

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE – FURG  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO – PROPESP  
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA INFORMAÇÃO – ICHI  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA – PPGH  
MESTRADO PROFISSIONAL EM HISTÓRIA**

**PPGH**  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM  
HISTÓRIA

**O Ensino de História em uma escola bilíngue para Surdos como  
ponto de partida para a descrição de um cenário**

**BIANCA LANGHINRICHES CUNHA**

**RIO GRANDE  
2018**



**BIANCA LANGHINRICHS CUNHA**

**O Ensino de História em uma escola bilíngue como ponto de partida para a descrição de um cenário**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção de título de Mestre no Programa de Pós-graduação em História, Mestrado Profissional em História, da Universidade Federal do Rio Grande – FURG, sob a orientação do Prof. Dr. Marcio Caetano

**RIO GRANDE  
2018**

## Ficha catalográfica

C972e Cunha, Bianca Langhinrichs.

O ensino de história em uma escola bilíngue para surdos como ponto de partida para a descrição de um cenário / Bianca Langhinrichs Cunha. – 2018.

84f.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande – FURG, Programa de Pós-Graduação em História, Rio Grande/RS, 2018.

Orientador: Dr. Marcio Rodrigo Vale Caetano.

1. Ensino de História 2. Surdos 3. Escola Bilíngue 4. Libras  
I. Caetano, Marcio Rodrigo Vale II. Título.

CDU 37:94-056.263

***“Ninguém ignora tudo. Ninguém sabe tudo. Todos nós sabemos alguma coisa. Todos nós ignoramos alguma coisa. Por isso aprendemos sempre.” (Paulo Freire)***

## RESUMO

Atualmente muito se tem debatido a respeito do ensino de História e também sobre o ensino de Surdos nas escolas bilíngues. Contudo, os debates ainda encaram essas duas questões isoladamente. Essa pesquisa propõe unir as duas temáticas e discuti-las de forma integrada. O trabalho tem como problemática de pesquisa: os modos como o ensino de História para os Surdos vão se instituindo na escola e como objetivo: descrever os processos de ensino de História para Surdos em uma escola bilíngue. Para tanto, buscou-se a descrição de um espaço por meio da observação simples e da entrevista pautada, com a análise da prática de uma professora de História no âmbito bilíngue de ensino. Conclui-se que tal tarefa resultou na caracterização de um cenário que é convergente com o panorama expresso pelos demais trabalhos acadêmicos que procuram discorrer sobre esta temática, apontando vivências e estratégias didáticas adotadas pela professora. As convergências podem ser resumidas quanto aos problemas enfrentados no processo de ensino de História para os Surdos, referente à língua e às demandas encontradas pelo professor desse espaço, além das maneiras pelas quais os envolvidos se valem para a solução dos percalços e a melhoria do processo educativo.

**PALAVRAS-CHAVE:** Ensino de História. Surdos. Escola bilíngue. Libras.

## **ABSTRACT**

Currently, there are many discussions about the teaching of history and about the deaf education in bilingual schools as well. However, these discussions have dealt with these two topics in a separate manner and thus the present study seeks to join these two topics and discuss about the history to deaf students in a bilingual school situated in the Southern region of Rio Grande do Sul. For that, the present research sought to describe an environment through the application of the direct observation and interview methods, by analyzing a history teacher's practices in the bilingual teaching scope. It was possible to conclude that the observed scenario is in agreement with the other researches that approach the same subject of study, pointing out the experiences and teaching strategies adopted by the teacher.

**KEY-WORDS:** History teaching, Deaf, bilingual school, libras.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Abecedário demonstrativo de Juan Pablo Bonet .....	38
Figura 2	Sala dos anos iniciais .....	48
Figura 3	Sala de recreação .....	48
Figura 4	Sala de artes I .....	49
Figura 5	Secretaria .....	49
Figura 6	Espaço de convivência .....	49
Figura 7	Sala de artes II .....	50
Figura 8	Localização em mapas .....	50
Figura 9	Correr não pode/empurrar não pode .....	53
Figura 10	Vidro .....	53
Figura 11	Bom dia/Com licença/Educação .....	54
Figura 12	Porta .....	54
Figura 13	Chão .....	55

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b>	<b>8</b>
Abordagens teóricas – conhecendo o tema de interesse	13
Abordagens metodológicas – procedimentos adotados de uma pesquisa	27
<b>CAPÍTULO 1 – Aspectos históricos – panorama geral</b>	<b>35</b>
Nuances da História do Surdo no mundo	35
<b>CAPÍTULO 2 – Observações na Escola Bilíngue</b>	<b>22</b>
Análise da entrevista	59
<b>Conclusão</b>	<b>67</b>
<b>REFERÊNCIAS</b>	<b>71</b>
<b>ANEXO A</b>	<b>74</b>
<b>ANEXO B</b>	<b>75</b>
<b>ANEXO C</b>	<b>78</b>



## INTRODUÇÃO

Atualmente, muito se tem debatido a respeito do ensino de História e também sobre o ensino de Surdos<sup>1</sup> nas escolas bilíngues<sup>2</sup>. Contudo, essas pesquisas ainda se dão de forma isolada. O objetivo dessa pesquisa é unir as duas temáticas e discuti-las de forma integrada. No entanto, antes de apresentar a metodologia, referencial teórico e a análise dos dados produzidos, faço uma apresentação inicial de como me constituí enquanto Historiadora e Tradutora/intérprete de Língua Brasileira de Sinais e Língua portuguesa, bem como dos caminhos que me trouxeram até essa pesquisa, com vista a localizar o leitor e a leitora.

Desde 2014 atuo como Tradutora/Intérprete de Língua de Sinais e Língua Portuguesa (TISP) na Universidade Federal do Rio Grande (FURG), mas iniciei meu trabalho nessa instituição como prestadora de serviço, também como tradutora/intérprete, no primeiro semestre de 2013. Neste mesmo ano, concluí o curso técnico de tradução e interpretação de Libras e, um ano depois, tornei-me graduada em História Bacharelado com ênfase em Gestão do Patrimônio Histórico e Cultural. Não obstante as estas formações, em 2015, concluo a especialização em Libras com ênfase em educação bilíngue para Surdos. Em cerca de três anos, minha vida profissional foi voltada aos interesses de trabalho com Surdos.

Meu primeiro contato com a Língua Brasileira de Sinais (Libras) foi na Escola Estadual de Ensino Fundamental Barão de Cêrro Largo, situada na cidade do Rio Grande, no RS. Ingressei na escola em 1994, com 06 anos de idade e estudei lá até a conclusão do Ensino Fundamental, em 2002. Mas, ainda que tenha tido contato com Libras, não foi nesta época que aprendi a língua de sinais. Neste período, apenas tive contato com estudantes Surdos. Neste momento estava em voga o sistema de ensino inclusivo, com o apoio de classes especiais. Nessa escola os alunos estudavam em classes separadas e, quando eram considerados “aptos”, ingressavam no ensino regular.

Lembro de ter estudado na mesma sala que dois estudantes Surdos oralizados. Vale destacar, também, que na escola os estudantes não contavam com

---

<sup>1</sup> Há um acordo tácito entre partidários de novas configurações identitárias na área em grafar o termo *Surdos* com letra maiúscula sempre que estiver em foco o debate em torno do sujeito e suas diferenças culturais, e a expressão *surdez*, com letra minúscula, quando a discussão envolver aspectos clínico terapêuticos relacionados à perda auditiva e à deficiência. Portanto, utilizaremos nesta dissertação essa convenção.

<sup>2</sup> Nessa modalidade o estudante Surdo “terá que adquirir duas línguas, a Língua de Sinais de forma plena e a língua falada de seu país em sua forma escrita (leitura e escrita)” (STUMPF, 2008, p. 426)

tradutores/intérpretes de libras/português. Normalmente eles sentavam nas primeiras fileiras para que pudessem ouvir melhor a professora (quando utilizavam aparelhos auditivos) e/ou também fazer leitura labial. A interação com esses estudantes se dava de forma limitada, pois um deles não fazia leitura labial e tinha baixa audição. Como a Escola não ofertava cursos de Libras para os estudantes ouvintes, a interação com os Surdos era dificultada e ocorria, no geral, na hora dos intervalos. Assim, a integração entre os ouvintes e Surdos ocorria por meio de gestos e mímicas. Mesmo não tendo aprendido Libras, nesse momento considero a experiência na escola parte da minha constituição identitária, por isso acredito que tenha tido grandes influências nas minhas escolhas futuras, ao longo da minha formação profissional.

No ano de 2010, ingressei no curso de História-Bacharelado. A ideia inicial era permanecer no curso por alguns semestres até ser aprovada no curso de Direito, meu objetivo principal naquele momento da vida. Contudo, as experiências me atravessaram de tal maneira que, ao fim do primeiro semestre, já não pensava mais na possibilidade de desistir dessa graduação.

Ao longo da formação, comecei a pesquisar temáticas relacionadas às comunidades indígenas. A partir disso, passei a atuar em um projeto vinculado ao programa de extensão *Comunidades FURG* (COMUF) intitulado “Ampliação dos direitos do Kaingangues, na praia do cassino: registro e salvaguarda Jê ao ecossistema costeiro do Rio Grande do Sul”. A participação neste projeto de extensão fez com que aumentasse a proximidade com os estudantes indígenas da Instituição.

Novamente seduzida pelo desafio, mesmo considerando o meu envolvimento no COMUF, em 2011, ao ingressarem na Universidade novos estudantes com dificuldades de adaptação e de aprendizagens e, migrei para o projeto PAIETS Indígena. Por meio deste curso pré-universitário popular voltado ao público indígena, algumas atividades educacionais eram desenvolvidas semanalmente com o objetivo de auxiliar na adaptação dos estudantes através da educação popular. Inicialmente, trabalhei como mediadora entre os estudantes indígenas e os educadores do projeto, já que alguns tinham dúvidas acerca da aproximação com uma cultura diferente.

Ainda em 2011, o Instituto de Letras e Artes (ILA) da FURG, por meio do projeto “Lutando pela Inclusão: Libras para Todos”, ofertou aos acadêmicos e

comunidade externa o curso básico de Libras, com carga horária total de sessenta horas. Na primeira aula, deparei-me com uma professora Surda, ministrando uma palestra sobre questões mais teóricas relacionadas à área da Surdez e esclarecendo curiosidades sobre o tema. Essa primeira aula foi traduzida/interpretada por uma profissional presente no local. Surpreendeu-me a facilidade que a Surda tinha para se comunicar e a habilidade e a agilidade da intérprete na hora de fazer a tradução e, nesse momento, decidi, mesmo com as dificuldades em curso, continuar frequentando a formação. Como a turma era muito grande, foi dividida em duas e fiquei com o grupo de outro professor também Surdo que, para surpresa de todos, já na sua primeira aula, dispensou a tradutora/intérprete de libras/português que estava presente no local. Esta proposta motivou-nos a interagir diretamente com o professor e tivemos um contato mais profundo com a língua de sinais.

Esses contatos mais diretos com uma nova língua e a possibilidade de conhecer um pouco mais sobre uma cultura diferente foram despertando curiosidades a respeito do tema. Com o desejo de me aprofundar na área e desenvolver uma maior autonomia no contato com os Surdos, no ano de 2012 me inscrevi em um curso técnico particular de tradução e interpretação da Língua Brasileira de Sinais, com duração de oitocentas horas, ofertado na Escola de Educação Profissional São Jorge, localizada na cidade do Rio Grande. Este curso ampliou ainda mais meu contato com os Surdos, além de me tornar fluente em Libras e uma tradutora/intérprete da língua. Entre 2012 e 2013, cursei, de forma paralela, o curso técnico e o curso de graduação: de segunda a sexta no turno da tarde as aulas da graduação e sexta-feira à noite, bem como sábado, no período da manhã e da tarde, as aulas do curso técnico.

Ao longo da minha graduação tive um contato muito próximo com as duas comunidades: a indígena e a Surda. Com isso, pude perceber algumas semelhanças entre esses dois grupos. Por isso, meu trabalho de conclusão do curso de graduação intitulado “A legitimidade da comunidade Surda a partir dos traços culturais da comunidade indígena” e teve como objetivo fazer uma aproximação entre a comunidade Surda com a comunidade indígena, tenho como intuito legitimar a causa Surda enquanto comunidade.

No primeiro semestre de 2013, antes de finalizar o curso técnico de tradução e interpretação, fui convidada por uma das professoras do curso e servidora da FURG, para atuar profissionalmente na Instituição. Naquele período, o mercado não

contava com muitos tradutores/intérpretes habilitados e alguns profissionais contatados não estavam disponíveis para trabalhar na Universidade com contratos provisórios e às vezes, precários. Com o objetivo de ir além do conhecimento teórico que estava adquirindo no curso, aceitei o convite e na FURG iniciei minha trajetória profissional, atuando no curso de Pedagogia e, depois, no de Ciências Contábeis.

Passei a ter contato com outros profissionais da área de tradução/interpretação além de docentes Surdos da Universidade. No final do ano de 2013, fui classificada no concurso técnico administrativo para o cargo de tradutor/intérprete de Libras e passaria a partir de então, a atuar na instituição como servidora pública concursada no início do ano seguinte.

Enquanto bacharel em História nunca havia aprofundado pesquisas na área educacional e ao começar a atuar na FURG senti uma grande necessidade de me aprofundar mais na área de educação, mais especificamente no campo do Ensino. Com isso, cursei uma especialização em Libras com ênfase em educação bilíngue para Surdos. Ser tradutora/intérprete me possibilitou estar inserida dentro da sala de aula quase que diariamente, seu espaço e sujeitos me potencializaram inúmeras reflexões e durante algum nutriram meu desejo de investigação. Essa atuação, bem como a aproximação com os acadêmicos Surdos fez com que eu percebesse, de maneira informal, que o ensino básico cursado por esses estudantes deixou lacunas (aprendizagem e, sobretudo, social) que se refletem no aprendizado em nível superior.

Ao observar as lacunas dos Surdos no Ensino Superior, comecei a ter algumas inquietações a respeito dessa temática e detectei a necessidade de seguir me atualizando e de me aprofundar no tema. Neste momento achei que seria pertinente fazer um mestrado na área de ensino. Ao longo da construção do meu projeto para ingressar no Mestrado Profissional em História da FURG, fui aprofundando algumas leituras e, com isso, foram surgindo diversas curiosidades e inquietações. Ainda que buscasse refinar o interesse de pesquisa, ao longo das minhas investigações não encontrava leituras que falassem sobre o ensino de História nos ambientes escolares bilíngues<sup>3</sup>.

---

<sup>3</sup> Escola bilíngue é o espaço em que o ensino se dá em língua de sinais, a Libras, juntamente com o ensino da língua oral na modalidade escrita, no caso a Língua Portuguesa. Levando em consideração que a primeira língua dos Surdos é a Libras e a segunda a Língua Portuguesa.

Dessas inquietações surgiram minha problemática de pesquisa, que resume-se em questionar: os modos como o ensino de História para os Surdos<sup>4</sup> vão se instituindo na escola bilíngue? Para tanto, limito a experiência em uma escola da região sul do estado Rio Grande do Sul. Considerando a problemática de pesquisa, defino como objetivo geral: descrever os processos de ensino de História para Surdos em instituição educacional bilíngue.

A fim de auxiliar a leitura, divido a dissertação em três partes, na primeira apresento o debate teórico, focando na área do ensino de História. Com ela proponho uma reflexão acerca do ensino de História atual, buscando mostrar a importância de repensarmos continuamente o que vem sendo ensinado em sala de aula. Trago, também, o conceito de cultura e identidade utilizados neste trabalho, bem como algumas reflexões sobre escola bilíngue e as abordagens do ensino de História para os Surdos através dessa perspectiva. Na segunda parte, abordo as questões metodológicas utilizadas ao longo do trabalho, explanando sobre a observação de cunho simples e entrevista pautada, sendo estas as principais abordagens utilizadas para produção de dados. Na sequência, apresento a terceira parte em que trarei os aspectos históricos e legais relacionados à comunidade Surda, bem como os aspectos do ensino para Surdos no Brasil. Na penúltima parte, debatarei os dados produzidos, dando atenção ao material didático elaborado e utilizado pela educadora em suas aulas. E, por fim, apresentarei as Considerações finais.

## **ABORDAGENS TEÓRICAS – CONHECENDO O TEMA DE INTERESSE**

Ao aprender a língua de sinais ao longo dos cursos que mencionei na primeira parte desse trabalho, outras questões importantes assumiram destaque, a exemplo da nomenclatura adequada a que deveria designar os Surdos. Como grande parte da sociedade, eu também conheci essa população designando-a como deficiente auditivo, os chamados Surdos-mudo ou outras variações que esses nomes podem apresentar:

---

<sup>4</sup> Saliento que o presente trabalho tratará somente sobre Surdos que utilizam a língua de sinais. Não será foco dessa dissertação, os Surdos optam pela oralização como forma de se comunicar.

[...] a maioria dos ouvintes desconhece a carga semântica que os termos mudo, Surdo-mudo, e deficiente auditivo evocam. É observável que, para muitos ouvintes alheios à discussão sobre a surdez, o uso da palavra Surdo parece imprimir mais preconceito, enquanto o termo deficiente auditivo parece-lhes ser mais politicamente correto (GESSER, 2009, p.45).

Durante muito tempo o Surdo foi visto como uma pessoa incapaz e que possuía algum tipo de deficiência que o levava à impossibilidade do convívio social. Ainda que o quadro se configure como o desejado, com o aumento e fortalecimento dos movimentos sociais de direitos civis e humanos liderados por Surdo, o preconceito vem diminuindo e estes têm se firmado cada vez mais como um grupo cultural.

Tive oportunidade, também, de conhecer melhor a comunidade Surda e entender um pouco mais sobre as concepções de surdez existentes com os próprios sujeitos. Uma das apreendidas nesta interação é a visão clínico-terapêutica. Nesta o foco estaria centrado na tentativa de “reabilitar” e “curar” o sujeito Surdo para que este se enquadre em um padrão social centrado na oralidade.

Segundo Skliar (2001), há suposição de que os Surdos formem um grupo homogêneo, cujas possíveis subdivisões devem responder à classificação médica das deficiências auditivas. Este erro conduz à crença de que toda sua problemática social, cognitiva, comunicativa e linguística depende por completo da natureza e do tipo do *déficit* auditivo, sem considerar as variáveis da dimensão social. Entre estas é possível citar: o tipo de experiência educativa dos sujeitos, a qualidade das interações comunicativas e sociais em que participam desde tenra idade, a natureza da representação social da Surdez de uma determinada sociedade e a língua de sinais na família, assim como na comunidade de ouvintes em que vive a criança.

Os Surdos, através da perspectiva clínico-terapêutica são vistos como deficientes e devem se “normalizar” e se comportar e como sujeitos ouvintes; para tanto, devem aprender a língua oral através de treinos fonológicos. Essa experiência parte do princípio da negação identitária e constitui a surdez um problema em si, localizando no Surdo a obrigatoriedade da sociabilidade na sociedade essencialmente oralizada. Desta maneira, o sujeito é impedido de ser Surdo, sua língua de sinais não é reconhecida como língua natural e sua cultura não é respeitada.

Quadros (2003) destaca que o termo "ouvinte" refere-se a todos aqueles que não compartilham as experiências visuais para comunicar-se enquanto Surdos. É

relevante destacar que os “ouvintes”, muitas vezes, não sabem que são chamados desta forma, pois é um termo utilizado pelos Surdos para identificá-los enquanto não Surdos. Isso acontece porque o termo "ouvinte" em oposição ao "Surdo" foi uma dicotomia criada pelos próprios Surdos, intimamente relacionada com a demarcação da diferença. Essa percepção que objetiva reabilitar o Surdo causa sérios danos identitários para o sujeito, conforme destaca Quadros (2003):

Os Surdos passam a perceber tais representações quando começam a interagir com os ouvintes. Eles sofrem e passam por crises de identidade, pois precisam entender as diferenças existentes entre ser Surdo e ser ouvinte, entre ser Surdo do ponto de vista Surdo e do ponto de vista ouvinte com os suas representações de surdez (p. 92).

Opondo-se a esta leitura sobre o Surdo, a comunidade mobilizou-se em torno dos movimentos sociais a fim de que fosse reconhecida como um grupo cultural. Este foi, sem dúvida, a que impulsionou a emergência do sujeito político Surdo e, com isso, a nova concepção de surdez, a sócio antropológica. Nesta perspectiva, há o reconhecimento da Cultura Surda e do seu jeito próprio de ver o mundo e se comunicar com e por meio do mundo. Ao reconhecer, assumir e respeitar as diferenças existentes entre as possibilidades de comunicação entre sujeitos Surdos e ouvintes, abre-se relações interativas entre grupos culturais com línguas próprias e capazes de se desenvolver socialmente. A importância da visão sócio antropológica se dá no reconhecimento da existência de uma comunidade Surda, respeitando suas especificidades.

Eis um termo importante neste trabalho, o qual é repetido algumas vezes: comunidade. Esse termo é responsável pela coesão de um grupo que luta por suas causas. Não significa que em seu interior não existam conflitos e que esses produzam rupturas de posições.

As organizações sociais Surdas nascem de indivíduos que as constituem. É dentro dele e com ele que afirmamos que as organizações originam-se na necessidade de viver cotidianamente aquilo que lhe é mais íntimo e dado as condições históricas e sociais, ainda são marginalizadas: a Cultura Surda. Portanto, a necessidade de organizações e organização de Surdos origina-se no universo ideal de proteção entre os pares. Ela é capaz de fornecer aos Surdos a segurança da comunidade, além de auxiliar em sua formação identitária. De acordo com Bauman (2003, p. 7-8)

... a comunidade um lugar cálido, um lugar confortável e aconchegante ... Lá fora, na rua, toda sorte de perigo está espreita; temos que estar alertas quando saímos, prestar atenção com quem falamos e a quem nos fala [...] Aqui, na comunidade, podemos relaxar- estamos seguros, [...] Podemos confiar no que ouvimos, estamos seguros a maior parte do tempo e raramente ficamos desconcertados ou somos surpreendidos, podemos discutir - mas são discussões amigáveis, pois todos estamos tentando tornar nosso estar juntos ainda melhor e mais agradáveis do que até aqui e, embora levados pela mesma vontade de melhorar nossa vida em comum, podemos discordar de como fazê-lo. Mas nunca desejamos má sorte uns aos outros (BAUMAN, 2003, p. 7-8).

A consciência de que a comunidade não está lamentavelmente ao nosso alcance, como afirma Bauman (2003), me configura um outro cálculo: o de que no futuro o indivíduo, uma vez seguro e consciente de sua subjetividade, perceba que sua singularidade atravessada por outras inúmeras identidades, podendo, então, se afastar de sua comunidade inicial, já que essa não lhe fornece toda a segurança necessária para sua sobrevivência na sociedade. O Surdo irá buscar, em um eterno movimento de agregação, outras comunidades que, por um dado momento, lhe garantam segurança. Mas, é preciso destacar que, com a eterna procura por segurança, estará sempre presente a identidade Surda. No corpo singular e consciente da sua posição e cultura, o Surdo sempre ampliará os espaços padronizados e normatizados pelos ouvintes.

Na atualidade, frente à trajetória histórica e social a qual o Surdo foi inserido, os indivíduos ainda se encontram nas frentes de combate, pois ainda enfrentam muitos desafios nos espaços de sua subjetividade e, somente após o fortalecimento individual, os *fronts* poderão ser realizados em outros espaços. É possível observar, na contemporaneidade, a ampliação e o fortalecimento dos movimentos sociais Surdos, inegavelmente se somam ao crescimento da visibilidade algumas vitórias junto ao Poder Público e no mundo das disputas culturais. No entanto, falamos de uma categoria de diferença facilmente escamoteada pela sanção social. Mas, potencialmente, unida em suas redes de socialização pela ignorância ouvinte.

Se inegável que existe uma sociedade “política”, e uma sociedade “econômica”, existe também uma realidade que dispensa qualificativos, e que é a coexistência social, e que poderia ser a “forma lúdica da socialização” (MAF SS OLI, 1987, p. 114-115).

A comunidade endossa, de forma concreta, demandas, possibilidades e metas. Conquistas relacionadas à educação/ensino e às linguagens, no contexto Surdo, estão atreladas à ideia fortificada de comunidade, a qual nutre-se pela sua



historicidade e luta. De acordo com as leituras de Duarte (2013, p. 1728), “... uma comunidade é um conjunto de pessoas que interage coletivamente, em um território comum, e compartilha legados históricos e metas a fim de atingir seus objetivos com esforços e envolvimento”. É, por isso, que nesse ínterim, somam-se à comunidade Surda toda e qualquer pessoa (Surda ou ouvinte) disposta a fomentar êxitos e qualidade de vida relacional entre os sujeitos que comungam neste/deste grupo. Nesse contexto, estão inseridos o sujeito Surdo, os familiares consanguíneos, os amigos, os cônjuges, os profissionais da educação e todos os demais envolvidos no trato e relação com o Surdo. Diferente da comunidade Surda, da qual fazem parte todos envolvidos na causa surda, a Cultura Surda prevê apenas o sujeito. De acordo com PADDEN (1989, p. 5)

[...] o povo Surdo é constituído por membros com os mesmos traços culturais. O povo Surdo tem uma cultura, que “um conjunto de comportamentos aprendidos de um grupo de pessoas que possuem sua própria língua, valores, regras de comportamento e tradições” (apud DUARTE, 2013, p. 1728).

Tanto a identificação desta culturalidade própria, quanto a inserção do Surdo em sua comunidade mais ampla são fundamentais para o desenvolvimento de sua subjetividade. Parece básica esta afirmativa, mas, salvo os casos escassos de inclusão, relação e aprendizagem de Surdos, era comum até pouquíssimo tempo a negligência da diferença e o isolando dessa população de seus próprios pares; bem como das possibilidades infinitas de crescimento. Segundo Ferraz (2009, p. 32-33):

O surdo, primeiramente, sofre com a solidão e se sente único, depois descobre a outra identidade, coletiva, da comunidade Surda, absorve por meio do olhar para transformar a sua vida com a aceitação da língua e da cultura surda e, pode descobrir a realidade do mundo. A maioria das famílias ouvintes de crianças surdas, dentro da cultura ouvintista, não aceita levar a criança para frequentar a escola dos Surdos. Então, elas crescem sem contato com Surdos da comunidade Surda e não se desenvolvem. Essas crianças não usam as informações rotineiras, pelo limite de comunicação, ou seja, as crianças Surdas não escutam as conversas das outras pessoas e por isso não absorvem as informações que estão nessas conversas sonoras.

As dificuldades ocasionadas por uma não vivência do Surdo em sua cultura e na sua comunidade são conhecidas por boa parte dos que trabalham com esta população. Há o esfacelamento de possibilidades, a castração do desenvolvimento e de demais negativas referentes à saúde do Surdo em todos os aspectos imaginados. Contudo, por outro lado, a “superproteção” acarreta o “não descobrir-se”, como diz

Rafael Ferraz (2009) enquanto sujeito e, logicamente, o não uso de todo o cabedal simbólico já produzido na/pela cultura Surda.

Normalmente, os membros de uma comunidade Surda são batizados, visto que recebem um sinal, que pode estar associado a alguma característica física da pessoa. Esse fato acaba por resigná-lo nominalmente e rompe, do ponto de vista da comunidade Surda, com o nome dado pela oficialidade burocrática do Estado regulado pela lógica ouvinte. Quando penso em minhas experiências ao longo das formações que realizei, lembro-me daquela em que todos os estudantes receberam um sinal no curso básico de Libras. Dalcin (2006, p. 203) destaca que o fato do nome oficial ser substituído pelo sinal ocorre “pelo fato de a língua oral não fazer parte da cultura Surda, a comunidade Surda não se refere às pessoas pelo nome próprio, mas pelo sinal próprio recebido no “batismo” quando o Surdo ingressa na comunidade”. Os ouvintes também são batizados e recebem um sinal assim que começam a participar da comunidade, mas somente algum membro pode batizar uma pessoa.

O Povo Surdo, segundo Strobel (2008), se refere aos sujeitos Surdos que não habitam o mesmo local, mas que estão ligados por uma origem, um código ético de formação visual, independentemente do grau de evolução linguística, tais como a língua de sinais, a cultura Surda e quaisquer outros laços. O povo Surdo vivencia a mesma experiência em qualquer local em que se encontre, pois estão interligados através de suas origens, já que há um elo que o une, seja de qualquer grau de instrução linguística. A importância da identificação individual através de um sinal e do contato entre eles se dá ao passo que:

[...] é ali que acontecem os encontros e a possibilidade de sustentar as novas identificações. Com a emergência do sinal próprio, marca primordial fundada na diferença (esse sinal é escolhido através de critérios pessoais e é único para cada membro da comunidade), na singularidade, o Surdo recebe a possibilidade de se enganchar na cadeia simbólica e a sua subjetividade passa a ser marcada pela qualidade de “ser Surdo”. O sinal próprio é o passaporte para a apreensão da língua de sinais e a ocupação de um lugar de inserção do simbólico, um local de pertencimento, ao contrário do que acontecia com o nome próprio, que o incluía no simbólico, mas fazia com que ocupasse um lugar de exclusão em virtude da impossibilidade de apreensão da cultura ouvinte (DALCIN, 2006, p. 206).

Já a comunidade Surda é formada tanto por pessoas ouvintes quanto por pessoas Surdas, conforme destacam os autores Surdos Padden e Humphries (2000, p.15) Apud (STROBEL, 2006, p.30).

Uma comunidade Surda é um grupo de pessoas que vivem num determinado local, partilham objetivos comuns dos seus membros, e que por diversos meios trabalham no sentido de alcançarem estes objetivos. Uma comunidade Surda pode incluir pessoas que são elas próprias Surdas, mas que apoiam ativamente os objetivos da comunidade e trabalham em conjunto com as pessoas Surdas para os alcançarem. (PADDEN; HUMPHRIES, 2000, p.15 Apud STROBEL, 2006 p.30).

Como destacado pelos autores, a comunidade Surda não é formada somente por pessoas Surdas, mas também por ouvintes engajados nos movimentos, assim como fazem parte da comunidade familiares, intérpretes de libras, professores, entre outros. Quando penso no Ensino, mais especificamente no Ensino de História, creio que seja necessário refletir acerca de novos métodos e caminhos que tragam diferentes sentidos às aulas para que o conteúdo ensinado em sala se aproxime mais da realidade do estudante e faça com que ele se identifique com o que vem aprendendo. Além disso, estabelece relações de pertencimento com o espaço ao seu redor, auxiliando na construção identitária desses estudantes.

É relevante, ainda, que o estudante realize suas próprias construções a respeito dos fenômenos sociais, não sendo meros receptores das informações de docentes. Nesse sentido, Schmidt (2010) destaca que os próprios estudantes formulam suas hipóteses e interrogações acerca do mundo em que interagem, já que a principal característica destas diz respeito ao seu relacionamento intrínseco com as interações sociais vivenciadas. Isso porque, eles são sujeitos sociais com pertencimentos de classe, gênero, sexualidades, raça, regionalidade, geração e, logicamente, com inserções em determinadas culturas.

Para tanto, é de suma importância levar em consideração o conhecimento prévio do estudante já que, ainda segundo Schmidt (2010), isso incluiria, também, informações sobre o presente e o passado. Através desta perspectiva, os estudantes e professores são entendidos como agentes históricos em que o estudante deixa de ser somente aprendiz e também se torna um produtor de conhecimento. Com isso, o espaço escolar se torna um local de compartilhamento de conhecimento adquiridos através das experiências destes indivíduos. E, em se tratando da população alvo deste trabalho, a potência é ainda maior, já que poderia envolver culturas distintas.

Nesse mesmo sentido, Circe Bittencourt (2005, p.236) destaca que “fundamental é identificar os conhecimentos adquiridos pela experiência de vida, pela mídia etc. que estejam solidamente enraizados, porque são uma construção pela qual o jovem ou a criança se apropriam do real, tornando-o inteligível”.

As representações sociais [...] são modalidades de conhecimento prático orientadas para a comunicação e para a compreensão do contexto social, material e ideativo em que vivemos. São, conseqüentemente, formas de conhecimento que se manifestam como elementos cognitivos — imagens, conceitos, categorias, teorias —, mas que não se reduzem jamais aos componentes cognitivos. Sendo socialmente elaboradas e compartilhadas, contribuem para a construção de uma realidade comum, que possibilita a comunicação (SPINK, 1993)

Torna-se importante que as representações sociais sobre a educação sejam levadas em consideração, pois os indivíduos estão marcados pelos grupos sociais aos quais se encontram inseridos. Através disso, a representação social “permite repensar o conteúdo escolar e identificar o que os estudantes já sabem de maneira positiva e útil” (ITT NCOURT, 2005, p. 240). A autora também destaca a importância de o professor identificar essas representações sociais e o conhecimento que o estudante apresenta a respeito do tema a ser estudado, conseguindo melhor organizar os conteúdos. Ademais, é preciso ampliar informações, explicar com maior cuidado os estudos comparativos e estabelecer com maior segurança os critérios para a escolha de materiais adequados. Seguindo a mesma linha, Fonseca (2003) traz a História como uma disciplina com conteúdos fundamentalmente educativos, formativos, emancipadores e, acima de tudo, libertadores. Ela aponta como papel central da História, a formação da consciência histórica, possibilitando a construção de identidades, a elucidação do vivido e a intervenção social.

Nas perspectivas apresentadas, os estudantes não são vistos como meros agregadores e reprodutores do que está sendo ensinado, mas como sujeitos históricos que possuem uma identidade e uma cultura. Parte daí, a relevância de abordagens considerando os termos da “comunidade”, exposto anteriormente. Eles trazem elementos centrais à aprendizagem, a exemplo da “cultura”. E, em se tratando da população Surda, suas delimitações e entrecruzamentos são ainda mais centrais. É possível perceber que este é um conceito muito amplo e que há muitas variações quanto à sua definição. É importante entender os aspectos culturais de cada grupo para que, assim, seja possível compreender suas práticas cotidianas. Conforme destaca Santos (1983, p. 8), “cada realidade cultural tem sua lógica interna, a qual devemos procurar conhecer para que façam sentido suas práticas, costumes, concepções e as transformações pelas quais elas passam”.

Em linhas gerais, o conceito de cultura está associado a uma ideia de padronização social; este liga-se ao pensamento de que há apenas uma cultura e de

que todos devem se reconhecer e pertencer a ela. Segundo Hall (2006), a formação de uma cultura nacional contribuiu para criar padrões de alfabetização universais, generalizando uma única língua vernacular como o meio dominante de comunicação em toda a nação. Criou, ainda, uma cultura homogênea e manteve instituições culturais nacionais como, por exemplo, um sistema educacional.

Contudo, mesmo considerando a força da regulação destacada por Stuart Hall, é possível perceber que, dentro de um mesmo país como, a exemplo do Brasil, existem diferentes manifestações culturais que variam de acordo com a região habitada ou no interior de cada grupo. Não é possível analisar cada cultura de forma isolada, já que há influência do “todo” em pequenas práticas. Nesta direção, torna-se importante que levemos em consideração essa diversidade cultural e o contexto histórico social de cada grupo, conforme atesta Santos:

(...) isso é de fato essencial para compreendermos melhor o país em que vivemos. Mesmo porque essa diversidade não é só feita de ideias; ela está relacionada com as maneiras de atuar na vida, é um elemento que faz parte das relações sociais no país. A diversidade também se constituiu de maneiras diferentes de viver, cujas razões podem ser estudadas, contribuindo dessa forma para eliminar preconceitos e perseguições de que são vítimas grupos e categorias de pessoas (1983, p. 19).

Em geral, as definições de cultura se referem à literatura, cinema, artes, entre outras; porém, seu sentido é mais abrangente. Cultura pode ser considerada como tudo o que a humanidade, através de sua racionalidade, mais precisamente a inteligência, consegue elaborar e executar. Dessa forma, todos os povos e sociedades possuem sua cultura por meio da qual eles transmitem os seus conhecimentos às gerações futuras. Práticas como artes, ciências, costumes, sistemas, leis, religião, crenças, esportes, mitos, valores morais e éticos, comportamento, preferências, invenções e todas as maneiras de ser, pensar e agir que fazem parte dos elementos culturais de cada comunidade. Com isso, podemos pensar a cultura como uma das principais características humanas, considerando que somente a humanidade tem capacidade de desenvolver culturas, distinguindo-se, desta forma, de outros seres, como animais irracionais e vegetais.

Deve-se levar em consideração que os estudos sobre cultura são relativamente recentes e começaram a surgir a partir do século XVIII, intensificando-se a partir do século XIX, com a expansão das nações europeias. Foi também nesse século que a vida social passou a ser analisada através de um viés laico. O início de

uma discussão mais científica sobre cultura está associado, segundo Santos (1983, p. 30):

(...) as preocupações de entender os povos e nações que se subjugava. Ela era alimentada por expansão política e econômica das sociedades industrializadas, que lhes fornecia campo de observação e possibilitava o acesso material para estudo.

Dessa forma, as culturas eram vistas de forma hierarquizadas, algumas consideradas mais importantes do que as outras, justificando, assim, as práticas de dominação, que ainda estão presentes nos dias atuais. Nesse sentido, Santos (1983, p. 45) destaca que “entendendo dessa forma, cultura diz respeito a todos os aspectos da vida social, e não se pode dizer que ela exista em alguns contextos e não em outros”. Além disso, também não se pode entender cultura como algo estanque, mas como o resultado de práticas que são fruto de um processo histórico social e que tendem a se modificar ao longo do tempo. Com isso, alguns eventos culturais tradicionais podem deixar de existir, mas a cultura permanece, tendo em vista que esta é resultado de uma interação coletiva.

É relevante destacar, então, que cultura é algo mutável e originado de produções coletivas e de ações humanas. Ao entender o que leva as comunidades às produções e ações culturais, a análise dos processos individuais e coletivos dos marcadores identitários ganha ainda mais relevo. O conceito de cultura leva em consideração a identidade cultural de cada indivíduo e como ele se reconhece, segundo Taylor (1997, 1997, p. 45), a identidade “a maneira como uma pessoa se define, como é que as suas características fundamentais fazem dela um ser humano”.

Ao considerar a força da cultura nos modos de produção dos indivíduos, não podemos esperar que todos se reconheçam e se entendam de maneira igualitária. Segundo Colaço e Sparemberger (2011), a identidade individualizada é aquela por meio da qual cada ser descobre em si, sendo verdadeiro com sua originalidade. E é com base nessa ideia que se torna possível entender o ideal moderno de autenticidade e os objetivos de autorrealização que acolhem este ideal. Embora seja importante reconhecer que os indivíduos possuem identidade individualizada, no caso de comunidades há um elo entre esses grupos, como destaca Tonnies (1995) apud Ramiro (2006) ao diferenciar sociedade e comunidade:

Em teoria, a sociedade consiste em um grupo humano que vive e habita lado a lado de modo pacífico, como na comunidade, mas, ao contrário

desta, seus componentes não estão ligados organicamente, mas organicamente separados. Enquanto na comunidade os grupos permanecem essencialmente unidos, a despeito de tudo que os separa, na sociedade eles estão essencialmente separados, apesar de tudo o que os une (TONNIES, 1995, p. 252 apud RAMIRO, 2006, p. 23).

É possível perceber que as comunidades permanecem unidas independentemente de alguns fatores que possam promover sua separação. Strobel (2008a) salienta o conceito de comunidade conforme descrito no Dicionário Houaiss, desta forma, comunidade é descrita como um conjunto de habitantes do mesmo Estado ou qualquer grupo social cujos elementos vivam numa dada área, sob um governo comum e irmanados por um mesmo legado cultural e histórico ou ainda como, um conjunto de indivíduos que utilizam o mesmo idioma ou um agrupamento de pessoas que, num período específico de tempo, usam a mesma língua ou o mesmo dialeto. Destaca também que essa comunidade pode coincidir com a nação, se esta for monolíngue ou pode ser o conjunto de povos que tem uma língua em comum. É possível também entender comunidade como um conjunto de indivíduos que, em razão de fatores de natureza social, geográficos, históricos, culturais, raciais, etc., têm em comum certas características que os distinguem de outros grupos do mesmo meio e na mesma ocasião.

Dessa forma, no que diz respeito à identidade, Pereira (2001), destaca que, conforme as políticas curriculares, um dos objetivos mais relevantes quanto ao ensino de História relaciona-se à questão da identidade. É de grande importância que os estudos de História estejam constantemente pautados na construção da noção de identidade, através do estabelecimento de relações entre identidades individuais e sociais. O ensino de História deve permitir que os estudantes se compreendam a partir de suas próprias representações, da época em que vivem e são inseridos num grupo, e, ao mesmo tempo resgatem a diversidade e pratiquem uma análise crítica de uma memória que é transmitida.

Nesse sentido, o Ensino de História para o sujeito Surdo, num âmbito escolar bilíngue, prevê que as cognições acerca dos conhecimentos históricos sejam feitas não apenas pela vivência num cotidiano onde tais saberes perpassam, mas também pelo universo simbólico e prévio deste sujeito. Essa questão nos leva a um problema.

Em sala de aula, na falta de referências anteriores para a construção de ideias, proposições, conceitos históricos, os estudantes tendem a aplicar o seu conhecimento mais geral na formulação dos novos conceitos. Assim

ocorre uma ampliação de inferências, novos conceitos podem se constituir de forma cada vez mais pobre, dificultando a conexão entre eles e impedindo a atribuição de significados. É por isso que o conhecimento prévio do estudante e as características específicas do conhecimento histórico condicionarão em grande parte, o aprendizado. (VERRI; ALEGRO, 2006, p. 99-100)

Logo, quando este conhecimento prévio não atende à demanda da aula e do conteúdo em questão, sugere-se o esclarecimento de conceitos fundamentais, anteriores, amplos do campo histórico. Imagens e linhas do tempo, por exemplo, são ferramentas auxiliaadoras para um maior dinamismo nessa abordagem. Esse novo conhecimento adquirido pelo estudante Surdo se dá numa relação um tanto quanto truncada, quando se leva em conta as duas línguas utilizadas, uma oral e a outra totalmente visual e gestual. Assim, é entendível a dificuldade por parte desse sujeito em conceber um novo conceito, nesse caso histórico, já que muitas vezes as relações sociais anteriores ao momento de ampliação do próprio conhecimento se dão num terreno empobrecido.

Vale ressaltar, ainda, que dada a peculiaridade visual da cultura e língua do Surdo, toda a produção de material didático para o ensino de história deve levar em consideração a possibilidade de utilização de imagens atreladas ao conteúdo a ser ministrado. A adequação didática corresponde ao êxito da aquisição do conhecimento e prevalecem, nesta disciplina, as inferências sobre rupturas e continuidades históricas na análise imagética de objetos (como o primeiro telefone até o celular) e de espaços (como na comparação de fotografias de uma mesma praça pública em décadas distintas). A cronologia, em linha, também é facilitadora neste quesito, podendo esclarecer pontos sobre o próprio desenvolvimento histórico, repercussões, revoltas, os fatos e seus encadeamentos.

Para o público Surdo, o ensino de história se produz por meio do letramento. Assim, os processos linguísticos dentro da sala de aula bilíngue, indiferente da matéria ensinada, passam a fazer parte da responsabilidade do professor imbuído da disciplina. A própria dificuldade em encontrar sinais correspondentes aos conceitos estudados, por exemplo, faz com que um outro mecanismo de ensino seja de fato acionado na Educação e na História, em si. Um trabalho existente referente ao tema traz preocupações e aspectos importantes quanto ao ensino:

Muitas são as dificuldades encontradas no caminho, sobretudo a inexistência de sinais correlatos aos conceitos históricos, dificultando a construção de significados junto aos estudantes. Neste sentido, acreditamos que a construção de um glossário de sinais históricos, em processo



semelhante ao que vem sendo produzido na área de ciências a partir do Projeto Surdos, pode trazer resultados significativos para o ensino de história. [...] a) quais os conhecimentos prévios que os estudantes Surdos utilizam para aprender história?; b) como incentivar a criação de materiais históricos adequados para Surdos?; c) quais significados históricos os Surdos articulam em suas experiências diárias? Acreditamos que estas são questões importantes que devem ser colocadas não apenas na área da Educação Especial, mas, também na história (AZEVEDO; MATTOS, 2017, p. 130-131)

Os impasses no ensino ao público Surdo não são desconhecidos pelos educadores que os enfrentam na realidade da Educação. Contudo, eles, por si, não legitimam a negligência de outras áreas da ação educacional. A preocupação referente ao ensino de qualidade e socialmente comprometido para todo e qualquer público, a exemplo do estudante Surdo, deve partir, também, de profissionais das áreas, como o grupo de História.

Trabalhos científicos que endossam a problemática do tema trazem a importância do total domínio na Língua de Sinais no espaço bilíngue de educação. Trata-se de estar a par da língua considerada como a primeira para o estudante Surdo. Por isso, tal âmbito coloca desafios dobrados ao profissional, o qual tem como obstáculo a própria Libras, além do ensinar. Esses trabalhos repetem a importância da imagem e do objeto como ferramentas para um melhor aprender.

Tendo em vista o caráter espacial-visual da língua de sinais e, naturalmente, o maior desenvolvimento das habilidades relacionadas à memória e raciocínio visuais, as atividades que envolveram imagens e o contato com objetos de significado histórico foram as que obtiveram melhores resultados e que geraram maior interesse e participação da turma (NEVES, 2009, p. 7907).

Neste caso, a imagem fomenta a memória na qual se embasa o conceito. Da materialidade do objeto expande-se uma noção conceitual, a qual apazigua, na educação bilíngue, os desafios que surgem entre as línguas portuguesa e Libras. Portanto, nota-se que o papel do professor de Surdos também é dar acessibilidade aos conhecimentos negados e negligenciados socialmente, mesmo que estes sejam tangentes à matéria estipulada.

Nesse universo de ensino, o qual traz as polaridades da palavra e do conceito, a sinalização faz parte da concepção bilíngue. Vale ressaltar que o bilinguismo difere não apenas do oralismo, mas também da Comunicação Total. Esta proposta, no decorrer dos tempos, também fora adotada como forma de ensino ao público Surdo e afirmava que toda e qualquer forma de transmissão de conhecimento era tida como válida, desde a própria expressão oral, as mímicas e as

simbolizações outras. Essa prática desconsiderava a peculiaridade da comunidade Surda, a exemplo de sua cultura visual, seu próprio modo de ver e interpretar o mundo.

Percebe-se que as tensões do ensino de história em âmbito bilíngue são constantes, assim como a educação Surda em seus aspectos mais amplos. Pereira e Poker (2012) constataram a falta de orientação para os professores do ensino de história no que tange as suas atuações junto ao público Surdo. Esta realidade, ainda que vivida de diferentes formas, era compartilhada por docentes de escolas regulares e especiais, apesar de, nessas últimas, alguns professores afirmaram ter dito algum tipo de capacitação. Além disso, outros problemas comuns são a falta de acessibilidade e intérprete nas escolas inclusivas e a comunicação pelo oralismo aos estudantes que utilizam aparelhos auditivos. As vivências e as sociabilidades de uma sala de aula reforçam características nos sujeitos participantes, entendendo e vivendo o mundo ao passo da aquisição dos saberes escolares, bem como familiares.

Há muitos aspectos que dificultam o quadro do ensino ao público Surdo, contudo, parece que o *estopim* desse problema está na falta de formação e de pessoal qualificado sobre as especificidades inerentes à comunidade Surda. No geral, as formações iniciais de professores de História, por exemplo, não se voltam a estudar as especificidades culturais e, tampouco, os desafios pedagógicos ao ensino para estudantes Surdos. Além da forma coadjuvante assumida pelos debates pedagógicos nas formações iniciais de docentes de história, as questões específicas das populações escolares, a exemplo da Surda, no interior destes debates são negligenciadas em torno de uma universalidade, como a oralista. Dificuldades quanto aos métodos utilizados, a comunicação e a formulação de conteúdos atendidos por uma didática própria são pontos (re)conhecidos e, portanto, passíveis de mudança. No que se refere ao bilinguismo, os pesquisadores da área reforçam o discurso de que não há “a”, mas sim “uma” educação bilíngue, onde diferentes matizes de saberes influenciam e pluralizam essa forma de compreensão e linguagem. Para Müller e Karnoop (2017, p. 65),

[...] algumas reflexões teóricas sobre o bilinguismo possibilitam o deslocamento de concepções unidimensionais de bilinguismo (de valorização das competências linguísticas) em direção a concepções multidimensionais (questões linguísticas, considerando-se a psicologia e a sociologia, bem como os diferentes níveis de análises: individuais, interpessoais, intergrupais e sociais).

Há, nessa segunda postura, um entendimento mais apurado e coerente acerca das relações Surdas e suas particularidades comunicativas e de aprendizagens culturais e de vida. É cabível ao profissional da comunidade Surda essa dimensão mais ampla do bilinguismo, que vem a possibilitar uma realidade tangível dos próprios problemas enfrentados na educação Surda.

A pesquisa em questão leva em consideração o Estado do Rio Grande do Sul e afirma-se, para esse lugar, que a educação bilíngue vem evoluindo e tomando espaços por meio de sua própria prática, através de lutas, tensionamentos, diálogos, conquistas políticas e pedagógicas. Para o profissional fica o desafio de aprender fazendo e para os estudantes, o desejo de uma educação mais dinâmica e coerente por meio de uma interação. Para melhorias significativas, é imprescindível a participação não apenas da comunidade acadêmica, das licenciaturas, mas também da comunidade Surda e do Sujeito Surdo de maneira efetiva.

## **ABORDAGENS METODOLÓGICAS – PROCEDIMENTOS ADOTADOS DE UMA PESQUISA**

Em termos metodológicos, saliento que o trabalho assenta-se na pesquisa qualitativa. Cordova e Silveira (2009), destacam que esta pesquisa não se preocupa com representatividade numérica, mas com o aprofundamento da compreensão de um grupo social e de sua organização. Essa escolha se deu com o objetivo de entender como se constitui o ensino de História para Surdos em uma escola bilíngue a partir desses contextos mais gerais. O foco principal de análise não é o resultado final, mas o seu processo de constituição.

Meu eixo foi analisar o ensino de História na escola bilíngue sem deslocá-lo do espaço escolar. Conforme destaca Godoy (1995), um fenômeno pode ser mais bem observado e compreendido no contexto em que ocorre e do qual é parte. Aqui o pesquisador deve aprender a usar sua própria pessoa como instrumento mais confiável de observação, seleção, análise e interpretação dos dados produzidos. Estar inserida na escola fez com que fosse possível me aproximar do tema e compreendê-lo a partir da perspectiva da professora de História e de seus estudantes Surdos. Sobre isso, Godoy (2005) fala que o interesse dos investigadores que adotam essa postura frente à produção do conhecimento está em verificar como determinado fenômeno se manifesta nas atividades, procedimentos e interações diárias.

Para o autor, não é possível entender o comportamento humano sem a compreensão do quadro referencial (estrutura) dentro do qual os indivíduos interpretam seus pensamentos, sentimentos e ações. Considerando todos os pontos de vista como importantes, este tipo de pesquisa destaca e esclarece o dinamismo interno das situações frequentemente invisíveis para observadores externos.

Considerando o dito, será utilizada também a pesquisa descritiva como metodologia para desenvolvimento desta investigação. Segundo Gil (2008), a abordagem tem como objetivo primordial a descrição das características de determinada população, fenômeno ou o estabelecimento de relações entre variáveis. Na pesquisa descritiva, todas as análises e estudos são registrados pelo pesquisador, contudo, o autor destaca a necessidade do rigor a fim de garantir a ausência de manipulação ou interferência. Neste sentido, cabe ao pesquisador

apenas descobrir a frequência com que o fenômeno ocorre ou como se estrutura dentro de um determinado sistema, método, processo ou realidade operacional.

A escolha feita pela metodologia descritiva também contempla o estudo de campo que, segundo Gil (2008), focaliza numa comunidade que não é necessariamente geográfica, já que pode ser uma comunidade de trabalho, de estudo, de lazer ou voltada para qualquer outra atividade humana. Basicamente, é desenvolvida por meio da observação direta das atividades do grupo estudado e de entrevistas com informantes para traduzir suas explicações e interpretações do que ocorre no grupo.

O estudo de campo foi feito em uma escola bilíngue da região sul do Rio Grande do Sul. As observações foram realizadas nas aulas de História entre os meses de outubro de 2017 e junho de 2018. No início da produção de dados, os estudantes estavam no sétimo ano do Ensino Fundamental, algo que foi alterado nesse ano. A opção por acompanhar a turma entre os anos de 2017 e 2018 se deu em decorrência de seu número de estudantes, três. Por ser um colégio relativamente novo, as demais turmas com ensino de história são ainda recentes. As observações foram feitas uma vez por semana, com dia indicado pela professora.

Com vista a ampliar as possibilidades de produção de dados, também realizei uma entrevista aberta com a professora (ANEXO B) que ministrava as aulas de História<sup>5</sup>. As perguntas feitas buscaram dar conta de detalhes não observados em suas aulas e visaram, como já dito, ampliar os sentidos das análises dos dados produzidos e enriquecer a pesquisa, bem como abrir espaço para as representações sobre a escola.

Ressalto que a observação em sala de aula, na escola em questão, foi o método basilar para a coleta de dados, dando possibilidades mais densas à análise. Com ela, a descrição do panorama de ensino de História vem a ser possível. Para Gil (2008, p. 100),

A observação constitui elemento fundamental para a pesquisa. Desde a formulação do problema, passando pela construção de hipóteses, coleta, análise e interpretação dos dados, a observação desempenha papel imprescindível no processo de pesquisa. É, todavia, na fase de coleta de dados que o seu papel se torna mais evidente. A observação é sempre utilizada nessa etapa, conjugada a outras técnicas ou utilizada de forma exclusiva. Por ser utilizada, exclusivamente, para a obtenção de dados em muitas pesquisas, e por estar presente também em outros momentos da

---

<sup>5</sup> O Termo de consentimento da entrevista e observação, encontra-se no Anexo A.

pesquisa, a observação chega mesmo a ser considerada como método de investigação.

Nesse sentido, desde minha introdução na escola, com a autorização do responsável pelos sujeitos situados no meio pesquisado, pude perceber gradativamente o modo operante da professora de História, seus métodos e meios para driblar as dificuldades encontradas no momento em que se reuniam as tarefas de lecionar sua disciplina e transmitir, numa outra língua, todo o conteúdo pertinente aos estudantes. Ainda, quanto ao método de observação, é possível dizer que este leva em consideração os sentidos extraídos do ambiente pesquisado, dada a atenção e acompanhamento daquilo que se almeja descrever, entender e, cientificamente, compartilhar. Contudo, a observação passa a ser científica quando destaca alguns pontos específicos, devendo servir a um objetivo, ser sistematicamente planejada e estar submetida à verificação. Tendo tais preocupações, o pesquisador detém em suas mãos uma ferramenta relativamente segura e simples, já que a produção dos dados é feita por um viés direto de captação de informações, não transcorrendo intermediações no ato da pesquisa.

Atendo-me aos pontos normativos desse método, ressalto que na busca de meu objetivo geral, que foi descrever os processos de ensino de História para Surdos em uma escola bilíngue, alicerço os passos de minha observação, com a visitação à escola. O planejamento que desencadeia o contato e a pesquisa foi elaborado com o decorrer deste trabalho, nas orientações prévias e com as percepções de uma demanda específica: estar próxima a professora e ao estudante Surdo, *in loco*, ou seja, dentro da sala de aula. E, no que tange à verificação da observação, quanto ao método científico, a análise dos dados, como um produto acadêmico, somado à descrição e entrevista, demonstrará um quadro exitoso deste processo.

Ouso dizer que todo o método pode ser falho e carrega consigo algumas questões pertinentes de serem pensadas/debatidas. No caso da observação, toda e qualquer atividade pode gerar desconforto por parte dos sujeitos pesquisados pela presença física do observador. Eis um inconveniente do método, o qual, segundo Gil (2008), pode causar interferência e alterações de modos de comportamento dos participantes. Assim, os resultados, o conteúdo extraído, pela pouca espontaneidade ocasionada por vergonha, desconfiança etc., podem não ser um *corpus* em todo confiável. Portanto, julga-se pertinente uma avaliação crítica e um rigor metódico da

própria observação, na intenção de garantir uma descrição que se aproxime do cotidiano daquele espaço.

Gil (2008) estipula três diferentes meios de observação: participante, sistemática e simples. Resumidamente, o primeiro deles trata da inserção do pesquisador ao grupo/comunidade pesquisado(a) no intento de extrair os conteúdos de análise dentro da própria estrutura, núcleo de interesse. O pesquisador faz parte do processo em que é observado e assume uma função social que não a sua, incorporando costumes, hábitos e normas. Já o segundo meio de observação prevê a “manutenção” e um planejar demasiadamente detalhado de todo o processo, estipulando horários, meios distintos de análise, podendo ocorrer em campo ou laboratório. Já a observação simples, da qual faço uso, tem a pretensão de perceber e descrever certo fenômeno em um espaço e tempo específico.

Por observação simples entende-se aquela em que o pesquisador, permanecendo alheio à comunidade, grupo ou situação que pretende estudar, observa de maneira espontânea os fatos que aí ocorrem. Neste procedimento, o pesquisador é muito mais um espectador que um ator. Daí por que pode ser chamado de observação-reportagem, já que apresenta certa similaridade com as técnicas empregadas pelos jornalistas [...] Embora a observação simples possa ser caracterizada como espontânea, informal, não planejada, coloca-se num plano científico, pois vai além da simples constatação dos fatos. Em qualquer circunstância, exige um mínimo de controle na obtenção dos dados. Além disso, a coleta de dados por observação é seguida de um processo de análise e interpretação, o que lhe confere a sistematização e o controle requeridos dos procedimentos científicos (GIL, 2008, p. 101).

Mesmo que eu venha a fazer parte da comunidade Surda, não apenas com minha interação com amigos Surdos, mas também a partir do trabalho que desenvolvo como tradutora/intérprete, posso afirmar que não estou inserida na comunidade escolar na qual me implanto para pesquisar. Mesmo numa posição de expectadora dos fatos ocorridos no meio pesquisado, seleciono imagens e falas as quais são potentes para entender como se dá o ensino de História em âmbito da escola bilíngue. Ainda, as informações levantadas são processadas e organizadas logo após a coleta, seguindo numa outra esteira do campo metodológico deste trabalho, que é a própria descrição do objeto. Há vantagens e desvantagens quanto à observação simples, respectivamente:

- a) Possibilita a obtenção de elementos para a definição de problemas de pesquisa;
- b) Favorece a construção de hipóteses acerca do problema pesquisado;

c) Facilita a obtenção de dados sem produzir querelas ou suspeitas nos membros das comunidades, grupos ou instituições que estão sendo estudadas, mas, em contrapartida:

a) É canalizada pelos gostos e afeições do pesquisador, pois muitas vezes sua atenção é desviada para o lado pitoresco, exótico ou raro do fenômeno;

b) O registro das observações depende, frequentemente, da memória do investigador;

d) Dá ampla margem à interpretação subjetiva ou parcial do fenômeno estudado;

Todos estes pontos passam por um filtro que aprimora a pesquisa realizada, já que a observação simples foi complementada pela descrição e suas normativas, bem como a entrevista pautada e sua colaboração para o levantamento/coleta/produção de dados. Portanto, a margem para uma interpretação parcial do fato vem a se expandir com a narrativa da professora, por exemplo, ou com os simples fatos descritos, àqueles sem o cunho da interpretação.

Mesmo não havendo regras primordiais para o início e desenvolvimento da observação simples, como método científico, vale ressaltar algumas diretrizes relevantes no trato desse método (GIL, 2008, p. 102):

a) *Os sujeitos*. Quem são os participantes? Quantos são? A que sexo pertencem? Quais as suas idades? Como se vestem? Que adornos utilizam? O que os movimentos de seu corpo expressam?

b) *O cenário*. Onde as pessoas se situam? Quais as características desse local? Com que sistema social pode ser identificado?

c) *O comportamento social*. O que realmente ocorre em termos sociais? Como as pessoas se relacionam? De que modo o fazem? Que linguagem utilizam?

Quanto aos sujeitos, estes estão representados na figura da professora em sala de aula e de seus três estudantes (uma menina e dois meninos), sendo o objeto de estudo toda a sua interação, em sala, no ensino dos conteúdos e no trato entre professora-estudantes e vice-versa. O cenário, portanto, é a própria sala de aula do 7º para o 8º ano da escola. Tendo como comportamento social a relação de ensino em meio bilíngue para estudantes Surdos, utilizando-se tanto da língua portuguesa quanto da Língua Brasileira de Sinais (Libras).

Sabe-se, como dito anteriormente, que a interpretação a partir da observação pode ser um “produto” questionável, dada a livre e espontânea produção dos dados,



os quais podem ser selecionados com total subjetividade. Contudo, o caráter, que pode ser entendido como “frágil”, fortalecido não apenas com as demais condutas metodológicas, mas com, também, o conhecimento prévio do pesquisador acerca do tema estudado/pesquisado antes mesmo de sua inserção no campo. Esse conhecimento é primordial para uma clareza maior na análise dos dados e na concepção epistemológica de toda a pesquisa. Assim, minha experiência como tradutora/intérprete, no ambiente de ensino das salas de aulas, das mais diversas, contribui para esse aprimoramento metodológico, assim como as leituras feitas em toda minha formação, a qual foi dedicada a tal temática. Concluindo as nuances da observação simples, trago uma última citação de Gil (2008), referente ao ato de “registrar” as impressões emergentes da pesquisa:

O registro da observação simples se faz geralmente mediante diários ou cadernos de notas. O momento mais adequado para o registro é, indiscutivelmente, o da própria ocorrência do fenômeno. Entretanto, em muitas situações é inconveniente tomar notas no local, pois com isso elementos significativos da situação podem ser perdidos pelo pesquisador, e a naturalidade da observação pode ser perturbada pela desconfiança das pessoas observadas. Por essa razão, é conveniente que o pesquisador seja dotado de boa memória e que se valha dos recursos mnemônicos disponíveis para melhorar seu desempenho. Também podem ser utilizados outros meios para o registro da observação, tais como gravadores, câmaras fotográficas, filmadoras etc. Há, porém, que se considerar que em muitas situações a utilização desses instrumentos é contraindicada, pois podem comprometer de forma definitiva o processo de observação. (Ibid., p. 103).

De fato, nos momentos em que eu me encontrava na escola, dentro da sala de aula, qualquer movimento de registro poderia causar desconforto e alteração de postura mais acentuada, principalmente dado o número de estudantes ser reduzido e a espacialidade da sala pequena. Logo, todos os detalhes mais pertinentes foram gravados apenas na memória num primeiro momento, para depois, em casa, serem registrados de fato em blocos de anotações. Não foram utilizados gravador, filmadora ou câmera fotográfica, justamente pelo mesmo motivo. Assim, a observação simples seguiu seu curso natural, com o menor índice de influência no âmbito pesquisado, a não ser pela presença física do pesquisador.

Quanto ao modelo de entrevista, julgo ser necessária uma maior atenção e detalhamento da natureza do método e como ela foi estruturada. As entrevistas, como método, podem ser das mais diferentes e trazem a possibilidade de aprofundamentos específicos dentro do tema estudado. A entrevista consiste no desencadeamento de informações as quais são motivadas pelo questionamento e

que buscam o esclarecimento de assuntos balizados pelo conhecimento prévio do sujeito frente a um determinado tema. No presente caso, a entrevista é uma ferramenta que vem a aprimorar a pesquisa, justamente na etapa de produção dos dados, em que a professora de História se colocou como fonte viva e, assim, contribuiu no compartilhamento de seus saberes e experiências em sala de aula. Além do mais, a entrevista possibilitou uma caracterização do ambiente pesquisado e da relação entre professora e estudantes por meio do bilinguismo, organizando e formatando a observação já ocorrida.

Assim como a observação ou qualquer outro método, a entrevista possui suas vantagens e desvantagens. Pode-se elencar como principal ponto positivo desse método o balizamento das questões a serem respondidas, ou seja, a delimitação do tema e a extração direta das informações necessárias. O contato estreito, assim como o bom diálogo fizeram com que a entrevista fosse um meio fluido de produção de dados. Porém, o método reserva cuidados, já que o entrevistado pode intimar-se com as questões; ter má vontade; ocorrer erros de compreensão, tanto do pesquisado em relação à questão quanto à própria formulação da resposta; o fornecimento de respostas falsas; a omissão de conteúdo, por variados motivos; etc.

Há diferentes níveis de estruturação das entrevistas, de acordo com a demanda de cada pesquisa e do que se pretende produzir de informações e dados. Nessa pesquisa, utilizei a entrevista aberta elencando pontos que pretendia aprofundar no que tange ao ensino bilíngue e suas nuances. Minha preocupação foi elencar pautas conectadas e coerentes. Há pouco uso de perguntas diretas, no intuito de que o sujeito pesquisado pudesse decorrer livremente sobre as pautas, na contemplação das mesmas.

## CAPÍTULO 1

### ASPECTOS HISTÓRICOS – PANORAMA GERAL

Quando se pesquisa a historiografia da temática Surda, é possível perceber um emaranhado de discussões que se cruzam e retomam, repetidamente, assuntos como: educação, legislação e cultura surda. Esses conceitos sempre estão alinhados e profundamente implicados. Muitos artigos científicos trazem esses pontos reunidos, amalgamados, pois parece não ser possível dissociar um dos outros. Contudo, pode parecer confuso e pouco detalhado esse modo de narrativa, que endossa a problemática Surda na história. De fato, na pesquisa bibliográfica, nota-se a recorrência entre os pontos e pouco se aprofunda sobre cada um deles.

#### 1.1 NUANCES DA HISTÓRIA DO SURDO NO MUNDO

Diferentes foram as maneiras que o sujeito Surdo fora tratado no decorrer da História. Muitas vezes as condutas da população ouvinte eram ríspidas e feriam a humanidade do Ser que nascia desprovido de audição. Matava-se, ignorava-se, colocava-se às margens de tribos e grupos em tempos remotos e, ainda que o quadro atual seja mais inclusivo, é possível afirmar que a população Surda, a exemplo de outras diferenças, vive alijada da cidadania. Isso porque a sociedade e o mundo político ainda estão fortemente constituídos a partir da lógica ouvinte.

Diferente do contexto hegemônico da atualidade, Strobel (2008b) nos diz que os Surdos na civilização egípcia e também na Pérsia eram considerados como seres de dotes divinos, enviados pelos deuses e capazes de fazer a comunicação entre a terra e o céu. Essa percepção em relação ao Surdo se dava justamente pelo seu silêncio, pelo não “falar”, o que traduzia-se, naquele período e espaço, como algo especial, distinto da normalidade. Nestas civilizações pensavam que o Surdo como sujeitos capazes de falarem apenas com os deuses, em segredo e em estado meditativo. Contudo, mesmo que essa postura frente ao Surdo fosse de adoração/veneração, havia o afastamento deste das esferas sociais, sendo ele desprovido de instrução e participação comunitária.

Os casos mais comuns de tratamento, no entanto, iam a contramão das percepções persa e egípcia. Na Grécia antiga, tanto para os valores espartanos,

ligados à perfeição física, quanto para o prestígio ateniense ao intelecto, os Surdos eram devidamente banidos do núcleo familiar e social, como num “expurgo” que legitimava uma “natural” concepção de ideal, uma pureza não racial, mas de formação física/humana. Os Surdos, nesse contexto, eram seres não-pensantes, incapazes de desenvolverem-se enquanto sujeito cidadão. Assim, os Surdos eram mortos (leia-se assassinados), normalmente jogados em penhascos ao mar e/ou às pedras. Dificilmente teriam como sobreviver. Para aqueles que se mantinham com vida restava a miséria, isolados de tudo e todos ou como escravos na prestação de funções desumanas (STROBEL, 2008b).

Duarte (et al, 2013), traz os registros religiosos, como fontes que descreveram momentos onde personagens Surdos emergem:

[...] no Talmud (livro sagrado judaico), lê-se: “Não equipares o Surdo e o mudo com a categoria dos idiotas ou com aqueles indivíduos de irresponsabilidade moral, por que podem ser instruídos e considerados inteligentes”. Na Bíblia Sagrada, livro de Êxodo, capítulo 4, Moisés diz: “Quem faz o mudo, ou Surdo, ou o que vê, ou o cego? Não sou eu o Senhor?” No livro de Levítico, capítulo 19, versículo 14, ele ensina como tratar o semelhante: “Não amaldiçoarás o Surdo, nem porás tropeço diante do cego; mas temerás o teu Deus. Tu sou o Senhor.” No evangelho de Lucas, o capítulo 1 descreve o nascimento e circuncisão de João Batista; os versículos 62 e 63 relatam uma comunicação por meio de sinais entre a população e Zacarias, pai de João Batista, que não falava por ter a língua presa: “Então, por sinais, perguntaram ao pai como queria que ele se chamasse. Pedindo uma placa, o pai escreveu: ‘O seu nome é João’” (p. 1716 – 1717)

Nestes casos, nos relatos em textos considerados sagrados, não há um movimento perverso que viesse a deslegitimar a vida do Surdo, tão pouco a defesa de um extermínio dessas pessoas. Contudo, é visível o não detalhamento dessa população que não ouvia, ou seja, o desconhecimento e, talvez, a negligência para com o Surdo. Tal fato é uma realidade até mesmo nos dias de hoje, onde muitas famílias põem em reclusão o sujeito não ouvinte, por vezes numa conduta de superproteção, mas noutros casos numa estranheza e descaso.

Já no Código Justiniano, no século VI, há o registro de classificações referentes aos Surdos, mais precisamente à surdez. Neste primeiro documento histórico, como traz Duarte (2011), teremos uma “normatização” no sentido jurídico e pelo viés da saúde sobre a especificidade Surda, em cinco níveis/categorias: Surdo-mudez natural; Surdo-mudez adquirida; surdez natural; surdez adquirida e mudez natural ou adquirida.

Essas categorizações acarretaram numa alteração social e antropológica na especificação da surdez e no interesse acerca das capacidades do Surdo, o que reverberou numa diferença quanto ao tratamento dessa população. Tal interesse ocasionou uma mudança também política e participativa, mesmo que às avessas. Distinguiu-se, assim, os Surdos que falavam e os Surdos que não falavam:

os que não falavam estavam impedidos por lei de celebrar contratos, reclamar herança, possuir propriedades, elaborar testamentos e conviver em sociedade. Essas regras não valiam para os Surdos que falavam, pois, em sua maioria, eram aqueles que adquiriram primeiro a linguagem e só depois a surdez (DUARTE, 2013, p. 1718).

Com o passar dos tempos, houve ainda relevantes inferências, discussões e modificações quanto às classificações da surdez, em coerência com o tempo e espaço de cada sociedade e suas evoluções na área científica e médica – fatores que vem sendo debatidos também na atualidade.

Como visto, durante muitos séculos, os Surdos foram considerados incapazes e a surdez era comumente associada à demência e a outras perdas mentais. Isso levava essas pessoas à segregação e, em algumas culturas, o Surdo era de fato exterminado. Porém, é na Idade Média, mais precisamente no seu final, que a surdez passou a ser encarada sob um viés mais científico, mesmo que incipiente. Já na Idade Moderna, foram criadas novas nomenclaturas para referir-se à pessoa Surda, antes consideradas *surdas-mudas*.

Com o tempo, muitos pensadores começaram a perceber que os Surdos não podiam ouvir ou falar, mas tinham uma forma de se expressar através de gestos e mímicas. Houve então uma “avalanche” de pesquisadores na área da surdez, estudando-a de forma científica e clínica (MARTINS, 2012). Nesse momento, surgem os primeiros educadores dos Surdos, o mais famoso deles é o espanhol Pedro Ponce de Leon (1520-1548), fundador de uma das primeiras escolas para professores Surdos. Seu pioneirismo foi de suma importância, conforme destaca Lodi (2005). Seu trabalho não apenas influenciou métodos de ensino para Surdos no decorrer dos tempos, como também demonstrou que eram falsos os argumentos médicos, filosóficos e as crenças religiosas da época sobre a incapacidade dos Surdos para o desenvolvimento da linguagem e, portanto, para toda e qualquer aprendizagem (LODI, 2005, p. 411).

Não obstante, o foco de ensino era a língua na modalidade escrita e, em geral, seus estudantes eram filhos de nobres. Por ser monge, a doutrina da fé

católica também estava entre os ensinamentos de Ponce de Leon, o qual, curiosamente, por conta de um voto de silêncio, passara a usar apenas os sinais como forma de comunicação. Seu objetivo era ensinar os Surdos a ler, escrever e falar. Isso se dava porque, “a possibilidade do Surdo falar implicava no seu reconhecimento como cidadão e, conseqüentemente, no seu direito de receber a fortuna e o título da família” (MOURA, 2000 p. 18).

Uma alteração significativa no histórico referente ao “lidar/interagir” com a população Surda está no ensino. No século XVI, quando percebe-se que a escrita e a audição das palavras não são construções paralelas e, com isso, pensou-se numa forma eficaz de alfabetização. Isso se deu com a criação do alfabeto manual, elaborado pelo padre espanhol Juan Pablo Bonet, trocando a letra por um símbolo totalmente visual.



Figura 1: Abecedário demonstrativo de Juan Pablo Bonet.

Fonte: [http://www.wikiwand.com/en/Juan\\_Pablo\\_Bonet](http://www.wikiwand.com/en/Juan_Pablo_Bonet). Acessado em: 12 jul. 2018.

No século XVIII, surgiram diversas escolas voltadas para a educação de Surdos e o ensino da língua de sinais. Conforme destaca Strobel (2009), Charles Michel de L' p e começou seu contato com Surdos quando conheceu duas irmãs Surdas que se comunicavam utilizando gestos. A partir daí, iniciou o contato com

diversos Surdos carentes de Paris com o objetivo de aprofundar o contato e fazer um estudo mais detalhado sobre a língua de sinais. L' p e recebia-os em sua própria casa, utilizando, segundo Strobel (2009), uma combinação de língua de sinais e gramática francesa, sinalizada denominada de "Sinais metódicos". Os trabalhos de Michel de L' p e eram financiados pelas famílias dos Surdos e através de recursos financeiros doados pela sociedade. O francês foi o responsável pela fundação da primeira escola para os Surdos denominada "Instituto para jovens Surdos e Mudos de Paris".

Outros, como Jacob Rodrigues Pereira (1715- 1780) e Johann Conrad Ammann (1669-1724), lançavam-se a estudos da população Surda, demanda a qual era muito bem paga desde o século XVI, se tratando da preocupação de nobres para com seus herdeiros, por exemplo. Ammann, por exemplo, em 1692 vem a escrever a obra *Surdus loquens* (O homem Surdo e falante), livro que versou sobre a patologia da linguagem. Na ocasião, pela primeira vez, pensou-se sobre as peculiaridades e diferenças da voz, notando distinção entre ela e a própria respiração. Assim, Ammann desenvolve uma descrição minuciosa da natureza da sonoridade e da fala. Já Thomas Braidwood (1715-1806) inova com um método diferenciado através do qual o alfabeto manual seria utilizado com ambas as mãos. Tal método fora multiplicado por um de seus estudantes em solo inglês, modelo que seque sendo utilizado.

Outro educador importante para a história dos Surdos, principalmente no que tange o ensino, foi Thomas Gallaudet (1787-1789). O educador fundou o que seria a primeira faculdade para a população não ouvinte. Hoje, tal espaço é conhecido como Universidade Gallaudet e fica em Washington nos EUA. Gallaudet usou o método de l' P e. Após anos de trabalho, ele viajou o mundo para verificar se o método utilizado em sua instituição estava adequado. Gallaudet voltou desta viagem apoiando o chamado método do oralismo e, nas próximas décadas, seria este o mais utilizado por todas as instituições de ensino para as pessoas Surdas.

Alguns anos mais tarde, em 1880, a língua de sinais foi proibida através de definições debatidas no Congresso de Milão. O evento foi uma conferência nacional com a participação de educadores de Surdos e nele foram debatidos aspectos relacionados à educação dessas pessoas e foi definido o método oralista como técnica a ser seguida para o ensino dos Surdos. Com isso, o uso da língua de sinais

foi proibido. As resoluções definidas no Congresso de Milão, segundo Strobel (2009) foram:

I – O uso da língua gestual em simultâneo com a língua oral, no ensino de Surdos, afeta a fala, a leitura labial e a clareza dos conceitos, pelo que a língua articulada deve ser preferida;

II – Os governos de vem tomar medidas para que todos os Surdos recebam educação;

III – O método mais apropriado para os Surdos se apropriarem da fala é o método intuitivo (primeiro fala depois a escrita); a gramática deve ser ensinada através de exemplos práticos, com a maior clareza possível; devem ser facultados aos Surdos livros com palavras e formas de linguagem conhecida pelo Surdo;

IV – Os educadores de Surdos, do método oralista, devem aplicar-se na elaboração de obras específicas dessa matéria;

V – Os Surdos, depois de terminado o seu ensino oralista, não esqueceram o conhecimento adquirido, devendo, por isso, usar a língua oral na conversação com pessoas falantes, já que a fala se desenvolve com a prática;

VI – A idade mais favorável para admitir uma criança Surda na escola é entre 08-10 anos, sendo que a criança deve permanecer na escola um mínimo de 7-8 anos; nenhum educador deve ter mais de 10 estudantes simultâneo;

VII – Com o objetivo de se implementar, com urgência, o método oralista, deviam ser reunidas as crianças Surdas recém admitidas nas escolas, onde deveriam ser instruídas através da fala; essas mesmas crianças deveriam estar separadas das crianças mais avançadas, que já haviam recebido educação gestual, a fim de que não fossem contaminadas; os estudantes antigos também deveriam ser ensinadas segundo este novo sistema oral.

Na tentativa de especificar a natureza do aparelho auditivo, outros nomes históricos surgem das leituras referentes a Surdos no mundo, como Friedrich Siebenmann (1852-192) e Antoine Shwendt (1853-1905). No que se refere à anatomia do ouvido e suas patologias, o primeiro médico de origem alemã era especialista em otorrinolaringologista e fez uma descrição demasiadamente detalhada para a época. Já o segundo, Shwendt, vem a tratar tanto as nuances clínicas quanto acústicas da surdez (DUARTE, 2013).

Muitos especialistas que se preocuparam com as demandas do público Surdo ignoraram a língua quanto problema central, o que viria a ser a solução para a comunicação, seja entre a própria comunidade Surda ou entre Surdos e Ouvintes. Nessa esteira, pode ser citado o médico francês Jean-Marie Gaspard Itard (1774 – 1838), que, na sua especialidade de cirurgião militar, desenvolveu duas obras, a partir do acompanhamento educacional de um rapaz denominado “selvagem” em



seu tempo. Os dois livros, de 1807 e 1808 são *Sur les moyens de rendre la parole aux sourds-muets* (Sobre os métodos de devolver a palavra aos Surdos) e *Sur les moyens de rendre l'ouïe aux sourds-muets* (Sobre os métodos de restauração de audição para Surdos). Tal metodologia teve sua estruturação a partir de sete pontos específicos:

1. melhorar a capacidade de detectar e discriminar sons
2. treinar a discriminação de vogais;
3. treinar a discriminação das consoantes;
4. apresentar diferentes pares de sílabas;
5. transcrever essas sílabas e lê-las;
6. apresentar diferentes palavras;
7. apresentar diferentes frases.

Ainda segundo Duarte (2013), com o aprimoramento das pesquisas e métodos, Itard avança e afirma a necessidade de uma linguagem distinta: a língua de sinais, a qual considera natural ao linguajar Surdo, tanto para sua comunicação quanto para seu processo educativo e formativo. Em decorrência da evolução da percepção linguística da comunidade não ouvinte, outra obra foi lançada, em 1821, *Des maladies de l'oreille et de l'audition*, trazendo à tona seu novo olhar referente ao ensino Surdo, às enfermidades de crianças Surdas e possíveis estímulos e na oralidade a partir da sinalização.

Até mesmo o inventor do telefone, Alexander Graham Bell (1847-1922), endossa o discurso e a ideia oralista, repelindo formas de sinalização na comunicação Surda. O próprio invento do cientista, que marcou a história da humanidade, teria sido resultado de uma busca íntima e familiar pela amplificação sonora – tanto a esposa quanto a mãe eram Surdas. Assim, Graham Bell tornou-se figura ímpar em meio aos cientistas que levantavam a bandeira da oralidade. Esse e outros avanços tecnológicos, com o advento dos aprimoramentos científicos, reverberaram grandes entraves para as discussões prol língua de sinais. Um “atraso” s avessas na história Surda. Um exemplo disso foi o I Congresso Internacional de Educação de Surdos em Paris, com exaltada preferência pela instrução oral (DUARTE, 2013).

A partir de então, um “imp rio oralista” se levantara, transformando a educação e sua qualidade pedagógica numa realidade mais tecnicista, ocupando as

aulas com verdadeiros “treinos”, numa proposta de reabilitação do Surdo à sociedade ouvinte. Relegava-se, portanto, a cultura de um grupo com particularidades acentuadas, com caracteres visuais e espaciais no ato comunicativo e, além, na forma de perceber e se colocar no mundo.

No decorrer da segunda metade do século XX, mais precisamente em 1960, o dito “imp rio” começa a sentir suas primeiras rachaduras em sua estrutura – tratava-se das críticas ferrenhas aos métodos de proibição à sinalização. Um marco fundamental foi a publicação do artigo de William Stokoe, intitulado *Sign language structure: an outline of the visual communication system of the american deaf*, quando a língua de sinais ganharia força e reconhecimento, tanto para a comunidade Surda, quanto para a sociedade em geral. Destituía-se, nesse momento, a prioridade das técnicas orais/oralistas e alcançava-se outra conquista, pela própria comunidade Surda: o conceito/denominação “Surdo” se tornava vigente, e não mais o de “deficiente auditivo”.

A compreensão da potencialidade da língua de sinais como valor intrínseco à própria cultura visual e Surda foi se estabelecendo, conforme nos diz Duarte (2013, p. 1726):

Na década de 1970, diversas pesquisas linguísticas buscaram provar que as línguas de sinais podiam ser comparadas às línguas orais em complexidade, singularidade, expressividade e função estética. As línguas de sinais dão a seus usuários possibilidades de exprimir ideias abstratas, múltiplas, sutis, em discussões no campo da filosofia, literatura, política, além de assuntos da atualidade e da mais variada gama de temas, construindo estórias, poesias, estruturando o teatro e o humor, como fazem as línguas orais (*apud* Silva, 1999; Soares, 1999; Lulkin, 2000; Rabelo, 2001; Carvalho, 2007).

Como toda língua, as de sinais apresentam patrimônio lexical; seu acervo de sinais está em constante mutabilidade e evolução. Alguns sinais tornam-se arcaicos, outros mudam de sentido, outros são incorporados, muitos introduzidos em resposta às mudanças e experiências culturais e tecnológicas acumuladas, permitindo intentos expressivos cada vez mais adequados (*apud* Wrigley, 1996)

A riqueza e a complexidade da linguagem visual é dada a ver se mencionarmos os mais diversos tipos de línguas de sinais. Em todo o globo existe uma diversidade de sinais, neste sentido, há diferenças vinculadas às respectivas línguas orais. Portanto, cabe, para cada linguagem visual utilizada pelos Surdos (a própria língua de sinais), uma estrutura distinta, no âmbito gramatical. Da mesma forma que os ouvintes, cada grupo Surdo, ao redor do mundo, em sua culturalidade, coube o peculiar dialeto que os identifica e os diferencia. No decorrer dessa

multiplicidade comunicativa, em 1970, nos EUA, brotaria a ideia de uma filosofia educacional, a qual pedia a uma “comunicação total”, respaldada pelos os mais diversos meios e técnicas de transmissão de conteúdo linguístico e/ou informativo. Já na década posterior, o “bilinguismo” seria o carro chefe, tratando por colocar o sujeito Surdo em constante contato e aprendizagem tanto com a língua de sinais quando a língua oral de seu país (DUARTE, 2013).

No Brasil, a educação de Surdos através da língua de sinais passou a se destacar na década de 1950, a partir da influência da fundação da Federação Mundial de Surdos em Roma, conforme destaca Albres (2005). Nesse mesmo período, ocorreu a Fundação da Associação de Surdos do Brasil e no Rio de Janeiro, a Associação Alvorada. Depois, em 1954, a Associação de Surdos em São Paulo e, posteriormente, em 1956, em Belo Horizonte. Assim, no âmbito das Associações de Surdos, a Língua de Sinais era permitida e valorizada, como um espaço de construção de identidade e força para a comunidade. Porém, bibliografias referentes à educação dos Surdos no Brasil ainda é escassa. Conforme destaca Santos (2011), o que se tem ciência, a partir de documentos encontrados no Instituto Nacional de Educação de Surdos, é que o marco principal do início da educação de Surdos, em terras brasileiras, foi a Lei 837, assinada em 26 de setembro de 1857, pelo Imperador D. Pedro II, que determinava a criação do Imperial Instituto de Surdos Mudos (INSM, atual Instituto Nacional de Educação de Surdos- INES), fundado pelo professor francês Hernest Huet a pedido do então imperador D. Pedro II, com a finalidade de educar os Surdos brasileiros. Porém, antes disso, em 1835, o então deputado Cornélio Ferreira já apresentava à Assembleia Legislativa um Projeto de Lei que tinha como objetivo a criação do cargo de “professor de primeiras letras para o ensino de cegos e Surdos-mudos” (SANTOS, 2011, p. 4-5).

Em decorrência do Congresso de Milão – a conferência nacional com a participação de educadores de Surdos – foram debatidos aspectos relacionados à educação dessas pessoas e foi definido o método oralista como técnica a ser seguida para o ensino dos Surdos. Goldfeld (2002) destaca que o sistema oralista surge como uma possibilidade de normalizar o Surdo.

[...] O Oralismo percebe a surdez como uma deficiência que deve ser minimizada pela estimulação auditiva. Essa estimulação possibilitaria a aprendizagem da língua portuguesa e levaria a criança Surda a integrar-se na comunidade ouvinte e desenvolver uma personalidade como a de um ouvinte. Ou seja, o objetivo do Oralismo é fazer uma reabilitação da criança Surda em direção à normalidade. Goldfeld (2002, p. 34).

O congresso impactou nas metodologias adotadas no Brasil e, em 1911, após passar por algumas mudanças, o Instituto Nacional de Educação dos Surdos passa a seguir a tendência mundial e o oralismo é adotado com metodologia de ensino para os estudantes Surdos. Fernandes (2007) ressalta que a língua de sinais, apesar de oficialmente proibida, sobreviveu em sala de aula até 1957, continuando a ser utilizada às escondidas, pelos estudantes nos banheiros, pátios e corredores da escola, longe do olhar vigilante dos cuidadores mestres. O autor destaca que, na década de 1990, mudanças intensas agitaram o cenário de educação dos Surdos no Brasil. Motivados pelos movimentos Surdos em nível mundial, grupo de brasileiros passaram a reivindicar a garantia de comunicação e de acesso ao conhecimento mediados pela língua de sinais, nos diferentes segmentos sociais, como um dos direitos imprescindíveis ao reconhecimento de sua cidadania bilíngue. Com isso, a comunidade Surda objetivava que a língua de sinais fosse reconhecida a partir de suas questões identitárias e, portanto, respeitadas dentro dos espaços escolares. A educação dos Surdos, através da proposta bilíngue, prevê o ensino da língua de sinais como primeira língua e a portuguesa como segunda língua na modalidade escrita.

A educação bilíngue para Surdos está amparada pelo Decreto Federal nº 5.626/2005, que regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Esta dispõe sobre a Libras e o art. 18, da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. O referido decreto, no capítulo VI, discorre sobre a “garantia do direito educação das pessoas Surdas ou com deficiência auditiva” e prevê:

I - escolas e classes de educação bilíngue, abertas a estudantes Surdos e ouvintes, com professores bilíngues, na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental;

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

§ 1º São denominadas escolas ou classes de educação bilíngue aquelas em que a Libras e a modalidade escrita da Língua Portuguesa sejam línguas de instrução utilizadas no desenvolvimento de todo o processo educativo. (BRASIL, 2000)

O Decreto oficializa a utilização de duas línguas na educação bilíngue, a língua brasileira de sinais e a língua portuguesa na modalidade escrita. Anterior a

essas disposições, a Lei Federal nº 10.436/2002 (regulamentada pelo referido decreto) reconhece a Língua de sinais como meio oficial de comunicação, expressão e entende como 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.

A língua de sinais é definida pela linguística como uma língua natural dos Surdos. Karnopp (2004) através de seus estudos, comprovou que a língua de sinais atendia a todos os critérios linguísticos de uma língua genuína, no léxico, na sintaxe e na capacidade de gerar uma quantidade infinita de sentenças. Os Surdos, ao adquirir a língua de sinais, começam a fazer novas descobertas e passam a ter novas perspectivas. Há relato dos Surdos sobre suas vidas antes e depois da Libras. Alguns Surdos afirmam que, antes de entrar em contato, com a comunidade Surda não sabiam que eram Surdos, conforme explana Caldas (2006) ao narrar sua experiência ao ingressar em uma escola regular:

[...] até então não havia tido contato algum com a identidade e cultura Surdas e nem com a libras, me sentia como ouvinte, parecia que era igual às minhas colegas e amigas, até descobrir que existia uma grande diferenças entre nós principalmente na questão linguística (CALDAS, 2006, p.140).

Shirley Vilhalva (2004), autora Surda, também passou por experiências semelhantes a Ana Luiza Caldas, ao narrar que, antes de aprender a língua de sinais, continuava sem entender o que se passava. Ela descreve que também tinha dificuldades para expor seus pensamentos, pois:

[...] muitas imagens ocorrem internamente, parecendo que tudo que vejo, fotografo e depois fica guardado dentro de uma caixa na cabeça e não tem para onde ir, não tem como sair, eu não sabia como expor por não ter um canal de comunicação com o mundo durante minha idade de três, quatro anos (VILHALVA, 2004, p. 12).

Com isso, podemos perceber a importância da língua de sinais para a comunidade Surda. Contudo, Vieira (2011) destaca que somente aceitar a Libras não resume a proposta bilíngue, pois:

[...] é preciso aceitar tudo o que vem junto com a língua, ou seja, a cultura, a identidade, a visão de mundo e a constituição de sujeito. Mas é também pensar na outra língua, na Língua Portuguesa, e organizar as atividades entendendo que esta é a segunda língua, devendo pois ser utilizada de maneira acessível ao Surdo. (VIEIRA, 2011, p. 23)

É possível perceber uma aproximação entre a proposta da educação bilíngue (levando em consideração o sujeito Surdo com todas suas particularidades e o entendendo enquanto sujeito cultural que possui uma identidade) com as propostas do ensino de História que levam em consideração os estudantes enquanto sujeitos sociais.

## CAPÍTULO 2

### OBSERVAÇÕES NA ESCOLA BILÍNGUE- O QUE FUI CAPAZ DE AVERIGUAR E INTERPRETAR

Em junho de 2017, fiz o primeiro contato com a escola, via *e-mail*. Na mensagem à diretora e equipe diretiva apresentava o meu projeto de mestrado, falava brevemente sobre a intenção de observar as aulas de História e solicitava um encontro para conversarmos pessoalmente. Com resposta positiva da equipe diretiva, no primeiro encontro com a Diretora já estava presente a professora de História. Foi a oportunidade para conversarmos um pouco sobre o meu projeto, os objetivos em relação à escola e como aquele espaço poderia ajudar a enriquecer minhas intencionalidades investigativas. Por sugestão da professora, a turma a ser observada seria a do sétimo ano, já que a outra turma era de nono ano e, provavelmente, a única aluna da turma deixaria a escola ao final do ano letivo.

#### 2.1 A escola analisada e minha experiência

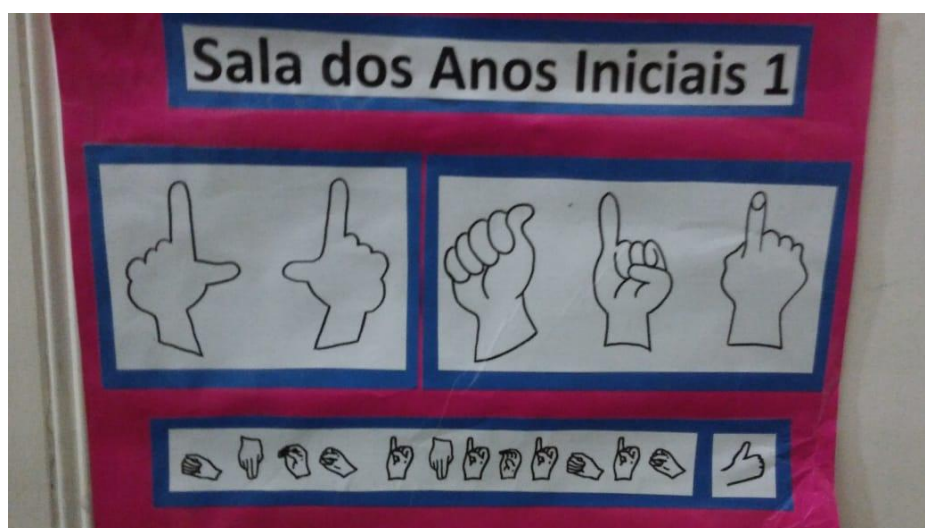
Em junho de 2017, iniciei as observações na escola com o intuito de entender como se dava o ensino de História para os estudantes Surdos. Desde o primeiro contato com a escola e ao longo das observações sempre fui muito bem recebida por todos. Em nenhum momento me senti “estranha” naquele espaço que, até então, era pouco frequentado por mim.

Ao chegar para o primeiro dia de observação encontro todos os estudantes reunidos no saguão aguardando o início das aulas do turno da tarde. Muitos almoçavam por ali, a escola tem a modalidade do contra turno. Chego e apenas observo, todos sinalizam e falam com as mãos, de modo que a impressão que tenho é que, em um simples desviar de olhar, posso perder muita coisa, muitos detalhes. Alguns estudantes se aproximam, querem saber quem eu sou e o que estou fazendo ali. Outros apenas me abraçam e me beijam, parecendo me dizer que eu era bem-vinda.

Apresento-me e quero saber um pouco deles também. Ninguém me pergunta se sou Surda ou ouvinte, nem eles se interessaram por essa informação. O que lhes interessavam era saber o que eu era capaz de sinalizar e, com os sinais, me comunicar. Pouco importava para eles se escutava ou minha condição ouvinte, pois

isso era um detalhe dentro daquele espaço. A situação me levou a refletir que, semelhante ao que ocorreu em minha interação com os estudantes surdos, isso deveria ser um detalhe em todas as práticas comunicativas.

Todos pareciam estar muito à vontade, pois a escola é muito visual, os cartazes que indicam “sala dos professores”, “secretaria”, “sala de aula” apresentavam o nome em português e o desenho de mãos fazendo a datilologia da palavra escrita e um desenho representando o local. Também tem trabalhos dos estudantes espalhados pela escola, conforme fotos que seguem:



**Figura 02:** Sala dos Anos Iniciais.  
**Fonte:** Acervo pessoal.



**Figura 03:** Sala de Recreação.  
**Fonte:** Acervo pessoal.





**Figura 04:** Sala de Artes I.  
**Fonte:** Acervo pessoal.



**Figura 05:** Secretaria.  
**Fonte:** Acervo pessoal.



**Figura 06:** Espaço de Convivência.  
**Fonte:** Acervo pessoal.



**Figura 07:** Sala de Artes II.  
**Fonte:** Acervo pessoal.

Chega o momento de ir para sala de aula para iniciar as observações. O local ficava no segundo andar e era pequeno e pouco lembrava as salas de aula tradicionais, mas nem, por isso, era menos aconchegante ou menos interessante. Cartazes estão colados nas paredes com revisão dos conteúdos de várias disciplinas. Em alguns não há escrita, visto que o português não era necessário. O conteúdo era representado por imagens e era autoexplicativo.



**Figura 08:** Localização em mapas.  
**Fonte:** Acervo pessoal.

No momento anterior à aula é possível perceber que a turma tem três estudantes e eles me olham curiosos esperando alguma explicação da professora sobre minha presença na sala. Queriam saber quem eu era e, após uma breve apresentação, eles tiveram algumas dúvidas sobre mim. Com vergonha, perguntaram direto para professora, mas respiraram aliviados ao saberem que eu não estava ali para avaliá-los e não fazia nenhuma prova.

Quando inicia a aula, a professora sinaliza e oraliza ao mesmo tempo. Nesse momento faz uma interferência e me explica por que essa metodologia foi adotada por ela: um dos estudantes é oralizado e, mesmo sabendo libras, se sente mais confortável em fazer leitura labial e ver os sinais ao mesmo tempo. Embora a professora acredite que somente sinalizar seja mais confortável para ela, até mesmo em respeito à estrutura da língua de sinais, salienta que o objetivo da aula é atingir todos os estudantes e, em respeito a esse estudante, a metodologia de comunicação oralizada e em LIBRAS tinha sido adotada.

O conteúdo da aula iniciava, o assunto que estava sendo trabalhado era o período colonial. Utilizando o *power point* e projetando imagens ao longo da explicação sobre cana-de-açúcar e sua utilização, a professora percebe que seus estudantes não conhecem a palavra rapadura ou pelo menos não haviam feito a conexão entre a palavra, o sinal e a imagem. Nesse momento da aula, a professora procura uma imagem de rapadura na *internet* e mostra para que os estudantes. A imagem projetada, de imediato, levou os alunos a sinalizarem que conheciam e que já haviam comido. Eles somente não haviam associado a palavra e o sinal e a imagem do alimento resolveu a situação. Ao longo da aula percebo que o conteúdo de História era importante, mas não era o determinante. Eles aprendiam o conteúdo, os sinais de cada palavra e entendiam o que era cada conceito ao ponto de que, caso não tenham desconhecimento do sinal de alguma palavra, eles o criavam.

A aula acaba, saio inquieta, remexida e tentando entender tudo que eu vi. Faço anotações fora da sala para não os intimidar. A turma tem somente três estudantes, que se sentam lado a lado, dividindo uma mesa grande, junto a qual me sento e evito fazer anotações e também me manifestar. Não quero que eles percam a naturalidade daquele momento, mas assumo o encantamento com aquilo que via e vivia, a aula de alguma forma de produzia sentidos.

Quando retornei as observações, assim que os encontrei me disseram muito contentes que haviam passado para o oitavo ano e que as aulas referentes a esse

conteúdo iniciariam em agosto. Nessa aula, eles já pareciam estar mais acostumados com a minha presença, embora, em alguns momentos, eu tenha percebido que me olhavam com certa timidez antes de participar da aula, seja fazendo alguma pergunta ou dando alguma resposta.

Nesse dia, os estudantes criaram um sinal para abolição da escravatura. Percebi que, ao ministrar a aula, a professora vai a todo momento, retomando algumas palavras e explicando seus conceitos. A metodologia adotada por ela era ensinar primeiro as palavras de forma isolada com apenas as palavra/sinais/conceitos, às vezes agregados com imagens para, sempre que possível, aproximar da realidade deles. Na sequência das aulas, os alunos vão formando frases com as palavras aprendidas ao longo do conteúdo para, no fim, produzirem um texto com tudo que foi aprendido. Essa estratégia auxilia no objetivo da escola bilíngue, que era ensinar o português como segunda língua na modalidade escrita. Ao longo das atividades, as palavras eram revisadas e os contexto aprendidos.

Após algumas atividades extracurriculares e as férias de julho, retomei as observações em sala de aula. Quando chego ao local, encontro os estudantes sentados assistindo a um filme na televisão e um cheirinho de pipoca invadia a escola. O espaço era muito aconchegante e eles pareciam todos muito à vontade. Talvez seja exatamente por isso que a estrutura da escola seja muito semelhante a uma casa. Assim que entrávamos no espaço víamos sofás, estantes com livros, jogos e a televisão. A escola era de turno integral, então as crianças conviviam muito mais com as pessoas que ali estavam do que com a própria família e isso não parecia ser um problema, pois sempre nos encontros me pareciam muito dispostos. Pelo saguão, podíamos ver algumas orientações espalhadas pelas paredes, conforme fotos que seguem:



**Figura 09:** Correr não pode/Empurrar não pode.  
**Fonte:** Acervo pessoal.



**Figura 10:** Vidro.

**Fonte:** Acervo pessoal.



**Figura 11:** Bom dia/com licença/educação  
**Fonte:** Acervo pessoal.



**Figura 12:** Porta.  
**Fonte:** Acervo pessoal.



**Figura 13:** Chão.  
**Fonte:** Acervo pessoal.

A aula inicia e mantenho a postura, apenas observo tudo e faço as anotações somente após sair da escola. Essa turma tem aula de História duas vezes por semana, mas eu acompanho apenas uma vez, pois foi o acordado com a professora. Isso pode ter sido estipulado para que eles tenham um momento seu, visto que, como eu já mencionei, a turma tem apenas três estudantes e uma pessoa observando poderia acabar deixando-os mais tímidos, alterando o andamento das aulas.

Nesse dia de observação, os estudantes iniciaram as atividades formando frases com o conteúdo aprendido na aula anterior e eles vão solicitando ajuda da professora sempre que sentem necessidade. A aluna da classe explica em Libras um pouco do que havia aprendido do conteúdo. Nesses momentos não há tradução para o estudante que sinaliza e oraliza, mas a professora sempre fica atenta a ele e pergunta se a questão ficou bem entendida e se havia a necessidade de mais explicações.

Nas atividades que os estudantes interagem percebo que, em alguns momentos, eles sabem o sinal da palavra e o conceito, mas não sabem como é o nome escrito em português, a segunda língua deles. Percebendo que eles estavam confusos em relação à terminação verbal das palavras escritas em português, a professora explica um pouco sobre conjugação verbal, pois mesmo sendo de História, esta não se isentava de ensinar estas particularidades se visse que, para ensinar sua disciplina, os alunos precisariam de saberes de outras áreas. Na língua de sinais não é comum ter essa alteração do sinal quando existe mudança temporal.

Em geral, é feito o sinal acompanhado do que representa passado, presente ou futuro ou somente o sinal quando o entendimento verbal é possível através do contexto.

Para exemplificar, podemos pensar no sinal “Ir” que quando acompanhado do sinal de passado significa “fui” ou feito juntamente com o sinal de futuro significa “irei”. Então, traduzindo literalmente esses sinais, seria “ir passado” e “ir futuro”. Nesse momento da aula, um dos estudantes complementou a explicação da professora sobre conjugação verbal trazendo um outro exemplo de sinal que necessitava de contexto para ser entendido. Ele sinalizou e oralizou ao mesmo tempo, pois se sentia mais seguro dessa forma. Ele trouxe como exemplo o sinal de “ferver” que era o mesmo sinal de “fogo”, neste caso não era possível entendê-lo de forma isolada necessitando de um contexto ou de uma breve explicação. Por isso, para deixar clara a explicação, o estudante fez o sinal e soletrava o significado de “ferver” ou “fogo”. Após tirarem todas as dúvidas sobre os sinais em Libras, português e trabalharem na construção de frases, na aula seguinte, eles construíram uma redação com o conteúdo aprendido. Eles foram tirando dúvidas com a professora em relação a alguns significados e a aula transcorreu de maneira muito tranquila e produtiva.

Na metade de agosto e os estudantes já estavam cada vez mais acostumados com minha presença. Sempre conversavam comigo antes do início da aula, me falavam um pouco sobre eles e perguntam um pouco sobre mim. Queriam saber se estavam estudando para ser professora deles e se algum dia daria aula na escola. Perguntam-me sobre a universidade e meu trabalho como tradutora/intérprete nesse local. Conversamos um pouco sobre profissão, e descobri que eram muito novos ainda, mas cheios de sonhos e vontade de desbravar o mundo. Um deles quer ser fotógrafo profissional e já pratica fotografia em algumas atividades curriculares da escola. Esses diálogos nos aproximaram um pouco mais e me fizeram ver além do estudante. São crianças que estão se constituindo e crescendo dentro daquele espaço que é linguisticamente e culturalmente pensado para eles.

A aula inicia e uma das alunas, de forma voluntária, começa a lembrar os conteúdos aprendidos e os sinais das palavras que são o eixo da matéria. As palavras que não tem sinais ela explica o conceito. E nesse mesmo dia eles fazem algumas discussões e criam o sinal da palavra “quilombo”, pois nas pesquisas da



professora esse sinal não havia encontrado. Na aula anterior eles já haviam criado o sinal para “metrópole” então essa uma prática que os estudantes já estão se habituando.

Estamos na última semana de agosto e algumas observações já foram feitas, mas a cada aula percebo novas coisas e vou me encantando com a professora, que sempre pensa em novas estratégias para que os estudantes compreendam não só o conteúdo ministrado, mas que tragam todas essas informações para suas realidades. No mês seguinte, ainda em 2017, algumas atividades seriam desenvolvidas na escola em menção ao setembro azul, mês em que é comemorado o dia do Surdo e tem uma grande importância para militância da cultura Surda, quando me convidam para participar da janta de confraternização que aconteceria em comemoração ao dia do Surdo. Sempre antes do início das aulas os estudantes conversavam um pouco comigo e também falavam um pouco deles.

Confesso que no início me sentia um pouco envergonhada em relação a esse contato. Por mais que tivéssemos contato com os estudantes Surdos da universidade no momento da tradução/interpretação, o profissional tradutor/intérprete é um pouco invisível e eu já estava habituada dessa forma. Tentei levar um pouco dessa invisibilidade para esses momentos de observação. A estratégia pensada por mim antes de ingressar na escola era entrar observar e sair sem ser vista ou notada para influenciar o mínimo possível na naturalidade das ações naquele espaço. Ilusão! Ainda bem que fiquei na ilusão. O contato com as crianças trouxe elementos que me atravessaram e que potencializaram minha prática enquanto intérprete.

Em uma escola as ações não acontecem de forma tão calculada. São crianças curiosas, afetuosas, cheias de histórias para contar e querendo me integrar naquele espaço. Contavam-me algumas piadas, queriam saber se era casada, se tinha algum animal de estimação, se gostava de estudar. Pediam para ver fotos do meu cachorro, um deles me contou o quanto gostava de tecnologias e que estava guardando dinheiro para adquirir um computador “muito bom”. Outra me falava sobre o quando gostava de passear e me falava um pouco de um menino que ela estava interessada. E, assim, soube um pouco mais deles e fui me aproximando mais e cada vez me sentindo melhor naquela pequena sala de aula cheia referências visuais.

As observações continuam, a aula é sobre Iluminismo e os estudantes assistem a um vídeo aula em Libras sobre os “três poderes”. O objetivo da professora é que eles entendam o conteúdo, mas que vejam os sinais apresentados no vídeo, relacionados aos conceitos que eles estavam aprendendo. Nesse dia, duas tradutoras/intérpretes em formação observam a aula da professora para se prepararem para o início do estágio de tradução/interpretação que iria acontecer na escola. A professora de História, mesmo sendo fluente na língua de sinais, cede esse espaço para elas. Na aula seguinte, observam por alguns momentos e depois dão início ao estágio. A professora somente fala em português enquanto uma delas faz a tradução e interpretação para a língua de sinais. A docente toma cuidado para falar de uma forma mais devagar e vai ensinando alguns sinais para a profissional ainda em formação e, ao mesmo tempo, presta atenção nos estudantes para saber se eles estão acompanhando a explicação que nesse momento estava sendo traduzida.

Na sequência das observações, fico sabendo que a professora de História vai se exonerar e sair da escola municipal. Ela havia sido aprovada em outro concurso para professora de Libras em outra cidade e a dedicação exclusiva não permitia que ela continuasse dando aulas na escola. Já a esta altura, o meu objetivo era fazer um projeto enquanto intérprete de Libras para continuar o contato com a escola e a professora, mas o projeto ficaria guardado. Um novo professor iria assumir o seu lugar e ela permaneceria exercendo a função de maneira voluntária para que os estudantes não fossem prejudicados e perdessem o conteúdo. O professor que tinha interesse em ser redistribuído para a escola bilíngue não era fluente em libras por isso a atual professora iria trabalhar em conjunto com ele e traduzir/interpretar as aulas. Com essa informação, penso em como proceder em relação às observações que venho fazendo nesse local.

A escola continuou de portas abertas para minha pesquisa, mas faço uma reflexão de como seria observar dois professores, com metodologias distintas e separados por uma diferença linguística e decido não continuar as observações quando o novo professor ingressar. Não quero que haja margem para comparações de dois trabalhos diferentes, um de uma professora fluente em libras com alguns anos de experiência e outro professor sem fluência, mas com muita vontade de aprender e conhecer aquele universo Surdo.

Com isso, mais duas observações foram feitas. Em uma delas eles fizeram alguns exercícios de revisão das matérias. Eles tinham imagens agregadas às perguntas. E uma das questões que fazia referência era a valores que tinham entre as alternativas “Caro \$\$\$\$\$\$” e “ arato \$\$”. A estratégia adotada pela professora para que os estudantes percebessem a diferença de quantidade relacionada a valores foi o número de cifrão. Feita a revisão, a aula seguinte foi a de avaliação. A prova foi oral, a professora faz a pergunta em Libras e os estudantes respondem também na língua de sinais, podendo consultar o material que eles tinham no caderno e, quando achavam necessário, a professora repetia a pergunta. Essa metodologia foi adotada pela professora para evitar que o português fosse uma barreira na hora da resolução dos exercícios. Assim que eles respondem, a professora faz algumas anotações registrando as respostas como forma de avaliar depois.

Essa foi a última aula acompanhada por mim e encerro um ciclo de observações que me desestabilizaram e me deram a oportunidade de ver um ensino da História que eu ainda não havia visto e não conhecia. É a nossa História sendo ensinada em uma outra língua que também é nossa e que deveria ser ensinada nas escolas. Mas, antes de terminar meus encontros com a escola para a produção de dados para esta dissertação, decido entrevistar a professora.

## **2.2 Análise da entrevista**

A professora reitera o que com minha experiência já sabia. 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. Mas, pela demanda e a necessidade acabam aceitando a vaga e, no caso de nossa professora, trabalhando com a disciplina História para Surdos. Como a professora diz, “[...] *eu nem sabia que tinha isso*” e “*O que tinha [professor] era mais antigo e não queria trabalhar, deixou isso claro e sobrou eu*”. (PROFESSORA A)

Com o relato da professora, ficou evidente sua percepção da resistência por parte do público docente em trabalhar com o estudante Surdo. Pode-se dizer que o

aceite da professora em trabalhar com turma parte também de seu desconhecimento referente à realidade escolar Surda, pois a mesma afirmou que não sabia o que a esperava quando decidiu trabalhar nesta escola, “[...] achei que eles estavam incluídos em uma aula. Eu não sabia que tinha uma turma específica [...] pra mim eles não escutavam, mas iam escrever. Eles poderiam fazer tudo igual ao ouvinte”.

(PROFESSORA A)

Após enfrentar o desconhecido, a professora teve o apoio de intérpretes, as quais deram uma noção acerca da utilização visual. É visto, claramente, o desejo do profissional que acabara entrando em contato com o Surdo em querer uma comunicação exitosa e imediata, porém logo encontrava as primeiras dificuldades na prática. Esse entrave, no caso da professora em questão, foi amenizado com seu ingresso concomitante no Curso de interprete, o qual auxiliou a docente não apenas com a Libras, mas com o entendimento prévio acerca da cultura Surda, suas nuances e especificidades.

Logo quando aprendeu os primeiros sinais, como um “bom dia” ou uma apresentação, sua autonomia foi se tornando uma realidade, até mesmo a fórceps, já que as intérpretes eram poucas e a viam como não mais uma novata, tendo ela que “se virar” para dar sua aula. Outros professores eram, ainda, mais deficitários quanto à fluência em Libras.

Percebe-se, com a narrativa da professora, uma etapa primeira neste processo, o qual podemos identificar como “surpresa”, já que a demanda se impõe ao docente. Após, há a “nitidez” de seu desconhecimento/ignorância frente à cultura Surda, sua língua e, num outro plano, à didática necessária para o trato exitoso, ou seja, que contemple os conteúdos necessários para o avanço das turmas no espaço bilíngue. O enfrentamento desses problemas ocorre ao mesmo passo em que todo o desenvolvimento dessa experiência a auxilia para o melhoramento de suas capacidades e, conseqüentemente, o atendimento ao público Surdo. Eis, aqui, uma relevante informação acerca do ensino para Surdos, que é o enfrentamento íntimo e bastante angustiante, muitas das vezes, na formação/especialização do professor que se aventura nesse espaço de ensino.

Como um intento de melhoria e capacitação, a professora vai ao encontro do Mestrado, na tentativa de buscar respostas para suas indagações que, no ritmo de seu trabalho, aumentavam. Nesse movimento ela depara-se com um outro obstáculo, a falta de material no âmbito literário e no ensino de história

especificamente. As matérias específicas, que fogem à língua (Português – Libras), condensadas nas disciplinas ministradas no ensino primário e secundário (História, Geografia, Matemática, Biologia...) não trazem o suporte necessário para o ensino ao público Surdo na perspectiva bilíngue. Logo, no Mestrado, a professora teve entendimento de que sua experiência, a partir do contato e da troca com suas colegas, seria o elemento principal para o seu preparo.

De forma bem expressiva, ela aponta a língua como o maior desafio, já que é a forma pela qual o conteúdo deve ser transmitido e toda a comunicação feita. Muito do que se desejava abordar não pôde ser contemplado, justamente pela falta de sinais (desconhecimento da professora). O fato de ela estar sozinha em sala de aula, no momento crucial de sua iniciação docente no ensino para Surdos, traz o caráter solitário da jornada do professor que opta ou que acaba no espaço bilíngue, de uma maneira ou de outra.

Mesmo já sabendo um pouco de Libras, a insegurança nos primeiros instantes, como professora que deve sinalizar, é um peso que ela carrega. Com sorte, o professor inexperiente, em sala, pode encontrar estudantes que se sensibilizam com a dificuldade do professor e o auxilia, como é o caso da professora entrevistada. Nesse mesmo instante, inicial, a professora descobre que muitos dos recursos didáticos foram surgindo conforme a prática, o que ela traz como *insight* o qual emerge da própria relação com os estudantes. Aborda-se a questão da produção coletiva, como fundamental e facilitadora. Por esse motivo, o planejamento das aulas é colocado em pauta. O conteúdo a ser ministrado em aula deve seguir um programa, uma estruturação, muito embora ele seja passível de mudança posto em prática. Contudo, segundo a professora, o preparo da aula se dá de forma diferente para estudantes Surdos, em comparação ao estudante ouvinte, justamente por considerar a participação do estudante Surdo na produção e encaminhamento da aula.

Outro ponto mencionado pela professora, como um dilema enfrentado em sala de aula, é a questão de uma aprendizagem no espaço familiar problemático, com aparentes distorções conceituais ou reducionismos linguísticos. Estas reverberam no fator cultural, trazendo como exemplo o maniqueísmo “bom e mau”, noções rasas sobre algum ponto específico e a não reflexão de questões cotidianas, negligenciando a complexidade da vida: *“E o desafio foi de construir com eles assim a concepção, por exemplo, de que hoje o que é certo talvez no passado fosse errado*

*ou vice e versa. A noção de certo e errado, por exemplo, tem uma cultura que abarca isso". (PROFESSORA A)*

Ao mesmo tempo em que se tinha o obstáculo da língua, do *déficit* de vocabulário, havia o medo do enfrentamento destas questões, já que as possíveis correções utilizariam primeiramente o português, que não é a primeira língua dos estudantes, mas a língua primeira da professora. Como estratégia, as correções eram abordadas em imagens e, quando possível, em Libras. Porém, no decorrer do contato e diálogo entre professora e estudantes, houve a utilização de texto, por meio de *Power point*, por exemplo, dando um maior dinamismo na aula.

Outro material utilizado como elemento didático e facilitador é o sinalário<sup>6</sup> específico, o qual pode ser encontrado na internet algumas vezes, como nos casos de História e História do Brasil. Porém, inicialmente, a professora não tinha conhecimento ao sinalário, material que, futuramente, auxiliaria sua prática, mesmo que falte uma organização por área desse material. A lógica da criação do sinal foi invertida pela professora. Primeiro ela criava o sinal para depois a explicação do conceito. Isso fez com que certa estranheza ocorresse na assimilação do sinal, já que a criação da imagem demanda um conhecimento prévio em relação ao que será sinalizado, um estudo.

Uma observação pertinente da professora se refere à participação em eventos, como uma forma de melhoria e capacitação em sua formação. Nesse espaço, muitas das dúvidas são sanadas, além encontrar soluções para os desafios cotidianos no ambiente escolar, em específico no ensino Surdo, bilíngue. Leituras tangentes, relacionadas ao universo Surdo, também foram relevantes para o desenvolvimento das estratégias docentes.

Quanto à fluência dos estudantes, a professora afirma que nem todos chegam sabendo Libras, havendo certa dificuldade. Algumas das perguntas colocadas pela professora não são entendidas, tão pouco respondidas ou debatidas pelos estudantes. Um exemplo é a utilização de um determinado conceito noutra contexto, tarefa que por vezes não é atendida pelo estudante Surdo, justamente pela não compreensão do sentido que tem um sinal, num outro conceito: como o exemplo de "consci ncia" e "consci n cia negra": *"Tem o dia da consciência negra, mas tem o sinal só de consciência também que não necessariamente está vinculado a esse*

---

<sup>6</sup> Segundo STUMPF (2005), o sinalário pode ser entendido como um conjunto de expressões que vem a constituir o léxico de uma determinada língua de sinais.

*evento de comemorar o dia da consciência negra, mas eles sempre fazem o sinal junto “consciência negra”. (PROFESSORA A)*

A formação continuada também é mencionada como basilar para a constituição do professor bilíngue e é uma realidade da escola estudada, dando aos professores condições para que participem de eventos, oficinas, cursos e até mesmo a visitação de outras escolas para uma autoavaliação enquanto espaço de ensino diferenciado, mostrando-se engajada com isso. Assim, percebe-se que a escola é vista de maneira positiva por parte da professora, já que é notável o apoio à formação continuada dos professores. Além disso, a escola em questão oferece turno integral, o que possibilita um maior acompanhamento dos estudantes, no atendimento de suas demandas.

Ainda quanto ao material didático, há a criação, por parte da professora e de muitos dos recursos utilizados em sala de aula. Essa autonomia faz com que o profissional resolva, de maneira prática, questões de diferentes ordens. No caso da disciplina de História, demasiadamente teórica, houve a impressão de *slides*, utilizados em aula, e logo após etapas de um exercício adaptado.

Esse material didático produzido pela professora (ANEXO C) foi criado com base nas suas experiências no ensino de História para Surdos, levando em consideração suas particularidades e trazendo assuntos que se aproximam mais de suas realidades. O livro, por exemplo, começa com a História das Olimpíadas, Paralímpadas e Surdolimpíadas<sup>7</sup>. Mesmo os contextualizando sobre o início dos Jogos olímpicos na Grécia Antiga, a professora busca trazer a inclusão ao longo dos tempos. Trazendo exemplo de participações femininas e sua inclusão como atletas olímpicas. Além disso, fala sobre a participação dos negros nos jogos e mostra ilustrações que representam alguns protestos feitos durante as Olimpíadas e também os movimentos pelos direitos civis dos negros nos E.U.A. Após trazer esses contextos o enfoque principal do conteúdo é o surgimento das Paraolimpíadas e a Surdolimpíadas, sua criação mundial e o contexto no Brasil.

Ao longo do material didático, vamos encontrando muitas referências à cultura Surda, como por exemplo, uma imagem representando o dia do Surdo, que é comemorado no dia 26 de setembro. O ensino bilíngue, atualmente, Libras e suas

---

<sup>7</sup> Também é conhecida como Olimpíadas para surdos. Trata-se de um evento multidesportivo de caráter internacional, organizado pelo Comitê Internacional de Desportos para Surdos. O evento ocorre de quatro em quatro anos, e teve sua primeira edição em Paris/França.

mudanças ao longo da História, a exclusão social praticada contra os Surdos na Idade Antiga, bem como fatos importantes relacionados ao ensino e seus métodos e uma reflexão sobre a importância de estudar os movimentos Surdos. Dificilmente esse conteúdo seria encontrado em materiais didáticos de ensino regular o que provavelmente faria com que o estudante Surdo não se reconhecesse como agente histórico.

Quanto aos conteúdos históricos em específico, o material aborda o feudalismo representando quase que integralmente em imagens. Assim como, as cruzadas, o renascimento comercial e urbano, as diferenças entre mito e racionalidade, a reforma e a contrarreforma também estão representadas em diversas imagens chegando até a inquisição e a criação do Islamismo.

O próximo passo seria a criação de “fascículos” de história, ou seja, a elaboração de quadrinhos históricos a partir de diferentes materiais. Esse intento busca uma maior variedade no que tange os recursos didáticos e numa pluralidade nas formas de acesso desses estudantes aos conteúdos previstos e ensinados, fazendo com que esses indivíduos não fiquem restritos a limitadas formas de aprendizagem. Busca-se, também, a autonomia desses estudantes por meio desse tipo de material didático diverso, para que, em casa, possa se dar o prosseguimento das atividades, na aquisição de um conhecimento cada vez mais acessível e plural. A professora ainda se aventura na busca por parcerias para enriquecer a forma de acesso aos conteúdos e a própria comunicação. Um dos objetivos é o uso de *SignWriting*, que é precisamente um sistema de escrita para a língua de sinais<sup>8</sup>.

A importância desse espaço é reconhecida pela professora, a qual afirma que os estudantes, no decorrer de seus estudos na escola, adquiriram um pertencimento ao local, tornando-o como uma referência da comunidade Surda, seja os estudantes, os profissionais ou amigos e familiares da população Surda. Eis um ponto interessante, pois também deixa nítido certa eficiência por parte da escola quanto ao que se propõe, na oferta de um espaço de emancipação social, na construção da cidadania e no reparo da negligência cultural de nossa sociedade frente ao sujeito Surdo. Assim, o espaço físico, o prédio da escola em si, simboliza um porto seguro

---

<sup>8</sup> No site <http://www.signwriting.org/library/history/hist010.html> encontramos um texto assinado por Ronice Müller de Quadros, que aponta o seguinte: “SignWriting expressa os movimentos, as formas das mãos, as marcas não-manuais e os pontos de articulação. Até então, a única forma de registro das línguas de sinais era o registro em vídeo cassetes, registro que continua sendo uma forma valiosa para a comunidade surda. Acrescenta-se a essa forma, a escrita das línguas de sinais. Um sistema rico e fascinante que mostra a forma das línguas de sinais”.



para toda uma comunidade, a qual solicita auxílio quando necessário. Segundo a própria professora, falando sobre a comunidade Surda, “[...]ela sabe onde pedir ajuda”. Isso é um diferencial, pensando noutros ambientes que utilizavam o método inclusivo de ensino, não havia visibilidade, tão pouco reconhecimento. “[...] é um espaço que é pensado pra elas [crianças Surdas], elas veem que aqui a Libras é valorizada, é permitida. Elas não são um estranho no ninho.”.

O aconchego que a escola fornece também emerge como relevante na entrevista da professora, fato que se deve ao pertencimento que isso acarreta. Há uma “*estrutura de casa*”, onde os estudantes têm acesso a sofá e televisão, por exemplo, o que torna o ambiente aprazível e também estimulante para a troca de conhecimentos e para a constituição do grupo que, além de comunidade surda, se constitui também como comunidade escolar. Essa é uma realidade da escola em questão e se difere de outros espaços de ensino frequentados pela professora em períodos anteriores, os quais não se configuravam como um espaço bilíngue: “[...] antes a gente estava como um inquilino tu paga o aluguel, mas tu não podes furar a parede, não pode mudar a cor, não pode mexer em nada e agora não. A gente pode pintar a porta se a gente quiser, como fez aqui.”.

Além disso, a entrevista mostra a percepção, por parte da professora, da diferença em dar aula com o serviço de tradução/interpretação da intérprete e, logo após, da sua maior autonomia como professora usuária de Libras. Nesse segundo momento, houve um maior entendimento e compreensão da realidade do Surdo, mudando a forma de pensar e agir frente ao ambiente bilíngue e na comunicação com seus estudantes. Foi possível não apenas uma melhor troca em sala de aula, mas um maior êxito na transmissão dos conteúdos, na proposição de atividades e exercícios que de fato pudessem estimular o raciocínio e apropriação dos sujeitos envolvidos. “Eu acho que usar a língua me permitiu acessar um outro campo de pensamento. Porque tu começa a partilhar, tu não estás vendo de fora. Tu partilha, mudou muito.”.

Ao final da entrevista, nas considerações finais da professora, volta-se a questão da língua como principal barreira, numa exigência constante de melhoramento e aprofundamento na Libras. Esse fator traz uma angústia para a professora, pois ela não consegue ter ao menos um *feedback* dos estudantes referente à sua disciplina, à maneira que a mesma ministra a aula etc. A escrita é outra pauta que para a professora emerge como ponto angustiante, já que a

disciplina de História faz uso demasiado desse recurso. É nesse momento que a professora aborda uma questão delicada, que é a diferença do sujeito Surdo e do sujeito ouvinte: “ a gente acaba... se tu comparar com ouvintes eles vão estar em desvantagem se tu pensar um processo de seleção, enfim. Eu acho que me incomoda muito assim porque isso vai impor uma relação de poder. Eu tenho uma relação como ouvinte e não como professora de poder em relação aos Surdos que é absurdo”. (*PROFESSORA A*)

Nesse sentido, a professora prossegue afirmando que no seu entender ela parece ter muito mais acesso à informação do que seus estudantes, mesmo ela trabalhando com afinco para a desconstrução de estereótipos como “eu sou burro”, ou “eu não sei”, reforçados pelos estudantes Surdos, ou muitas das vezes por parte da população ouvinte que age com preconceito frente à comunidade Surda.

Soma-se a tudo isso outras questões que sobrecarregam a professora, a qual simboliza, nesse trabalho, toda a classe de professores em ambiente bilíngue: “ achar que eu não vou dar conta esse espaço para atender tantas demandas. Porque eles ainda estão no processo de aquisição da língua e ao mesmo tempo tem uma segunda língua e ao mesmo tempo vários conteúdos. Então, isso é uma coisa que me incomoda como pessoa e como professora também. Acho que nesse sentido que tenho que caminhar mais.”. (*PROFESSORA A*)

Portanto, com a narrativa dessa professora, fica claro que mesmo com suporte na escola em que trabalha, questões basilares ainda se colocam como barreiras para o docente e para os estudantes no espaço bilíngue. Esse campo, mesmo que estudado e em desenvolvimento em meio acadêmico, traz consigo problemas antigos, que se referem a toda uma negligência histórica para com os Surdos, conforme visto em capítulos anteriores, e suas diferentes especificidades; na recente adequação do ensino (espaço bilíngue) para os Surdos, no atendimento de suas demandas.

## CONCLUSÃO

Essa dissertação buscou discorrer sobre a temática de ensino de História numa escola bilíngue, trazendo uma descrição de como estão atreladas à prática do professor e às demandas dos Surdos. Nessa direção, pela via de uma pesquisa qualitativa que pretendeu endossar o que se vem discutindo no âmbito do ensino e da educação para Surdos, foi percebida uma convergência com os demais trabalhos que apontam dificuldades, das mais diversas, na esfera educacional Surda. Como exemplo é possível citar a falta de formação prévia do professor, que acaba na sala de aula bilíngue; e a defasagem da aprendizagem do aluno Surdo que chega à escola com inúmeros embates e entraves quanto ao conhecimento.

Iniciei este trabalho justamente com abordagem de minha trajetória, por perceber que sensibilizei-me frente à causa Surda, identificando nesta comunidade um *déficit* de ensino expressivo. Desde o contato com a Libras, pude adentrar nessa realidade a qual se apresentou como fecunda e necessária de olhares que pudessem acrescentar e somar voz ao que se tem produzido referente ao tema, ou seja, era necessário, ao meu ver, pesquisar. Identifico a descrição da prática do ensino de História na escola bilíngue como fundamental para que outros docentes, talvez com as mesmas dúvidas que permeavam o imaginário da professora entrevistada, possam se inteirar do assunto, conhecer ou reconhecer os obstáculos mais significativos do ambiente de ensino para Surdos, principalmente no que tange ao método bilíngue de ensino.

Portando, é visível que a minha própria formação tenha me levado aos estudos desse tema, bem como à escolha do objetivo que parte da demanda, mas se organiza a partir de meu trajeto acadêmico, visto que sou bacharel em História e intérprete de Libras que procurou entender como se dá o ensino dessa disciplina em sala de aula bilíngue. E, para que eu não adentrasse no universo da licenciatura, não me detive à crítica mais exata e precisa das questões didáticas, mas sim procurei descrever todo o espaço, nesse presente, de uma escola que possibilita, aos alunos Surdos, um momento (no caso da escola, de turno integral) de formação, melhoria de si como sujeito e indivíduo histórico, numa apropriação do espaço e da cultura Surda.

Essa descrição, que é precedida por toda uma problematização teórica, almejou um detalhamento, uma planificação da realidade docente no espaço bilíngue e suas estratégias para o enfrentamento dos problemas encontrados. Isso ocorreu no intuito de dar um maior dinamismo na troca entre a Libras e língua portuguesa, bem como para um relativo êxito nos estudos e aquisição de conhecimento histórico e cultural dessa comunidade, tendo como base o caso estudado.

Percebe-se que a convergência desse estudo com as demais pesquisas na área também ocorre quanto às soluções encontradas pelos próprios docentes, na intenção de um aperfeiçoamento acadêmico e/ou profissional. Essa formação, continuada é imposta pela demanda, pela necessidade de ter que se comunicar com seus próprios alunos. A partir desse ponto, o docente passa a preocupar-se com Libras, por exemplo, e busca em cursos técnicos o preenchimento dessa lacuna. Outra possibilidade está nas especializações ou cursos de pós-graduação, os quais estão organizados para o trato do ensino e da educação surda, oferecendo toda uma estrutura para que o professor possa lidar com seu cotidiano docente e exerça, de fato, sua função quanto educador, independente das especificidades de seu público.

Logo, entende-se que, nesse panorama educacional, emergem duas polaridades que, com frequência, apresentam graves problemas. De um lado está o aluno Surdo, que não raro passa por uma negligência familiar/social no tocante de conhecimentos basilares e, mais ainda, na formação inicial como na aquisição da língua (Libras e português). No outro lado está o professor despreparado, acuado, o qual se depara com um caminho solitário, que exige um esforço dobrado, na direção da prática de sua função.

No caso do aluno Surdo, sua realidade quanto sujeito que, para além do “não ouvir”, concebe e interpreta o mundo de forma distinta ao ouvinte, é reconhecida toda uma trajetória de dificuldade. Obstáculos dos mais diversos, os quais nenhum ouvinte pode dimensionar, são postos aos Surdos socialmente. Na vida, enquanto sujeito, as privações sociais acumulam um peso que, no momento de acesso escolar principalmente, torna a aprendizagem ainda mais delicada e complexa. Fala-se, aqui, não apenas na negligência social perante o sujeito Surdo, mas em toda uma cultura que busca e alimenta padrões, formas exemplares mas que não são naturais são fomentadas como aquelas que merecem toda a atenção. A “maioria” – alicerçada nos caracteres branco, homem, heterossexual, com poder aquisitivo

mínimo, letrado, belo e ouvinte, que se faz minoria frente à população – leva a uma vantagem política que arrebatou recursos para uma possível acessibilidade, e até mesmo recursos humanos, que reverbera na pesquisa, no tipo de ensino, na produção de novas tecnologias. Questiona-se, assim: “Para quem se pesquisa? Para quem ensinamos? Para quem produzimos?” Essas questões nos levam a pensar no quão defasados ainda estão os grupos em alguma situação de vulnerabilidade e/ou especialidade. Estas são dívidas históricas, em que nem mesmo os juros são quitados no presente.

Ainda, nessa concepção de falta, o sujeito Surdo, antes de adentrar a escola bilíngue, salvo raros casos, não é contemplado por uma educação (em nível privado/familiar) adequada. Como podemos notar nos relatos da professora, infere-se que seus estudantes advêm de um espaço com pouco ou nenhum preparo formativo, já que os mesmos apresentam uma dificuldade comunicativa, também, de acesso cultural e de conhecimento, até mesmo pela subtração da primeira. Logo, consegue-se visualizar as necessidades formativas desse público.

No caso do professor, o enfrentamento dessa estrutura ruída de ensino, em melhoria no cenário atual, é demasiadamente solitária, como dito. A solidão ocorre no momento em que se depara com a oportunidade de lecionar para uma turma Surda, sabendo ele que não teve uma formação apropriada para isso. A exigência de formação especializada não ocorreu, para a professora pesquisada, justamente pela inexistência, naquele momento, de candidatos capacitados, com curso e técnica pertinente ao atendimento do aluno Surdo. Além disso, há o desprezo por parte de professores, pelo ensino bilíngue (até mesmo pelo despreparo). A solidão continua, quando o docente se vê na turma, em pé, na frente do quadro, com dúvidas quanto à comunicação entre ele e seus alunos. É como se a professora, sem saber Libras inicialmente, estivesse “amordaçada”, perante aqueles que aguardam por sua aula.

A boa comunicação é essencial no espaço escolar. A comunicação em si, seja ela a mais rudimentar, é base primeira para a troca, para a vida. O caminhante solitário segue, até mesmo no instante de busca por sua formação e capacitação, quando por si decide retornar às cadeiras acadêmicas, aos cursos técnicos e, no seu íntimo, em casa, treina as sinalizações que aprende. Segue solitário quando retorna com toda essa aprendizagem que percebe que em sala de aula não há o material didático preciso para o desenvolvimento dos conteúdos. Ali o docente percebe que

terá outra tarefa, que pesa em seus ombros no acumulativo de outras tarefas que, em suma, objetivam dar conta de um ensino cheio de desafios.

Esses desafios são contornados com estratégias daqueles que estão no espaço de ensino mais sagrado, a sala de aula, e entre alunos e professora partem as ferramentas para sua própria emancipação. Desfragmenta-se o conteúdo complexo e denso, atenta-se a uma única palavra/conceito e não mais um texto. Contextualiza-se tudo, com metáforas que azeitam a transmissão da matéria e vão ao encontro da necessidade e realidade do sujeito Surdo. Eis a postura desse educador, que rompe com o tempo corrido de um currículo, que coloca a devida pausa na partitura de ensino Surdo.

Parece que não tenho uma conclusão que reduza todo esse trabalho numa receita, indicando resoluções para um melhor destino na educação bilíngue. Contudo, não faço essa objetivação. Na descrição desse panorama percebi o sensível, quando esperava um quadro ainda mais negativo, como percebemos na produção científica, mesmo que pouca, na área. Nesse sensível, encontrei uma professora que trabalha em prol de um sujeito que acumula, em sua vivência, diversas lacunas educacionais e culturais (acesso). Nesse trabalho, a mesma professora consegue domar as circunstâncias que a fariam desistir da vaga, como feito por outros, retornar à formação e mantê-la, para um melhor oferecimento de si numa turma de alunos Surdos, cheios de vontade, anseios e, assim como ela, sensibilidade. O caminho trilhado por esse professor se dá com pausas e avanços junto de seus alunos: passam de ano, tecendo seus próprios meios para o êxito avaliativo, seu próprio material didático, sua própria maneira de ser e estar dentro da sala de aula.

## REFERÊNCIAS

ABREU, A. C. *Surdos: uma abordagem brasileira historiográfica e cultural*. Monografia de Conclusão do Curso de História. Universidade Salgado de Oliveira (UNIVERSO). Belo Horizonte, 2007

ALBRES, N. A. *A educação de estudantes Surdos no Brasil do final da década de 1970 a 2005: análise dos documentos referenciadores*. 2005. 129f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Ciências Humanas e Sociais. Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande.2005.

AZEVEDO, P. Bastos de; MATTOS, C. *Ensino de história para estudantes Surdos: a construção de conhecimento histórico a partir de sequências didáticas*. *Revista PerCursos*, Florianópolis, v. 18, n.38, p. 112 - 133, set./dez. 2017.

BAUMAN, Z. *Comunidade: a busca por segurança no mundo atual*. Rio de Janeiro: J. Zahar, 2003.

BITTENCOURT, C. *Ensino de História: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2005.

BRASIL. Decreto n. 5626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF.

BRASIL. Lei n. 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS e dá outras providências. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental*. – Brasília: MEC/SEF, 1997.

CALDAS, A. *O Filosofar na arte da criança Surda: construções e saberes*. 2006.123f. Dissertação (Mestrado em educação) Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre 2006.

DALCIN, G. *Um estranho no ninho: Um estudo psicanalítico sobre a constituição da subjetividade do sujeito Surdo* In: QUADROS, R.M. (Org.). *Estudos Surdos I*. Rio de Janeiro: Ed. Arara Azul, 2006. p. 186-215.

DUARTE, S. (et al). *Aspectos históricos e socioculturais da população Surda. História, Ciências, Saúde – Manguinhos*. Rio de Janeiro, v.20, n.4, out.-dez. 2013, p.1713-1734.

FERNANDES, S. *Educação de Surdos*. Curitiba: Ibpex, 2007.

FERRAZ, R. A. *O Mundo Surdo: Passeata dos Surdos – Luta e comemoração*. Monografia da Pós-Graduação em Estudos Surdos: Cultura e Diferença. Faculdade Santa Helena. Recife, 2009.

FONSECA, S. G. *Didática e prática de ensino de História*. São Paulo: Papirus, 2012.

GESSER, A. *Libras? Que língua é essa?* São Paulo: Parábola Editora, 2009.

GIL, A. C. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. São Paulo: Atlas, 2008.

GODOY, A. S. Refletindo sobre os critérios de qualidade da pesquisa qualitativa. Universidade Presbiteriana Mackenzie. *Revista eletrônica de gestão organizacional*. v.03, n.1, p.81-89, 2005.

GODOY, A. S. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. *RAE - Revista de Administração de Empresas*, São Paulo, v. 35, n. 2, p. 57-63, 1995.

GOLDFELD, M. A. *criança Surda: linguagem e cognição numa perspectiva sócio-interacionista*. 2ª ed. São Paulo: Plexus, 2002.

HALL, S. *A identidade cultural na pós-modernidade*. 11ª edição. Rio de Janeiro: Editora DP&A, 2006.

MOREIRA, A; SILVA, T. T. *Currículo, cultura e sociedade*. 2ª edição. São Paulo: Cortez, 2000.

MAFESSOLI, M. *O tempo das tribos*. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1987.

MÜLLER, J.; KARNOPP, L. *Educação bilíngue de surdos no Rio Grande do Sul*. INES, *Revista Espaço*. Rio de Janeiro, nº 47. jan-jun. p. 61-83, 2017.

NEVES, G. *Ensino de História para estudantes Surdos de ensino médio: desafios e possibilidades*. Anais do IX Congresso Nacional de Educação – EDUCERE e III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia. PUCPR, p. 7903-7912, 2009.

PEREIRA, C.; POKER, R. O ensino de história para Surdos: análise da situação de escolas especiais e de escolas regulares. *Reflexões sobre a Prática e Espaço*, Rio de Janeiro, n.38, jul./dez. p. 73-77, 2012.

PEREIRA, J. O ensino de história nas séries iniciais. *HISTEDBR*. Campinas, SP, Vol. 2, nº 2, Jul/2011.

QUADROS, R.M. Situando as diferenças implicadas na educação de Surdos: inclusão/exclusão. *Ponto de vista*, Florianópolis, n.05, p.81-111, 2003.

QUADROS, R. M.; KARNOPP, L. B. *Língua de Sinais Brasileira: Estudos linguísticos*. Porto Alegre: Artmed, 2004.



RAMIRO, P. A. Identidade e pobreza: buscando caminhos para interpretação na vida da cidade. In: LUCENA, T. C; GUSMÃO, N. (Org.) *Discutindo identidades*. São Paulo: Humanitas/CERU, 2006.

SANTOS, J. L. *O que é cultura*. São Paulo: Ed. Brasiliense S.A,1983. 5ª Edição.

SANTOS, N. J. M. Os Diferentes Métodos Utilizados ao Longo da História da Educação dos Surdos no Brasil: Da Fundação do Instituto Nacional de Educação de Surdos aos Dias. In: Encontro de pesquisa em educação em Alagoas n. 4, 2011, Arapiraca. 10p.

SILVA, T.T Documentos de identidade; uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica,2004.

SILVEIRA, D.T; CÓRDOVA, F.P. A pesquisa Científica. In: GERHARDT, T. E;

SILVEIRA, D. T. (Org.) Métodos de pesquisa. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

SKLIAR, C. B. Educação & Exclusão, Abordagens Sócio-antropológicas em Educação Especial. In: SKLIAR. C.B. (Org.) *Uma perspectiva sócio-histórica sobre a psicologia e a educação dos Surdos*. Porto Alegre: Mediação, 2001.

SPAREMBERGER, R.; COLAÇO, T. L. *Direito e identidade das comunidades tradicionais -do direito do autor ao direito à cultura* Liinc em Revista, v.7, n.2, outubro, 2011, Rio de Janeiro, p.681 – 700.

STUMPF, M. *Aprendizagem de Escrita de Língua de sinais pelo sistema SignWriting: Línguas de sinais no papel e no computador*. Tese (Doutorado). Universidade Federal de Rio Grande do Sul (2005). Disponível em: Acesso em: 20-07-2018.

STUMPF, M. R. Relato de experiências: a educação bilíngue para Surdos e a realidade brasileira. In: QUADROS, R. M; STUMPF, M. R. (Org.) *Estudos Surdos IV*. Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2009.

STROBEL, K. *As imagens do outro sobre a Cultura Surda*. Florianópolis: Ed. Da UFSC, 2008a.

\_\_\_\_\_. *Surdos vestígios não registrados na história*. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis. 2008b.

STROBEL, K.L. A visão histórica da in(ex)clusão dos Surdos nas escolas. In *Dossiê Grupo de estudos e subjetividade*. ETD- Educação temática digital, Campinas, v.7, p. 245-254, jun 2006.

STROBEL, K. L. *A História da educação dos Surdos*. Universidade Federal de Santa Catarina, 2009.

SPINK, M. J. P. *The Concept of Social Representations in Social Psychology*. Cad. Saúde Pública, Rio de Janeiro, 9 (3): 300-308, jul/sep, 1993.

TAYLOR, Charles. *Multiculturalismo*. Lisboa: Instituto Piaget, 1997.

VEIRA, C. *Educação de Surdos: problematizando a questão bilingue no contexto da escola inclusiva*. 2001. 103f. Dissertação (Mestrado em educação) Faculdade de ciências humanas, Universidade Metodista de Piracicaba, São Paulo. 2011.

VILHALVA, S. *O despertar do silêncio*. Florianópolis: Arara Azul, 2004.

VERRI, C.; ALEGRO, R. C. *Anotações sobre o processo de ensino e aprendizagem de história para estudantes Surdos*. Práxis Educacional. Vitória da Conquista, n. 2, p. 7-114, 2006.

**ANEXO A****TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

**Título da pesquisa:** O Ensino de História numa escola bilíngue como ponto de partida para a descrição de um cenário

**Pesquisadores responsáveis:** Bianca Langhirichs Cunha

**Instituição:** Universidade Federal do Rio Grande (FURG)

**Departamento:** Instituto de Ciências Humanas e da Informação (ICHI)

**Telefone para contato:** 053 9 8408-0100

**E-mail:** [biahcunha@hotmail.com](mailto:biahcunha@hotmail.com)

Prezado(a) colaborador(a):

- Você está sendo convidado(a) a responder às perguntas desta entrevista pautada de forma totalmente voluntária, bem como se colocar como disponível para observação simples.
- Antes de concordar em participar desta pesquisa e responder este questionário, é muito importante que você compreenda as informações e instruções contidas neste documento.
- Os pesquisadores deverão responder todas as suas dúvidas antes que você se decida a participar.
- Você tem o direito de desistir de participar da pesquisa a qualquer momento, sem nenhuma penalidade e sem perder os benefícios aos quais tenha direito.

**Objetivo do estudo:** Compreender como se dá o ensino de história em uma escola bilíngue, descrevendo suas nuances, particularidades, desafios e estratégias deste ambiente de ensino.

**Procedimentos:** Sua participação nesta pesquisa consistirá no preenchimento desta entrevista, respondendo às perguntas formuladas e na sua disponibilidade em sala de aula para a observação simples.

**Benefícios:** Esta pesquisa trará maior conhecimento sobre o tema abordado, podendo vir a auxiliar na inovação didática e no melhor atendimento ao público Surdo.

**Riscos:** O preenchimento deste questionário, bem como a disponibilidade para observação, não representará qualquer risco de ordem física ou psicológica para você.

**Sigilo:** As informações fornecidas por você estarão presentes no texto dissertativo, como fonte de pesquisa. Seus dados, bem como os dados da escola que fazes parte, não serão mencionados em nenhum momento, sendo esses confidenciais. Assim, os sujeitos da pesquisa não serão identificados em nenhum momento, mesmo quando os resultados desta pesquisa forem divulgados em qualquer forma.

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

Rio Grande, 17 de setembro de 2018.

---

A VIA ORIGINAL ENCONTRA-SE ASSINADA

**ANEXO B**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE – FURG  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO – PROPESP  
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA INFORMAÇÃO – ICHI  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA – PPGH  
MESTRADO PROFISSIONAL EM HISTÓRIA**

**Transcrição da entrevista**

Entrevistadora: Bianca Langhinrichs Cunha (**Bianca**)

Entrevistada: Professora de História de uma escola bilíngue (**Professora**)

Tempo de entrevista: 21 minutos

Local: Escola bilíngue onde foram feitas as observações para dissertação.

.....

[ Apresentação]

**Bianca**

- Fala um pouco sobre a tua trajetória até chegar na escola bilíngue, teu aprendizado em Libras, teu contato com os Surdos. O que aconteceu primeiro na tua vida: os Surdos ou a Libras.

**Professora**

- Eu entrei no município em 2010 e eu trabalhava em outra escola que não atendia Surdos aí em função (...) eu queria outra proposta, estava escolhendo outra coisa pra minha vida eu tive no EJA e fui pra escola (cita nome de uma escola) que tinham turmas específicas de Surdos. E na verdade eu nem sabia que tinha isso. Eu fiquei sabendo quando fui convidada para dar aula. O professor de História da época por algum motivo precisou sair e eles ficaram sem professor de História. O que tinha era mais antigo e não queria trabalhar, deixou isso claro e sobrou eu.

## Bianca

- Ele não queria trabalhar com Surdos?

## Professora

- Não! Não queria. E aí me perguntaram e eu fui assim, mas eu não sabia nem como era. Eu achei que eles estavam incluídos em uma aula, não sabia que tinha uma turma assim específica. Daí cheguei lá e eu fui entendendo o que era. Porque para mim, ele não escuta, mas vai escrever, vai falar tudo igual ao ouvinte, mas eu tive essa ideia no meu mundo de “ob”. Eu tive as intérpretes que foram mais ou menos explicando um pouquinho como funcionava que eu tinha que usar visual e tal. Eu fui pra casa e preparei uns 06 ou 07 *Power point* e fiquei com aquilo pilhada, mas eu via que eu queria eu mesmo falar com eles, mas eu não conseguia. Bem na época abriu o curso de TILS na (a professora cita nome de uma escola técnica) e aí a (...) (professora cita nome de uma colega) me disse:

- *Porque tu não faz?*<sup>9</sup>

- Então pensei (...) então vamos! Já que estamos nesse barco. Aí eu quis aprender Libras, mas eu também embora seja um curso técnico eu fui buscar algo da docência, mas de certa forma foi um lugar onde eu pude entender um pouco da cultura e do mundo Surdo. Então eu fui buscar algo da docência embora não fosse um espaço para a docência, mas algo que me desse um suporte para pensar um pouco mais. Daí eu fui fazendo o curso e quando chegava tentava falar alguma coisa, comecei com um “ Bom Dia”, “Tudo bem?” e fui indo assim e depois eu fiquei sabendo, lógico como o professor de História fala muito as gurias ficavam se empurrando pra ver quem ia traduzir, para não ir e se escapar. Então logo que eu me formei elas já foram tipo:

- Vai! Te vira.<sup>10</sup>

- A intérprete da escola ficava um pouco ali comigo para me dar um suporte e depois eu fui me virar até porque nós éramos poucos. Tinha professor que não tinha nenhum (...) nada de fluência. Então elas tinham que atender eu entendo isso. Então eu fui indo assim, eu fui convidada e foi meio na surpresa, não sabia que eles estavam em aula. Eu não conhecia a língua e fui buscar, mas as inquietações

<sup>9</sup> Pergunta da colega para Professora de História

<sup>10</sup> Fala das intérpretes para Professora de História

permaneceram então por isso eu fui tentar no mestrado eu percebi que não tinham também muita na coisa na literatura, ainda mais sobre o ensino de história especificamente. Tem muita coisa relacionada a língua do Brasil, ensino de Português e ensino de libras, mas das matérias específicas eu vejo pouco ainda, pelo menos na época era pouco. E eu fui buscar no mestrado isso e aí eu vi que eu tinha que ver com os meus colegas, eram eles que poderiam me passar a experiência. Tinha a (professora cita uma intérprete da escola) também que tinha filha Surda então de ter esse retorno. Por isso no mestrado eu fui pesquisar a questão do trabalho da identidade do professor que é ouvinte e está no contexto que atende Surdos aí mais ou menos esse o percurso que eu fui fazendo e depois vim com a escola para cá.

### **Bianca**

- Me fala sobre as especificidades em abordar os conteúdos de História a partir da Educação Bilingue: como de fato o bilinguismo ocorre no ensino, quais as dificuldades enfrentadas, tanto pelo professor quanto para o aluno (que tu consegue notar).

### **Professora**

- O maior desafio foi realmente a língua. Porque eu tive que ficar sozinha e tinham mais coisas que eu queria expressar, mas eu não achava a estratégia. E também não confia muito no que eu sabia sinalizar. No início a gente fica muito insegura, mas os alunos foram bem queridos então fui construindo. Eu vi que fui descobrindo os meios, os exercícios, busquei mais e até que isso não foi tão difícil e até porque fomos fazendo juntos e foi vindo o *insight* e é uma coisa que só ocorre nesse contato. Não é a priori, nós não temos como definir antes. Não é como preparar aula para os ouvintes. Eu posso preparar boa parte em casa porque eu tenho essa experiência prévia. E eu acho que com os Surdos muita coisa vai se usando desse contato não tem como surgir tanto fora dele. E aí eu acho que... do aluno do início eu vi assim ... a questão das dificuldades de mensurar mesmo o tempo. Isso é uma questão e eu acho que eles têm tendência até por relação com a família que muitas vezes não domina a libras e de vir com coisas que são muito estanques (...) tipo certo e errado não tem meio termo. O fulano era bom ou era mal. E o desafio foi de

construir com eles assim a concepção por exemplo de que hoje o que é certo talvez no passado fosse errado ou vice e versa. A noção de certo e errado por exemplo tem uma cultura que abarca isso. Então esse foi um dos desafios maiores no início assim que eu fui tendo. De não ter material e de não ter outro colega de área para trocar e a saída foi ir fazendo mesmo o material e ir vendo com eles. Eu tinha muito medo de trabalhar o português porque eu tinha muito medo de traumatizar eles porque eu estou impondo uma outra língua e tal então no início eu não usava quase português escrito, era muita imagem e perguntava as coisas em libras seja com a intérprete ou só comigo e eu ia avaliando só em libras, mas daí com essa turma de agora eles foram pedindo, eles queriam escrever e foram surgindo dúvidas, uma atividade... foi indo foi indo e a gente começou a trabalhar com a estratégia do texto coletivo encima dos *power point* que a gente fazia. Então foi indo uma relação de diálogo com eles não pe muito (...) e com os colegas que vai surgindo. É na prática mesmo

### **Bianca**

- Em relação a utilização da Língua de Sinais e seus desafios: como se dá o uso de Libras em sala de aula, qual o contato prévio do professor e dos alunos referente a essa língua, e como se dá a criação dos sinais não existentes ou desconhecidos?

### **Professora**

- Às vezes... agora tem tido mais coisas, sinalários específicos que tu encontra na internet de História e História do Brasil, mas quando eu comecei não tinha muito, mas mesmo assim eu acho que ainda falta sinalários mais organizados para agilizar para buscar então de início eu ia tentando, mas não tinha uma lógica muito coerente de tu pensar no sinal, às vezes era com a letra, era de alguma forma se tinha uma imagem de apoio que eles buscavam o sinal. Lógico depois indo em eventos, lendo mais eu tenho buscado pensar o conceito e do conceito pensar o sinal com eles, tentar fazer a estratégia reversa entendi? Tentava criar um sinal e depois explicava o conceito. Ficava uma coisa meio estranha, mas com eles lógico a gente busca o sinal, mas eu vejo que eles aprendem muito ainda com a construção da imagem que eles vão fazendo. Com a sequência. Eu vejo muito isso, mas eu vejo que falta muito pensar nos critérios de como tu vai criar o sinal.

**Bianca**

- Eles ( os alunos) chegam fluentes aqui ou não?

**Professora**

- Não! Nem todos. Eu noto (...) o que eu vejo de dificuldade. Às vezes eu faço uma pergunta e eles não entendam a pergunta. Ou por exemplo... eu dei um conceito para exemplificar o conceito e eu pergunto aquele conceito em outro contexto, mas eles usam sempre o mesmo exemplo. Eles não conseguem abstrair para outros contextos, isso é uma dificuldade bem grande. Um exemplo que veio da consciência negra... então eles associam sempre consciência a consciência negra. Tem o dia da consciência negra, mas tem o sinal só de consciência também que não necessariamente está vinculado a esse evento de comemorar o dia da consciência negra, mas eles sempre fazem o sinal junto “consci ncia negra”. Não sei o que a gente estava falando, “que fulano não tem consci ncia” aí eles fazem “consci ncia negra” e eu não... separado do falando de uma outra questão. Aí eu fui dando exemplo para eles, por exemplo, a criança vai ver o fogão e vai querer tocar porque ela não tem consciência de que aquilo vai fazer mal para ela. A gente estava discutindo sobre deficiência mental. Discutindo outras coisas para explicar o que é consciência, mas os alunos dos três dois ainda usam consciência negra (sinal) e ainda vejo essa dificuldade de abstrair para outros contextos também. Não é só o sinal, o exemplo que tu dá para explicar aquele conceito eles colam e depois não abstraem, eu vejo isso assim, uma dificuldade maior, ou minha de explicar... não sei.

**Bianca**

- Me conta sobre a escola e a estrutura fornecida aos profissionais ingressantes no ensino bilíngue: material didático, projeto pedagógico e apoio à formação continuada de professores.

**Professora**

- Eu acho que a formação continuada é um dos eixos da escola, a gente sempre sempre está engajada buscando. A gente pega dinheiro e vai em evento, vai a tudo que é lado. Existe a preocupação, eu não pude ir na época, mas os colegas foram visitar outra escola até para fazer essa troca para ver se a gente está seguindo o



caminho mesmo que tem que ser feito. Então a questão da formação o apoio é 101%. A estrutura eu acho que ela atende as necessidades de oferecer um ambiente linguístico adequado até por ela ser em turno integral. Até por que eles chegam com muita defasagem de língua de vida de tudo. Por que eles olham muitas coisas, mas não necessariamente eles conseguem categorizar tudo que tem no mundo. Eu lembro de uma das alunas que até hoje ela ainda dá uma esbarrada. Por exemplo, ela um dia fez o sinal de pai e mais de dois tiros no peito. Eu pensei “meu Deus o pai dela morreu, quem foi que baleou esse homem?!” Daí eu perguntei:

- *O pai da fulana morreu?*<sup>11</sup>

- *Não!*<sup>12</sup>

- E comecei a perguntar para tudo quanto é professor até que descobri que ela viu na TV um homem que foi assassinado e aí eu vi que ela estava associando o sinal de pai para tudo quanto é homem aí quando o Paulo veio me buscar ela disse:

- *teu pai é bonito*<sup>13</sup>

- *ele não é meu pai*<sup>14</sup>

- Ela aplicou um sinal porque o pai dela é homem a todos homens o sinal de pai. Então eu vejo assim, que a escola ser de turno integral ela possibilita também a gente ajudar, não adianta só o sinal, mas a gente consolidar o conceito que esse sinal representa. Então tu tendo um ambiente linguístico de turno integral tu experiência várias coisas de forma natural e eles conseguem de fato adquirir. Porque como é língua a gente adquire a gente não de fato aprende. E eles acabam tendo um link porque eles adquirem, mas ao mesmo tempo eles acabam aprendendo por que ela se passa em uma estrutura escolar. Então eu acho que nesse sentido é isso. Material didático tem coisas assim sobre o sinal de libras, mas específico da disciplina eu vejo que cada professor procurar construir dentro do que sabe junto com os alunos e dentro das necessidades que vão surgindo. E o que serve para um grupo não serve para o outro. Porque de fato se com os ouvintes já é assim, com os Surdos mais ainda

---

<sup>11</sup> Pergunta da professora de História para outro (a) colega

<sup>12</sup> Resposta do (a) colega para a professora de História

<sup>13</sup> Fala da aluna para professora de História

<sup>14</sup> Resposta da professora de História para a aluna

**Bianca**

- Tu cria esses materiais didáticos?

**Professora**

- Sim! No meu caso a minha disciplina é muito teórica, então eu imprimi os slides que a gente usava. Fomos criando os passos de um exercício adaptado. Agora a gente está com o professor Adão tentando fazer fascículos de história. Fazendo uma história em quadrinhos com outros materiais que a gente está criando para que eles tenham várias formas de ter acesso. Ai eu estou buscando outras parcerias para talvez usar o *SignWriting* outras estratégias para ver se eles em casa com esses materiais eles tem autonomia, mesmo tento a sala de aula, mas estudar fora daqui.

**Bianca**

- Qual a importância desse espaço para a comunidade Surda? Quais diferenças podem ser mencionadas em relação aos outros espaços que a professora atuou?

**Professora**

Total! Eu percebo que eles têm a sensação de pertencimento, uma sensação também de que existe uma referência para a comunidade surda e ouvinte. De familiares a gente tem recebido muitos pais que vem aqui. Porque no momento que tu tens um prédio, tem um espaço a comunidade se tem familiar ela sabe onde pedir ajuda. Onde perguntar e antes não a gente estava dentro de uma sala, dentro de um lugar que a gente não tinha visibilidade nenhuma. Então para os familiares acho que isso é bom. Para que eles cheguem o mais cedo possível aqui. Para as crianças porque elas sabem que esse é o espaço dela e isso é importante porque o espaço também nos educa. E é um espaço que é pensado para elas, elas veem que aqui a libras é valorizada, é permitida. Elas não são um estranho no ninho. Então eu acho que nesse sentido é muito bom, e por ela ter uma estrutura de casa é bom para educação integral. Porque quando eles estão no intervalo do almoço eles tem sofá, eles têm TV. Fica um ambiente mais aconchegante, então eu acho que o espaço foi muito importante também para constituir e para constituir o grupo. Nós temos o nosso espaço, nós vamos organizar do nosso jeito. Porque antes a gente estava como um inquilino tu paga o aluguel, mas tu não podes furar a parede, não pode

mudar a cor, não pode mexer em nada e agora não. A gente pode pintar a porta se a gente quiser, como fez aqui. Então eu acho que nesse sentido.

### **Bianca**

- Então uma dúvida que me surgiu agora: Tu percebeste diferença de quando tu davas tua aula com intérprete e de quando tu desenvolveste mais autonomia com a língua?

### **Professora**

- Sim! Porque eu passei a ter uma outra forma de pensar. Foi surgindo (...) agora que isso também me veio, mas foi surgindo eu passei a compartilhar de uma outra forma de pensar. De rir de piadas de Surdos que não tem graça, eu estou em uma outra *vibe* entendesse? Eu faço umas piadas que só a gente acha graça, aquela coisa de surdo. Eu acho que usar a língua me permitiu acessar um outro campo de pensamento. Porque tu começa a partilhar, tu não estás vendo de fora. Tu partilha, mudou muito. Eu fiquei pensando agora quando tu falou.

### **Bianca**

- Queres colocar mais alguma coisa, ou tem alguma curiosidade que vem na tu cabeça e queiras falar? Se quiser compartilhar fica à vontade.

### **Professora**

- Estou pensando aqui. Eu acho que a questão da língua continua, porque eu nunca vou ser tão fluente quanto. Me angustia, eu não sei se me angustia e às vezes não tem um *feedback* deles do jeito que eu gostaria. Eu não sei até que ponto elas tem esse processo de alta regulamentação da aprendizagem. Como a gente fala (...) se eu fizer isso eu aprendo melhor ou aquilo. Alguns alunos agora estão fazendo melhor, mas isso é uma coisa que me angustia porque eu acho que o *feedback* deles seria essencial. E em relação a escrita também me angustia porque a questão da minha disciplina se pauta na escrita. E a gente acaba... se tu comparar com ouvintes eles vão estar em desvantagem se tu pensar um processo de seleção, enfim. Eu acho que me incomoda muito assim porque isso vai impor uma relação de poder. Eu tenho uma relação como ouvinte e não como professora de poder em

relação aos Surdos que é absurdo. Porque eu vejo que meus alunos, por mais que a gente trabalhe a língua no tempo deles e que a gente faça a escrita coletiva. Que eu tento que eles não se sintam “eu não sei” “eu sou burro. Porque isso eu tive um trabalho grande para desconstruir, mas eu vejo que eu tenho muito mais acesso a informações do que eles e isso me incomoda essa relação de poder tão grande. E achar que eu não vou dar conta desse espaço para atender tantas demandas. Porque eles ainda estão no processo de aquisição da língua e ao mesmo tempo tem uma segunda língua e ao mesmo tempo vários conteúdos. Então isso é uma coisa que me incomoda como pessoa e como professora também. Acho que nesse sentido que tenho que caminhar mais. Então é isso.

---

[agradecimentos]

---