



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA
MESTRADO ACADÊMICO EM HISTÓRIA

VITÓRIA SANTOS SANTANA

**ENSINANDO COM IMAGENS E AS PRÓPRIAS MÃOS: AS AULAS DE
HISTÓRIA EM CLASSES BILÍNGUES DE SURDOS EM ARACAJU, SE**

SÃO CRISTÓVÃO
2025

VITÓRIA SANTOS SANTANA

**Ensinando com imagens e as próprias mãos: as aulas de História em classes
bílingues de surdos em Aracaju, SE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em História, Mestrado Acadêmico, Universidade Federal de Sergipe, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre.

Orientador: Prof. Dr. Aaron Sena Cerqueira Reis.

SÃO CRISTÓVÃO

2025

**FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA CENTRAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE**

S232e Santana, Vitória Santos
Ensinando com imagens e as próprias mãos: as aulas de História em classes bilíngues de surdos em Aracaju/SE / Vitória Santos Santana; orientador Aaron Sena Cerqueira Reis. – São Cristóvão, SE, 2025.
103 f. : il

Dissertação (Mestrado em História) Universidade Federal de Sergipe, 2025.

1. História - Estudo e ensino. 2. Surdos - Educação. 3. Língua de sinais. 4. Prática de ensino. 5. Língua brasileira de sinais. 6. Bilinguismo. I. Reis, Aaron Sena Cerqueira, orient. II. Título.

CDU 94:376-056.263

VITÓRIA SANTOS SANTANA

**Ensinando com imagens e as próprias mãos: as aulas de História em classes
bilíngues de surdos em Aracaju, SE**

Dissertação apresentada ao Programa de
Pós-graduação em História, Mestrado
Acadêmico, Universidade Federal de
Sergipe, como requisito obrigatório para
obtenção do título de Mestre.

Orientador: Prof. Dr. Aaron Sena
Cerqueira Reis.

Aprovada em 25 de fevereiro de 2025.

Prof. Dr. Aaron Sena Cerqueira Reis - UFS
Presidente da Banca Examinadora

Prof. Dra. Marizete Lucini - UFS
Examinadora externa

Prof. Dr. Augusto da Silva - UFS
Examinador interno

AGRADECIMENTOS

Antes de tudo, agradeço a Deus por me guiar e cuidar de mim em todos os momentos, sempre me concedendo força e coragem para encarar todos os desafios. Também agradeço profundamente aos meus pais, Maria Dolores e Vilobaldo (in memoriam), por sempre acreditarem no poder da educação e possibilitarem o meu acesso a ela desde o início, não medindo esforços para que eu pudesse chegar até aqui. E por acreditarem em mim. Sem vocês, nada teria sido possível.

Gostaria de agradecer ao meu orientador, Prof. Dr. Aaron Sena, por todas as suas contribuições desde o princípio, quando me apresentou a proposta de pesquisa, que recebi com muito carinho. A sua forma de orientar, muito gentil, paciente e presente, é inspiração para mim. Você é o professor e o orientador que todo aluno gostaria de ter. Obrigada por tudo. Nossa parceria na construção deste trabalho sempre estará em meu coração. Esta dissertação é nossa.

Um especial agradecimento também aos professores que contribuíram com suas valiosas considerações, tanto na qualificação quanto na defesa: Augusto da Silva, João Paulo Gama Oliveira e Marizete Lucini.

Além disso, agradeço a minha namorada, Weslaine, por todo apoio desde o processo de seleção de Mestrado até o dia da defesa. Sua presença, seu amor, cuidado e carinho me salvaram em muitos momentos difíceis, quando achei que não conseguiria, e me salvam diariamente. Obrigada por me ajudar até mesmo na própria pesquisa. Você sempre me incentivou e acreditou em mim. A vida é muito melhor com você. Que possamos comemorar esta e muitas outras conquistas nossas sempre juntas. Amo você.

No mais, gratidão aos meus queridos amigos, Alana e César, que foram e são essenciais para que eu tivesse contato com a Língua Brasileira de Sinais e a comunidade surda. Muito antes de eu sequer imaginar que desenvolveria uma pesquisa sobre educação voltada às pessoas Surdas, vocês já traziam a LIBRAS para o meu cotidiano. Muito obrigada por nossa amizade, por todas as videochamadas em 2020 e 2021 e por nossos encontros presenciais ao longo dos anos.

Agradeço também ao ex-professor de História do Instituto Pedagógico de Apoio à Educação do Surdo de Sergipe. Sua receptividade, disposição, ajuda e

conhecimento foram primordiais para a realização desta pesquisa. Obrigada por todo o esforço em conduzir as suas aulas sinalizando e oralizando durante a minha presença, ao saber que eu não possuía um nível avançado em LIBRAS. No mais, a minha gratidão se estende também à instituição, por permitir a minha presença, e aos alunos e demais membros por toda a troca que tivemos.

Ademais, sou grata aos meus professores do Mestrado e aos meus amigos e colegas de turma por tudo o que compartilhamos durante dois anos. Agradeço, especialmente, ao meu amigo Ronaldo, sempre muito solícito e gentil comigo. Muito obrigada por sempre responder pacientemente todas as minhas dúvidas, torcer e vibrar por mim e por todas as conversas que tivemos sobre os desafios de ser um mestrando. Obrigada também ao meu amigo Élcio, que acreditou em mim desde o início, sempre esteve presente e disposto a me ouvir e a partilhar suas próprias experiências enquanto mestrando, me proporcionando boas risadas todas as vezes. Assim como agradeço à Janaína e Maria Vitória, amigas que o Mestrado me presenteou, por nossos diálogos e por todo o apoio.

Agradeço também aos meus queridos amigos por todo o carinho e suporte: Clayton, Laisa, Sandrielle, Eluíza, Wesley, Crislaine, Tatiane, Sheila e Maria Eduarda; e às minhas irmãs Maria Clara, Valéria, Viviane, Joelma e Josenilde. Obrigada por sempre acreditarem e torcerem por mim.

RESUMO

O objetivo desta dissertação é analisar as práticas de ensino de História em uma instituição que oferta a modalidade de Educação Bilíngue no município de Aracaju, capital sergipana, o Instituto Pedagógico de Apoio à Educação do Surdo de Sergipe (IPAESE). Embora, nos últimos anos, tenham aumentado as discussões relacionando ensino de História e surdez, nota-se que ainda é um tema pouco discutido. Assim, este estudo qualitativo foi conduzido por meio da observação participante das aulas de um professor graduado em História, fluente em Libras, com cinco anos de experiência em turmas bilíngues de surdos, e também através de uma entrevista realizada com este docente. A pesquisa é fundamentada no pensamento de Klaus Bergmann, trazendo a proposta de refletir sobre as tarefas empírica, reflexiva e normativa da Didática da História. Em outras palavras, como é, como pode ou como deveria ser o ensino de História para alunos surdos. Ademais, o estudo também apoia-se no conceito de consciência histórica de Jörn Rüsen. A análise dos resultados obtidos permitiu concluir que, apesar dos desafios envolvidos na explicação de conteúdos históricos, é possível ensinar História para pessoas surdas com qualidade e detalhes em âmbito bilíngue, desde que haja comprometimento e esforço coletivo em vários aspectos.

Palavras-chave: Ensino de História. Surdos. Educação Bilíngue.

ABSTRACT

The objective of this dissertation is to analyze the teaching practices of History in an institution that offers Bilingual Education in the municipality of Aracaju, the capital of Sergipe, specifically the Instituto Pedagógico de Apoio à Educação do Surdo de Sergipe (IPAESE). Although discussions relating History teaching and deafness have increased in recent years, this remains a topic that is still scarcely debated. Thus, this qualitative study was conducted through participant observation of the classes of a History graduate teacher, fluent in Libras, with five years of experience in bilingual deaf classrooms, as well as through an interview with this teacher. The research is based on the ideas of Klaus Bergmann, bringing the proposal of reflecting on the empirical, reflective and normative tasks of the Didactics of History. In other words, how History teaching for deaf students is, how it can be, or how it should be. Furthermore, the study is also supported by Jörn Rüsen's concept of historical consciousness. The analysis of the results allowed the conclusion that, despite the challenges involved in explaining historical content, it is possible to teach History to deaf students with quality and detail in a bilingual setting, provided there is commitment and collective effort in various aspects.

Keywords: History Education. Deaf. Bilingual Education.

QUADROS

QUADRO 1: ARTIGOS BRASILEIROS.....	22
QUADRO 2.....	52

LISTA DE FOTOGRAFIAS

Fotografia 01: placa no IPAESE em homenagem ao seu primeiro presidente.....	41
Fotografia 02: Logotipo do IPAESE na parede do pátio.....	43
Fotografia 03: Desenhos escolares na parede do pátio do IPAESE.....	43
Fotografia 04: Imagem da porta de entrada do Laboratório.....	44
Fotografia 05: Imagem da porta de entrada da sala de Informática.....	45
Fotografia 06: Imagem da porta de entrada da sala dos professores.....	45
Fotografia 07: Imagem da porta de entrada de uma das salas de aula.....	50
Fotografia 08: Imagem da porta de entrada de uma das salas de aula.....	51
Fotografia 09: Mastodonte.....	55
Fotografia 10: esqueleto de um mastodonte.....	56
Fotografia 11: Walter Neves, Minas Gerais e o fóssil Luzia.....	56
Fotografia 12: primeiros habitantes do Brasil.....	56
Fotografia 13: Trecho da animação “Mulan”.....	58
Fotografia 14: Funcionamento do motor a vapor de dupla ação.....	59
Fotografia 15: projeção de slide com pergunta.....	62
Fotografia 16: roda de fiar.....	62
Fotografia 17: tear mecânico.....	63

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1: CHD.....	68
--------------------	----

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	6
1.1 JUSTIFICATIVA.....	7
1.2 OBJETIVO GERAL.....	8
1.2.1 OBJETIVOS ESPECÍFICOS.....	8
1.3 APORTE TEÓRICO-METODOLÓGICO.....	9
2 DE CAMINHOS TRAÇADOS A NOVOS HORIZONTES: A TRAJETÓRIA DO ENSINO DE HISTÓRIA E A EDUCAÇÃO DE SURDOS NO BRASIL.....	12
2.1 ENSINO DE HISTÓRIA PARA ESTUDANTES SURDOS.....	18
2.2 ENSINO DE HISTÓRIA PARA SURDOS NO MÉXICO: ANÁLISE DE ESTUDOS ACADÊMICOS.....	32
3 A EDUCAÇÃO DE SURDOS EM ARACAJU.....	36
3.1 O INSTITUTO PEDAGÓGICO DE APOIO À EDUCAÇÃO DO SURDO DE SERGIPE COMO REFERÊNCIA EM EDUCAÇÃO BILÍNGUE.....	41
3.1.1 O ENSINO DE HISTÓRIA PARA ESTUDANTES NO IPAESE: PRÁTICAS OBSERVADAS.....	47
4 ENSINAR HISTÓRIA PARA SURDOS: ANÁLISE DA PERSPECTIVA DO PROFESSOR.....	67
4.1 A CONTRATAÇÃO PELO IPAESE.....	68
4.2 O CONTEXTO DE INSERÇÃO DO SURDO.....	70
4.3 O PROCESSO DE APRENDIZAGEM.....	71
4.4 A LIBRAS.....	73
4.5 O ALUNO SURDO.....	76
4.6 EXEMPLO DE CONTEÚDO HISTÓRICO.....	77
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	81
REFERÊNCIAS.....	84
APÊNDICE 1 - Questionário.....	88
APÊNDICE 2 - Transcrição da entrevista.....	90

1 INTRODUÇÃO

Esta dissertação se insere em um conjunto de pesquisas que vêm sendo desenvolvido sob a orientação do professor Aaron Sena Cerqueira Reis e faz parte do projeto *“Ensino de História para estudantes surdos: uma proposta inclusiva a partir da consciência histórica”*, financiado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Este projeto tem como objetivo evidenciar o direito do surdo ao conhecimento histórico, bem como o dever da História em elegê-lo como sujeito de estudo e ensino. Assim, os trabalhos desenvolvidos estão relacionados às narrativas históricas construídas por estudantes surdos e seus professores, suas percepções acerca das práticas de ensino de História e a produção de material didático de História.

Entretanto, antes de escrever sobre nossa pesquisa atual, é preciso conhecer os caminhos que me levaram até ela. Primeiro, o despertar de um interesse pessoal sobre o campo do Ensino de História, motivado, sobretudo, pelo convívio com familiares adolescentes que, algumas vezes, mostravam insatisfação especificamente com as aulas de História. Assim, ao ingressar no Mestrado Acadêmico do Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal de Sergipe, trouxe uma proposta de pesquisa que girava em torno de uma investigação sobre como era o processo de ensino-aprendizagem de História através da ótica de professores e alunos do Ensino Médio em uma cidade do interior sergipano.

Desse modo, o intuito era identificar os principais recursos didáticos empregados nas aulas e refletir sobre a sua efetividade, trazer o olhar de discentes e docentes, conhecer a cultura escolar local, suas especificidades e limitações e tentar compreender as visões em torno da História enquanto disciplina. No mais, também tinha a intenção de problematizar algumas mudanças provocadas com as resoluções do chamado Novo Ensino Médio, que já estavam sendo inseridas gradualmente em algumas escolas do município.

Porém, após conversas com o professor Aaron Sena, orientador desta pesquisa, recebi uma proposta que, curiosamente, dialogava com uma área que vinha tendo interesse nos últimos meses: a Educação Bilíngue de surdos. Ao receber a sugestão de pesquisar as relações entre o ensino de História e a área da Educação Bilíngue, encarei como um desafio e um presente. Um desafio por conta do meu desconhecimento a respeito de como se dava o envolvimento entre as duas

áreas. Um presente porque, tendo feito, à época, cursos básicos de Libras e construído uma amizade com uma pessoa surda, entendi mais sobre a importância de conhecer as vivências e realidades dos sujeitos surdos e o quanto é preciso enfrentar as barreiras da comunicação.

Portanto, conciliar o meu interesse pelo ensino de História com uma área que vinha despertando a minha curiosidade apareceu como uma oportunidade única de desenvolver uma pesquisa que poderia render contribuições pessoais e profissionais. Afinal, é de conhecimento o susto e a sensação de impotência que o professor tem ao se deparar com um aluno surdo e não ter ideia do que fazer, pois não foi preparado adequadamente para isso. Desse modo, enquanto professora e pesquisadora, vejo como essencial aprender para saber o que fazer diante de situações assim, e acredito que esta pesquisa pode ajudar neste sentido.

Logo, para desenvolvermos nosso estudo, embora mantendo a intenção inicial de analisar o ensino no contexto da disciplina de História, fizemos algumas alterações significativas na proposta. Assim, englobamos a perspectiva da Educação Bilíngue voltada aos alunos surdos e mudamos o espaço de pesquisa para a cidade de Aracaju, capital de Sergipe.

A partir disso, delimitamos como objeto historiográfico a seguinte questão: “Como são as práticas de ensino de História desenvolvidas no IPAESE?”

1.1 JUSTIFICATIVA

Desenvolver uma pesquisa sobre as práticas de ensino de História direcionadas ao aluno surdo é relevante por alguns motivos. Primeiro porque, embora a produção historiográfica sobre o ensino de História no Brasil seja ampla, as relações entre esta área e a educação de surdos ainda não são suficientemente discutidas. Há alguns trabalhos sobre o assunto que possuem uma contribuição indispensável, mas precisamos aprofundar esta discussão. Quando analisamos o contexto sergipano, nos deparamos ainda mais com a escassez de pesquisas.

Assim, é essencial conhecer mais, por exemplo, sobre práticas que são e podem ser adotadas para tornar o ensino mais acessível, bem como problematizar a formação inicial e continuada dos professores e as propostas educativas atuais. Aspectos que são abordados nesta pesquisa e que atestam a sua necessidade e relevância científica.

Nosso trabalho também aparece como relevante socialmente, tendo em vista que o tempo presente é marcado por debates em torno da importância de combater os preconceitos por meio da valorização e respeito às diferenças, inclusive no âmbito educacional, sob a máxima de que todos têm direito à educação. Assim, acreditamos que nosso estudo pode contribuir para que a sociedade brasileira repense a maneira como os alunos surdos estão sendo tratados no ambiente escolar dentro de cada contexto e propostas educativas.

Dessa forma, ao defender que os alunos com surdez têm direito a uma educação de qualidade que respeite a sua língua natural, a pesquisa pode ser útil para despertar debates e reflexões em torno da questão humana envolvida neste processo. E, no caso específico do nosso trabalho, contribuir para a melhoria do ensino de História.

Ademais, nos últimos anos, as pesquisas históricas têm dado voz a sujeitos marginalizados e estão ligadas cada vez mais às identidades. Assim, investigar como estão as práticas de ensino de História para discentes surdos pode ajudar também no entendimento da importância de o professor conhecer a identidade individual e cultural de seus alunos no processo de construção do conhecimento. O que é bastante pertinente no caso das identidades do povo surdo, que são plurais e estão sempre em processo de construção, reconstrução e desconstrução como quaisquer outras.

Em um contexto social que traz para o debate a relevância de dar protagonismo ao aluno em sala de aula, conhecê-lo é essencial, ainda mais no caso daquele que apresenta alguma necessidade educacional específica. É preciso saber seus interesses, potencialidades e dificuldades. No caso específico da disciplina de história, sabendo que ela é primordial para desenvolvimento do senso crítico e a formação cidadã, é inegável a importância de investigar como o discente com surdez está se relacionando com ela em sala de aula.

1.2 OBJETIVO GERAL

- Analisar como são as práticas de ensino de História no IPAESE.

1.2.1 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Investigar a trajetória do Ensino de História no Brasil em relação à educação de surdos;
- Examinar os caminhos da educação de surdos em Aracaju, contextualizando práticas do passado e comparando-as com abordagens contemporâneas no ensino de História;
- Conhecer a percepção docente sobre o ensino de História voltado aos alunos surdos.

1.3 APORTE TEÓRICO-METODOLÓGICO

A proposta teórica da nossa pesquisa é refletir sobre o ensino de História a partir das considerações da Didática da História, sobretudo as elaboradas por Klaus Bergmann. Uma reflexão histórico-didática fundamenta-se na investigação prática e concreta da realidade educacional, sendo, portanto, “dirigida por interesses práticos”, e “indaga sobre o caráter efetivo, possível e necessário de processos de ensino e aprendizagem e de processos formativos de História [...]” (BERGMANN, 1990, p. 29).

Assim, buscamos observar as tarefas didático-históricas segundo este autor, quais sejam, a normativa, a empírica e a reflexiva. Na tarefa normativa, analisamos o que deveria ser ensinado em sala de aula durante o ensino da disciplina de História. Em nosso caso, no contexto de uma instituição bilíngue destinada à Educação de Surdos. Nesta etapa, realizamos, sobretudo, a análise do que dispõe o Projeto Político Pedagógico da escola e analisamos a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Já na tarefa empírica, investigamos o que é ensinado nas aulas de História. Observamos, sobretudo, os conteúdos, os recursos e as práticas adotadas pelo professor ao lecionar para um público com surdez. Por fim, na tarefa reflexiva, nos preocupamos com o que poderia ser ensinado, principalmente a partir das reflexões trazidas através do olhar do professor.

Ainda dentro do campo da Didática da História, a pesquisa segue os pressupostos do que Jörn Rüsen definiu enquanto consciência histórica. Assim, a consciência histórica diz respeito às operações mentais - experiência, interpretação e orientação - que os seres humanos fazem uso ao longo da vida para orientação no tempo e no espaço e formação de suas identidades (RÜSEN, 2015).

Dessa forma, o ensino de História deve ser conduzido com o objetivo de desenvolver e estimular a consciência histórica, pois ela está diretamente relacionada ao processo de aprendizagem histórica, sobretudo ao aprender história com sentido para a vida (ALVES, 2011). O conhecimento histórico adquirido pelos alunos no ambiente escolar deve fazer sentido para eles, de modo que possibilite a sua aplicação nas vivências cotidianas. De acordo com Cerri (2011, p. 117), a matriz disciplinar proposta por Rüsen objetiva promover a “articulação efetiva entre o conhecimento e a ação, entre ciência especializada e o uso cotidiano da história pelas pessoas”.

Entretanto, o papel da história no seio escolar diz respeito não só à sua contribuição para a “compreensão da própria realidade e a formação da identidade, mas também a concepção e compreensão da diferença, da alteridade” (Cerri, 2011, p. 126).

Já no que diz respeito aos procedimentos metodológicos adotados, o estudo fundamenta-se na pesquisa qualitativa. Uma pesquisa desta natureza exige que o pesquisador se envolva profundamente e por um período prolongado com o ambiente e a situação analisada, frequentemente através de um trabalho de campo desenvolvido de maneira intensa. Portanto, baseia-se diretamente no ambiente natural para obter dados, sendo o pesquisador o principal meio de coleta (BOGDAN; BIKLEN, 1994).

Além disso, os dados coletados são, majoritariamente, de caráter descritivo e há uma atenção maior com o processo, ou seja, com as etapas da pesquisa, do que com o resultado final. Por conseguinte, há uma valorização do olhar dos participantes sobre as suas experiências; e, ao analisar os dados, não há uma preocupação em comprovar hipóteses elaboradas anteriormente (BOGDAN; BIKLEN, 1994).

Em nosso estudo, a pesquisa qualitativa desenvolveu-se por meio de um estudo de caso, isto é, da análise abrangente e aprofundada de um fenômeno bem delimitado, nas formas da observação e da entrevista. Ao optar pela observação de uma situação em um determinado ambiente, o pesquisador precisa, antes de tudo, saber o que vai ser observado e a forma adotada para observar. Além disso, é importante nesta etapa também decidir o seu nível de participação e o período de tempo que vai passar observando (LÜDKE; ANDRÉ, 1986).

A observação também permite que o pesquisador interaja diretamente com o fenômeno em estudo, oferecendo diversas vantagens. Primeiramente, a experiência direta serve como o método mais eficaz para confirmar a ocorrência de um fenômeno específico. Além disso, ao ser o principal meio de investigação, o observador pode utilizar seus próprios conhecimentos e vivências para ajudar na compreensão e interpretação do fenômeno estudado (LÜDKE; ANDRÉ, 1986).

No caso da entrevista, estabelece-se uma interação onde há uma troca mútua de influências entre o entrevistador e o entrevistado. Quando há um ambiente de encorajamento e compreensão mútua, as informações tendem a fluir de forma mais clara e genuína. Além disso, esta técnica de coleta pode possibilitar a exploração mais detalhada de aspectos abordados por outros métodos (LÜDKE; ANDRÉ, 1986).

Ademais, é recomendável utilizar um roteiro que orienta a entrevista pelos principais tópicos a serem abordados. Esse roteiro deve seguir uma ordem lógica e psicológica, garantindo uma sequência coerente dos assuntos, dos mais básicos aos mais avançados, respeitando a fluidez da ordem. Além disso, deve levar em conta as demandas psicológicas do processo, evitando transições abruptas entre questões, permitindo um aprofundamento gradual dos temas e prevenindo que perguntas mais complexas e pessoais, se feitas antes do momento adequado, bloqueiem as respostas às questões subsequentes (LÜDKE; ANDRÉ, 1986).

Portanto, a combinação entre essas duas técnicas de coleta, levando em consideração os cuidados necessários, deram origem aos principais dados trazidos na dissertação.

Assim, na próxima seção desta pesquisa, apresentamos um panorama sobre a história do ensino de História no Brasil, destacando as poucas abordagens que conectam este campo à Educação de Surdos. Também discutimos os trabalhos já existentes na forma de artigos, comparando-os com dois estudos acadêmicos produzidos no México.

Na terceira seção, examinamos a trajetória da educação de surdos em Aracaju, traçando um paralelo entre instituições e práticas do passado e as abordagens atuais em uma instituição bilíngue, especificamente no ensino de História.

Por fim, na última seção, analisamos o olhar docente a respeito de suas próprias práticas e sobre outros aspectos e reflexões que caracterizam o ensino de História para surdos.

2 DE CAMINHOS TRAÇADOS A NOVOS HORIZONTES: A TRAJETÓRIA DO ENSINO DE HISTÓRIA E A EDUCAÇÃO DE SURDOS NO BRASIL

Neste capítulo, discutiremos a história do Ensino de História no Brasil em relação à educação de surdos. Mostraremos que, embora o ensino de História seja uma área de pesquisa bem estabelecida, existem poucos trabalhos que se preocuparam em relacioná-lo à Educação de surdos.

Assim, no que diz respeito à constituição da História enquanto disciplina escolar em solo brasileiro, de acordo com Farias Júnior (2013), só ocorreu no contexto pós-independência, firmando-se em 1838, com a fundação do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro, quando compôs a grade curricular do Colégio Pedro II. Posteriormente, a disciplina passou a ser requisitada por várias outras instituições, a exemplo de cursos jurídicos, faculdades de Medicina, a escola Politécnica e a Escola de Minas de Ouro Preto. No entanto, é preciso enfatizar que o saber histórico naquele contexto era conduzido de acordo com uma ótica que objetivava elaborar uma imagem do Brasil enquanto Nação. Foi, portanto, um conhecimento orientado pelas elites imperiais; a intenção era construir um saber acerca do passado e da identidade nacional (FARIAS JÚNIOR, 2013).

Ademais, no que tange às políticas educacionais do Império, é necessário elucidar também a existência de um viés eurocêntrico presente nos livros didáticos. Por adotarem como base os manuais de História franceses, a história do Brasil acabou ocupando o lugar de coadjuvante, o que só mudou após a instauração do regime republicano, responsável por trazer a história nacional de forma mais expressiva para as grades curriculares das escolas (FARIAS JÚNIOR, 2013).

Por sua vez, em se tratando da primeira metade do século XX, especificamente no contexto posterior à revolução de 30, houve algumas reformas curriculares, como a Francisco Campos e a Gustavo Capanema, e a História também apresentou como traço a interação com outras ciências, após influência da chamada Escola Nova. Conforme presente em Farias Júnior (2013), do mesmo modo o surgimento, em 1934, do primeiro curso universitário destinado a formar professores de História, na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo, colaborou para trazer debates e reflexões sobre a escrita e o ensino da matéria em questão (FARIAS JÚNIOR, 2013).

Adiante, sintetizando o cenário que caracterizou os anos posteriores, não é exagero afirmar que ele foi efervescente no âmbito educacional. O ano de 1961, por exemplo, resultou na Lei 4024 de Diretrizes e Bases da Educação e na criação da Associação Nacional dos Professores Universitários de História, a ANPUH, hoje Associação Nacional de História. Com a ditadura civil-militar, houve a introdução da disciplina Estudos Sociais. Conhecendo a conjuntura da época, não é surpresa o fato de que o ensino da disciplina não estava pautado na estimulação do senso crítico dos alunos.

O final dos anos 70, por sua vez, segundo Farias Júnior (2013) foi marcado pelo advento de novas propostas metodológicas voltadas ao ensino de História na educação básica. E, com a redemocratização, os debates em torno do saber histórico tornaram-se ainda mais frequentes.

Desse modo, entre o final dos anos 80 e o início dos 90, o ensino de História teve algumas metamorfoses e renovações, frutos da influência advinda da Nova História francesa (responsável por cunhar a história das mentalidades) e da Historiografia Social Inglesa. Além disso, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) foi decisiva para o futuro do ensino de História, tendo em vista o papel que a União passou a assumir na formulação das diretrizes curriculares (FARIAS JÚNIOR, 2013).

Foi nesse contexto que despontou a figura de Circe Bittencourt, professora e pesquisadora paulista, conhecida pelo pioneirismo no campo de pesquisa e ensino de História no Brasil. As pesquisas acadêmicas dela, vastas e diversificadas, são referências quando buscamos estudos a respeito do conhecimento escolar e metodologias relacionadas ao ensino, à aprendizagem, à história do livro didático brasileiro e da educação indígena.

Em suas produções, Bittencourt aborda temas essenciais. Entre eles, podemos destacar os aspectos referentes aos fundamentos e métodos do ensino de história, que incluem, sobretudo, as discussões existentes em torno da trajetória da disciplina história no Brasil e de conceitos essenciais - a exemplo do de transposição didática - conteúdos históricos, leis, propostas curriculares, projetos pedagógicos, materiais e livros didáticos, procedimentos metodológicos no ensino e em práticas interdisciplinares, processos de aprendizagem, etc.

Ao traçar suas reflexões, Bittencourt trabalha questões primordiais para a compreensão do desenvolvimento do campo do ensino de história no contexto

nacional. A professora/pesquisadora, por exemplo, deixa clara a ligação entre a configuração da disciplina história e o contexto político, econômico, social e cultural de cada época, salientando também a relação intrínseca entre a matéria e as instituições escolares. É ela quem nos mostra que, no contexto em que o campo do ensino de História passou a ser configurado e mais debatido no Brasil, na segunda metade do século XX, discentes e docentes passaram a ser vistos e valorizados como sujeitos fundamentais no processo de configuração da História enquanto disciplina escolar (BITTENCOURT, 2011).

A trajetória e os trabalhos de outros professores/pesquisadores também merecem atenção no caminho para entender as tendências recentes do ensino de História no Brasil. Entre eles, podemos destacar as contribuições de Elza Nadai. Nadai é considerada uma das precursoras nas discussões acadêmicas sobre o ensino de História no Brasil. De acordo com Cerri (2007),

Podemos afirmar que os primeiros textos que poderíamos chamar de História do Ensino de História vêm a público nos trabalhos de Elza Nadai e Circe Bittencourt, e posteriormente Katia Abud. Podemos estabelecer a hipótese de que é Elza Nadai a proposição programática fundadora de uma História do Ensino de História (talvez a primeira a propor a expressão) na geração pós-regime militar.

Outra referência na pesquisa e no ensino de História é Marcos Antônio da Silva, professor e pesquisador com produção vasta e significativa na área. Sua trajetória inclui envolvimento ativo nas discussões sobre currículo, buscando constantemente colaborar com reflexões relevantes e instigantes sobre o ensino de História. Assim como Selva Guimarães, que tem vasta experiência na abordagem de temas educacionais, destacando-se os estudos que envolvem a formação de professores, metodologias, didáticas e práticas de ensino e aprendizagem em História.

Desse modo, em suas obras, por exemplo, Guimarães ressalta, especialmente, os caminhos da História na educação brasileira, a história nos guias curriculares em meados dos anos 70 - em decorrência das reformas educacionais -, propostas dos anos 80, a relação entre a universidade e o ensino fundamental de História, a indústria cultural e as mudanças decorridas no ensino de História (FONSECA, 2001). Além disso, também merecem reconhecimento suas considerações sobre os empecilhos e as possibilidades existentes, na contemporaneidade, para o ensino da disciplina em questão, e sobre o que ensinar

em um mundo marcado pela multiculturalidade e pelas diferenças sociais, com a defesa do diálogo entre os diferentes agentes sociais para a construção de um ensino digno (SILVA e FONSECA, 2007).

Seguindo a mesma linha de historiadores do Ensino de História no Brasil, temos Kátia Abud, autora de livros, capítulos e artigos sobre o tema. Ela tem importantes contribuições sobre métodos e técnicas de ensino, formação de professores e conhecimento histórico. Entre suas considerações, defende que este conhecimento não é construído apenas no âmbito escolar. Ele também é transmitido através de vários meios de comunicação e contextos do dia a dia (ABUD, 2023).

Em suas reflexões sobre a Didática da História, aborda, por exemplo, a formação da consciência histórica. Segundo Abud, ao perceber que o conhecimento histórico não está restrito apenas às escolas e pode vir de diversas fontes e contextos, surge a necessidade de repensar os modelos de ensino. Em vez de se basear apenas na forma tradicional de ensinar, que é focada na transmissão de informações escolares, é importante desenvolver métodos de ensino que realmente ajudem os estudantes a produzir uma compreensão mais profunda e crítica da história. Isso implica em criar abordagens mais eficazes que conectem o aprendizado escolar com a diversidade de informações históricas que os alunos encontram no seu cotidiano (ABUD, 2023).

As pesquisas desenvolvidas por Itamar Freitas também são relevantes para o entendimento do que vem sendo produzido sobre o ensino, teoria e metodologia da história nos últimos anos. Estudioso experiente, Freitas colaborou como parecerista do Programa Nacional do Livro Didático algumas vezes e da primeira versão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Suas produções giram em torno das aprendizagens históricas presentes no Brasil recente, destacando as contribuições de países como Espanha, Inglaterra e Alemanha entre os anos 1980 e 2011; sobre um comparativo de investigações a respeito da qualidade do livro didático no Brasil, na França e nos Estados Unidos; além de estudos que relacionam o ensino de História e a experiência indígena (FREITAS, 2014).

Ademais, temos as pesquisas desenvolvidas por Maria Auxiliadora Schmidt. Ela é conhecida no mundo acadêmico por seus estudos sobre ensino de história e aprendizagem histórica, manuais didáticos, Educação histórica e Didática da história. Sua contribuição mais recente está calcada justamente na perspectiva de uma didática reconstrutivista da história, em que defende uma didática inovadora

para o ensino da disciplina, mas sempre em diálogo com o pensamento do historiador alemão Jörn Rüsen.

Aliás, a existência de estudos dentro do campo do ensino-aprendizagem de história, trazendo tanto a visão de professores quanto de alunos e recorrendo à perspectiva da Didática da História germânica ou da Educação Histórica inglesa tem sido uma tendência nas pesquisas brasileiras dos últimos anos. Mas no que consistem estas teorias?

Foi no contexto posterior à Segunda Guerra Mundial, especificamente nos anos 70, que uma iniciativa de historiadores alemães trouxe renovação para o ensino da disciplina: a criação do campo de pesquisa conhecido até hoje como Didática da História. Conforme postulado por Cardoso (2019), o intuito era o desenvolvimento de estudos sobre o ensino no ambiente escolar, mas também de pesquisas que englobassem reflexões abrangentes a respeito da disseminação da história nas esferas sociais - a história através dos diferentes meios de comunicação, nas manifestações culturais, etc.

Além disso, com o intento de evitar confusões teóricas, é imprescindível demarcar que o campo da Didática da História alemã não corresponde aos da tradição francesa e inglesa. Se o caso alemão coloca em um único campo as pesquisas sobre ensino e circulação social da História, os estudiosos de língua inglesa e francesa separam os dois fenômenos em campos distintos (CARDOSO, 2019).

Embora em crescimento já a partir da década de 70, o surgimento da Sociedade Internacional de Didática da História, em 1980, fez a concepção da Didática da História cunhada na Alemanha atravessar fronteiras, expandindo-se para outros países. No Brasil, esta perspectiva passou a ser disseminada a partir do início dos anos 2000, especialmente por meio da tradução de obras de Jörn Rüsen, quais sejam, *Razão histórica* (2001), *Reconstrução do passado* (2007) e *História viva* (2007), que passaram a compor os debates sobre teoria e didática da história no seio das universidades do país (CARDOSO, 2019).

Desse modo, embora o campo da Didática da História seja amplo, aqui, temos trabalhos que se apropriam mais das ideias de Rüsen, especialmente do que ele elaborou a respeito do conceito de consciência histórica. Trata-se de um conjunto de operações mentais por meio do qual é possível atribuir sentido à experiência humana no tempo, sendo inerente às pessoas. Assim, ainda que não se

estude a História enquanto disciplina escolar, tem-se consciência histórica, porque os seres humanos são dotados da capacidade de analisar suas próprias trajetórias e experiências no tempo e comparar com as de outros grupos. Então, a consciência histórica está relacionada com a apropriação do passado, articulação com o presente e a capacidade de associação com o futuro a partir da retomada do passado (RÜSEN, 2015).

Outra teoria que tem importantes contribuições nos debates a respeito do processo de aprendizagem histórica e das práticas docentes é a Educação Histórica. Neste campo, o protagonismo é das pesquisas inglesas a partir da segunda metade do século XX, com destaque para os trabalhos do historiador Peter Lee e a disseminação do seu conceito de Literacia Histórica - soma das habilidades de interpretação e compreensão do passado (FREITAS, 2014). Mas quais as especificidades que caracterizam o aprendizado da História segundo a Educação Histórica?

Aprender historicamente seguindo os princípios da Educação Histórica, na perspectiva inglesa, é estar familiarizado com o método crítico característico do trabalho do historiador. Portanto, a forma que o professor deve adotar para mudar a “típica visão do senso comum” de seus alunos é através de estratégias que os ajudem no conhecimento dos “conceitos e procedimentos dos historiadores”. A intenção não é que se tornem “historiadores mirins”. Trata-se de ajudar a pensar o passado e o presente racionalmente, afastando-se, como dito, da visão característica do senso comum (FREITAS, 2014, p. 47).

Entretanto, não basta apenas fazer com que os alunos conheçam e apliquem o método crítico dos historiadores no processo de aprendizagem. Conforme a teoria da Educação Histórica de Lee e seu grupo, os discentes devem apropriar-se de “padrões de mudança” expostos em “quadros sinópticos temáticos que percorram longas durações” (FREITAS, 2014, p. 48). Portanto, o aprender estudantil está relacionado não só à familiarização com o ofício do historiador, mas também com a assimilação do conhecimento advindo com esta estratégia de ensino.

Logo, se na Didática da História a categoria que se destaca é a Consciência Histórica, qual a categoria-chave da Educação Histórica? Trata-se, sobretudo, do Pensamento Histórico, isto é, da compreensão do desenvolvimento do conhecimento histórico dos indivíduos em situação escolar. Assim, pensar historicamente está relacionado, neste campo, ao entendimento do ofício do

historiador, o que envolve a contextualização das fontes e a elaboração de questões que ajudem no entendimento das brechas de um determinado período histórico.

Através deste breve panorama a respeito de algumas das principais tendências que marcam as produções sobre o ensino de história no Brasil recente, notamos que refletir sobre os processos de ensino-aprendizagem de História enquanto disciplina escolar é, sem dúvida, um exercício complexo. Assim, ressaltar a multiplicidade de discussões existentes sobre a temática é preciso, mas também devemos reconhecer a presença de lacunas.

2.1 ENSINO DE HISTÓRIA PARA ESTUDANTES SURDOS

Apesar de haver diversos pesquisadores especialistas na área de ensino-aprendizagem histórica, a Educação Bilíngue de surdos, a Educação Especial ou a Educação Inclusiva ainda são pouco discutidas nas pesquisas atuais e muitos historiadores praticamente a ignoraram em seus trabalhos. De fato, há alguns estudos sobre o tema produzidos e possuem uma contribuição indispensável, a exemplo de dissertações, artigos e monografias. Entretanto, sabendo que a luta pela inclusão não vem de agora, a escassez de trabalhos que pensem o ensino de história segundo estas perspectivas merece atenção. Localmente, levando em consideração, neste caso, o Estado de Sergipe, a produção é ainda mais diminuta.

Sobre este debate, Rodrigues (2020, p. 16) salienta que:

[...] se compararmos com a abordagem de outros temas, ainda são poucas as discussões que articulam ensino de História e Educação Inclusiva. Infere-se que o tema foi assumido como assunto da área da Educação, como se a História estivesse segregada ou não fizesse parte da educação no país.

Em se tratando, especificamente, das relações entre o ensino-aprendizagem de História e a Educação de Surdos, Verri e Alegro (2006) alertam para a negligência da História disciplinar para com aqueles que têm necessidades educacionais especiais e carecem de práticas de ensino especializadas. Se, com o advento dos Annales, os marginalizados passaram a ter algum protagonismo nas pesquisas acadêmicas, com a História escolar o cenário era outro. Strobel (2016) corrobora com este pensamento ao enfatizar que a História ensinada continuava a ocultar os alunos surdos nas salas de aula, enquanto com as renovações

perpetradas no âmbito da História acadêmica, cada vez mais imersa no seio cultural, os povos surdos ganhavam vez e voz.

Mas, para entendermos o porquê de o ensino de História para diferentes sujeitos ser tão pouco discutido nacionalmente, sabendo que, nesta investigação, nosso foco recai nos povos surdos, precisamos conhecer os caminhos percorridos pela educação destinada a este público. No Brasil, eles nos levam a um ponto de partida que remonta à criação do *Instituto de Surdos Mudos do Rio de Janeiro*, em 1857, conhecido atualmente por *Instituto Nacional de Educação dos Surdos* (INES). Entretanto, esta iniciativa não esteve alinhada com propostas e práticas de ensino-aprendizagem inclusivas. Foi marcada, sobretudo, pela adoção do oralismo como a melhor alternativa para educar as pessoas surdas. O Congresso Mundial de Surdos-Mudos, ocorrido em terras italianas, no século XIX, é um exemplo da predominância de uma visão que colocava a fala acima de outras formas de comunicação, a exemplo da sinalização.

Sobre a educação de pessoas surdas no Brasil, Reis e Silva (2023) enfatizam que as propostas educacionais para estes sujeitos, na maioria das vezes, foram e ainda são inadequadas. Isto pode ser explicado, sobretudo, devido a uma cultura oralista, responsável por colocar a comunicação oral como superior em detrimento dos sinais.

Outro elemento cultural que atesta certa negligência no ambiente educacional é o livro didático. Costa e Magalhães (2019) ressaltam que o livro didático é uma grande ferramenta política naturalizada pelas pessoas desde criança. Ele é um dos instrumentos mais fortes de criação, difusão e, até mesmo, imposição de símbolos. No contexto atual, costumam ser problematizadas, especialmente, as representações das populações negra e indígena em livros didáticos de História. Entretanto, raras ou inexistentes são as iniciativas que intentam dar voz às pessoas com necessidades educacionais específicas, a exemplo da população surda.

Além disso, o livro didático é a ferramenta educacional mais empregada pelos professores de História (KELMAN; SANTOS, 2020). Desse modo, sabendo que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) fundamenta seus conteúdos, não se pode naturalizar o fato de a história da comunidade surda ainda ser negligenciada no currículo de História. Alunos surdos também fazem parte da história educacional há muito tempo e merecem reconhecimento enquanto sujeitos históricos.

Aliás, a questão sobre a existência de livros didáticos não inclusivos perpassa não somente a problemática em torno da falta de abordagem da história dos surdos. Há também o fato de os conteúdos selecionados serem predominantemente dispostos em português em sua forma escrita, ignorando, desse modo, a “singularidade linguística” do aluno surdo (SILVA; BODART, 2021, p. 3).

Portanto, sendo o livro didático um instrumento pedagógico, político e cultural, e, por ser imposto, essencial na formação cidadã, ao não valorizar as representações, a comunicação e as narrativas históricas dos diferentes sujeitos no âmbito educacional, acaba evidenciando o descaso para com estes alunos e o quanto eles não estão inseridos devidamente dentro dos projetos políticos e de suas intenções. A memória histórica é um elemento humano universal e todos têm direito ao conhecimento histórico (incluindo o de sua própria história) e também de serem sujeitos de estudo e ensino.

Portanto, levando em consideração a difusão do pensamento de Rüsen nas pesquisas sobre o campo da história e seu ensino no Brasil, e sabendo que a consciência histórica é um elemento inerente ao ser humano, é inegável que os sujeitos com necessidades educacionais específicas também têm direito de aprender História com sentido para a vida. É primordial conhecer a memória e a consciência histórica de tais alunos por meio da realização de pesquisas que os coloquem como protagonistas. Reis e Silva (2023, p. 2), ao tratarem, especificamente, da consciência histórica do estudante surdo, afirmam:

[...] Evidenciar o surdo nas aulas de História representa a possibilidade de conhecer um outro tipo de memória histórica, elemento universalmente humano que, enraizado na historicidade da própria vida, denota um conjunto de ações ou intenções no tempo. Conhecê-la é tarefa de pesquisadores/as e professores/as compromissados com a formação da consciência histórica do estudante surdo.

Agora que abordamos sinteticamente as tendências recentes do Ensino de História no Brasil e evidenciamos a existência de poucas abordagens que relacionam o Ensino de História e os Estudos Surdos, necessitamos conhecer tais trabalhos por meio de uma breve análise.

Em nossa trajetória de estudo a respeito da Educação de Surdos, precisamente acerca de como ocorre a escolarização destes alunos no contato com a disciplina de História, objetivamos, inicialmente, traçar um panorama das pesquisas realizadas no Brasil e no exterior através de uma Revisão Integrativa.

Revisar integrativamente é fazer uso de um método que sintetiza o que a Literatura Científica tem produzido no que se refere a um assunto específico, com o intuito de possibilitar que ele seja entendido de forma mais ampla (ROMANOWSKI; ENS, 2006).

Sendo assim, selecionamos para consulta as Bases de dados científicas Periódicos CAPES, Web of Science, Scopus e ERIC. E, levando em consideração, quando recorre-se a uma investigação desta natureza, a necessidade de adoção de alguns critérios de exclusão e inclusão, optamos por artigos escritos nos idiomas português, inglês e espanhol, publicados entre 2014 e 2024, com acesso livre. No mais, utilizamos alguns descritores, inicialmente “ensino de história” e “surdo” ou “surdez”, assim como seus equivalentes nos idiomas estrangeiros selecionados, tendo como operador booleano “AND”. Como resultado, encontramos apenas artigos em português, especificamente no contexto brasileiro.

Em seguida, fizemos o cruzamento entre descritores mais abrangentes, isto é, “Ensino”, “História” e “Inclusão” ou “Educação Especial”, também pesquisando os mesmos termos em língua inglesa e espanhola e adotando os outros critérios já citados. Novamente, os resultados que nos interessavam ficaram restritos a estudos em português. Logo, diante do tempo considerável despendido na busca e da insistência das dificuldades encontradas, prosseguimos com os artigos brasileiros, escritos em português, estendendo nosso recorte temporal para aqueles publicados entre 2012 e 2024. Entretanto, traçamos uma breve comparação com dois estudos acadêmicos produzidos no México.

Os trabalhos identificados dialogam precisamente com a nossa proposta investigativa, isto é, entender como se dá o Ensino de História para Surdos, seja ele ministrado em escolas especializadas ou regulares que admitam a proposta de inclusão. São estudos que, enquadrando-se no que foi produzido em matéria de artigo na última década, já compõem o rol de referências essenciais para entender a dinâmica do Ensino de História para discentes da comunidade surda brasileira.

Assim, entre os resultados encontrados, foram selecionados 11 artigos dentro dos critérios de inclusão e exclusão supracitados, sendo 10 na plataforma Periódicos CAPES e 1 na Web of Science. Vale ressaltar que, apesar deste último ter sido encontrado por meio de descritores em inglês, quais sejam, “deaf”, “deafness”, “teaching” e “History”, ao abrir o arquivo, notamos que está em português e é de

autoria brasileira. O quadro a seguir identifica os estudos localizados e os classifica a partir dos seus objetivos e resultados.

QUADRO 1: ARTIGOS BRASILEIROS

ANO/TÍTULO/ AUTORIA	OBJETIVOS	RESULTADOS
2012. <i>O ensino de história para surdos: análise da situação de escolas especiais e de escolas regulares.</i> Carlos Cesar Almeida Furquim Pereira; Rosimar Bortolini Poker.	Fazer uma análise comparativa sobre como o ensino de História para surdos é conduzido em escolas especiais e regulares.	Revelou-se que, tanto nas escolas especiais quanto nas escolas regulares pesquisadas, o aluno surdo encontra empecilhos para o aprendizado de História, principalmente relacionados à formação e orientação docente.
2017. <i>Ensino de História para alunos surdos: práticas educacionais em Escola Pública de Educação de Surdos em São Paulo.</i> Carlos Cesar Almeida Furquim Pereira.	Contribuir com discussões e práticas relacionadas ao ensino de História para surdos por meio do relato das práticas educacionais desenvolvidas em uma Escola Pública de Educação de Surdos em São Paulo.	É possível ensinar assuntos e conceitos históricos para surdos. Mas é preciso conhecer as necessidades educacionais de seus alunos, entender quais objetivos está buscando com o ensino e fazer uso de estratégias eficazes para alcançá-los.
2017. <i>Ensino de história para alunos surdos: a construção de conhecimento histórico a partir de sequências didáticas.</i> Patrícia Bastos de Azevedo; Camilla Oliveira Mattos.	Analisar a elaboração de um material didático (sequência didática) destinado ao ensino de tempo histórico para alunos com surdez.	Apesar das dificuldades relacionadas ao conhecimento prévio de alunos surdos, é possível ensinar o tempo histórico por meio de um material pedagógico inclusivo.

2018. <i>O youtuber como professor de história: diálogos entre história pública e história digital na educação de surdos</i>. Ernesto Padovani Netto.	Apresentar reflexões e práticas relacionadas à criação de um material pedagógico ligado ao ensino de História para surdos e aplicado em uma escola do Pará.	Teve como produtos um canal no YouTube e uma página no Facebook, intituladas “História em Libras”, mostrando como o meio digital pode ser usado para criar e divulgar materiais inclusivos e eficientes.
2020. <i>Aspectos teóricos na relação entre linguagem, surdez, letramento e ensino de história</i>. Camilla Oliveira Mattos; Patrícia Bastos Azevedo.	Compartilhar considerações sobre a construção do conhecimento histórico com alunos surdos, mostrando que é possível elaborar significados históricos por meio da LIBRAS.	É possível um ensino de História em LIBRAS, por meio de uma educação bilíngue que reconheça a identidade e a cultura surda.
2020. <i>Em outras palavras. Um currículo intercultural no ensino de História para alunos surdos</i>. Celeste Azulay Kelmam; Paulo José Assumpção dos Santos.	Sugerir uma atividade pedagógica que enfatize as pessoas surdas e seu protagonismo, visando construir um currículo decolonial e intercultural.	Resultou em uma atividade pedagógica de valorização dos sujeitos surdos no contexto educacional, destinada a um Ensino de História inclusivo.
2020. <i>Diálogos entre o Ensino de História e o Uso do Português Escrito: Reflexões em uma escola de surdos</i>. Ana Gabriela da Silva Vieira.	Trazer reflexões sobre a utilização de metodologias e práticas pedagógicas envolvendo a aprendizagem histórica e o uso do português escrito em uma Escola de Surdos com educação bilíngue.	Para que se coloque em prática uma educação bilíngue, o uso de textos escritos em português também é necessário. Entretanto, alguns cuidados e adaptações precisam ser tomados, assim como as propostas didáticas ampliadas. Também constatou-se que aprender conceitos históricos é um desafio para alunos surdos.

2020. <i>Surdez e Visualidade no Ensino de História: Um estudo de caso de pesquisa-ação.</i> Ana Gabriela da Silva Vieira.	Refletir sobre o uso de recursos visuais no ensino de História para surdos através de pesquisa realizada em uma escola de surdos localizada em um dos municípios do Rio Grande do Sul.	Concluiu-se que os recursos visuais podem ser usados de várias formas durante as aulas de História para discentes com surdez, mas que tais recursos não devem ser aplicados sem a devida contextualização do assunto estudado, especialmente as imagens.
2020. <i>Docência em História no Ensino Médio, em turma regular, com a presença de aluno surdo.</i> Heloisa Lima Perales; Crislane Barbosa de Azevedo.	Analisar as práticas pedagógicas de uma docente de História no ensino regular, especificamente no Ensino Médio de uma Escola Pública de Natal-RN, numa turma que conta com a presença de surdos.	Encontrou algumas problemáticas recorrentes no que diz respeito ao ensino de História para alunos surdos em classes regulares, como o desconhecimento por parte do professor em relação às necessidades educacionais especiais de seus discentes com surdez. Colaborou para um melhor entendimento da professora sobre estes e a respeito dos recursos mais adequados na educação de surdos.
2020. <i>A História em silêncio: o ensino de História para alunos surdos em Santarém-PA.</i> André Dione Fonseca; Hector Renan da Silveira Calixto; Lino Arlem Azevedo Baia.	Averiguar como é o ensino de História (práticas e métodos) para surdos incluídos em uma escola pública de Santarém-PA.	Teve como constatação principal a necessidade de formação continuada aos professores, para o aprimoramento de suas práticas e metodologias em direção à inclusão. O que também necessita do diálogo com o Atendimento Educacional Especializado (AEE)

2021. <i>Reflexões sobre materiais didáticos para alunos surdos: Roma Antiga em Libras</i>. Arlene Batista da Silva; Clara Marques Bodart.	Relatar e refletir a respeito das etapas envolvidas na tradução para Libras de um material audiovisual sobre Roma Antiga, destinado a alunos surdos do sexto ano.	Constatou-se que o processo de produção de um material didático audiovisual em Libras envolve a participação de vários sujeitos, que devem ter suas considerações ouvidas. Além disso, descrever imagens, trazer personagens, contextualizar, usar linha do tempo e classificadores são práticas essenciais para que o assunto seja compreendido.
---	--	--

Após as etapas de busca, seleção, leitura e análise dos artigos, percebemos aproximações e distanciamentos entre eles em termos metodológicos. Assim, notamos estudos apoiados metodologicamente na sequência didática enquanto prática de ensino. Outros, por sua vez, escolheram a pesquisa-ação. No mais, ainda entre aqueles que se amparam em metodologia única, temos: pesquisa bibliográfica; criação e divulgação de um vídeo em plataformas digitais; método documentário; e coleta de dados através de questionários, respondidos por docentes tanto de escolas regulares quanto de especializadas.

Por fim, há aqueles definidos enquanto qualitativos, mas com suas especificidades. Um deles realizou pesquisa bibliográfica e documental, além de pesquisa de campo apoiada na metodologia colaborativa. O outro é caracterizado como um estudo de caso amparado em observações.

Em síntese, apesar das semelhanças e diferenças entre seus métodos, todos dialogam em torno de uma preocupação em comum: contribuir para a melhoria da educação de surdos, especialmente em se tratando do ensino e aprendizagem de História. Assim, achamos pertinente destacar o que é característico de cada um dentro deste campo, dividindo-os nas categorias *Tipos de escolas, Práticas Pedagógicas, Pedagogia Visual, Material Didático e Educação Bilingue*.

a) Tipos de escolas

Nesta categoria, temos o estudo de Pereira e Poker (2012). Os autores realizaram um comparativo entre o ensino de história para surdos em escolas especiais e escolas regulares, especificamente no fundamental II. Nele, buscaram entender não só as necessidades educacionais especiais dos alunos surdos, mas também os empecilhos enfrentados por professores ao ensiná-los. Através da aplicação de questionários, por exemplo, os docentes que compuseram a pesquisa responderam a área acadêmica na qual eram formados, quais práticas didáticas costumavam empregar durante suas aulas e o que sabiam sobre surdez.

Desse modo, descobriu-se que a maior parte dos problemas, na situação analisada, eram devido a uma formação docente inadequada. Os professores que dão aula de História nas escolas especiais são, na verdade, pedagogos com conhecimentos apropriados para ensinar a alunos surdos com necessidades educacionais especiais. Já os professores da mesma disciplina das escolas regulares, embora formados em História, não têm habilidades para o trabalho com discentes surdos. Esta descoberta revela um grande problema. Afinal, lecionar para pessoas com surdez de maneira eficaz exige o conhecimento de suas necessidades, enquanto para explicar assuntos históricos é preciso entendimento sobre o que é característico do ofício de historiador.

Dessa forma, os autores constataram que o principal meio de comunicação usado nas salas de aula das escolas especializadas é a Língua de Sinais, enquanto nas regulares é a oralidade. Portanto, as atividades, predominantemente, são sugeridas através destas formas de se comunicar.

Além disso, notou-se que os professores de ambas as escolas utilizam imagens como recursos. Entretanto, quando os educadores das escolas especiais não possuem as habilidades necessárias para dar aula de História e os docentes das regulares desconhecem o que seu aluno precisa para aprender, recorrer a recursos visuais pode ter pouca efetividade. Assim como a prática constante de exigir leitura e escrita em língua portuguesa nas instituições regulares também é problemático, pois a educação não é desenvolvida em âmbito bilíngue.

Por fim, foram abordadas na pesquisa as dificuldades dos alunos para aprender História. Nas escolas especiais, atribuíram-nas à carência de conhecimento prévio sobre a matéria e à complicação para entender contextos históricos. O que é compreensível, tendo em vista que os surdos crescem em uma

sociedade pouco inclusiva, marcada pela comunicação oral. Já nas escolas regulares, a crença foi de que os alunos surdos apresentam dificuldades em entender assuntos históricos por desatenção. O que é um equívoco, pois, nelas, eles sequer têm contato com a sua língua natural, assim como são usados poucos recursos visuais no ensino, diferente do que acontece nas escolas especiais pesquisadas.

b) Práticas Pedagógicas

Nesta categoria, se encaixam os artigos de Perales e Azevedo (2020), Fonseca, Calixto e Baia (2020) e Pereira (2017). No caso de Perales e Azevedo (2020), elas realizaram pesquisa em uma escola pública regular que integra a rede de ensino de Natal-RN. Estiveram concentradas, sobretudo, em uma análise a respeito de como a docente de História preparava suas aulas, conduzia suas práticas e se produzia ou fazia uso de materiais didáticos adequados em uma turma do Ensino Médio que tinha em seu corpo discente alunos surdos. Seguindo os pressupostos da metodologia colaborativa, as autoras organizaram sessões reflexivas em que estudaram e conversaram, junto da professora, sobre as práticas pedagógicas desta, assim como realizaram entrevistas e videoformação.

O estudo destacou problemáticas que perpassam o cotidiano de todo professor que não recebeu o preparo necessário, seja por meio de formação inicial e/ou continuada, para lecionar para alunos surdos. Entre elas, a falta de ou um planejamento de aula que não atende às necessidades educacionais específicas deste público e, assim, contribui para uma prática assentada em improvisações e para o processo de invisibilização do discente em sala. Para mudar esta situação, as autoras defendem a elaboração de uma aula que aproxime o aluno surdo daquilo que é ensinado.

Outra questão discutida no mesmo artigo e que compromete as práticas pedagógicas diz respeito ao desconhecimento em relação à história e Educação dos Surdos e à Língua de Sinais. Uma situação que prejudica a aprendizagem e colabora com o distanciamento entre alunos e professores em sala de aula. Trata-se de um cenário que, segundo as autoras, pode ter muitas explicações. Envolve, por exemplo, descaso por parte da gestão escolar e do próprio docente. No caso do professor, às vezes, há uma comodidade em permanecer aplicando a mesma prática

pedagógica para surdos e ouvintes, o que inclui aula, avaliação e correção iguais. Além de um desinteresse em entender os motivos que fazem com que o aluno surdo passe a frequentar a escola cada vez menos.

No mais, o estudo mostrou que a metodologia colaborativa adotada pelas pesquisadoras foi efetiva na ajuda à professora. Com a troca estabelecida entre elas, foi possível que a docente aumentasse o seu conhecimento a respeito da Educação de Surdos, abandonasse algumas crenças e, até mesmo, demonstrasse maior interesse e esforço em mudar suas práticas. Afinal, ela passou a usar o mapa conceitual¹ como estratégia didática em suas aulas. Lacerda, Santos e Caetano (2013) explicam que

O recurso do mapa conceitual pode ser utilizado pelo professor para uma primeira apresentação/abordagem de um conceito, favorecendo uma visão panorâmica daquilo que se pretende trabalhar ou, ainda, ser solicitado aos alunos como forma de sintetizar/avaliar os conhecimentos construídos acerca de um determinado conteúdo (p.189)

Já Fonseca, Calixto e Baia (2020) averiguaram a situação do ensino de História para surdos incluídos em uma escola pública de Santarém-PA, encontrando problemas semelhantes aos identificados por Perales e Azevedo (2020). Por meio de observações e da aplicação de questionários, descobriram que a maior parte dos professores não estava familiarizada com informações sobre surdez ou pessoas surdas. Além disso, apresentava conhecimento superficial a respeito da Língua de Sinais, não a utilizando em suas aulas. O que gerava práticas e metodologias excludentes, como vídeos sem legenda ou janela de intérprete de LIBRAS e ditado de palavras em língua portuguesa.

Além disso, foi constatada a sobrecarga dos profissionais do Atendimento Educacional Especializado (AEE) da escola. Praticamente não existia diálogo entre estes e os professores, o que implicava na adoção de estratégias e práticas inadequadas ao aprendizado de alunos com surdez durante as aulas. Assim, os discentes com necessidades educacionais especiais acabavam procurando

¹ De acordo com Lacerda, Santos e Caetano (2013, p.188), um mapa conceitual pode ser definido como “uma ferramenta para organizar e representar conhecimento, ou seja, configura-se como uma representação gráfica em duas dimensões de um conjunto de conceitos construídos de tal forma que as relações entre eles sejam evidentes. Assim, no mapa conceitual, os conceitos aparecem dentro de caixas (quadrados, círculos, retângulos, entre outros), enquanto as relações entre os conceitos são especificadas por meio de frases de ligação nos arcos (setas, flechas, linhas) que unem os conceitos. Nesse sentido, é possível criar mapas conceituais para temas simples e complexos, já que os mapas conceituais se apoiam na organização visual dos conceitos, favorecendo a compreensão e elaboração de conhecimentos”.

constantemente as salas de AEE, buscando obter explicações e tirar dúvidas sobre o conteúdo da disciplina.

Por fim, sobre práticas pedagógicas, temos a pesquisa de Pereira (2017). Nela, é abordado especificamente o uso de sequências didáticas. Em uma Escola Municipal de Educação Bilíngue para Surdos, o professor/pesquisador desenvolveu uma prática educacional que envolveu a produção de narrativas pelos alunos em Língua de Sinais e em Língua Portuguesa. Além disso, recorreu a elementos visuais como imagens e filmes contextualizados, utilizou linha do tempo como recurso em suas aulas conduzidas em LIBRAS e adotou avaliações gravadas também na mesma língua. Através dessas ações, foi possível notar a relevância de se conduzir um ensino de História que esteja atrelado ao bilinguismo.

Ademais, por meio de suas práticas, o professor/pesquisador mostrou ser possível ensinar assuntos e conceitos próprios da disciplina de História a alunos surdos. Entretanto, enfatizou que, para isto, o professor precisa conhecer as necessidades educacionais dos discentes, entender os objetivos que busca com o ensino e fazer uso de estratégias eficazes para alcançá-los.

c) Pedagogia Visual

Nesta categoria, acreditamos pertencer os trabalhos de Kelman e Santos (2020) e Vieira (2020). No caso de Kelman e Santos (2020), eles propuseram uma atividade pedagógica que ajuda a reconhecer as pessoas surdas e sua atuação enquanto sujeitos históricos. Esta atividade consiste no uso do método documentário, dividido em quatro etapas de análise de imagens: pré-iconográfica (descrever a imagem), iconográfica (atribuir sentido), composição formal (localizar a composição planimétrica) e interpretação iconológica-icônica (historicizar).

Desse modo, os autores usaram como exemplo a análise de uma fotografia referente à *Deaf President Now!* (DPN). Trata-se de uma greve dos estudantes surdos da Universidade Gallaudet, localizada em Washington, capital dos Estados Unidos, e que ocorreu em 1988. Por ser uma universidade voltada à formação de profissionais surdos, os alunos exigiram a eleição de um reitor que também fosse surdo. Portanto, a fonte escolhida é importante para o objetivo pretendido, pois traz o destaque não apenas para um acontecimento histórico ligado aos surdos, mas

também ao papel importante desses indivíduos na História (KELMAN; SANTOS, 2020).

Assim, defendendo um currículo intercultural, eles propõem uma atividade calcada na valorização da história dos surdos usando a visualidade. Esta é uma forma desses sujeitos serem cada vez mais retirados da situação de invisibilidade existente em muitas salas de aula das quais fazem parte.

Vieira (2020) também explorou em sua pesquisa a utilização de recursos visuais no processo de ensino-aprendizagem de História para surdos. No caso dela, trouxe imagens, mapas, maquetes, colagens, vídeos, quadro para desenhos e esquemas explicativos, cartazes, etc. Conforme este estudo, ao notarmos que as vivências das pessoas surdas é visual e que a visualidade oferece caminhos para o aprimoramento da consciência histórica, é essencial o uso destes recursos didáticos no ensino de História. Aliás, segundo a autora, a combinação de recursos visuais, como imagens e vídeos, pode apresentar-se mais efetiva do que um emprego isolado.

Portanto, através dessas pesquisas, percebemos a indicação de elementos visuais como um dos principais recursos pedagógicos para a educação de surdos. Afinal, a sua comunicação é visual. Entretanto, como todo instrumento didático, requer alguns cuidados. Entre eles, boa seleção e contextualização, pois imagens soltas e não contextualizadas podem colaborar para a incompreensão do que está sendo estudado.

d) Educação Bilíngue

Para esta categoria, temos os artigos de Vieira (2020), Mattos e Azevedo (2020). Em se tratando do primeiro estudo, investigou-se os empecilhos e os caminhos possíveis no uso de textos escritos em português para aprender História sendo um aluno surdo. Por meio das práticas que adotou em uma escola bilíngue, a professora/pesquisadora concluiu que todos os estudantes da turma selecionada possuíam problemas de leitura e escrita em língua portuguesa. Para a autora, isto pode ser explicado, na maioria das vezes, porque o português e a língua de sinais apresentam estruturas gramaticais distintas. Por conta disso, diante de uma atividade escrita, os alunos mostram-se menos interessados e aparentemente

desconfortáveis quando não encontram tradução para algumas palavras que geram dúvidas a respeito do seu significado.

Já Mattos e Azevedo (2020) compartilharam considerações sobre a construção do conhecimento histórico com alunos surdos. Assim, refletiram que é possível um ensino de História por meio da Libras e através de uma educação bilíngue que reconheça a identidade e a cultura surda.

e) Material Didático

Esta categoria envolve, sobretudo, estudos que tiveram por objetivo a produção de material didático. Neste caso, temos Azevedo e Mattos (2017), Padovani Netto (2018) e Silva e Bodart (2018). A primeira pesquisa trouxe uma análise da preparação de um material didático a partir de sequências didáticas, produzido em Libras e ancorado em vídeos e imagens. Ele destina-se ao ensino do tempo histórico para discentes com surdez e foi elaborado com a ajuda de uma intérprete.

Dessa forma, nas sequências didáticas apresentadas pelas autoras, são investigadas as continuidades e transformações históricas, com a intenção de que esses processos sejam compreendidos e reconhecidos em fotografias diversas. Assim, as professoras trabalham com o conceito de fonte histórica e sua relevância, sugerindo que os alunos levem fotografias pessoais para análise em Libras e em língua portuguesa, visando estimular o letramento. Nesta proposta, os discentes aparecem enquanto sujeitos ativos na construção da aprendizagem, pois são perguntados sobre suas percepções em relação ao material.

No caso de Padovani Netto (2018), ele criou um canal no YouTube e também uma página no Facebook, ambos chamados “História em Libras”, para divulgação de um vídeo que produziu. Seu trabalho teve como abordagem teórica as considerações da História Pública e da História Digital, o que implicou em sua divulgação e repercussão na mídia.

O vídeo supracitado versou sobre movimentos sociais. Foram adotados alguns critérios para a escolha deste tema. Além da conexão com o que o autor já vinha produzindo em sua dissertação de Mestrado, prezou-se pela escolha de um assunto conectado com as experiências dos alunos na escola e na sociedade e que despertasse a curiosidade e o desejo deles por estudar. Além disso, o professor

entrevistou quatro alunos surdos a respeito dos conteúdos que eles gostariam de ver durante as aulas de História, o que também o ajudou na seleção do tema.

Assim, a aula foi construída com o uso de diversos recursos imagéticos e conduzida em Língua de Sinais ao mesmo tempo em que foram disponibilizadas legendas em língua portuguesa. Foram abordados movimentos e reivindicações sociais antigas e recentes, inclusive um específico da comunidade surda, isto é, o ocorrido em 2011 com a ocupação da Esplanada dos Ministérios, em Brasília.

Por fim, Bodart e Silva (2018) desenvolveram um material didático em Libras para trabalhar conteúdo histórico, especificamente Roma Antiga explicada por meio de vídeos. Para a produção, as pesquisadoras, familiarizadas com a área da Tradução, contaram com o auxílio de outros profissionais, como os professores da escola analisada por elas, pessoas especialistas em audiovisual e designer gráficos.

Assim, algumas dicas foram sugeridas pelos docentes às pesquisadoras. Destacam-se: não reproduzir integralmente em Libras o texto base, escrito em português; atentar-se ao que é dito pelo texto antes de iniciar a tradução; ao começá-la, traduzir de modo que os alunos possam compreender segundo o seu conhecimento linguístico e cultural; utilizar recursos visuais diversos contextualizados; finalmente, o uso de legendas em português à medida que aconteciam soletrações em Libras.

2.2 ENSINO DE HISTÓRIA PARA SURDOS NO MÉXICO: ANÁLISE DE ESTUDOS ACADÊMICOS

Embora não tenhamos encontrado artigos em espanhol com os critérios de inclusão e exclusão que compõem nossa pesquisa, temos conhecimento de pelo menos uma dissertação e uma monografia produzidas no México. Elas foram localizadas no Google Acadêmico por meio dos descritores “enseñanza de la historia” e “sordo” ou “sordera”, tendo como operador booleano “AND”.

Assim, decidimos incluir esses trabalhos em nossa análise, pois eles fornecem uma perspectiva importante que pode enriquecer a compreensão do tema abordado. A integração desses estudos permite uma abordagem mais completa e contextualizada, refletindo um cenário acadêmico e cultural específico da América

Latina e contribuindo para a ampliação e aprofundamento do debate científico na área.

Dessa forma, a pesquisa apresentada na dissertação de Alfredo (2021) traz como foco o Ensino de História para alunos surdos que utilizam a Língua de Sinais Mexicana (LSM). O objetivo principal foi contribuir com uma oficina (taller) de ensino de História voltada à formação contínua de professores do Ensino Médio, para que estes possam atender adequadamente este público e promover uma educação inclusiva.

A iniciativa da proposta pedagógica foi necessária diante dos problemas que envolvem o ensino de História para alunos surdos no México. Segundo Alfredo (2021), no país, em uma situação semelhante à do Brasil, a maioria dos professores não possui formação adequada para ensinar História de forma inclusiva, especialmente no que diz respeito ao uso da Língua de Sinais e à adaptação dos conteúdos para atender às necessidades dos alunos surdos. Logo, não há o emprego de metodologias e avaliações apropriadas e os alunos frequentemente enfrentam desafios na compreensão do conteúdo histórico.

Assim, ao projetar uma oficina de ensino para colaborar com o desenvolvimento de habilidades por parte dos docentes, estruturada com atividades práticas e metodologias que consideram as necessidades dos alunos surdos que se comunicam através da LSM, foi adotada uma abordagem qualitativa. Neste caso, caracterizada pela pesquisa-ação participativa e pelo uso da multimodalidade com ênfase na modalidade virtual. Além disso, neste tipo de metodologia, é preciso não só treinar as pessoas para que saibam como agir, mas estimular a participação e a liderança. Portanto, a pesquisa-ação permitiu que os professores participantes se envolvessem ativamente no processo de ensino e aprendizagem e refletissem sobre suas práticas, ajustando-as conforme necessário.

Metodologicamente, o que está disposto na dissertação de Alfredo (2021) também dialoga em diversos aspectos com os artigos brasileiros encontrados. Mas há semelhanças, sobretudo, com Perales e Azevedo (2020), que adotaram a metodologia colaborativa, prepararam sessões reflexivas de estudos e conversas sobre práticas pedagógicas com a professora analisada, assim como realizaram entrevistas e videoformação.

Entre as práticas e estratégias sugeridas e implementadas, há na dissertação uma ênfase no uso de modelos didáticos diversificados para ensinar história,

adaptando o conteúdo às necessidades dos alunos surdos. Nessa mesma lógica, as atividades foram planejadas para serem multimodais, permitindo a interpenetração de diferentes modalidades de ensino, tanto presenciais quanto virtuais.

Além disso, a oficina incluiu a formação dos professores no uso da LSM, ensinando sinais essenciais que poderiam ser utilizados em sala de aula para facilitar a comunicação. Também foram realizadas atividades de sensibilização, buscando aumentar a conscientização dos professores sobre as realidades e desafios enfrentados pelos alunos surdos.

No mais, após a implementação da oficina de ensino, foram realizadas avaliações para medir a eficácia das estratégias aplicadas. Isso incluiu a coleta de dados através de diários de campo, observações e feedback dos participantes, permitindo uma análise documental crítica dos resultados .

Por fim, os resultados indicaram que alguns participantes demonstraram um bom entendimento e aplicação dos conteúdos. Entretanto, outros enfrentaram dificuldades, indicando a necessidade de mais suporte e formação contínua para os educadores que atendem alunos surdos usuários da LSM.

Já sobre a monografia encontrada em nossas pesquisas, ela diz respeito ao estudo de Anaya (2012). Ele tem como foco o ensino da história para estudantes surdos, especificamente no contexto do *Centro de Atención para Estudiantes con Discapacidad (CAED) número 2*. Seu objetivo principal é analisar as estratégias e metodologias utilizadas para ensinar história a esses alunos, considerando suas características e necessidades específicas.

Assim como a dissertação de Alfredo (2021), a monografia de Anaya (2012) destaca os problemas que há no ensino de História para surdos no México. Entre eles, temos: dificuldades de leitura e escrita por parte dos alunos, o que prejudica o acesso e a interpretação de fontes históricas e trabalhos escritos; as complicações na adaptação do conteúdo, pois a tradução dos conceitos históricos do espanhol para a Língua de Sinais Mexicana (LSM) nem sempre é precisa, o que pode levar à perda de detalhes e significados. Além disso, ambos os estudos destacam a formação inadequada dos professores para lidar com as necessidades educacionais específicas dos alunos surdos. Portanto, mais uma vez, os empecilhos citados são semelhantes àqueles característicos do contexto brasileiro.

A pesquisa de Anaya (2012) foi realizada em um ambiente específico (CAED), permitindo uma análise detalhada das práticas pedagógicas, sendo

caracterizada como um estudo de caso. Desse modo, entrevistas e questionários foram utilizados como instrumentos de coleta de dados sobre as características dos estudantes e suas experiências no processo de aprendizagem. No mais, também envolveu a análise dos módulos de ensino e a adequação dos materiais didáticos, considerando a necessidade de um enfoque crítico e contextualizado na história

Finalmente, temos os resultados obtidos com a análise do ensino de História no *Centro de Atención para Estudiantes con Discapacidad (CAED) número 2*. Eles indicaram, por exemplo, que métodos de ensino adaptados que incorporam a Língua de Sinais Mexicana (LSM) e recursos visuais, como imagens e tecnologia multimídia, foram eficazes na compreensão do conteúdo histórico pelos alunos surdos. Por conseguinte, notou-se que os discentes surdos mostraram um progresso significativo em suas habilidades, especialmente quando foram criados ambientes de aprendizagem que promoviam a interação e a colaboração. Dessa forma, o estudo revelou o quão importante é o apoio mútuo entre os alunos surdos, pois eles se ajudavam com frequência em suas dúvidas e compartilhavam tempo de estudo, o que contribuiu para um melhor desempenho.

No mais, foi identificado que a comunicação inicial entre a docente e os alunos surdos apresentava dificuldades. Isto ocorria devido ao conhecimento limitado de LSM, no caso da professora, e do vocabulário em espanhol por parte dos alunos. O que evidenciou a importância de formação contínua para os educadores.

Em síntese, a comparação entre os cenários brasileiro e mexicano nos mostra que, apesar das diferenças culturais e contextuais, os desafios enfrentados no ensino de História para alunos surdos são bastante semelhantes. Envolve, sobretudo, formação inadequada dos educadores para ensinar História a alunos surdos, bem como desconhecimento sobre Língua de Sinais e metodologias apropriadas. Isto revela que o ensino de História para surdos requer um compromisso coletivo para superar os problemas existentes.

A seguir, examinaremos os caminhos da educação de surdos em Aracaju, contextualizando práticas do passado e comparando-as com as abordagens contemporâneas no ensino de História para surdos.

3 A EDUCAÇÃO DE SURDOS EM ARACAJU

Conforme citamos no capítulo introdutório deste estudo, no Brasil, as raízes da educação de Surdos nos levam à criação do *Instituto de Surdos Mudos do Rio de Janeiro*, em 1857, conhecido atualmente por *Instituto Nacional de Educação dos Surdos* (INES). Uma das instituições mais antigas e renomadas do país, continua sendo um centro de referência na área. Desempenha um papel fundamental na implementação e aprimoramento de métodos e ensino para surdos, ajustando-se às novas abordagens pedagógicas e inovações tecnológicas ao longo do tempo.

Apesar disso, pesquisas como a de Souza (2007), que investigam o início da educação de Surdos em Aracaju, nos mostram que uma iniciativa concreta, no sentido de fundação de uma instituição de ensino e aprendizagem destinada a este público, só ocorreu muitos anos depois. Nem mesmo a atenção que a instauração do INES trouxe para o tema foi suficiente para que os surdos deixassem de ser marginalizados no contexto educacional da capital sergipana. Assim, durante o século XIX, as pessoas surdas em Aracaju eram limitadas ao ambiente doméstico, surgindo apenas em casos de interdição ou curatela, quando eram retratadas pejorativamente. Mantidas escondidas na esfera familiar, preservava-se a imagem de família saudável perante a burguesia preocupada com a higiene (SOUZA, 2007).

Chegando ao século XX, o que se tinha era a idealização de projetos de um ou outro indivíduo preocupado com a instrução de pessoas com necessidades educacionais especiais, assim como a publicação de estudos a respeito e a breve existência de uma escola para cegos, criada pela Igreja Católica nos anos 50, considerada a “[...] primeira iniciativa sistemática na educação do deficiente em Sergipe”. Esta escola foi desativada para que sua sede cedesse lugar à outra instituição, qual seja, o Centro de Reabilitação Ninota Garcia, inaugurado em 1962 (SOUZA, 2007, p. 121-122).

Obra da gestão do governador Luiz Garcia, a inauguração do Centro de Reabilitação Ninota Garcia foi um marco na história da Educação Especial em Sergipe. Era mantido, sobretudo, com recursos vindos da instância pública, e serviu como uma instituição educativa para pessoas com algum tipo de deficiência, incluindo a surdez (SOUZA, 2007).

Sob domínio e disputa da família Garcia, a instituição esteve atrelada às questões e discordâncias políticas que aconteciam em Sergipe. Seu próprio

surgimento foi influenciado pelas diferenças políticas entre dois partidos, isto é, o Partido Social-Democrático (PSD) e a União Democrática Nacional (UDN), assim como o recebimento dos recursos públicos também dependia de quem estivesse no poder (SOUZA, 2007).

Oferecendo serviços tanto relacionados à área médica quanto à educacional, o Ninota Garcia é um bom exemplo da proximidade existente entre estas duas esferas à época, em se tratando do cuidado para com pessoas com necessidades educacionais especiais (SOUZA, 2007). A ideia que se tinha da educação, como o próprio nome da instituição indicava, isto é, “Centro de Reabilitação”, era recuperar o que o aluno com deficiência havia “perdido”. No caso do Surdo, seria a capacidade de estabelecer conversação oral. Tratava-se, sobretudo, de uma visão clínico-terapêutica da surdez.

Ademais, a educação para os alunos do “Ninota” era vista como uma ajuda, uma espécie de salvação, e não como um direito cidadão (SOUZA, 2007). Assim, colaborava-se com uma visão da educação enquanto caridade. As boas intenções em relação aos alunos com necessidades educacionais especiais acabavam, de algum modo, os inferiorizando também, pois iam em direção a um “eu” que precisava ser salvo, ajudado, “normalizado”, para, assim, homogeneizar-se em uma sociedade ouvinte. Acontece que o que precisa ser normalizado é a ideia de educação enquanto direito de todo cidadão, respeitando sua singularidade, sua identidade.

Acontece que a dinâmica adotada na educação de Surdos em Aracaju também se explica porque, embora criado muito tempo depois, o Ninota Garcia sofreu forte influência daquilo que era desenvolvido no INES. Algumas docentes sergipanas fizeram especialização nesta instituição e, posteriormente, passaram a lecionar no “Ninota”, colocando em prática o que aprenderam. Conforme Souza (2007),

o entusiasmo com relação à educação do surdo (entenda-se: educação como a aprendizagem da língua oral, ou seja, a tentativa de ‘normalização do surdo), tornando-o falante [...] chegou a Aracaju. O ensino era dado através da língua oral, caso contrário seria considerado antiquado [...] a oralização salvaria o surdo de uma vida sem voz [...] (SOUZA, 2007, p. 132).

Assim, embora criado com boas intenções, o centro educacional sergipano passou a adotar cada vez mais métodos que, hoje em dia, sabemos o quão

ineficazes e prejudiciais são. Técnicas que, inclusive, eram antigas, já usadas no século XIX, como a da palavra articulada, combinando o uso de figuras com o sentir das vibrações emitidas pelas cordas vocais e o uso da leitura labial ao ensinar a pronúncia das palavras (SOUZA, 2007). Apesar do emprego de imagens (aconselhado atualmente, caso utilizado de forma eficaz, principalmente contextualizando), nota-se a predominância de práticas assentadas no oralismo.

Souza (2007), ao realizar entrevistas com docentes que atuaram no Ninota Garcia, nos confere mais detalhes sobre os métodos usados à época na educação de alunos surdos. Conforme relatos das professoras, havia atividades diárias de fonoatria, área que tem por intuito o fortalecimento dos pulmões e a melhoria da respiração para uma boa produção vocal. Os exercícios consistiam em soprar lápis deitados na carteira, bolas de borracha ou chamas de velas. Além disso, as aulas costumavam ser conduzidas com a professora posicionada em frente a um espelho.

Ao longo dos relatos, percebe-se a ineficácia de tais práticas, pois é revelada a presença dos empecilhos enfrentados pelos alunos. Entre eles, a falta de ou pouca comunicação. Assim, os Surdos do “Ninota” apresentavam grande dificuldade em subir de nível escolar, ficando estagnados nas duas primeiras séries do ensino básico e mantendo-se na instituição por vários anos, sem mesmo finalizar os estudos (SOUZA, 2007).

Os resultados falhos apresentados quando se fazia uso do método oralista, para nós, hoje, não são uma surpresa. Os Surdos são sujeitos visuais. Ao serem submetidos a técnicas que não respeitam esse aspecto, mas, sim, que buscam torná-los iguais aos ouvintes, fazendo-os estabelecer conversação oral, acabam em um caminho árduo, de desrespeito em relação ao seu eu e a sua comunicação natural, de caráter visual espacial.

Apesar do que foi ressaltado acima, o contexto aqui retratado era de condenação a uma educação por meio de sinais, algo que já perdurava desde meados do século XIX. Souza (2007) mostra como figuras importantes da época, a exemplo de Ana Rímoli, primeira diretora mulher do INES e influência marcante nos conteúdos ensinados no centro educacional de Aracaju; e Antônio Garcia, médico sergipano que dirigiu por muitos anos o Ninota Garcia, eram defensores ferrenhos do oralismo e, portanto, críticos assíduos da sinalização. Nas palavras do próprio Antônio Garcia, “não se permite comunicação pelos sinais dos dedos e das mãos,

modernamente em desuso, que vicia, não reabilita e exige dos sãos o domínio dos mesmos” (GARCIA FILHO, 1966, p. 132, apud SOUZA, 2007, p. 135).

Entretanto, mesmo fazendo parte de um período desfavorável para o desenvolvimento de sua comunicação e socialização, os surdos resistiam. Nas falas de algumas docentes entrevistadas no estudo de Souza (2007), também é ressaltado o uso da sinalização por parte dos alunos surdos fora da sala de aula. Até no próprio Ninota Garcia uma professora relata que, durante os ensaios para os festejos juninos, os surdos só a entendiam e dançavam de maneira correta quando ela recorria a alguma comunicação gestual.

Em se tratando, justamente, de uma introdução mais direta da sinalização no Centro de Reabilitação Ninota Garcia, ela veio a partir da presença da professora surda Maria Aparecida Nascimento Santos, em meados dos anos 70. Com Síndrome de Usher, doença que afeta tanto a audição quanto a visão, ela buscou emprego no “Ninota” para lecionar Artes e foi admitida. A partir disso, a LIBRAS passou a conviver com a metodologia oralista no centro educacional sergipano (SOUZA, 2007, p. 137). No entanto, até aqui, em nossas pesquisas, não conhecemos mais detalhes a respeito dessa convivência entre metodologias no “Ninota”.

Com o passar do tempo, a instituição enfrentou problemas, tanto de ordem privada quanto pública, e passou por mudanças consideráveis. De “desavenças familiares” entre os Garcia ao enfrentamento de adversidades características do contexto político, como a inflação, o “Ninota” mergulhou em uma crise. Além disso, a falta de profissionais especializados, que acabaram aposentados ou transferidos, e o descaso gradual com as instalações foram cruciais para que o Centro mudasse de direção. Assumiu o dono da Universidade Tiradentes (UNIT), Severino Uchoa. Assim, o Ninota tornou-se o que ainda é hoje: um local que oferece exclusivamente fisioterapia (SOUZA, 2007, p. 147).

Sobre a fundação de outras organizações destinadas à educação especial em Aracaju, temos também a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais, de 1968. Portanto, alguns anos depois da inauguração do Centro de Reabilitação Ninota Garcia. A instituição foi criada por pais preocupados com o preconceito que seus filhos enfrentavam nas escolas regulares. A maior parte do público recebido era composta por indivíduos com Síndrome de Down (SOUZA, 2007).

Nos anos 70, houve uma atenção maior vinda da esfera nacional em direção à educação especial. Assim, Sergipe passa a oferecer práticas direcionadas a esta área, como bolsas para fazer um curso no INES, destinadas a professores em exercício. Tais docentes, posteriormente, passaram a lecionar na Escola de Primeiro Grau 11 de Agosto, estabelecida em 1970, mas com inauguração somente a partir de 1975 (SOUZA, 2007).

Atendendo aos alunos que integravam o que chamamos hoje de “Ensino Fundamental II”, a instituição estadual é conhecida por ter sido pioneira na instalação de classes especiais. Para tanto, foi admitido um grupo de profissionais especializados em 1973. Lá, os docentes faziam uso de métodos como a leitura labial, predominante até 1988 na instituição, recorrendo também ao que se denominava comunicação total (SOUZA, 2007). Sobre esta última, trata-se de uma metodologia que surgiu nos Estados Unidos e popularizou-se no Brasil nos anos 1980. Defende o uso ao mesmo tempo de oralização, mímicas, sinalização e outros recursos na comunicação de pessoas surdas. Não está preocupada em respeitar os Surdos enquanto sujeitos visuais, algo que só é preconizado pela proposta do bilinguismo, que conheceremos mais detalhes ainda neste capítulo.

Desse modo, os detalhes trazidos por Souza (2007) em seu estudo a respeito dos primórdios da educação de surdos em Aracaju revelam uma certa continuidade entre os ensinamentos nas instituições pioneiras. Tanto no Centro de Reabilitação Ninota Garcia quanto na Escola de Primeiro Grau 11 de Agosto, havia a predominância da perspectiva clínico-terapêutica da surdez, com os profissionais buscando fazer com que o Surdo conseguisse oralizar por meio de diversos recursos, incluindo uma variedade de exercícios sonoros. Assim, um dos principais resultados era justamente a dificuldade de alcançar progressão escolar, permanecendo nas séries iniciais durante muitos anos, em um processo de estagnação preocupante que, em alguns casos, culminava em desistência. Afinal, como progredir quando a sua identidade não é respeitada?

É interessante ressaltar que as dificuldades enfrentadas pelo Surdo nas instituições destacadas não eram apenas na oralização. A escrita e a leitura em língua portuguesa também eram prejudicadas com o uso de metodologias inadequadas. Nem mesmo os Surdos que aprenderam LIBRAS, em função da adoção da comunicação total e da criação de outras instituições, a exemplo da Associação de Pais e Amigos dos Deficientes Auditivos (APADA) e da Associação

dos Surdos do Estado de Sergipe (ASES), conseguiram desenvolver bem as habilidades em ambas as modalidades (SOUZA, 2007). É a partir disto que compreendemos a importância do Bilinguismo, tendo em vista que esta metodologia leva em consideração a predominância da visualidade na comunicação do sujeito Surdo, em que a LIBRAS é a língua principal, enquanto o Português aparece como segunda língua na modalidade escrita.

3.1 O INSTITUTO PEDAGÓGICO DE APOIO À EDUCAÇÃO DO SURDO DE SERGIPE COMO REFERÊNCIA EM EDUCAÇÃO BILÍNGUE

Conforme disposto em sua ata de fundação, a criação do Instituto Pedagógico de Apoio à Educação do Surdo de Sergipe (IPAESE) remonta ao final do século XX, datada de 27 de dezembro de 2000. De acordo com o site oficial da instituição², a ação partiu de alguns pais de crianças surdas, diante da necessidade de uma escola que fosse destinada à educação de Surdos em Sergipe. Seu primeiro presidente foi o engenheiro agrônomo Geraldo Ferreira Sobrinho.



Fotografia 01: placa no IPAESE em homenagem ao seu primeiro presidente.
Fonte: Acervo pessoal.

O fato de o IPAESE ter sido fundado a partir da iniciativa de pais de pessoas Surdas foi algo revolucionário em alguns sentidos. Primeiro, vimos que, na Aracaju

² <https://www.ipaese.org.br/>

do século XIX, muitas famílias procuraram esconder socialmente o sujeito Surdo. Já ao longo do século XX, as instituições que recebiam as crianças com surdez adotavam práticas com a intenção de reabilitá-las. Uma ação que era aceita pelos pais. Assim, a criação do instituto nos mostrou que houve uma inquietação por parte de seus membros fundadores, que também pode ter sido despertada em função do que vinha sendo exigido através dos movimentos Surdos ao longo dos anos. O século XX seria encerrado com novos olhos. Sentiu-se uma necessidade de mudança. Seus filhos precisavam de uma escola especializada que respeitasse a sua forma de se comunicar e os ajudasse no aprendizado e desenvolvimento escolar.

Desse modo, o projeto de criação do IPAESE ocorreu no mesmo período em que os debates para a adoção da Língua Brasileira de Sinais, a LIBRAS, na educação de Surdos, estavam em alta. Aliás, ter esta língua como meio de comunicação e expressão oficial na sociedade é um direito que a comunidade Surda vinha lutando para conseguir há anos no Brasil, mas que só foi reconhecido com a Lei nº10.436/2002. Conforme este dispositivo legal,

Art. 1ª É reconhecida como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais - Libras e outros recursos de expressão a ela associados.

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

É a partir dessa iniciativa de fundação de uma escola especializada para Surdos que hoje temos uma instituição considerada referência na área. Mesmo passadas mais de duas décadas, o IPAESE ainda se constitui como a única escola bilíngue do estado de Sergipe, no que diz respeito à oferta de Libras como primeira língua e do português em sua modalidade escrita como língua secundária.



Fotografia 02: Logotipo do IPAESE na parede do pátio.
Fonte: Acervo pessoal



Fotografia 03: Desenhos escolares na parede do pátio do IPAESE.
Fonte: Acervo Pessoal

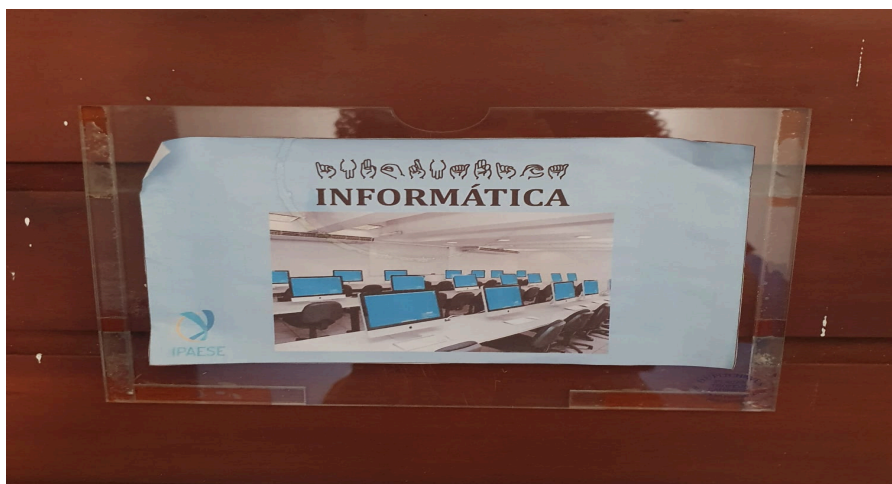
Recentemente, no Brasil, foi aprovada a Lei da Educação Bilíngue de Surdos, de nº 14.191/2021. Com ela, a modalidade de educação bilíngue de surdos passou a fazer parte da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB - Lei 9.394, de 1996), tornando-se independente, tendo em vista que, antes, estava inserida dentro da Educação Especial. Agora, a Educação Bilíngue, portanto, é reconhecida enquanto modalidade de educação escolar. Esta alteração beneficia educandos

surdos, surdocegos, com deficiência auditiva sinalizantes, surdos com altas habilidades ou superdotação ou com deficiências, pois as escolas devem contar com apoio educacional especializado que atenda as especificidades linguísticas deste público.

O IPAESE, referência sergipana em Educação Bilíngue de Surdos, está localizado atualmente na Rua Tenente Wendel Quaranta, nº 1479, Bairro Suissa, o Instituto Pedagógico de Apoio à Educação do Surdo de Sergipe oferta o Ensino Fundamental do 1º ao 9º ano no turno matutino e o Ensino Médio no vespertino. Recebe deficientes auditivos e Surdos, mas também ouvintes CODA (*Child of Deaf Adults*), ou seja, filhos de pais surdos que sejam matriculados na instituição. Além do ensino regular, o IPAESE oferece atividades optativas para os discentes em outros horários e atendimento com profissionais da área terapêutica, como psicólogos e psicopedagogos.



Fotografia 04: Imagem da porta de entrada do Laboratório.
Fonte: Acervo pessoal.



Fotografia 05: Imagem da porta de entrada da sala de Informática.
Fonte: Acervo pessoal.



Fotografia 06: Imagem da porta de entrada da sala dos professores.
Fonte: Acervo pessoal.

Adiante, seguindo os pressupostos de Klaus Bergmann sobre as tarefas da Didática da Histórica, neste caso, nos guiando pela tarefa normativa, partimos para a análise do Projeto Político Pedagógico do IPAESE. Ele nos informa que trata-se de uma instituição sem fins lucrativos, que funciona por meio de doações vindas de pais de alunos, subsídios de associados, convênios com o poder público, parcerias com empresas e trabalhos voluntários. Ainda de acordo com seu PPP, o instituto busca promover uma educação humana e que possibilite o convívio social por meio de um ensino digno. Este conduzido através da colaboração entre os discentes, as famílias, os docentes e o restante da comunidade escolar, no intento de contribuir para que os alunos tornem-se sujeitos cada vez mais autônomos e, assim, possam desenvolver pensamento crítico. Trata-se de um objetivo geral essencial, tendo em

vista que o trabalho em prol de um ambiente de respeito às diferenças é um esforço coletivo.

Já os objetivos específicos do IPAESE giram em torno, sobretudo, do fomento à inclusão social, através de uma Educação Bilíngue, para que o sujeito surdo exerça sua cidadania. Além disso, há uma preocupação em criar de maneira colaborativa um espaço que seja para o desenvolvimento de uma educação embasada cientificamente, mas que também permita a consolidação dos vínculos afetivos, a prática de bons valores e o respeito a si e ao outro.

No mais, entre os objetivos, há também os que revelam uma preocupação sobre práticas pedagógicas que ajudem na aprendizagem dos alunos, colocando-os também enquanto agentes do processo educacional e da história deles. Isto sendo possível através de seu acompanhamento de maneira não só individual como coletiva. A proposta de ensino do instituto está pautada na Base Nacional Comum Curricular, nas Diretrizes Curriculares Nacionais e conforme o Currículo de Sergipe.

Além disso, o IPAESE apresenta metas detalhadas relacionadas à valorização da liberdade de expressão e de escolha e à integração entre escola e comunidade. Há ainda o objetivo de observar a frequência escolar para que se evite evasão e reprovação, situações prejudiciais que acometiam de maneira acentuada os estudantes Surdos no passado, quando inseridos em escolas com práticas inadequadas. Ademais, busca-se a avaliação do que é desenvolvido na escola, no intuito de analisar a dinâmica entre objetivos e resultados.

Finalmente, há no PPP e no próprio site oficial da escola o que denomina-se como missão, visão e valores, que sintetizam bem o que ela espera ser e nos ajudam a entender melhor a sua singularidade. Assim, temos

missão: ser agente transformador da sociedade, potencializando competências, fomentando políticas de Educação Bilíngue e assegurando o princípio de equidade para a comunidade surda; visão: ser referência em Educação Bilíngue no país, promovendo desenvolvimento integral, igualdade de oportunidades e independência através do empoderamento do ser surdo; valores: respeito, ética, sentimento de equipe, comprometimento, autonomia e sustentabilidade, valorização da LIBRAS, da cultura surda e fortalecimento da comunidade surda, desenvolvimento e inovação, proatividade, criatividade e constância de propósitos (PPP).

Por conseguinte, dando continuidade à análise da Tarefa Normativa de Bergmann (1990) em nosso campo de estudo, examinamos o que está disposto na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Nosso objetivo foi investigar se há algo

neste documento sobre alunos surdos e, especificamente, sobre ensino de História para este público.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é o documento responsável por definir as aprendizagens essenciais que devem ser abordadas na Educação Básica das escolas brasileiras, orientando a organização dos currículos e seus conteúdos mínimos, objetivando uma formação básica comum. Em se tratando, especificamente, de tópicos relacionados à surdez e a alunos surdos, há muito pouco na BNCC.

Logo no início, temos as dez “Competências Gerais da Educação Básica”. A quarta competência destaca a importância de empregar diversas formas de comunicação no ensino, sejam elas verbais (oral, escrita ou visual-motora, como a Libras), corporal, visual, sonora e digital, além de conhecimentos artísticos, matemáticos e científicos para comunicar-se e compartilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes situações. O objetivo é construir significados que favoreçam a compreensão mútua (BNCC, 2017).

Posteriormente, aparecem apenas referências a Libras, mas apenas na seção de Linguagens, como, por exemplo, nas competências específicas de linguagens para o Ensino Fundamental e nos seus itinerários formativos. Além disso, apenas na área de Linguagens há também uma citação sobre a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que oficializou Língua Brasileira de Sinais (Libras).

Portanto, sobre ensino de História para alunos surdos, nosso foco nesta investigação, não encontramos nada disposto na BNCC, documento que orienta as aprendizagens essenciais da Educação Básica brasileira. Logo, não há orientações para a representatividade do sujeito surdo na História nem sobre metodologias adequadas, revelando certa negligência tanto com a comunidade surda quanto com os profissionais da educação.

3.1.1 O ENSINO DE HISTÓRIA PARA ESTUDANTES NO IPAESE: PRÁTICAS OBSERVADAS

Esta etapa da pesquisa esteve concentrada na análise da tarefa empírica de Bergmann (1990). Assim, partimos para uma investigação sobre o que é ensinado nas aulas de História para surdos. Observamos, sobretudo, os conteúdos, os

recursos e as práticas adotadas pelo professor ao lecionar para um público com surdez.

Além disso, buscamos salientar, nesta fase, os tipos de Consciência Histórica definidos por Rüsen e que foram percebidos na experiência com o nosso campo de estudo. A Consciência Histórica pode ser agrupada em quatro tipos: tradicional e exemplar, consideradas pré-modernas; crítica e genética, classificadas enquanto modernas (RÜSEN, 2015).

Conforme Rüsen (2015), a consciência Histórica tradicional, como o próprio nome indica, é baseada nas tradições, evocando repetições e continuidades. Já a exemplar, por sua vez, está relacionada a uma visão do passado enquanto guardião de lições de caráter universal e comuns a todas as épocas. Na consciência crítica, os sentidos construídos sobre o passado são mais questionadores e reflexivos. Finalmente, na consciência histórica genética, temos um grau maior de complexidade, pois há uma interação entre passado, presente e futuro.

Assim, indo em direção ao nosso campo de estudos, o interesse em pesquisar no Instituto Pedagógico de Apoio à Educação do Surdo de Sergipe (IPAESE) foi despertado em 2023, durante as reuniões de orientação para a construção e desenvolvimento desta dissertação. Embora já soubesse da existência do local, em virtude da amizade com uma pessoa surda que foi aluna e atualmente é secretária, professora e vice-presidente da instituição, nunca havia pensado na possibilidade de desenvolver pesquisa lá. A partir disso, animada com o novo desafio, compartilhei com esta amiga a proposta e ela mostrou-se bastante empolgada e solícita com a novidade.

Assim, em fevereiro de 2024, ao acompanhar a divulgação de um curso de Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), o Básico I, em uma rede social do instituto, entrei em contato com a já citada amiga e manifestei a vontade em retomar os estudos na língua. Mais uma vez, a ideia foi recebida muito bem por ela, que seria, inclusive, a professora. Vi nesta oportunidade uma forma de retomar a minha prática de maneira mais efetiva com a LIBRAS e melhorar a comunicação com as pessoas surdas, incluindo minha amiga. Além de uma maneira de me familiarizar cada vez mais com o ambiente e as pessoas que brevemente passaria a enxergar com um outro olhar.

Foi a partir dali que, no dia 2 de março de 2024, iniciei o Básico I de LIBRAS no IPAESE, um período que duraria três meses e foi essencial para que esta

pesquisa fosse desenvolvida da maneira que foi. Através das aulas, ministradas por uma professora surda sem intérprete, meu contato com a LIBRAS tornou-se cada vez mais frequente e fui adquirindo mais confiança na comunicação. Embora tivesse feito um curso on-line e iniciado um presencial em outros locais, além do contato com a disciplina obrigatória na graduação e da amizade com uma pessoa surda, ainda não havia despertado suficientemente para a importância da inclusão. O que só aconteceu depois de iniciar a minha experiência no IPAESE.

Desse modo, no intervalo de uma das aulas do curso, já no mês de abril, sabendo do meu objetivo em observar como eram conduzidas as aulas de História no instituto, fui informada que, em breve, o professor desta disciplina deixaria o cargo. Diante da necessidade de adiantar minhas observações, pedi para que minha amiga me ajudasse no contato com a coordenação e o docente. Depois de autorizada, preparei-me para o início da pesquisa.

Em 3 de maio de 2024, uma sexta-feira, no turno vespertino, iniciei minhas observações no instituto com o objetivo de entender como era o ensino de História para alunos surdos. Apesar de já conhecer o ambiente físico, quando cheguei, fui tomada pela atmosfera que ali se instaurava. Os alunos chegavam, a maioria se reunia no pátio, próximo à entrada principal, e começava a interagir entre si. Alguns observavam minha presença, logo perguntavam meu nome e sinal³, se eu era alguma estagiária ou professora nova.

Assim como relatado por Cunha (2018), em pesquisa com propósito e espaço semelhantes aos meus, mas realizada em uma região diferente, nenhum dos discentes me abordou para indagar se eu era surda ou ouvinte. Eles apenas chegavam curiosos com a minha presença, sinalizavam e esperavam a minha resposta. Mesmo nervosa diante da possibilidade de não conseguir entender e me fazer entender, respondia.

A experiência dos primeiros minutos no IPAESE mexeu comigo profundamente. Ali, estava rodeada de estudantes que, aos meus olhos, pareciam muito confortáveis, interagindo, sorrindo, brincando. Imersa em uma sociedade construída para ouvintes, acostumada a ver a pessoa surda esforçando-se para se fazer compreendida, percebi que, naquele ambiente, se eu não soubesse nada da

³ Os ouvintes também passam por um processo de batismo na comunidade surda e recebem um sinal. Este sinal deve ser dado por um surdo e pode ter relação com alguma característica física da pessoa.

língua de sinais, o esforço maior teria que ser o meu. E achei fantástico. Estar ali em pouco tempo furou minha bolha ouvinte como nunca antes.

A maioria das leituras que fiz ao longo da minha aproximação com os estudos a respeito da educação de surdos trazia questões muito delicadas. Assim, embora o IPAESE seja uma escola especializada para estudantes com surdez, eu não esperava deparar-me com um cenário que apresentava-se para mim de maneira tão especial. Aquele local havia sido pensado para receber as pessoas surdas.

Estruturalmente, as salas de aula da atual sede do IPAESE são pequenas, exceto a que a turma do 7º Ano do Fundamental e a do 2º Ano do Ensino Médio dividem em turnos diferentes. Ambas as turmas possuem mais alunos. Pude notar, ao menos no período acompanhado por mim, que o tamanho de cada sala condiz com a quantidade de discentes. Os espaços são distribuídos entre térreo, primeiro e segundo andar, possuem quadro branco, televisores (em algumas salas), janelas, ventiladores ou ar-condicionado, são decorados com avisos curtos em língua portuguesa e LIBRAS e trabalhos feitos pelos alunos. Também há projetores e notebooks, que são revezados entre os professores.



Fotografia 07: Imagem da porta de entrada de uma das salas de aula.
Fonte: Acervo pessoal.



Fotografia 08: Imagem da porta de entrada de uma das salas de aula.
Fonte: Acervo pessoal.

Pouco antes do início da minha observação em sala, conheci o professor de História, que me recebeu cordialmente e perguntou mais a respeito da pesquisa e de quantas aulas eu pretendia acompanhar. Diante da notícia de sua possível saída do cargo naquele instituto, informei sobre a necessidade de observar o máximo de aulas que fosse permitido. Algo que ele concordou prontamente.

Naquela mesma ocasião, o professor me explicou que as classes de História eram distribuídas da seguinte maneira: às segundas, das 7h30 às 11h05 (turno matutino), ele dava aula nas turmas do 6ºAno (dos primeiros horários) e 7ºAno (dois últimos horários). Ainda na segunda, ele lecionava no turno vespertino, das 13h às 17h, no 2ºAno do Ensino Médio (dois primeiros horários), no 3ºAno (terceiro e quarto horário) e no 9ºAno (último horário). Já às sextas, ele lecionava apenas no turno vespertino, das 13h às 17h. As turmas eram o 8º (primeiro e segundo horário) e 9ºAno (terceiro horário) do Fundamental e 1ºAno (quarto e quinto horário) do Ensino Médio.

O quadro abaixo apresenta as turmas acompanhadas, os temas estudados em cada uma delas e o período de realização das observações.

QUADRO 2

TURMAS	TEMAS	PERÍODO
6º ano	Mesopotâmia e Pré-História do Brasil	06/05/24, 20/05/24, 27/05/24, 10/06/24
7º ano	China Medieval	06/05/24, 20/05/24, 27/05/24, 10/06/24
8º ano	Revolução Inglesa e Revolução Industrial	03/05/24, 24/05/24 14/06/24
9º ano	História da Educação de Surdos	03/05/24, 06/05/24, 24/05/24
1º ano	Mesopotâmia	03/05/24, 24/05/24, 14/06/24
2º ano	Brasil Colonial	06/05/24, 27/05/24, 17/06/24
3º ano	Primeira República	06/05/24, 27/05/24, 17/06/24

Assim, antes do início da primeira aula, na turma do oitavo ano, o professor compartilhou comigo algumas reflexões importantes. Ele destacou que a maioria das coisas que compõem a nossa sociedade é projetada, sobretudo, para os ouvintes. Isso se estende até mesmo ao ambiente familiar, onde os surdos frequentemente enfrentam dificuldades e acabam prejudicados no processo de aquisição de conhecimentos prévios antes de chegar à escola

Adiantando um de seus métodos de ensino, enfatizou a importância do uso de aulas expositivas para explicar conceitos históricos, ao mesmo tempo em que defendeu a necessidade de integrar estratégias mais dinâmicas, como a realização

de um mini teatro. Além disso, ao abordar o aprendizado de português, destacou as dificuldades de leitura enfrentadas pelos alunos, considerando que o nosso alfabeto é fonético, o que complica o processo de aprendizado.

No mais, apontou que é fundamental todo professor ter uma base pedagógica sólida para entender as melhores abordagens para seus alunos. Isto é especialmente importante ao lidar com estudantes que têm pouco conhecimento de Libras e língua portuguesa, pois eles costumam ter um ritmo de aprendizado diferente dos colegas. Essa realidade exige não apenas uma formação adequada, mas também paciência por parte do educador. Além disso, ao utilizar recursos visuais, é crucial que eles sejam empregados de forma contextualizada, evitando o uso isolado, como acontece com filmes legendados que não são acompanhados de explicações que ajudem na compreensão do conteúdo

Depois disso, iniciei minhas observações. Os alunos receberam-me curiosos, indagando quem eu era e o motivo da minha presença. O professor perguntou se eu gostaria de me apresentar para as turmas e assim o fiz diante de olhares atentos.

Por conseguinte, o docente indagou se eu gostaria que ele oralizasse enquanto sinalizava, exclusivamente para me ajudar na pesquisa, pois as aulas são conduzidas em LIBRAS e eu ainda não havia alcançado um nível avançado da língua. Esta atitude foi fundamental para a construção das minhas considerações não apenas por ainda estar aprendendo a língua de sinais, mas também porque, por ser uma comunicação visual, eu teria que observar o tempo inteiro, confiar na memória e anotar tudo depois.

A partir disso, iniciei minhas anotações em folhas avulsas, tomando cuidado para não chamar muita atenção para o que estava fazendo e prejudicar a dinâmica da aula de alguma forma. Estive atenta não só ao que estava sendo oralizado para mim, mas ao que também era sinalizado pelo professor, curiosa para aprender novos sinais, inclusive os próprios da disciplina de História, e entender mais sobre o processo de construir uma explicação histórica por meio da sinalização.

Abaixo, estão classificadas, descritas e exemplificadas as práticas observadas durante as aulas.

a) Pedagogia Visual

Durante as aulas observadas, ocorreu a predominância de práticas que se inserem dentro do que conhecemos por Pedagogia Visual. Trata-se de uma abordagem que permite o uso da visualidade de maneira abrangente, englobando a língua de sinais e uma variedade de ferramentas e mídias conectadas à imagem.

Desse modo, a pedagogia visual busca promover a compreensão e a expressão por meio de elementos visuais, enriquecendo o processo de ensino e aprendizagem, principalmente no caso de alunos surdos. Para Lacerda, Santos e Caetano (2013),

[...] é relevante pensar em uma pedagogia que atenda as necessidades dos alunos surdos que se encontram imersos no mundo visual e apreendem, a partir dele, a maior parte das informações para a construção de seu conhecimento (p.186).

Assim, ao longo da explicação sinalizada dos conteúdos em cada turma, foram usados diversos recursos, técnicas e estratégias visuais para facilitar a compreensão dos conceitos históricos. Entre eles, slides enriquecidos com imagens grandes, mapas e termos com letras maiores em língua portuguesa; datilologia⁴; vídeos, filmes e mini teatro; uso do quadro e de objetos; e a criação de situações hipotéticas durante a explicação. Esta última estratégia visa explorar o visual através do imaginativo e aproximar o aluno do conteúdo histórico.

Além disso, havia sempre um cuidado com a contextualização, um outro aspecto-chave que caracteriza a pedagogia visual na educação de surdos. Afinal, a incorporação de contextos visuais e situações do cotidiano torna o aprendizado mais significativo, estabelecendo uma conexão entre teoria e prática.

Desse modo, embora as práticas tenham sido desenvolvidas de forma semelhante, algumas especificidades foram notadas na dinâmica de cada turma. Durante a explicação do conteúdo sobre a Revolução inglesa, os slides preparados para a turma do oitavo ano continham, entre outros elementos, imagens sobretudo de figuras históricas. Para Lacerda, Santos e Caetano (2013, p. 191), “uma boa apresentação de slides [...] é fundamental para alunos ouvintes, e para alunos surdos esse recurso pode se tornar essencial”. Além disso,

uma imagem pode evocar a compreensão de vários elementos de um determinado tempo histórico e, nesse sentido, evocar significados sem a presença de qualquer texto escrito (LACERDA; SANTOS; CAETANO, 2013, p.187)

⁴ A datilologia é uma ferramenta de comunicação em Libras que utiliza o alfabeto manual para representar as letras.

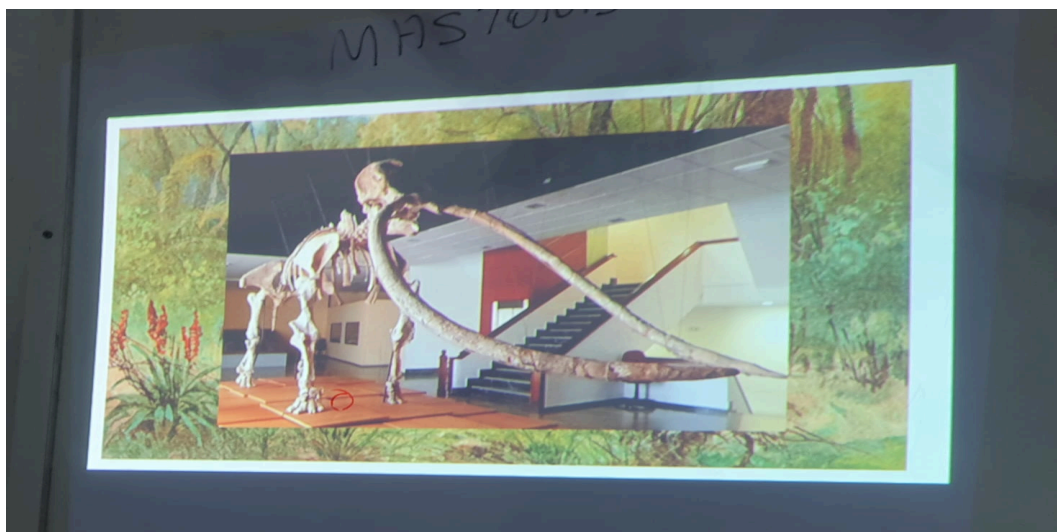
Por ser uma aula de revisão, o professor iniciou mostrando a palavra “revolução” projetada em português, perguntando o sinal correspondente, a datilologia e se os alunos sabiam o significado. A turma respondeu de maneira positiva, revelando lembrar do que havia sido explicado anteriormente. Por conseguinte, na mesma turma, desta vez para explicar a Revolução Industrial, foi seguida a mesma dinâmica, com projeções de imagens relacionadas ao conteúdo.

Já na turma do sexto ano, na explicação do conteúdo sobre Mesopotâmia, foram usados slides com mapas representando a região do crescente fértil e, entre outras imagens, as dos rios Tigre e Eufrates, além de curtas frases em português. Na aula sobre Pré-História do Brasil, foram usadas imagens, sobretudo de animais do passado, assim como mapas. No sétimo ano, os recursos usados foram os mesmos do sexto, mas o assunto foi a China Medieval.

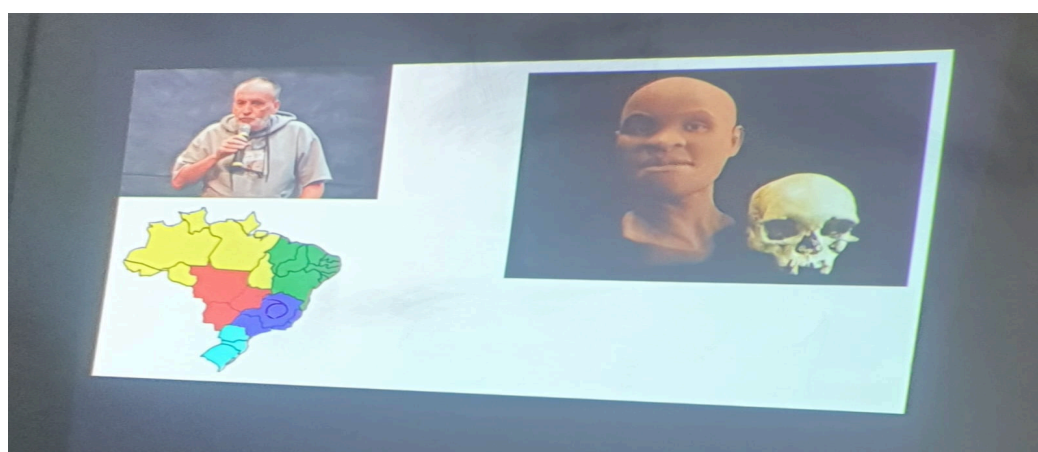
Por fim, sobre slides, também foram utilizados nas turmas do segundo e terceiro ano. Para explicar aspectos tanto do Brasil Colonial quanto da Primeira República, foram projetadas imagens, mapas, textos curtos e uma tabela. No terceiro ano, por exemplo, ao falar sobre “voto de cabresto”, perguntou-se, antes, o que os alunos entendiam ao ver uma imagem que o representava.



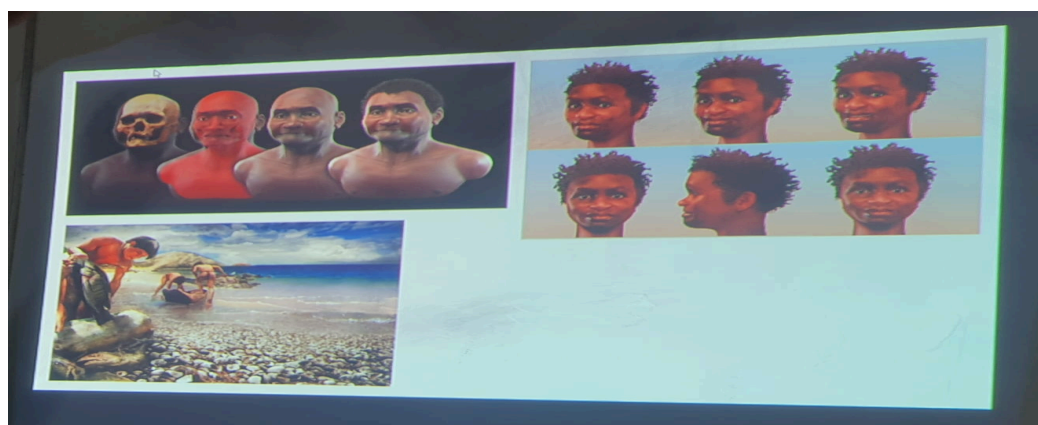
Fotografia 09: Mastodonte.
Fonte: Acervo pessoal.



Fotografia 10: esqueleto de um mastodonte.
Fonte: Acervo pessoal.



Fotografia 11: Walter Neves, Minas Gerais e o fóssil Luzia.
Fonte: Acervo pessoal.



Fotografia 12: primeiros habitantes do Brasil.
Fonte: Acervo pessoal.

O uso de vídeos, filmes e objetos também foi uma prática adotada durante as aulas. Os vídeos foram empregados, principalmente, na turma do nono ano. O docente explicou que trata-se de uma turma mais difícil de atrair a atenção. Algo que foi percebido ao longo das aulas acompanhadas. Os alunos ficam muito dispersos e usam mais o celular, de modo que ele já trouxe vários recursos, mas a turma não colabora como as outras. Assim, entre suas práticas, o professor tem adotado a estratégia de trazer vídeos disponíveis no Youtube (sinalizados e com legenda).

O conteúdo que já vinha sendo discutido era a História da Educação de surdos, em virtude de um projeto da escola. O docente iniciou a aula colocando um vídeo sobre o assunto e pediu para que os alunos escrevessem os nomes de alguns dos principais personagens e acontecimentos envolvidos que apareciam durante a exibição. O vídeo podia ser pausado e o professor estava sempre tirando as dúvidas que surgiam.

O uso de um recurso proveniente do meio digital mostrou-se uma estratégia bem recebida pelos alunos. No entanto, na parte que envolveu a prática do português em sua modalidade escrita, os discentes dessa turma mostraram-se mais resistentes, ainda que tenham feito.

Ainda no nono ano, foi exibido um vídeo mostrando uma visita ao Instituto Nacional de Educação dos Surdos (INES). Devido à indisponibilidade do projetor, em virtude do revezamento, o vídeo pôde ser visto no notebook ou através do compartilhamento do link com os alunos.

Adiante, vídeos foram usados nas turmas do oitavo, sexto e terceiro ano. Na primeira, recorreu-se a um sobre o funcionamento do motor a vapor de dupla ação para explicar a Revolução Industrial. Na segunda, no conteúdo de Mesopotâmia, foi utilizado um material visual curto sobre o processo de feitura da escrita cuneiforme, além de uma miniatura em argila para ser observada por cada aluno. Durante a explicação no sexto ano, procurou trazer uma reflexão sobre a escrita no passado e as formas existentes no presente e os alunos mostraram-se interessados, curiosos e atentos a maior parte do tempo. Ainda nesta turma, desta vez ao explicar os animais antigos na Pré-História do Brasil, recorreu a um vídeo simulando uma corrida de boleadeira com um animal de pelúcia, um recurso que atraiu a atenção dos discentes.

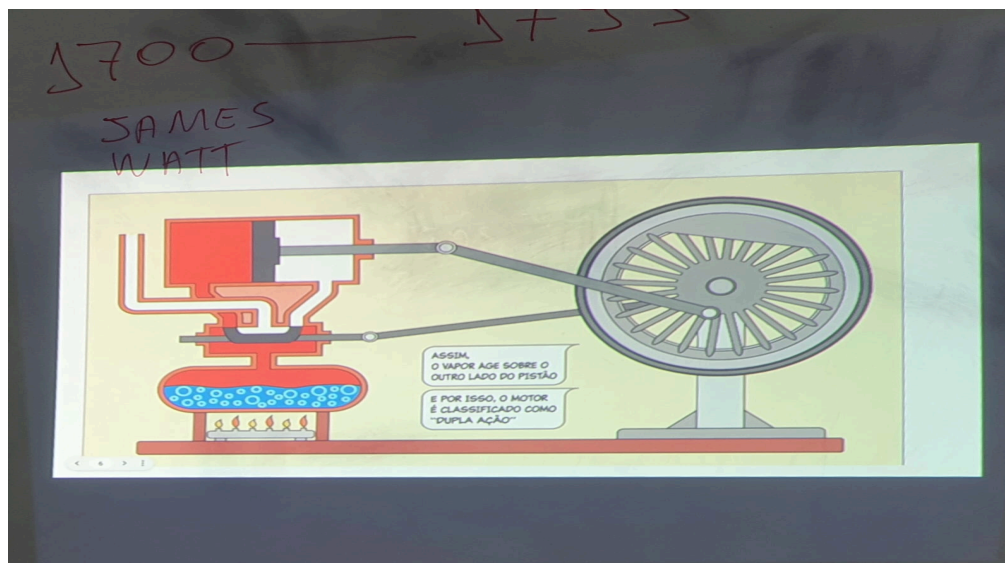
Já no terceiro ano, foram exibidos dois vídeos disponíveis no Youtube sobre a Primeira República. O primeiro em Libras explicando o conteúdo de maneira geral. O segundo, especificamente sobre a economia do período, mostrava o processo de extração da borracha. Durante as exhibições, o professor pausava em certos momentos para contextualizar melhor, trazendo mais explicações e associações.

Em se tratando de filmes, para dar continuidade ao conteúdo sobre a China, recorreu-se à animação “Mulan” (legendada) como recurso visual. O professor iniciou explicando o enredo, ressaltando que era importante para entender aspectos do assunto que os alunos estavam aprendendo, como a condição feminina e os papéis de gênero à época.

Assim, ao longo da exibição, o docente estava sempre preocupado em contextualizar, pausando algumas vezes para fazer associações entre momentos do filme e o conteúdo estudado. A partir dessas considerações, os próprios alunos passaram a perceber tais relações: fizeram sinais como Imperador, camponês e arroz, notaram o disfarce da personagem principal e o fato de ela não poder ir para o exército naquele período por ser mulher, etc.



Fotografia 13: Trecho da animação “Mulan”.
Fonte: Acervo pessoal.



Fotografia 14: Funcionamento do motor a vapor de dupla ação.
Fonte: Acervo pessoal.

Os recursos visuais citados foram essenciais para ajudar na compreensão dos conceitos históricos correspondentes a cada conteúdo. Durante muitos momentos, este foi um cuidado percebido na prática docente em todas as turmas. Foi assim que, no oitavo ano, durante a revisão, um dos alunos mostrou entendimento de contexto e significado ao lembrar o sinal correspondente ao termo “parlamento” quando viu uma imagem, mas não soube fazer a datilologia sem a projeção da palavra. Isto revela uma dificuldade em lembrar nomes complexos escritos em língua portuguesa usados para nomear certos fenômenos. O mesmo aconteceu no caso dos nomes de figuras históricas. Mas, em geral, os discentes mostraram entendimento do conteúdo, relacionando-o, inclusive, a outros assuntos estudados.

Houve, na mesma turma, até mesmo uma preocupação com a explicação e tradução de alguns termos em inglês relacionados ao assunto, como “ship money”. Assim, esclarece que ship é navio e money é dinheiro e que tratava-se de um “imposto rei cobrar todos navios” (estrutura da Libras).

Aliás, o uso do quadro e da datilologia mostraram-se também úteis na elucidação de conceitos. No primeiro ano, para explicar “Mesopotâmia”, escreveu a palavra no quadro, fez o sinal correspondente e a datilologia. Depois, desenhou de maneira simples dois rios e uma terra entre eles. Por conseguinte, ao explicar as divisões sociais, desenhou uma pirâmide, mostrando o papel de cada grupo e como

algumas pessoas eram vistas como “muito importantes” e outras como “pouco importantes”. Também esclareceu o conceito de cidade-estado, exemplificando que o governo era diferente de como é no Brasil atualmente, procurando, assim, aproximar o aluno do conteúdo a partir de algo que compõe a sua realidade. A mesma estratégia foi usada ao falar sobre o tipo de escrita.

No caso do nono ano, o professor usou a datilologia e o quadro ao explicar os nomes de figuras importantes na Educação de Surdos e os métodos de ensino criados por elas. Entre as reflexões trazidas, buscou mostrar que a sociedade muda ao longo do tempo.

Já no sexto ano, o quadro serviu para a escrita de um pequeno texto a ser copiado pelos alunos. Conforme o docente, uma estratégia para auxiliar no processo de alfabetização e letramento bilíngue, além da escrita de datações e nomes incomuns, como dos primeiros povos que habitaram o Brasil, dos artefatos e animais que aqui existiam. A datilologia, por sua vez, foi usada principalmente para termos que não possuem um sinal ou são mais complexos, a exemplo dos nomes dos povos que habitaram a Mesopotâmia, dos rios, entre outros.

Uma outra prática didática que pode ser associada à Pedagogia Visual é o que foi definido pelo educador enquanto “mini teatro”. Ele foi empregado, sobretudo, no segundo ano. Trata-se de uma turma com mais alunos e bastante participativa, que já possui um conhecimento mais aprofundado de LIBRAS e tem menos dificuldade em português. Assim, durante a prática, ele chamou três alunos. Cada um representou um personagem histórico, sendo eles, jesuíta, colono e indígena. A partir disso, o docente explicou os conflitos existentes à época entre estas figuras. Uma forma de estimular ainda mais a participação dos alunos, trazer a atenção da turma e colaborar no processo de ensino-aprendizagem.

Por conseguinte, uma outra estratégia era a criação de situações hipotéticas durante as explicações, vista como uma forma de aproximar o aluno do conteúdo histórico, instigar a sua imaginação enquanto sujeito visual e facilitar o aprendizado. No oitavo ano, por exemplo, ao explicar o que foi a “petition of rights”, continuou a elucidação através da frase “eu quero que vocês imaginem um papel com regras e propostas”. A ideia de imaginar um papel com regras pode ajudar os alunos a entenderem o contexto e a importância desse documento.

Já no sétimo, recorreu a frases como “Imaginem que cada um de vocês é um rei...”. Assim, para os alunos, imaginar-se como reis não só torna a aula mais

divertida, mas também permite que eles reflitam sobre o poder e a responsabilidade dentro da dinâmica do conteúdo histórico estudado.

No primeiro ano, ao destacar a importância dos rios para a região mesopotâmica, trouxe os alunos para o assunto histórico, com frases como: “Imaginem vocês vivendo numa região...”. Deste modo, ao trazer a vida na Mesopotâmia para mais perto, pode conectar a teoria à experiência pessoal deles enquanto personagens de uma situação hipotética.

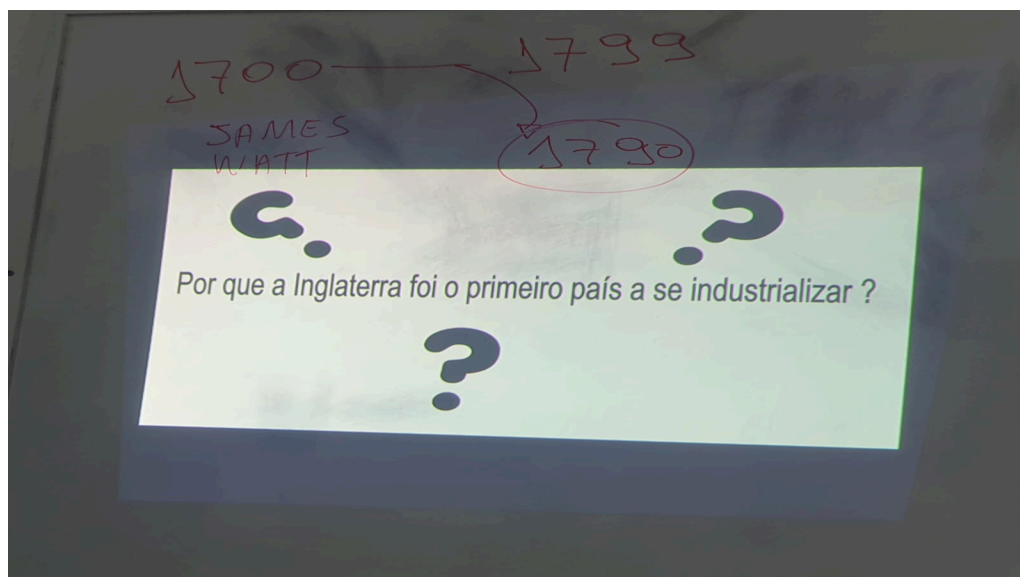
Portanto, o uso de pronomes como “eu”, “vocês”, em exemplos assim ou em outros como “imaginem que vocês são o povo e eu sou o rei”, “imaginem que eu chame vocês para uma festa”, pode ser interpretado como uma forma de criar um vínculo, fazendo com que os alunos se sintam parte da narrativa. Isto pode aumentar o engajamento e o aprendizado do conteúdo.

b) Perguntas e Respostas

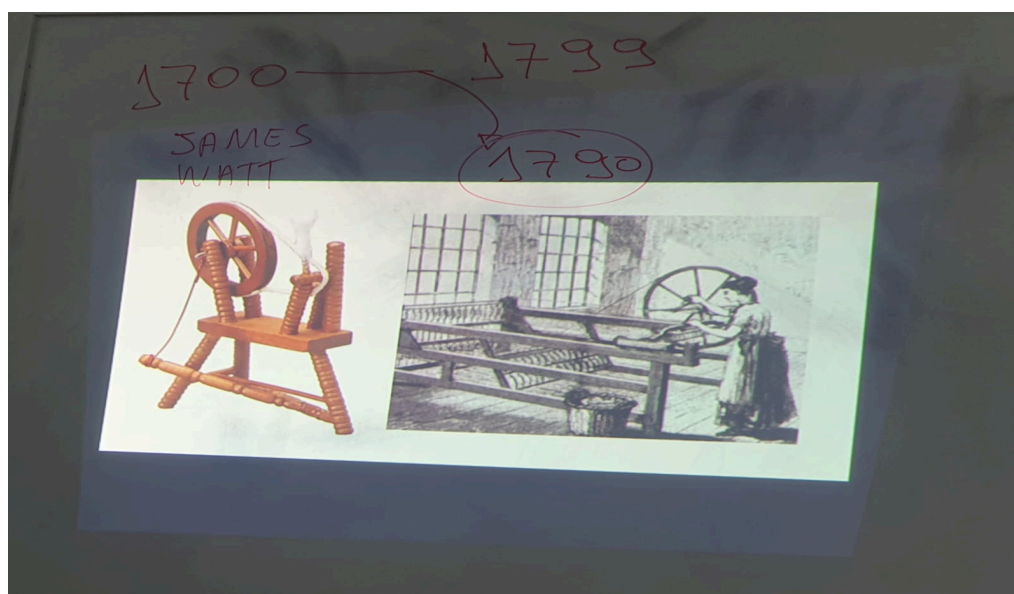
Uma outra prática usada pelo docente é a de perguntas e respostas ao explicar o conteúdo, através de expressões como “o quê?” e “por quê?”, principalmente. Ex.: “Rei fechar parlamento por quê?”, “depois fechar parlamento, Rei fazer o quê?”, “acontecer o quê?”. É não apenas uma forma de elaborar uma didática explicativa dentro da estrutura da Libras, mas também de estimular a participação ativa dos alunos no processo de aprendizagem por meio de estratégias de questionamento que promovem o pensamento crítico e a comunicação.

Essa didática também foi percebida no processo de avaliação do conhecimento prévio dos estudantes. Na turma do sexto ano, iniciou a aula questionando os alunos sobre seus conhecimentos acerca da Pré-História do Brasil, convidando-os a refletir sobre os animais que habitaram a região há muito tempo e que hoje estão extintos. Em seguida, estimulou a participação ao perguntar quais fatores poderiam ter contribuído para o desaparecimento dessas espécies. Além disso, procurou saber se a turma conhecia profissionais que se dedicam à pesquisa de vestígios do passado. Após isso, apresentou dois importantes arqueólogos e explicou o conceito de fóssil, demonstrando o sinal correspondente em Libras. Para finalizar, acessou a internet para mostrar imagens ilustrativas, ampliando a compreensão dos alunos sobre o tema.

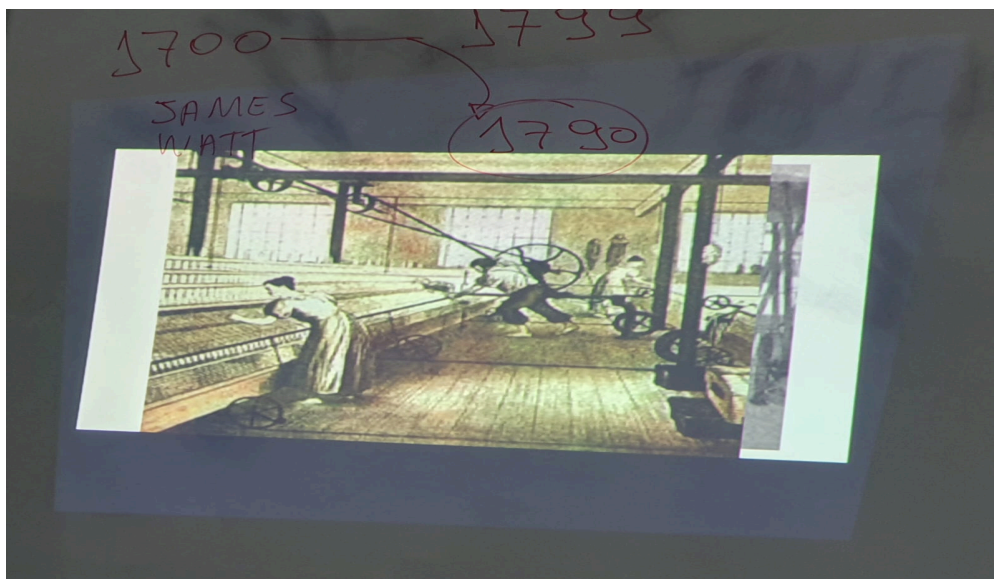
Já no oitavo ano, ao projetar, por exemplo, uma imagem de uma roda de fiar ou de um tear mecânico, primeiro, procurava saber se a turma conhecia o que era e como funcionava. Portanto, as perguntas aos alunos foram uma constante nas práticas observadas, resultando em interações.



Fotografia 15: projeção de slide com pergunta.
Fonte: Acervo pessoal.



Fotografia 16: roda de fiar.
Fonte: Acervo pessoal.



Fotografia 17: tear mecânico
Fonte: Acervo pessoal.

c) Revisão e Avaliação

Como estratégias para revisar os conteúdos, além de adotar a combinação de alguns recursos visuais, também foram trabalhados Quiz, outras atividades de múltipla escolha em papel ofício, além de questões de verdadeiro ou falso e de respostas curtas.

Assim, nas turmas do sexto e sétimo ano, o professor escreveu no quadro os nomes dos principais conceitos trabalhados e concedeu um tempo para que os alunos copiassem e estudassem. Em seguida, chamou cada um individualmente para treinar a sequência de palavras (sinalização e datilologia) disposta no quadro.

Em um outro momento, projetou imagens, cada uma relacionada a um conceito histórico (ex.: o conceito de pintura rupestre e uma imagem correspondente). Elas foram projetadas uma por vez em sequência diferente da que havia sido usada na prática anterior, para que o aluno aprendesse e não apenas decorasse a ordem. Ao observar a imagem, o discente deveria fazer o sinal e a datilologia correspondente a ela. Caso achasse necessário, ele também poderia consultar o caderno com a primeira sequência, a do quadro. São estratégias interessantes no sentido de perceber se ele entendeu o conceito ao ponto de conseguir associá-lo à imagem correta.

Neste caso, a datilologia aparece como uma prática interessante para a alfabetização também em português. Ao observar uma palavra escrita em língua

portuguesa e fazer as letras correspondentes a ela em Libras, o aluno, especialmente o que ainda está sendo alfabetizado, pode reconhecer melhor as letras, conforme observado em sala.

Em se tratando do oitavo e do primeiro ano, uma atividade de múltipla escolha em português foi proposta, na qual os alunos receberam as questões e as responderam em conjunto com o docente. Durante a atividade, o professor sinalizou todos os enunciados e alternativas. Ainda no primeiro ano, em um outro momento, recorreu-se a um Quiz como ferramenta de revisão, utilizando perguntas projetadas que incluíam enunciados e alternativas diretas, além de imagens.

Assim, ao longo da dinâmica com o Quiz, o educador se certificou de que todas as questões fossem sinalizadas, contextualizadas e explicadas antes que os alunos respondessem. Em seguida, eles puderam consultar a apostila elaborada por ele, que continha os conteúdos estudados, para escolher a alternativa correta em cada questão. Nesta etapa, segundo o docente, importante numa proposta bilíngue, alguns tiveram mais facilidade que outros.

Ainda sobre estratégias de revisão, no segundo ano, a atividade de múltipla escolha em português, também sinalizada, foi combinada com perguntas de verdadeiro ou falso e questões de respostas curtas. As questões foram respondidas de forma correta pela maioria e os alunos tiraram dúvidas e trouxeram contribuições muitas vezes, consultando quando achavam necessário a apostila elaborada pelo professor.

Sobre estratégias avaliativas, seguiram uma dinâmica semelhante às de revisão. No sexto ano, a avaliação foi dividida em duas etapas: uma escrita em língua portuguesa; outra, sinalizada em Libras. Na primeira, havia uma questão de múltipla escolha e outras duas de escrever (sendo uma delas com imagens). Na segunda, houve a projeção de imagens em slides, para que o aluno sinalizasse o sinal correspondente à imagem projetada e, também, fizesse a sua datilologia. Nesta parte, entrava um aluno por vez na sala, enquanto os outros aguardavam do lado de fora. Os discentes mostraram mais facilidade em fazer os sinais do que a datilologia, especialmente de palavras grandes ou compostas. Em relação à prova escrita, tiveram ainda mais dificuldade.

No caso do sétimo ano, a avaliação foi apenas em Libras, seguindo a mesma dinâmica do sexto ano nesta etapa. A maioria dos alunos demonstrou facilidade, especialmente na sinalização, sendo um pouco mais difícil para eles a etapa da

datilologia. Já no oitavo, a prova incluía questões simples de múltipla escolha e algumas que exigiam escrita, acompanhadas por imagens. Dois alunos, um surdo e um CODA, conseguiram resolvê-la rapidamente. Durante as aulas, eram os mais interessados e participativos. Os outros levaram mais tempo.

No primeiro, segundo e terceiro ano, também foi uma prova escrita e de múltipla escolha, com algumas questões acompanhadas por imagens. Os alunos responderam cada um em seu ritmo, uns mais rápidos que outros.

Portanto, as práticas didáticas classificadas, exemplificadas e descritas demonstram um compromisso em tornar a explicação do conteúdo algo de fácil compreensão. O que foi feito de maneira contextualizada, mantendo a riqueza dos detalhes históricos, a conexão com elementos do cotidiano dos alunos e a estimulação do seu senso crítico. Tudo dentro de uma proposta bilíngue que respeita a comunicação visual dos surdos.

Sobre as associações entre o conteúdo e cotidiano dos discentes, no sétimo ano, por exemplo, os alunos não conheciam o sinal, a palavra ou o significado de dinastia. Deste modo, um dos meios usados para explicar foi a reflexão de que todo mundo tem um sobrenome. A partir disso, recorreu-se ao exemplo da Dinastia Tang, mostrando como a família de sobrenome “Tang” ficou muito tempo no poder. Já no segundo ano, o destaque foram os elementos deixados pela herança cultural africana, como a capoeira, o acarajé, a feijoada, entre outros.

Em síntese, as aulas observadas nas turmas mostraram uma dinâmica em que o aluno e a sua forma de comunicação são respeitadas. Na interação, quando havia erros ou dúvidas, o professor buscou esclarecer de maneira paciente. Diante de acertos, este também reagia de maneira empolgada, elogiando. Um comportamento que explica a tranquilidade e a atenção que percebi nos discentes durante as aulas, especialmente nas turmas do Ensino Médio. No terceiro ano, a menor entre as turmas, tendo mais conhecimento de Libras e de Língua Portuguesa, as aulas foram sempre tranquilas. Eles mostraram-se atentos à explicação e fizeram perguntas e associações com conteúdos já estudados em outras oportunidades.

Finalmente, uma análise das aulas à luz dos tipos de consciência histórica definidos por Jorn Rüsen, quais sejam, tradicional, exemplar, crítica e genética, parece revelar uma mescla entre estas no processo de construção de sentidos. Assim, os conteúdos aprendidos, com exceção da História da Educação de Surdos e

da discussão em torno da condição feminina e os papéis de gênero na China Medieval, aproximam-se do tradicional, seguindo normatividades da BNCC.

Entretanto, a associação de fatos históricos com o presente e com situações do cotidiano dos alunos, dando ênfase às transformações temporais e sociais, revelou-se uma tentativa mais elaborada e significativa de construir sentidos, ao estabelecer uma conexão prática entre a teoria e a realidade vivenciada. Uma dinâmica que resultou na interação discente com perguntas e associações com conteúdos já estudados em outras oportunidades. Tudo isso pode indicar algo próximo do que se entende por consciência genética.

4 ENSINAR HISTÓRIA PARA SURDOS: ANÁLISE DA PERSPECTIVA DO PROFESSOR

Encerrando nossa análise seguindo as tarefas didático-históricas definidas por Bergmann (1990), partimos para a tarefa reflexiva, isto é, nos detivemos numa investigação sobre o que poderia ser ensinado nas aulas de História para surdos, principalmente a partir das reflexões trazidas através do olhar do professor.

Desse modo, no dia 10 de junho de 2024, pouco antes do término das minhas observações, entrevistei o professor. A entrevista realizada foi semi-estruturada, isto é, conduzida com um roteiro básico, mas sem a rigidez de sua aplicação, permitindo o ajuste das perguntas conforme a dinâmica da conversa (LÜDKE; ANDRÉ, 1986). A primeira parte dela ocorreu em uma sala de aula durante o intervalo, enquanto a segunda parte foi realizada na sala dos professores. Todo o processo foi gravado utilizando um aplicativo de celular e, posteriormente, as gravações foram transcritas para análise.

Assim, com a entrevista, objetivamos conhecer a trajetória dele enquanto docente de História de alunos surdos, sua formação acadêmica e profissional, seu olhar a respeito do ensino de história em um contexto bilíngue e sobre suas próprias práticas. No mais, buscamos saber a sua opinião sobre escolas regulares inclusivas e escolas especializadas, além de outras considerações.

Após a realização da entrevista, processamos as respostas no Iramuteq (*Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires*), um *software* gratuito desenvolvido por Pierre Ratinaud, na França, em 2009. Este programa permite algumas formas de análise de dados, sendo elas: análises lexicais clássicas, nuvem de palavras, análises de similitude, CHD (Classificação Hierárquica Descendente) e análises de especificidades de grupos (CAMARGO; JUSTO, 2013).

Assim, em nossa pesquisa, realizamos a análise de tipo CHD (Classificação Hierárquica Descendente). Trata-se de uma pesquisa que possibilita não só uma análise lexical do conteúdo textual, mas também a identificação de contextos representados por classes lexicais. Estas classes são definidas por um vocabulário específico e pelos trechos do texto que utilizam este mesmo vocabulário (CAMARGO; JUSTO, 2013).

Ao processar a entrevista concedida pelo professor no Iramuteq, identificamos 6 conjuntos de ideias que nos permitem entrever os seguintes aspectos: sua contratação pelo IPAESE (classe 1), o contexto da inserção do surdo (classe 2), o processo de aprendizagem (classe 3), a Libras (classe 4), o aluno surdo (classe 5) e, finalmente, exemplo de aplicação de conhecimento histórico com alunos surdos (classe 6). Abaixo, observamos o dendograma produzido pelo software. Após, detalhamos o que é apresentado por cada classe.

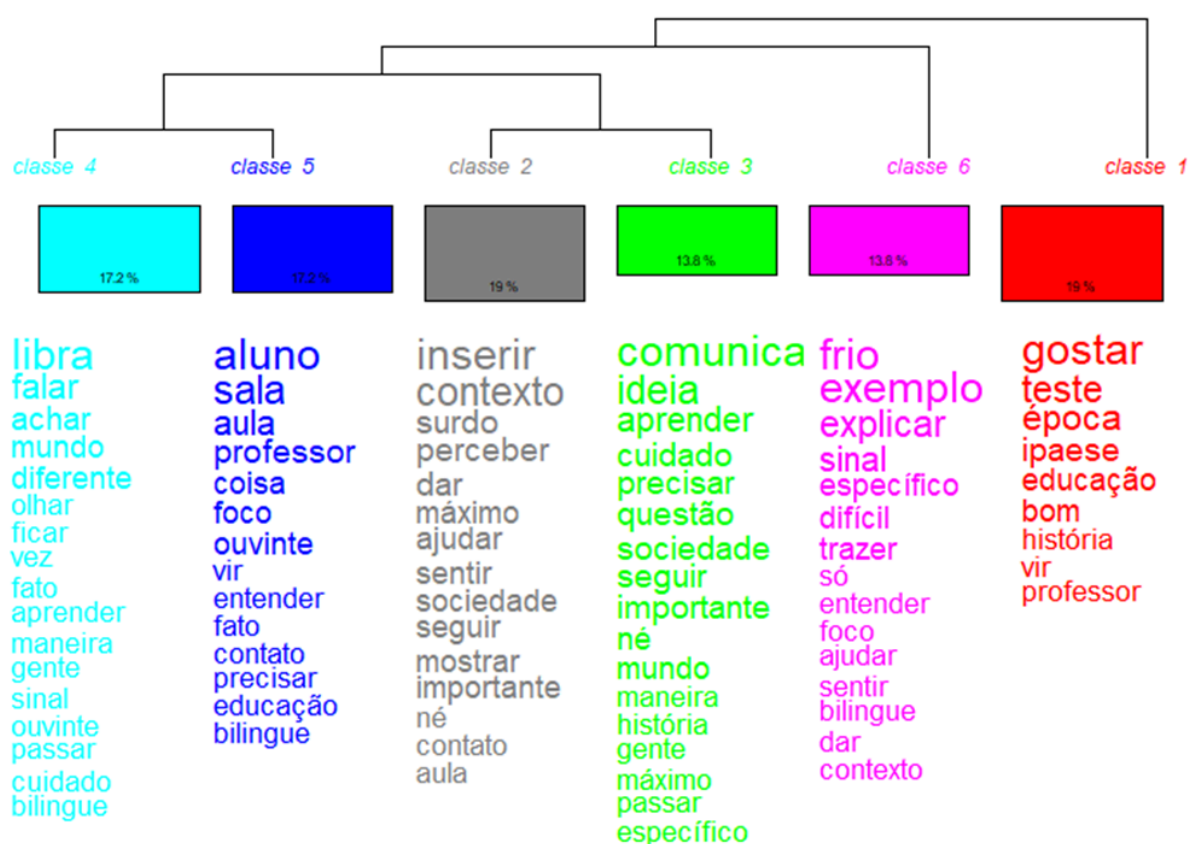


Figura 1: CHD

4.1 A CONTRATAÇÃO PELO IPAESE

A classe 1 está relacionada à fala do docente sobre o seu processo de contratação pelo IPAESE, girando em torno, sobretudo, do verbo “gostar”:

Então, ele conheceu uma antiga coordenadora aqui do IPAESE. E aí, um dia, como ele a viu conversando em Libras, ele falou: “olha, meu filho *gosta* disso também, ele também treina isso daí, ele também está se formando agora em História.

O que eu tinha era apenas um curso básico, intermediário, mas eu *gostava* de treinar em casa, ficar treinando em casa.

Na entrevista, ao falar sobre o início como professor no IPAESE, o professor relata que foi algo que considera ter acontecido por destino. Conforme os trechos acima, em um dia de trabalho, seu pai conheceu uma antiga coordenadora da instituição, a viu se comunicando em Libras e mencionou que o filho também estava interessado na língua. Além disso, acrescentou que brevemente este alcançaria a formação em História e perguntou se a coordenadora não gostaria de fazer um teste com ele. À época, coincidentemente, a escola estava precisando de um profissional da área de Geografia e História. Assim, apesar da falta de experiência prática com surdos e de só ter feito cursos básico e intermediário em Libras, o professor foi bem-sucedido no teste, tornando-se funcionário do local a partir desta combinação entre circunstâncias e oportunidades.

A situação destacada anteriormente assemelha-se a maior parte daquelas relatadas em outras pesquisas, como a de Cunha (2018). Segundo este estudo,

No geral, as professoras e professores aproximam-se do público surdo sem nenhum vínculo inicial ou formação. A prática docente voltada ao Surdo ocorre por um acaso, ou seja, não havia uma programação inicial e, tampouco, um planejamento para ingressar no ensino bilíngue (CUNHA, 2018, p.58)

Portanto, os professores, majoritariamente, começam a lecionar para surdos de maneira inesperada, sem planejamento prévio ou formação suficiente. O caso do nosso entrevistado ainda é melhor se comparado a outros, no sentido de ter um interesse pela Libras, fazer cursos e treinar em casa, apesar da falta de contato com o surdo.

Quando falamos de ensinar História para surdos, a formação inicial e continuada de professores é um dos principais tópicos discutidos. No caso do docente entrevistado aqui, por exemplo, sobre a experiência no curso de Licenciatura em História, ele destaca que saiu da universidade sentindo-se mais pesquisador do que professor, no que diz respeito ao conhecimento de práticas pedagógicas. E completou com “[...] *Não sei se isso foi ruim, porque a partir desse intuito eu fui pesquisar e fui aprendendo*”.

Sabemos que a autonomia do professor deve ser valorizada e as estratégias pedagógicas costumam ser melhor desenvolvidas e entendidas por meio do contato entre educador e aluno. Entretanto, um dos principais problemas quando falamos

sobre educação e, principalmente, Ensino de surdos no Brasil, diz respeito a uma formação docente insuficiente, seja ela inicial ou continuada. Conforme destacado pelo professor na entrevista, temos não só uma formação mais direcionada à pesquisa (principalmente no curso de História), mas também a própria disciplina obrigatória de Libras na graduação “[...] só vai ensinar coisas básicas [...]”. Acontece que, quando se trata de comunicação e de um ensino efetivo, só o básico não é suficiente.

Em resumo, na classe 1, percebemos que a entrada do professor no IPAESE, embora não planejada previamente e possibilitada pela iniciativa de seu pai ao destacar as habilidades do filho, foi marcada pelo interesse genuíno e pela dedicação pessoal do professor à Libras, fatores que se mostraram essenciais para o sucesso no processo de contratação. Desse modo, o seu “gostar” o ajudou a superar a falta de experiência prática com a comunidade surda e a encarar dificuldades provenientes de uma formação inadequada.

4.2 O CONTEXTO DE INSERÇÃO DO SURDO

A classe 2, por sua vez, tem relação com o contexto de inserção social do surdo, mas também com a importância de explicações históricas contextualizadas. Nesta categoria, as ideias giram, sobretudo, em torno do verbo “inserir”:

[...] o que dá para *inserir* o surdo no contexto, eu vou *inserir*, porque eles têm que se sentir representados na história também.

[...] justamente porque eu tinha que parar, explicar o contexto, explicar como aquela palavra se *insere* naquele contexto, naquele termo e só aí que eu ia pra frente nos assuntos. Então esse foi o maior obstáculo que eu tive.

O que faz o aluno entender é a *inserção* de um contexto. Você mostrar a ele um contexto a ponto de fazê-lo imaginar aquilo dali e entender, de fato.

Então essa é a dica que eu digo, que eu passo para os professores: tentem ao máximo *inserir* o surdo na sociedade. Tentem ao máximo trazer coisas, trazer informações que *insiram* o surdo na sociedade.

Durante a entrevista, o professor explicou que, ao fazer o seu planejamento, geralmente segue a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para olhar os conteúdos destinados a cada série. A partir disso, elabora o seu plano de aula. Nele, leva em consideração as dificuldades que seu aluno pode apresentar e também busca inserir o estudante surdo na explicação, no contexto, objetivando que este

sujeito, enquanto surdo, também se sinta representado na História. Esta inserção pode ocorrer não só através de algum aspecto da história do surdo, mas também atribuindo algum personagem ao aluno durante a aula, criando situações hipotéticas, etc. Práticas que foram vistas em nossas observações.

Desse modo, os segmentos textuais destacados mostram a relevância de assegurar que os discentes surdos sejam inseridos e representados não só no ambiente escolar, mas em outras esferas sociais. A inclusão destes alunos deve ser vista como prioridade. As colocações do professor revelam, especialmente, uma preocupação voltada à garantia de equidade no processo de ensino-aprendizagem.

Para tanto, a contextualização no ensino é apontada como primordial, principalmente durante a aprendizagem de alunos surdos. O docente, ao apontar a necessidade de pausar para explicar contextos e significados, ilustra uma dificuldade enfrentada, sobretudo, por professores deste público. Daí a importância de uma abordagem pedagógica assentada em exemplos práticos e cotidianos para a compreensão de conteúdos históricos e de uma didática que dialogue com as necessidades da comunidade surda, seguindo os pressupostos da Pedagogia Visual. Segundo o entrevistado, “[...] *Tem que ter imagem. Não adianta você tentar construir uma imagem na cabeça do surdo sem mostrar a ele a imagem [...] Não é questão cognitiva, a sociedade que impôs isso*”.

Finalmente, a inserção também aparece na sugestão, voltada aos professores que lecionam ou vão lecionar História para surdos, de que tragam informações e experiências que conectem o surdo à sociedade. Assim, é primordial que os educadores contribuam com isto dentro do contexto de sua aula, ajudando, portanto, no processo de inserção social. Durante as aulas ministradas pelo entrevistado, ele revela: “[...] *Muitas vezes, eu paro minha aula de história para falar sobre documentos, para falar sobre identidade, CPF, justamente porque eles têm essa dificuldade de angariar informações [...]*”. Conforme Cunha (2018), “o papel do professor de Surdos também é dar acessibilidade aos conhecimentos negados e negligenciados socialmente, mesmo que estes sejam tangentes à matéria estipulada (CUNHA, 2018, p.24).

4.3 O PROCESSO DE APRENDIZAGEM

A classe 3 diz respeito ao processo de aprendizagem, evidenciado, sobretudo, pelo substantivo “comunicação”:

[...] porque a *comunicação* e a maneira que você passa as informações, ela é muito importante. Ah, isso serve para qualquer um, né? Mas só que para o surdo a gente precisa ter um cuidado a mais.

Então eu tomei esse choque: a *comunicação* é totalmente diferente, a dinâmica em aprender é diferente. Foi esse choque que eu tomei, né?

Gostaria, sim. Eu gostaria de que aquele professor que fosse trabalhar com surdos. ele... Como eu posso, assim, lapidar, né? Ele prestasse bem atenção na sua *comunicação*.

Bom, a maior barreira foi a *comunicação*, justamente porque eu não tinha contato com o surdo, eu não tinha aquela ideia da Libras fluente. Até hoje eu não tenho essa Libras fluente, mas eu consigo me *comunicar* mais.

Sabemos que uma boa comunicação é essencial em todos os contextos educacionais. Entretanto, por meio das falas do professor entrevistado, percebemos que, ao lecionar para alunos surdos, é necessário um cuidado extra, com o objetivo de assegurar clareza, possibilitar compreensão e garantir acessibilidade. Este cuidado envolve, essencialmente, o respeito pelas especificidades linguísticas da pessoa surda.

O “choque” mencionado acima nos mostra que o contato inicial com a comunidade surda possibilita uma conscientização a respeito das diferenças na forma de aprender e se comunicar. E isto evidencia a necessidade de práticas adequadas no ensino.

No mais, o aperfeiçoamento das habilidades de comunicação é a sugestão principal dada pelo professor a outros colegas que forem dar aulas para surdos. O que nos mostra, mais uma vez, a importância da comunicação para garantir um ambiente inclusivo e uma aprendizagem significativa.

Por fim, devido à carência de contato com o surdo, o professor relata a comunicação como sua principal barreira inicial. A falta de experiência em se comunicar com as pessoas surdas fazia com que ele não soubesse as estratégias adequadas para atender às necessidades de seus alunos, algo que só foi conseguido por meio da prática. A convivência o permitiu conhecer mais o seu

público e entender, conforme destacado anteriormente, que, às vezes, precisaria explicar não apenas conteúdos de História, mas outras questões relacionadas à vida e à sociedade, assim como o significado de palavras simples. .

Portanto, a barreira da comunicação é apresentada como um desafio pessoal, mas também como uma oportunidade de crescimento. O professor reconhece a dificuldade existente para conseguir a fluência em Libras, mas ressalta a evolução que alcançou na capacidade de se comunicar, mostrando o quão relevante é ter disposição para aprender e melhorar constantemente.

Além disso, para enfrentar esses desafios, o apoio dos colegas do IPAESE foi e ainda é essencial. Logo no primeiro ano, contou com a ajuda das pedagogas no aprendizado de sinais desconhecidos por ele. Seu relato de experiência revela gratidão pelo auxílio recebido: “[...] *As pedagogas, elas me abraçaram de um jeito que eu me sentia totalmente acolhido. Fui muito bem recebido por elas*”.

Por conseguinte, acrescenta o suporte que ainda recebe diariamente de colegas surdas, seja na inserção dos sinais em contextos, na consulta a um material didático que prepara, no teste de uma nova metodologia ou, até mesmo, quando sinaliza errado e é corrigido. O que revela um profissional que leva em consideração o ponto de vista das pessoas surdas e está não só disposto a aprender, como também empenhado em contribuir para um aprendizado efetivo de seus alunos.

Portanto, as respostas do professor confirmam algo que vem sendo enfatizado por outros pesquisadores e também ao longo desta dissertação: o esforço para atender às necessidades educacionais especiais dos alunos surdos é coletivo. Sozinho, o profissional docente dificilmente conseguirá. Ele precisa não só da ajuda de seus colegas, mas também da colaboração de outros membros da esfera escolar, incluindo dos próprios alunos, da família, do poder público, entre outros.

4.4 A LIBRAS

Por conseguinte, temos a classe 4, que dialoga com a classe 3 e corresponde a reflexões envolvendo a Libras, que é também a palavra mais enfatizada:

Bom, a maior barreira foi a comunicação, justamente porque eu não tinha contato com o surdo, eu não tinha aquela ideia da *Libras* fluente. Até hoje eu não tenho essa *Libras* fluente, mas eu consigo me comunicar mais.

Hum... então, bastante, né? Primeiro, eu, quando comecei a dar aula para alunos surdos, eu falava *Libras*, me comunicava em *Libras* achando que todo mundo estava aprendendo, achando que todo mundo estava entendendo pelo fato de estar acostumado, a ter aprendido a falar escutando minha família. Então, já achava que todo surdo chegava já sabendo pelo menos uma base de *Libras* na escola.

[...] Por quê? Porque eles vivem em um mundo em que a *Libras* é a parte, em que a *Libras* fica muito restrita a eles. Então, não existem livros em escritas de sinais para surdos que querem estudar de uma maneira autodidata.

[...] se o professor não tiver um traquejo, não tiver uma maneira de melhorar a dinâmica da aula, vai ser ruim tanto para surdo quanto para ouvinte. O que é que é o bom da *Libras*? Porque a *Libras* faz a gente se movimentar.

O professor reflete sobre suas mudanças de concepção em relação à pessoa surda. Antes, ele achava que todo surdo sabia Libras. O que não condiz com a realidade. No próprio IPAESE, conforme relatado e percebido também durante as aulas, há alunos que, apesar de certa idade, começaram a estudar recentemente na instituição e estão aprendendo a língua de maneira mais efetiva agora. Há, ainda, adultos que sequer foram alfabetizados em Libras.

Vale ressaltar que a suposição de que todo surdo sabe Libras é bastante comum. Ela reflete uma falta de entendimento inicial sobre as dificuldades enfrentadas por surdos, sobretudo em famílias ou lugares onde a Libras não é utilizada. Segundo Moura (2013), esta falta de percepção acontece porque, quando falamos do processo de desenvolvimento na comunicação de uma criança ouvinte,

[...] A mãe ou o cuidador conversa com a criança desde que ela é muito pequena e propicia que a língua comece a fazer parte da sua vida e seja adquirida de forma absolutamente natural. Não há um ensino formal da língua, das palavras, do vocabulário, da sintaxe. A criança ouvinte está cercada pela linguagem. É pela linguagem que ela constrói um mundo de significados que a acompanharão por toda a vida. Mesmo aquilo que não é dirigido diretamente a ela, chega a seus ouvidos de forma incidental, fazendo com que ela aprenda e apreenda tudo à sua volta (MOURA, 2013, p. 16)

Assim, o problema aparece a partir do momento em que, no caso de uma criança surda, o cenário apresenta-se de maneira bem diferente. Não é como uma criança ouvinte que cresce comunicando-se com os pais facilmente ou frequenta uma escola em que compreende e é compreendido. Geralmente, a criança surda não cresce em contato com a Libras, seja no ambiente familiar ou na sociedade. Deste modo, é fundamental que a Libras faça parte do seu cotidiano assim como a

língua oral integra o universo das crianças ouvintes, permitindo que ela a adquira plenamente, desenvolva fluência e se reconheça como sujeito de linguagem (MOURA, 2013). Tudo isto para que o surdo não acabe marginalizado também em casa.

As observações também enfatizam a exclusão linguística dos surdos em um mundo majoritariamente oralista. Isto fica explícito na ausência de materiais como livros em escrita de sinais, criando uma barreira significativa para o aprendizado autodidata e evidenciando uma necessidade imediata de expandir os recursos educacionais disponíveis em Libras.

A reflexão indica, ainda, que a ausência de métodos dinâmicos e adequados prejudica tanto a aprendizagem de alunos surdos quanto a de ouvintes. Isto demonstra a necessidade de práticas pedagógicas inclusivas, que considerem as especificidades da Libras, como a visualidade e o movimento. A afirmação de que a Libras "faz a gente se movimentar" indica que trata-se de uma língua que estimula a interação corporal e visual, promovendo uma experiência de ensino marcada pela dinamicidade.

Portanto, ensinar para discentes com surdez não está relacionado apenas com a transmissão do conteúdo em Libras, mas em explorar as possibilidades visuais que a língua possui. Entre estas possibilidades, temos

[...] o uso dos braços, dos corpos, os traços visuais como expressões corporais e faciais, mãos, dedos, pés, pernas com uma significação mais ampla, na perspectiva de uma semiótica imagética (LACERDA; SANTOS; CAETANO; p.186-187).

Assim, esse tipo de recurso linguístico é amplamente utilizado por surdos e deve ser entendido e integrado nas práticas pedagógicas, visando facilitar o processo de aprendizagem dos alunos surdos (LACERDA; SANTOS; CAETANO, 2013).

Em síntese, ensinar História para surdos em um contexto bilíngue envolve muitos fatores. Sendo a Libras uma língua visual, não é coerente que o professor conduza o seu ensino comportando-se da mesma maneira ao lecionar para surdos e ouvintes. Em uma aula direcionada a alunos com surdez, é importante adotar uma postura que envolva movimentação corporal e expressão facial. Conforme o entrevistado, *"[...] eu posso fazer disso um mini teatro na sala de aula. Eu posso*

fazer uma expressão corporal que traz mais ludicidade”. Uma postura que foi percebida quando observei suas práticas durante as aulas.

Finalmente, outra questão que marca o ensino de História para discentes surdos em âmbito bilíngue é justamente a interação entre as duas línguas, isto é, a Libras e o português escrito. O conteúdo ensinado precisa ser traduzido de uma língua para a outra, sendo uma visual e a outra oral. Além disso, na Libras, não há elementos como artigos, preposições, flexão verbal, marcação de gênero ou de número em adjetivos da mesma maneira que na língua portuguesa. Dessa forma, o professor alerta que *[...] tudo o que a gente vai ensinar [...], no geral, vem do português para a Libras [...] quando a gente traduz uma coisa de uma língua para outra, ela pode não ser assimilada do mesmo jeito, muitos termos vão ser perdidos*”.

4.5 O ALUNO SURDO

Na classe 5, as ideias giram em torno da figura do aluno surdo. O substantivo “aluno” é o de maior destaque e está relacionado a um assunto bastante discutido e, até mesmo, delicado quando falamos sobre Educação de surdos: a inclusão de discentes com surdez em salas regulares de ensino:

Eles não sabem escrever bem justamente porque o foco não são eles na sala de aula. O foco são os *alunos* ouvintes. Então, essa questão de inclusão, ela precisa ser muito trabalhada, muito lapidada.

[...] porque aqui, onde tem vários surdos, aqui tem professores surdos, aqui tem secretários surdos, pessoas que trabalham aqui que são surdas. Então, eu preparo minha aula não é só tendo o *aluno* em foco. Mas eu peço muita ajuda a essas pessoas.

Então, eu vou tomar pelo fato de que muitos *alunos* que estudam aqui no IPAESE, eles vieram de escolas inclusivas e muitos deles falam que é muito diferente o ensino. Primeiro, o contato *aluno*-professor é direto, é direto. Não vai ter um intermediário.

A reflexão inicial do professor associa a dificuldade de escrita dos alunos surdos à falta de um foco específico neles nas escolas regulares inclusivas, onde as práticas pedagógicas costumam priorizar os alunos ouvintes. Isso reforça a ideia de que a inclusão, apesar de prevista, não é plenamente efetiva, necessitando de ajustes consideráveis.

Sobre Educação Inclusiva, Rodrigues (2024), ao discorrer sobre as experiências de professores de História na Escola Estadual 11 de Agosto, uma

escola inclusiva também localizada em Aracaju, apontou lacunas na formação inicial e continuada dos docentes, empecilhos no exercício profissional, a necessidade de métodos inclusivos e a importância das relações interpessoais para a construção de uma educação que se preocupe em promover a inclusão (RODRIGUES, 2024).

No mais, há uma defesa da importância de espaços especializados de ensino. O IPAESE, por exemplo, ao contar com profissionais surdos ocupando diferentes funções, oferece uma experiência educativa representativa para os alunos com surdez. A ideia é que a existência de surdos em diferentes funções dentro da comunidade escolar contribui para a construção de uma educação mais eficaz.

Além disso, a observação sobre a ausência de intermediários no contato entre alunos e professores surdos em escolas especializadas indica a relevância de uma comunicação direta, pois ela facilita a compreensão e fortalece o vínculo entre professor e aluno. Em escolas inclusivas, a comunicação entre aluno e professor acontece, sobretudo, através de intérpretes. Assim, o educador acaba tendo o contato direto apenas com os ouvintes, que viram seu foco principal, e *“[...] o surdo é o segundo plano, o surdo que se vire com o intérprete. Muitas vezes é isso daí”*.

A situação acima é confirmada na maior parte das pesquisas existentes e acaba resultando na sobrecarga do intérprete e no distanciamento entre aluno e professor. Portanto, o professor entrevistado defende a ideia de que a inclusão, neste caso, ainda precisa de mais aprimoramento, pois *“[...] se a ideia é inclusão, você precisa ensinar todo o mundo de maneira que eles aprendam [...]”*.

Em síntese, se as descrições do cenário de escolas inclusivas nem sempre são otimistas, as de escolas bilíngues geralmente são diferentes. Afinal, *“[...] o professor [...] vai se preocupar com o surdo em sala de aula”*. Ou seja, o aluno com surdez e o seu aprendizado são o foco. Um espaço como o IPAESE possibilita *“[...] desenvolver [...] o conhecimento [...] fazer com que eles aflorem, tragam para si, mostrem para o mundo o que eles aprenderam”*. Além da representatividade surda por meio da presença de funcionários com surdez. Sendo a instituição, portanto, *“[...] bastante importante por causa desse contato com a comunidade surda”*.

4.6 EXEMPLO DE CONTEÚDO HISTÓRICO

A classe 6, finalmente, traz um exemplo de aplicação de conhecimento histórico com alunos surdos. Nesta classe, o termo “frio” é o mais destacado pelo

software. É, na verdade, uma palavra relacionada às reflexões trazidas pelo professor a respeito dos cuidados que devemos ter ao explicar expressões como “Guerra Fria” a discentes com surdez:

Então, é... realmente, isso aí é difícil. Por exemplo, guerra *fria*, né? Como é que eu vou dar um sinal de guerra e de *frio*? Eles vão achar que a gente está lutando no *frio*. Mas o que é que eu faço? Eu trago sinais similares e tento montar um contexto para que eles entendam o porquê daquele sinal. Por exemplo, a guerra *fria* mesmo, como é que eu vou explicar? Eu vou explicar a eles que *frio* tem diferentes significados. Não é só *frio* de você sentir *frio*. Mas *frio* pode ser algo que não se mexe, algo que é parado. Uma pessoa que não responde a você.

Existe uma dificuldade em representar conceitos abstratos ou contextuais, como "Guerra Fria", na Libras, pois os sinais literais podem levar a interpretações equivocadas. Dessa forma, o segmento textual correspondente à classe 6 traz a importância de explicações detalhadas, para que os alunos compreendam o conceito por trás do sinal. Isso demonstra a necessidade de criatividade e sensibilidade por parte do professor para adotar práticas adequadas que tornem os conceitos compreensíveis.

Assim, o professor ressalta a estratégia de criar um contexto para os sinais, explicando seus diversos significados. Isso evidencia que o aprendizado da Libras, assim como de qualquer outra língua, depende da associação com situações e significados que façam sentido para os discentes. De acordo com Lacerda, Santos e Caetano (2013),

Ser professor de alunos surdos significa considerar suas singularidades de apreensão e construção de sentidos quando comparados aos alunos ouvintes. Discute-se muito que a sala de aula deve ser um lugar que permita que o aluno estabeleça relações com aquilo que é vivido fora dela, e deste modo interessa contextualizar socialmente os conteúdos a serem trabalhados, apoiando-os quando possível em filmes, textos de literatura, manchetes de jornais, programas televisivos, de modo a tornar a aprendizagem mais significativa (LACERDA; SANTOS; CAETANO, 2013, p. 185).

Logo, a atenção com a explicação de conceitos e a sua contextualização é algo muito recorrente quando falamos de ensinar História para pessoas surdas. Através do relato de suas dificuldades e práticas, o professor nos revela que “*A vida do professor bilíngue é adaptação*”. Cunha (2018), ao investigar o ensino de História em classes bilíngues de surdos, destaca a relevância da contextualização no processo de aprendizagem. Um exemplo citado na pesquisa envolve os sinais de

“ferver” e “fogo”, que são idênticos. Isto significa que, sem um contexto adequado, pode haver ambiguidades. Além disso, ela também ressalta a explicação de conceitos para as palavras que não tem sinais e até mesmo a criação conjunta de sinais durante as aulas.

No mais, em outro momento da entrevista, o docente explica também que a existência de um sinal específico para um conceito histórico não garante o seu entendimento, caso ele seja sinalizado sem uma explicação contextualizada. Assim, *“[...] ter sinal não é 100% que vai lhe ajudar a fazer o aluno entender. O que faz o aluno entender é [...] você mostrar a ele um contexto a ponto de fazê-lo imaginar aquilo dali e entender, de fato”*.

Portanto, através do que foi discutido até aqui, percebemos que ensinar história para surdos não é algo restrito à explicação do conteúdo curricular. Vai muito além. Envolve circunstâncias, situações e cuidados diversos. E só é possível de maneira satisfatória por meio de um esforço coletivo.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta dissertação teve o intuito de analisar as práticas de ensino de História de uma instituição bilíngue de surdos em Aracaju, o Instituto Pedagógico de Apoio à Educação do Surdo de Sergipe (IPAESE). Para tanto, realizamos uma pesquisa qualitativa, desenvolvida nas formas de observação participante e entrevista semi-estruturada. Na observação participante, acompanhamos as aulas de um professor graduado em História, fluente em Libras, com cinco anos de experiência em turmas bilíngues de surdos. Na entrevista semi-estruturada, entrevistamos este mesmo professor a respeito de sua experiência ensinando História para discentes com surdez e de sua vivência com a comunidade surda.

Fundamentamos nosso estudo no pensamento de Bergmann (1990), especificamente em suas considerações sobre as tarefas empírica, reflexiva e normativa da Didática da História. Em outras palavras, como é, como pode e como deveria ser o ensino de História. Empiricamente, foram acompanhadas as aulas de História em classes bilíngues de surdos; reflexivamente, trouxemos a percepção docente; normativamente, examinamos o Projeto Político Pedagógico e a BNCC. No mais, também nos detivemos nas considerações de Rüsen (2015) sobre o conceito de consciência histórica.

Desse modo, este trabalho teve início com uma investigação sobre a trajetória do ensino de História em relação à Educação de surdos no Brasil. Nela, traçamos uma visão geral sobre os caminhos do ensino de História no Brasil, ressaltando a escassez de abordagens que o relacionam à Educação de Surdos. Além disso, analisamos os estudos já desenvolvidos na forma de artigos, comparando-os com duas pesquisas acadêmicas realizadas no México.

Assim, mostramos como, embora apresentem métodos distintos e pontos em comum, os artigos que encontramos sobre o ensino de História para surdos compartilham a mesma preocupação: aprimorar a educação de surdos, especialmente no ensino e aprendizagem de História. Dessa forma, destacamos as particularidades de cada artigo, organizando-os nas categorias Formação Docente, Práticas Pedagógicas, Pedagogia Visual, Material Didático e Educação Bilíngue.

Por conseguinte, ao compararmos os contextos brasileiro e mexicano, identificamos que, apesar das diferenças culturais e situacionais, os desafios no ensino de História para alunos surdos são bastante parecidos. Eles estão

principalmente relacionados à formação insuficiente dos professores para trabalhar com alunos surdos, além da falta de conhecimento sobre a Língua de Sinais e metodologias adequadas.

Ademais, também examinamos os caminhos da educação de surdos em Aracaju, comparando as instituições e metodologias do passado com as práticas contemporâneas em uma escola bilíngue, com foco no ensino de História. Vimos que, no passado, a surdez era majoritariamente abordada sob uma perspectiva clínico-terapêutica, com os profissionais buscando desenvolver a oralização dos surdos por meio de diferentes recursos, incluindo diversos exercícios sonoros. Como consequência, havia a dificuldade de progressão escolar pelos alunos. Além disso, apontamos que as barreiras enfrentadas pelos surdos nessas instituições não se limitavam à oralização. O uso de metodologias inadequadas também comprometia o desenvolvimento da leitura e da escrita em língua portuguesa.

Já no presente, concluímos que há uma valorização da proposta do Bilinguismo, pois esta abordagem considera a importância da visualidade na comunicação do sujeito surdo, estabelecendo a Libras como sua língua principal, enquanto o Português é utilizado como segunda língua na modalidade escrita. Assim, ao analisarmos as aulas de História em classes bilíngues, notamos que as práticas docentes giram, sobretudo, em torno do que é definido enquanto Pedagogia Visual.

Finalmente, trouxemos uma análise, com a ajuda do Iramuteq, a respeito da percepção do professor de História do IPAESE sobre suas próprias práticas e outras reflexões que envolvem o ensino de História para surdos, considerando diferentes aspectos desse processo educativo. O conjunto de ideias abordou, sobretudo, a trajetória acadêmica e profissional do docente, o contexto de inserção do surdo, o processo de aprendizagem, a Libras, o aluno surdo e um exemplo de conteúdo histórico.

Assim, os resultados indicaram que, apesar dos desafios na transmissão de conteúdos históricos, o ensino de História para pessoas surdas pode ser realizado com qualidade e profundidade em um contexto bilíngue, desde que haja dedicação e um esforço conjunto em diferentes áreas.

Em síntese, com esta dissertação, esperamos contribuir para que as discussões envolvendo ensino de História e surdez sejam mais realizadas e valorizadas. Conforme salientado em nosso estudo, embora, nos últimos anos,

tenham aumentado as pesquisas relacionando ensino de História e surdez, nota-se que ainda é um tema pouco discutido. E este é um dos motivos que atestam a relevância do nosso trabalho.

Finalmente, do mesmo modo que outros estudos serviram de inspiração para o nosso, almejamos que este possa incentivar futuros pesquisadores interessados na pluralidade de análises que o ensino e a aprendizagem de História para surdos possibilitam. Que cada vez mais tenham lugar experiências e pesquisas preocupadas em conhecer, respeitar e valorizar as diferenças. E que nossa dissertação possa, sobretudo, chegar aos profissionais da educação e ajudá-los de alguma forma.

REFERÊNCIAS

ABUD, Katia Maria. Formação da consciência histórica: um lugar para a didática da História . *Ponta de Lança*: Revista Eletrônica de História, Memória & Cultura, São Cristóvão, v. 17, n. 32, p. 13–22, 2023. DOI: 10.61895/pl.v17i32.19359.

ALFREDO, Gómez Arenas. *Enseñanza de la Historia para la atención educativa del alumno sordo usuario de la LSM*. 102 f. Dissertação (Maestría en Atención a la Diversidad y Educación Inclusiva), Universidad Autónoma Del Estado De Morelos, Cuernavaca, 2021. Disponível em: <http://riaa.uaem.mx/xmlui/handle/20.500.12055/4100>. Acesso em: 30 Ago.2024.

ALVES, Ronaldo Cardoso. Aprender História com Sentido para a vida: consciência histórica em estudantes brasileiros e portugueses. 322 f. Tese (Doutorado em Educação), Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, 2011. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-05072011-150223/publico/RONALDO_CARDOSO_ALVES.pdf. Acesso em: dez. 2023.

ANAYA, Adriana Sofía González. *Enseñanza De La Historia Para Estudiantes Sordos*: Estudio de caso del CAED número 2. 129 f. Monografía (Licenciatura em História), Universidad Nacional Autónoma De México, Cidade do México, 2012. Disponível em: https://repositorio.unam.mx/contenidos?c=peXj7M&d=true&q=*&i=1&v=1&t=search_0&as=0. Acesso em: 30 Ago. 2024.

AZEVEDO, P. B. de; MATTOS, C. O. Ensino de história para alunos surdos: a construção de conhecimento histórico a partir de sequências didáticas. *PerCursos*, Florianópolis, v. 18, n. 38, p. 112-133, 2017. DOI: 10.5965/1984724618382017112. Disponível em: <https://www.periodicos.udesc.br/index.php/percursos/article/view/1984724618382017112>. Acesso em: 15 fev. 2024.

AZEVEDO, P. B.; MATTOS, C. O. Aspectos teóricos na relação entre linguagem, surdez, letramento e ensino de história. *Revista de Educação, Ciência e Cultura*, Canoas, v. 25, n. 1, 2020. Disponível em: <https://revistas.unilasalle.edu.br/index.php/Educacao/article/view/5708>. Acesso em: 15 fev. 2024.

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari Knopp. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora, 1994.

BERGMANN, Klaus. A História na reflexão didática. *Revista Brasileira de História*. São Paulo, v.9, n.19, p.29-42, 1989/1990.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. *Ensino de história: fundamentos e métodos*. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Educação é a base. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 20 dez. 2024.

CARDOSO, Oldimar. *Didática da História*. In: FERREIRA, Marieta de Moraes; OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de. (Coords.). *Dicionário de Ensino de História*. Rio de Janeiro: FGV, 2019, p.79-84.

CERRI, Luis Fernando. *Ensino de História e consciência histórica: implicações didáticas de uma discussão contemporânea*. 1 ed. Rio de Janeiro: Editora FGV - Edição de bolso, 2011.

CERRI, Luis Fernando. Uma proposta de mapa do tempo para artesãos de mapas do tempo: história do ensino de história e didática da história. 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.

COSTA, Alex Andrade; MAGALHÃES, Pablo Iglesias. LOS LIBROS ESCOLARES IMPRESOS EN TIPOGRAFÍA DE SERVA (BAHÍA, 1811-1846): BIBLIOGRAFÍA E HISTORIA. *Revista Brasileira de História da Educação*. V. 19, p. 01-29, 2019. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/rbhe/article/view/46237>. Acesso em: 6 de set. 2023.

CUNHA, Bianca Langhinrichs. *O ensino de história em uma escola bilíngue para surdos como ponto de partida para a descrição de um cenário*. 2018. 84 f. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande, RS, 2018.

FARIAS JÚNIOR, José Petrúcio de. Ensino de História: trajetórias de uma disciplina na educação básica. *Acta Scientiarum*, Maringá, v. 35, n. 1, p. 127-134, Jan.-Jun, 2013.

FONSECA, A. D.; CALIXTO, H. R. da S.; BAIA, L. A. A. A história em silêncio: o ensino de história para alunos surdos em Santarém-PA. *EDUCA - Revista Multidisciplinar em Educação*, [S. l.], v. 7, n. 17, p. 257-282, 2020. DOI: 10.26568/2359-2087.2020.4886. Disponível em: <https://periodicos.unir.br/index.php/EDUCA/article/view/4886>. Acesso em: 16 fev. 2024.

FONSECA, Selva Guimarães. *Caminhos da História ensinada*. Campinas, SP: Papirus, 2001.

FREITAS, Itamar. *Aprender e Ensinar História nos Anos Finais da Escolarização Básica*. Aracaju: Editora Criação, 2014.

KELMAN, Celeste Azulay; SANTOS, Paulo José Assumpção dos. Em outras palavras: um currículo intercultural no ensino de História para alunos surdos. *Revista Espaço do Currículo*, [S. l.], v. 13, n. Especial, p. 808-819, 2020.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de; SANTOS, Lara Ferreira dos; CAETANO, Juliana Fonseca. Estratégias metodológicas para o ensino de alunos surdos. In: *Tenho um aluno surdo, e agora?* Introdução à Libras e Educação de Surdos. São Carlos: EdUFSCar, 2021

LEE, Peter. Por que aprender história? / Why learn history?. Tradução de Maria Auxiliadora Moreira dos Santos Schmidt e Marcelo Fronza. *Educar em Revista*, Curitiba, Brasil, n. 42, p. 19-42, out./dez. 2011. Editora UFPR.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MOURA, Maria Cecília de. Surdez e linguagem. In: LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de; SANTOS, Lara Ferreira dos (orgs.). *Tenho um aluno surdo, e agora?* Introdução à Libras e Educação de Surdos. São Carlos: EdUFSCar, 2021.

NETTO, E. P. O youtuber como professor de história: diálogos entre história pública e história digital na educação de surdos. *Revista História Hoje*, [S. l.], v. 7, n. 14, p. 196–217, 2018. DOI: 10.20949/rhhj.v7i14.475. Disponível em: <https://rhhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/475>. Acesso em: 18 fev. 2024.

PERALES, Heloisa Lima; AZEVEDO, Crislane Barbosa de. Docência em história no ensino médio, em turma regular, com a presença de aluno surdo. *Revista Exitus*, Santarém/PA, Vol. 10, p. 01-30, e020087, 2020. Disponível em: <https://portaldeperiodicos.ufopa.edu.br/index.php/revistaexitus/article/view/967>. Acesso em: 20 fev. 2024.

PEREIRA, C. C. A. F. Ensino de História para alunos surdos: práticas educacionais em Escola Pública de Educação de Surdos de São Paulo. *História & Ensino*, [S. l.], v. 23, n. 1, p. 159–172, 2017. DOI: 10.5433/2238-3018.2017v23n1p159. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/histensino/article/view/28916>. Acesso em: 18 fev. 2024.

POKER, R. B.; PEREIRA, C. C. A. F. O ensino de história para surdos: análise da situação de escolas especiais e de escolas regulares. *Revista Espaço*, v. 1, n. 38, p. 73-78, 2012. Disponível em: <https://seer.ines.gov.br/index.php/revista-espaco/article/view/1425/1515>. Acesso em: 19 fev. 2023.

REIS, Aaron Sena Cerqueira; SILVA, Joilson Pereira da. Ensino de História e Educação de Surdos: considerações sobre o estado da arte. *Revista História Hoje*, São Paulo, v. 12, n. 24, 2023.

RODRIGUES, Carla Renata Vieira. *Cidadania e Igualdade como projeto: o ensino de História em uma escola inclusiva*. 206 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Rio Grande do Norte, RN, 2020. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/handle/capes/601215>. Acesso em: 12 mai. 2023.

RODRIGUES, Laylla Suyanne Santos Rodrigues. *Ensino de História e Educação Especial: as experiências de professores de História em uma Escola Inclusiva da cidade de Aracaju/SE*. 60 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em História) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, SE, 2024.

ROMANOWKI, J. P.; ENS, R. T. As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em educação. *Diálogo Educ.*, Curitiba, n.6.19, p-37-50, 2006.

RÜSEN, Jörn. *Como dar sentido ao passado: questões relevantes de meta-história*. *História da Historiografia*, n.2, p.163-209, mar. 2009. Disponível em: <https://www.historiadahistoriografia.com.br/revista/article/view/12>. Acesso em: 12 de mai. 2023.

RÜSEN, Jörn. *Teoria da história: uma teoria da história como ciência*. Tradução Estevão C. de Rezende Martins. Curitiba: Editora UFPR, 2015.

SILVA, Arlene Batista da; BODART, Clara Marques. Reflexões sobre materiais didáticos para alunos surdos: Roma Antiga em Libras. *Signótica*. 2021, v.33: e63312. DOI: 10.5216/SIG.V32.63312.

SILVA, Marcos; FONSECA, Selva Guimarães. *Ensinar História no século XXI: em busca do tempo entendido*. Campinas, SP: Papyrus, 2007.

SOUZA, Verônica dos Reis Mariano. *Gênese da Educação dos Surdos em Aracaju*. 222 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2007. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/10553/1/Tese%20Veronica%20Souza.pdf>. Acesso em: 29 mai. 2024.

STROBEL, Karin. *As imagens do outro sobre a cultura surda*. 4ª ed. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2016.

VERRI, C. R.; ALEGRO, R. C. Anotações sobre o processo de ensino e aprendizagem de história para alunos surdos. *Práxis Educacional*, Vitória da Conquista, v. 2, n. 2, p. 97-114, 2017. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/515>. Acesso em: 18 fev. 2024.

Vieira, Ana Gabriela da Silva. Diálogos entre o ensino de história e o uso do português escrito: reflexões em uma escola de surdos. *Laplage em Revista*. 6. 155-166. 2020. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/347459590_Dialogos_entre_o_ensino_de_historia_e_o_uso_do_portugues_escrito_reflexoes_em_uma_escola_de_surdos. Acesso em: 18 fev. 2024.

Vieira, Ana Gabriela Da Silva. Surdez E Visualidade No Ensino De História: Um Estudo De Caso De Pesquisa-Ação. *Brazilian Journal of Education, Technology and Society (BRAJETS)*, V. 13, n. 4, Oct.-Dec., p. 401-409, 2020. DOI: <https://doi.org/10.14571/brajets.v13.n4.401-409>. Disponível em: <https://www.brajets.com/index.php/brajets/article/view/624>. Acesso em: fev. 2024.

APÊNDICE 1 - Questionário⁵

Atuação profissional

1 - No que diz respeito à sua trajetória profissional como professor de História, como foi a sua entrada no IPAESE?

2 - Quais os maiores obstáculos que você encontrou até conseguir se adaptar ao Instituto?

3 - Durante sua adaptação aqui, você contou com o apoio de professores ou de outros profissionais? No início, tinha intérprete?

4 - Se você contou com o apoio de outros colegas professores, de que forma foi esse apoio e o quanto isso foi importante durante esse processo?

Formação acadêmica e profissional

5 - Antes de começar a lecionar no instituto, havia feito algum curso de Libras ou sobre Educação Especial, Educação Inclusiva, Educação Bilíngue de Surdos?

6 - Então, o que você sabia sobre Libras quando veio para cá era, sobretudo, do conhecimento obtido com a disciplina obrigatória na graduação e dos cursos, certo?

7 - Você considera que a formação oferecida na universidade é suficiente para conseguir lecionar para alunos surdos?

8 - Nem na disciplina de Libras?

⁵ Algumas perguntas deste questionário tiveram inspiração nos estudos de Cunha (2018) e Rodrigues (2024)

9 - Quando você começou a lecionar no IPAESE, posteriormente fez cursos de Formação Continuada, principalmente concentrados em Educação Bilíngue?

Ensino de História e Educação Bilíngue

10 - Como é ensinar conteúdos de História por meio de uma Educação Bilíngue? Quais os maiores empecilhos encarados tanto por você, enquanto professor, e pelos alunos durante as aulas?

Concepções Metodológicas

11 - Como você faz a elaboração do seu planejamento de aula, geralmente?

12 - Quais materiais didáticos você costuma usar em suas aulas?

13 - Como suas práticas, geralmente, são desenvolvidas em sala?

14 - Como é a sua forma de avaliação?

15 - Como você faz para explicar um conceito que ainda não possui um sinal específico?

Escolas regulares inclusivas e Escolas de Educação Bilíngue

16- Qual a sua opinião a respeito da inclusão de alunos surdos em salas regulares de ensino?

17 - Qual a relevância de um espaço como o IPAESE para a comunidade surda?

Outras considerações

18 - Quais mudanças você pôde notar em sua visão sobre as pessoas surdas, comparando a concepção que você tinha antes com a que tem agora?

19 - Você gostaria de compartilhar algumas dicas ou ensinamentos para professores que, como você, lecionam História para surdos?

20 - Há mais alguma coisa que você gostaria de falar a respeito? Algo que eu já questionei ou deixei de questionar?

APÊNDICE 2 - Transcrição da entrevista

Entrevistadora: Vitória Santos Santana

Entrevistado: G. (professor de História do IPAESE)

Local: IPAESE

Entrevista realizada no dia 10 de junho de 2024

Duração: 22 minutos e 8 segundos

1 - No que diz respeito à sua trajetória profissional como professor de História, como foi a sua entrada no IPAESE?

Resposta: Bom, minha entrada no IPAESE foi um tanto quanto assim, vamos dizer, pelo destino. Porque meu pai, ele trabalhava fazendo alguns tipos de serviços gerais. Dentre esses, mudanças, essas coisas. Então, ele conheceu uma antiga coordenadora aqui do IPAESE. E aí, um dia, como ele a viu conversando em Libras, ele falou, “olha, meu filho gosta disso também, ele também treina isso daí, ele também está se formando agora em História. Então, você não quer fazer um teste com ele, não?”. Então, nessa época, o IPAESE, isso foi em 2019, o IPAESE estava precisando de um professor de História e de Geografia do sexto ao oitavo ano. E aí, eu vim. Fiz um teste, né? Nervoso, daquele jeito. Aí, eu não tinha nenhum contato com o surdo, então... O que eu tinha era apenas um curso básico, intermediário, mas eu gostava de treinar em casa, ficar treinando em casa. E eu vim, fiz o teste, tinha até a professora surda, Adriana⁶, na época, ela estava presente. E aí, eu fui aprovado. Eles gostaram da minha metodologia, do que eu estava apresentando. E aí, eu fui aprovado no teste.

2- Quais são os maiores obstáculos que você encontrou até conseguir se adaptar ao Instituto?

⁶ Os nomes aqui adotados são fictícios, visando a preservação da identidade das pessoas.

Resposta: Bom, a maior barreira foi a comunicação. Justamente porque eu não tinha contato com o surdo. Eu não tinha aquela ideia da Libras fluente. Até hoje, eu não tenho essa Libras fluente, mas eu consigo me comunicar mais. E eu não sabia atender às necessidades dele. Eu não entendia o que é que eles precisavam aprender. Eu não sabia, eu não conhecia a realidade dos alunos. Esse foi um dos maiores obstáculos que eu tive. Então, com o tempo, eu fui percebendo, assim, como eles aprendem. O que eles precisam aprender. E não são apenas questões ligadas à história, não. Mas à vida, à sociedade, também. Como eu mostro aqui, alfabetizações, a palavra. Eles não sabem o significado de palavras simples. Então, não tem como seguir. Às vezes, eu dava aula e percebia que eles não tinham entendido nada. Justamente porque eu tinha que parar, explicar o contexto. Explicar como aquela palavra se insere naquele contexto, naquele termo. E só aí que eu ia pra frente nos assuntos. Então, esse foi o maior obstáculo que eu tive.

3- Durante sua adaptação aqui, você contou com o apoio de professores ou de outros profissionais? No início, tinha intérprete?

Resposta: Não, nunca teve intérprete.

4 - Se você contou com o apoio de outros colegas professores, de que forma foi esse apoio e o quanto isso foi importante durante esse processo?

Resposta: No primeiro ano, como eu só ensinava pela manhã, então, eu tive mais contato com as pedagogas, principalmente a professora Heloísa, que até hoje está, a professora Jeane também, a professora Cecília, que já saiu. Eu parava e não tinha sinal. Como é que é o sinal de determinada palavra? Então, no começo da minha trajetória aqui no IPAESE, foi mais essa questão de “qual o sinal dessa palavra”?, “qual o sinal dessa palavra?”, e elas sempre me ajudando, e elas sempre me ajudando. As pedagogas, elas me abraçaram de um jeito que eu me sentia totalmente acolhido. Fui muito bem recebido por elas. Mais tarde, eu fui tendo contato com a professora surda Adriana. E ela foi me ajudando como inserir os sinais no contexto. Ela sempre teve essa preocupação. A professora Amélia também. Ela está sempre me corrigindo. Às vezes, eu sinalizo errado, ela para, me corrige. Mas isso é ótimo. Eu gosto disso. Eu já falei para elas: “Olha, me corrijam.

Me corrijam sempre. Estou aqui para aprender também”. E sempre que eu vou testar uma metodologia, uma apostila, um material, eu sempre pergunto às professoras surdas. E sempre pergunto também à Luana. Porque Luana, a secretária, ela já foi aluna do IPAESE. E ela também gosta de história. E ela gosta desse lado da educação. Então, eu sempre pergunto para elas: “E essa apostila, para vocês, na época em que vocês estudavam, é boa? Como é?”. E depois que eu tenho um aval deles, aí é que eu passo para frente. É que eu aplico nos alunos. Eu sempre tenho essa conversa com elas.

5 - Antes de começar a lecionar no instituto, já havia feito algum curso de Libras ou algum curso sobre Educação Especial, inclusiva ou Educação Bilíngue de Surdos?

Resposta: Não. Só de Libras. Depois eu fiz pós-graduação em Libras.

6 - Então, o que você sabia sobre Libras quando veio para cá era, sobretudo, do conhecimento obtido na disciplina obrigatória na graduação e dos cursos?

Resposta: Também. Isso, isso mesmo.

7 - Você considera que a formação oferecida na universidade é suficiente para conseguir lecionar para alunos surdos?

Resposta: Nem para aluno surdo, nem para aluno ouvinte. Até porque a formação, falo do curso de História, ela é formada para pesquisa. Você sai do curso de História, historiador e não professor de História. Um ou outro professor de História que tem essa pegada mais voltada ao pedagógico. Mas a maioria é te ensinando a ser um pesquisador. Então, eu saí da faculdade como pesquisador. Não sei se isso foi ruim, porque a partir desse intuito eu fui pesquisar e fui aprendendo. Mas, sobre sair formado como professor de História, com práticas pedagógicas, não. Isso aí é um pouco deficitário na universidade.

8 - Nem na disciplina de Libras?

Resposta: Nem na disciplina de Libras. Justamente porque a Libras, ela só vai ensinar coisas básicas, coisas básicas. A disciplina, ela só vai lhe trazer assim, “conheça, pronto, conheça”. É isso daí.

9 - Quando você começou a lecionar no IPAESE, posteriormente você fez cursos de Formação Continuada, principalmente concentrados em Educação Bilíngue?

Resposta: Não fiz curso na Formação... Não fiz curso na Educação Inclusiva. Fiz Formação Continuada para práticas pedagógicas. Mas não necessariamente para Educação para Surdos. Até porque não tem isso aqui para a gente aprender. No caso, estou aprendendo de maneira empírica mesmo.

10 - Como é ensinar conteúdos de História por meio de uma Educação Bilíngue? Quais os maiores empecilhos encarados tanto por você, enquanto professor, e pelos alunos durante as aulas?

Resposta: Certo. Vamos lá. Ensino de História em âmbito bilíngue. Bom, com o tempo, quando você vai se acostumando com a Libras, porque tem um impacto do que é diferente. A gente está acostumado sempre a falar, está acostumado a dialogar, está acostumado a sempre chegar no local achando que vai ser sempre entendível. Pelo fato da oralidade ser dispersa. Na Libras é diferente. Na Libras você vai chegar no local e você precisa se fazer compreender. Essa é uma dificuldade muito grande. Você colocar conhecimento na cabeça deles. Outra coisa, História é uma matéria que eu posso dizer assim, que é meio monótona. Se o professor não tiver um traquejo, não tiver uma maneira de melhorar a dinâmica da aula, vai ser ruim tanto para surdo quanto para ouvinte. O que é que é o bom da Libras? Porque a Libras faz a gente se movimentar. Olha, vamos lá. Um professor falando, ele pode sentar aqui e falar. Ficar sentado falando, falando, falando. Oh, um slide, clica, passa, clica, passa. Professor de surdo, não. Professor para aluno surdo, não. Ele tem que estar sempre em pé. Ele tem que estar sempre se movimentando. Ele está fazendo expressões. Então, eu posso fazer disso um mini teatro na sala de aula. Eu posso fazer uma expressão corporal que traz mais ludicidade. Essa é uma vantagem que eu achei da Libras para a oralidade. Outra dificuldade, a questão da alfabetização. Porque tudo o que a gente vai ensinar a eles, no geral, vem do

português para a Libras. Então, a gente tem que traduzir do português para a Libras. Então, sempre quando a gente traduz uma coisa de uma língua para outra, ela pode não ser assimilada do mesmo jeito, muitos termos vão ser perdidos. Porque existe a linguagem de cada língua. Portanto, a linguagem do português é diferente da linguagem da Libras. Cuidado, porque, às vezes, a pessoa fala Libras, linguagem de sinais, mas a linguagem é a maneira que ela se... que ela se exprime. Nesse sentido, apenas. Foram essas as dificuldades. Mas, eu achei assim, com o tempo, quando você vai pegando a desenvoltura, você consegue dar uma aula mais dinâmica do que falando.

11 - Como você faz a elaboração do seu planejamento de aula, geralmente?

Resposta: Geralmente, eu sigo a BNCC, vejo quais são os conteúdos. É... A partir daí, vou elaborando o plano também, de acordo com as dificuldades que eles vão ter, e sempre inserindo o surdo no contexto também. O que dá para inserir o surdo no contexto, eu vou inserir, porque eles têm que se sentir representados na história também. É porque fica também um pouco difícil você estar sempre inserindo o surdo. Como é que eu vou trabalhar Brasil Colônia inserindo surdo, né? Então, eu trago questões, vamos dizer, hipotéticas. Porque, se o surdo já era mal visto na Europa, naquele contexto, é claro que nas colônias eles também vão ser mal vistos, né? E vai ser atenuado se for um filho de um nobre. Então, dá para fazer esses paralelos, né? Mas a ideia é essa, a ideia é fazer com que eles se sintam inseridos. Porque senão vai parecer que estou contando uma história. Uma história qualquer. Então, é isso. Então, essa é a ideia, né? Eu vou seguir a BNCC, vou estudar o conteúdo e vou tentar o máximo fazer com que eles façam parte. Ou trazendo surdo, ou trazendo eles para a aula, atribuindo um personagem a cada um e assim vai.

12 - Quais materiais didáticos você costuma usar em suas aulas?

Resposta: É, slides, softwares como o PowerPoint. Tem que ter imagem. Tem que ter imagem. Não adianta você tentar construir uma imagem na cabeça do surdo sem mostrar ele a imagem. Infelizmente, a sociedade impôs isso. Não é questão cognitiva, a sociedade que impôs isso. A comunicação é muito importante. Então, se

você não tiver imagem e a língua que eles usam é totalmente imagética, você tem que seguir o fluxo. Você tem que estar sempre junto com eles.

13 - Como suas práticas, geralmente, são desenvolvidas em sala?

Resposta: Assim, tem as dificuldades de todas as salas de aula. Conversas, né? Vêm professores pedindo ajuda, essas coisas. Mas, na maioria das vezes, dependendo da turma, é fluida. Mas tem aquelas turmas que sempre vão ter os entraves, como sexto ano, por exemplo. Trazer o foco deles para a aula é muito difícil. Então, eu vou estar sempre nessa briga, né? “Presta atenção em mim!”, “Presta atenção em mim!”, porque eles são muito dispersos. Como eles são visuais, eles são muito dispersos. Então, é essa a única dificuldade.

14 - Como é sua forma de avaliação?

Resposta: Dependendo, assim, nas turmas iniciais, sexto e sétimo, eu quero perceber se eles entenderam o significado da palavra e se eles atribuem a palavra ao contexto. Como, por exemplo, o nome de algum país, o nome de algum tipo de povo, né?, o continente, essas coisas. Eu quero que eles assimilem a palavra e o contexto. A partir do oitavo, até porque essa turma do oitavo também me possibilita fazer isso, eu peço conceitos, eu já vou começando a pedir conceitos sobre a palavra, mas no mais, nos inícios é mais uma alfabetização e letramento mesmo.

15 - Como você faz para explicar um conceito que ainda não possui um sinal específico?

Resposta: Então, é... realmente, isso aí é difícil. Por exemplo, guerra fria, né? Como é que eu vou dar um sinal de guerra e de frio? Eles vão achar que a gente está lutando no frio. Mas o que é que eu faço? Eu trago sinais similares e tento montar um contexto para que eles entendam o porquê daquele sinal. Por exemplo, a guerra fria mesmo, como é que eu vou explicar? Eu vou explicar a eles que frio tem diferentes significados. Não é só frio de você sentir frio. Mas frio pode ser algo que

não se mexe, algo que é parado. Uma pessoa que não responde a você. Você fala com ela “Ah”, todo alegre, e ela não responde a você, ela finge que você não está ali. Ela foi fria com você. Então, eu vou dando esses exemplos. Vou trazendo, vou trazendo, vou trazendo. Como é que eu vou chegar na guerra? Eu vou dizer a eles que foi uma guerra em que ficava um olhando feio para o outro, certo? E que a qualquer momento um podia brigar com o outro, mas, tinha uma atitude fria, uma atitude de só olhar e odiar outro. Apenas isso daí eu faço. Então, eu vou tentando trazer similaridades, sinais similares, contextos similares e vou adaptando. A vida do professor bilíngue é adaptação. Tem que adaptar, adaptar, adaptar. Oligarquia, por exemplo, tem um sinal específico. Mas não adianta você fazer o sinal específico se você não explicar o que é uma oligarquia. Então, também o fato de ter sinal não é 100% que vai lhe ajudar a fazer o aluno entender. O que faz o aluno entender é a inserção de um contexto. Você mostrar a ele um contexto a ponto de fazê-lo imaginar aquilo dali e entender, de fato.

16 - Qual a sua opinião a respeito da inclusão de alunos surdos em salas regulares de ensino?

Resposta: Então, eu vou tomar pelo fato de que muitos alunos que estudam aqui no IPAESE, eles vieram de escolas inclusivas e muitos deles falam que é muito diferente o ensino. Primeiro, o contato aluno-professor é direto, é direto. Não vai ter um intermediário. Uma coisa é você conversar com alguém diretamente. Outra coisa é você conversar com alguém de maneira intermediária. Como é que o professor vai entender o que você precisa se o foco não é você, o foco vão ser os ouvintes, e os surdos eles vão ter um intérprete para isso daí. Então, o surdo é o segundo plano, o surdo que se vire com o intérprete. Muitas vezes é isso daí. E você percebe também que a escrita desses alunos, ela é muito frágil, ela não tem um aprofundamento. Eles não sabem escrever bem, justamente porque o foco não são eles na sala de aula, o foco são os alunos ouvintes. Então essa questão de inclusão, ela precisa ser muito trabalhada, muito lapidada, porque se a ideia é inclusão, você precisa ensinar todo o mundo de maneira que eles aprendam. Não iguais, mas de maneira que eles aprendam. É equânime. Outra coisa, eu acho assim, eu penso que uma educação bilíngue é melhor justamente porque, como eu disse, o contato. E porque o professor, ele vai se preocupar com o aluno surdo, ele vai se preocupar

com o surdo em sala de aula. O surdo em si. Diferente da inclusão, porque a inclusão é mais um aluno no meio de vários outros. E como ele já tem um intérprete, ele já deve estar assimilando o conhecimento.

17 - Qual é a relevância de um espaço como o IPAESE para a comunidade surda?

Resposta: Pronto, é desenvolver, né, o conhecimento, é fazer com que eles afluam, tragam para si, mostrem para o mundo o que eles aprenderam. E aqui a gente vai ter as atividades específicas, os materiais, o cuidado de colocar entendimento na cabeça deles. Porque aqui, onde tem vários surdos, aqui tem professores surdos, aqui tem secretários surdos, pessoas que trabalham aqui que são surdas. Então, eu preparo minha aula não é só tendo o aluno em foco. Mas eu peço muita ajuda a essas pessoas. Eu percebo que eles têm muito a me ajudar. E a partir do que eles me passam eu vou produzindo minha aula. Então o IPAESE é bastante importante por causa desse contato com a comunidade surda.

18 - Quais mudanças você pôde notar em sua visão sobre as pessoas surdas, comparando a concepção que você tinha antes com a que você tem agora?

Resposta: Hum..., então, bastante, né? Primeiro, eu, quando comecei a dar aula para alunos surdos, eu falava Libras, me comunicava em Libras achando que todo mundo estava aprendendo. Achando que todo mundo estava entendendo, pelo fato de estar acostumado, a ter aprendido a falar escutando minha família. Então já achava que todo surdo chegava já sabendo pelo menos uma base de Libras na escola. Então eu tomei esse choque. A comunicação é totalmente diferente. A dinâmica em aprender é diferente. Foi esse choque que eu tomei, né? Eu achava que o surdo, ele já sabia Libras, eu achava que o surdo, ele já tinha uma comunidade que ele já estava inserido, como no caso da ouvinte. E eu percebi que não. Eu percebi que o surdo, ele está muito fora do contexto social. E a gente precisa trazê-lo para dentro.

19 - Você gostaria de compartilhar algum ensinamento ou dica para professores que, como você, lecionam História para surdos?

Resposta: Gostaria. Sim, eu gostaria de que aquele professor que fosse trabalhar com surdos, ele, como eu posso assim, lapidar, né? Ele prestasse bem atenção na sua comunicação. Porque a comunicação e a maneira que você passa as informações, ela é muito importante. Ah, isso serve para qualquer um, né? Mas só que para o surdo a gente precisa ter um cuidado a mais. Por quê? Porque eles vivem em um mundo em que a Libras é a parte, em que a Libras fica muito restrita a eles. Então não existem livros em escritas de sinais para surdos que querem estudar de uma maneira autodidata. Não existe isso, né? Então o surdo é muito restrito. Então essa é a dica que eu digo, que eu passo para os professores: tentem ao máximo inserir o surdo na sociedade. Tentem ao máximo trazer coisas, trazer informações que insiram o surdo na sociedade. Muitas vezes eu paro minha aula de história para falar sobre documentos, para falar sobre identidade, CPF, justamente porque eles têm essa dificuldade de angariar informações. Então, o máximo de informações - é claro, dentro do contexto da sua aula, né? também - o máximo de informações que você conseguir entregar a eles é importante. Essa é a dica que eu dou.

20 - Há mais alguma coisa que você gostaria de falar a respeito? Algo que eu já questionei ou deixei de questionar?

Resposta: Não. Foi boa. Eu gostei, gostei das perguntas. Foi bem pertinente e deu para trazer tudo. Falei da minha experiência, falei sobre práticas, sobre o planejamento. Então está bem satisfatório.