e valorizando suas vivências, para assim apontar metodologias de ensino de História capazes de contemplá-los, no que podemos compreender como respeito à diversidade. Acrescenta-se o mérito de trazer a escola da Educação Básica para o centro do debate sobre suas possibilidades, desafios e dificuldades em cumprir o papel de proporcionar um ambiente favorável para efetivação de forma aprazível do processo de ensino e aprendizagem. Por todas estas questões o texto se revela como necessário para ampliar as reflexões em torno do ensino e da pesquisa, numa relação dialógica entre a educação de surdos e os desafios da formação inclusiva no século XXI.

Prof.º Dr.º Francivaldo Alves Nunes
Coordenador UFPA Campus Ananindeua/PPHIST

