

TRAJETÓRIA DA EDUCAÇÃO DOS SURDOS E OS DESAFIOS E POSSIBILIDADES PARA O ENSINO DE HISTÓRIA

Bruna Silva Hott¹

Gabriel de Paula Paraiso Alves²

Juam Matias das Neves³

Andréa Oliveira Almeida⁴

Resumo

Este artigo objetiva apresentar a trajetória da educação dos alunos Surdos a partir das filosofias de ensino adotadas ao longo do tempo: Oralismo, Comunicação Total e Bilinguismo. Além disso, trazer uma análise quanto aos desafios e possibilidades para o Ensino de História com alunos Surdos. Busca apresentar algumas das particularidades da aprendizagem desses educandos e destacar metodologias que se mostram eficazes na construção do conhecimento dos Surdos. Esse texto tem como base pesquisa bibliográfica, tendo destaque para escritos de Verry e Alegro (2006), Campelo (2008) e Santos (2018). Os resultados mostram os avanços obtidos na educação de Surdos através da LIBRAS e do Bilinguismo, mas que ainda é necessário medidas e ações para que ocorram na prática atual. Além do conhecimento em LIBRAS, faz-se necessário adequar as práticas didáticas e metodológicas as particularidades da aprendizagem desses discentes, que ocorre principalmente pela percepção visual.

Palavras-chave: Educação Bilíngue. Língua Brasileira de Sinais. Metodologia de Ensino de História. Surdo. Pedagogia visual.

TRAJECTORY OF EDUCATION FOR THE DEAF AND THE CHALLENGES AND POSSIBILITIES FOR TEACHING HISTORY

¹Graduada em História pelo UGB/FERP.

²Graduado em História pelo UGB/FERP.

³Graduado em História pelo UGB/FERP.

⁴Doutoranda em Educação pela UNR (Argentina). Mestre em Ensino de Ciências da Saúde e do Meio Ambiente pelo Centro Universitário de Volta Redonda.

Abstract

This article aims to present the trajectory of the education of Deaf students from the teaching philosophies adopted over time: Oralism, Total Communication and Bilingualism. In addition, bring an analysis of the challenges and possibilities for Teaching History with Deaf students. It seeks to present some of the particularities of the learning of these students and highlight methodologies that are effective in the construction of knowledge of the Deaf. This text is based on bibliographic research, highlighting the writings of Verry and Alegro (2006), Campelo (2008) and Santos (2018). The results show the advances made in the education of the Deaf through LIBRAS and Bilingualism, but that measures and actions are still necessary for them to occur in current practice. In addition to knowledge in LIBRAS, it is necessary to adapt the didactic and methodological practices to the particularities of these students' learning, which occurs mainly through visual perception.

Keywords: Bilingual Education. Brazilian Sign Language. History Teaching Methodology. Deaf. Visual pedagogy.

Introdução

O presente trabalho tem como norte principal analisar a trajetória da educação dos Surdos, os desafios e as possibilidades no Ensino de História. Ao longo do texto objetivaremos: identificar as metodologias de história utilizadas em salas de aulas regulares para alunos Surdos, apontar as dificuldades encontradas pelos professores ao lecionar história para estes educandos, relacionar as dificuldades enfrentadas pelos alunos Surdos à falta de suporte da comunidade escolar e apresentar as correntes filosóficas e metodológicas de ensino voltadas às pessoas Surdas.

Fundamenta-se como motivação principal a possibilidade de direcionar caminhos aos professores e futuros professores sobre as metodologias no ensino para alunos Surdos e busca trazer uma problemática a universidade quanto a instrução dos futuros professores sobre educação inclusiva e suas particularidades. Cada vez mais faz-se necessário discutir práticas e soluções pedagógicas no mundo acadêmico a fim de transformar a sala de aula em um ambiente de fato inclusivo.

A pesquisa será pautada pelo levantamento bibliográfico, no qual utilizaremos autores e textos de diferentes localidades do Brasil, sendo este nosso recorte espacial, e partido da temporalidade da década de 2005 a 2020. Ancorados nos trabalhos de Paulo José Assumpção dos Santos (2018), Carla Regina Verry e Regina Celia Alegro (2006), Ana Regina Souza Campelo (2008) apresentaremos as possibilidades para uma aula de História inclusiva ao aluno Surdo. Santos (2018) contribuirá com metodologias específicas para o ensino destes educandos, como o “Roteiro Imagético”, em que destacou a utilização de imagens e a inserção de LIBRAS como sendo primordial no processo de construção do conhecimento dos alunos Surdos. Verry e Alegro (2006) refletiram acerca da realidade em sala de aula com alunos Surdos e os desafios enfrentados devido as particularidades existentes no processo de ensino-aprendizagem. Campello (2008) apresentará a importância da pedagogia visual para o aluno Surdo.

O presente artigo, por tratar da temática relacionada à alunos Surdos, traz a necessidade de discutir a definição deste sujeito.

O aluno Surdo

Entende-se surdez, segundo Lima et al. (2006), como uma perda menor ou maior da percepção dos sons, tendo vários tipos de surdez, de acordo com os graus de perda de audição.

De acordo com a Secretaria de Educação Especial (SSESP, 2006) o indivíduo pode ser considerado parcialmente Surdo (com uma perda auditiva) e Surdo. Parcialmente Surdo refere-se “aquele cuja audição, ainda que deficiente, é funcional com ou sem prótese auditiva.” (SEESP, 1997, p. 31) e Surdo, aquele que sua audição não é funcional, podendo ser severa e profunda. Segundo Russo (1996) os graus de perdas auditivas são classificados como:

Tabela 1. Graus de perda auditiva

Leve	21-39dB
Moderada	40-70dB
Severa	71-90dB
Profunda	Acima de 90dB

Fonte: Russo (1996)

Atualmente, entende-se como Surdo, por pesquisadores e pessoas Surdas, como o “indivíduo que percebe o mundo por meio de experiências visuais e opta por utilizar a Língua de Sinais, valorizando a cultura e a comunidade surda.” (LIMA et al., 2006. p. 20). Vale destacar que a palavra Surdo ao longo do artigo será apresentada com letra maiúscula, pois de acordo com Almeida (2014, p.12):

(...) a expressão “deficiente auditivo” causa-lhes um certo desagrado. Além disso, o termo será grafado com letra maiúscula, uma vez que a literatura especializada não se define quanto a isso, e por representar uma minoria linguística que deseja marcar presença.

Os Surdos têm um modo particular de compreender e expressar a realidade, que é feita a partir de experiências visuais. Sendo assim, a aprendizagem das pessoas Surdas também ocorre através destas experiências. Segundo Campello (2007), a visualidade é indicada como o meio mais eficaz de atingir os Surdos e propiciar a sua produção de conhecimentos.

A pedagogia visual é uma alternativa a educação dos Surdos, a qual utiliza-se de recursos visuais como suporte à construção de conhecimentos (SANTOS, 2018). Essa abordagem considera a importância da visão para as pessoas Surdas, utilizando da língua de sinais e elementos da cultura Surda.

A necessidade da pedagogia visual fica evidente quando Campello (2008) assinala que há prejuízos no processo de ensinar e aprender quando a pedagogia proposta não considera as especificidades dos alunos Surdos, por estarem pautadas na pedagogia da fala, e sugere que “o respeito ao processamento cognitivo da visualidade seja condição essencial à escolarização dos sujeitos Surdo-Mudos⁵”. Ela também aponta que:

Quando os professores possuem pouco contato com os Surdos-Mudos e desconhecem a pedagogia visual que se estrutura fundamentalmente com signos imagéticos, a importância da percepção visual passa despercebida e provoca consequência negativas na comunicação visual e apropriação dos conhecimentos. (CAMPELLO, 2008, p.132)

Dentro deste contexto, também é primordial o uso da Língua de Sinais no ambiente escolar. A sua não utilização acarreta dificuldade ou impedimento de apropriação dos conteúdos acadêmicos pelos alunos Surdos, além de ignorar a LIBRAS como um símbolo de identidade social. (Campello, 2008).

Filosofias/ metodologias de ensino

A educação dos alunos Surdos foi-se alterando ao longo do tempo. Hoje compreendemos a importância da visualidade e da LIBRAS para o aprendizado dos Surdos, mas historicamente, houve também filosofias/ metodologias de ensino que valorizaram outros aspectos, principalmente devido a uma homogeneização pela ideologia dos ouvintes voltada à normalização e ao assujeitamento dos alunos Surdos ao modelo ouvinte (CAMPELLO, 2008).

Nesse presente tópico abordaremos discussões sobre as três principais metodologias utilizadas para o ensino dos alunos Surdos: Oralismo, Comunicação Total e Bilinguismo, sendo esta última a defendida atualmente. Além disso,

⁵ O texto de referência citado é de 2008, mas atualmente não utiliza-se o termo Surdo-mudo.

discutiremos a importância da LIBRAS para melhor desenvolvimento destes educandos.

Oralismo

O oralismo é uma metodologia de comunicação voltada ao aluno Surdo que surgiu na Alemanha ainda no século XVII, por Samuel Heinicke (1727-1790). Tinha como valorização o uso da oralização para comunicação de pessoas Surdas, na qual teriam que realizar leitura labial e oralizar, para que assim, fossem inseridos na sociedade. Heinicke também acreditava que a surdez era uma patologia e com a sua filosofia, ela seria consertada. Seu estudo era pautado através da visão aristotélica, defendendo que a inteligência só seria atingida se houvesse o modo verbal, para que assim ocorresse o aprendizado da língua de seu país (ANDREIS-WITKOSKI,2015).

No Congresso Internacional de Educação de Surdos, ocorrido na cidade de Milão, entre os dias 06 e 11 de maio de 1880, que ficou conhecido como Congresso de Milão, as ideias oralistas de Heinicke ganharam destaque. De acordo Strobel (2009), nele foram expostas propostas pedagógicas para a manutenção do oralismo. A partir do Congresso, houve a proibição da Língua de Sinais, gestos ou toda comunicação realizada pelos Surdos que não fossem oralmente, implicando na exclusão das pessoas Surdas ao ignorar suas necessidades.

Um ponto contraditório do Congresso é que durante a votação sobre a proibição da Língua de Sinais, não havia pessoas presentes que eram Surdas e envolvidos na educação de Surdos, somente os ouvintes votaram, não considerando assim as demandas da cultura Surda da época. Segundo Karin Strobel, autora Surda e estudiosa do assunto:

Este congresso foi organizado, patrocinado e conduzido por muitos especialistas ouvintistas, todos defensores do oralismo puro. Do total de 164 delegados, 56 eram oralistas franceses e 66 eram oralistas italianos; assim, havia 74% de oralistas da França e da Itália. Alexander Graham Bell teve grande influência neste congresso. (STROBEL,2009 p.33)

De acordo com a citação de Strobel, o Congresso não levou em consideração as necessidades linguísticas da comunidade Surda no mundo, sendo influenciada somente por ouvintes. A proposta oralista havia sido difundida na Alemanha e havia obtido sucesso para uma minoria Surda. Pensadores, como Oliver Sacks (2009), aprovaram a filosofia oralista. Segundo ele, o principal e influente oralista foi o Alexander Graham Bell, o inventor do telefone, em que sua esposa Mabel Gardiner Hubbard Belln, surda, havia obtivo resultados na sua inserção na sociedade através da oralização. O método oralista prevaleceu na época às demais filosofias existentes.

O oralismo se instaurava como a prática pedagógica escolhida por ouvintes para a educação de Surdos, o que foi um desastre para a comunidade Surda. A partir da votação do Congresso, a comunidade passou a viver na obscuridade, pois eles não conseguiam avanços em sua maioria com o método.

A partir do Congresso de Milão, a discussão do oralismo foi tratada no Brasil, em 1883, no Congresso de Instrução do Rio de Janeiro. Mesmo não sendo um Congresso voltado para o assunto, o tema da educação dos Surdos foi debatido. Segundo a historiadora Solange da Rocha (2008), dois importantes educadores do tema oralismo apresentaram suas ideias no Congresso, sendo eles o presidente do INES, Dr. Tobias Leite e o professor Dr. Menezes Viera.

Ainda de acordo com Rocha (2008), o Dr. Menezes Viera produziu um estudo que acompanhava a situação dos Surdos no Brasil e na Europa, no qual apontava o ensino sendo voltado a profissionalização e socialização, defendendo em seu parecer o uso da palavra articulada. O Dr. Tobias Leite apoiou esse estudo, que era desenvolvido na Alemanha e nos Estados Unidos. Na Alemanha, o aluno era educado para exercer seu direito de cidadão, “enquanto nos Estados Unidos da América, a ideia era converter pessoas inúteis em trabalhadores”. (ROCHA, 2008, p.46)

Os altos índices de analfabetismo no Brasil, principalmente no final do Império e início da República, impactaram na educação dos Surdos, influenciando maior utilização do método oral, pois não seria interessante ensinar o educando a ler e sim somente a falar (SOARES, 1999). A partir de análises da doutora de educação Maria Aparecida Leite Soares acerca dos pareceres e posicionamentos do Dr Menezes Vieira em relação ao oralismo, constatou-se que, para ele: “(...) a aprendizagem da

língua escrita era desnecessária, uma vez que, nas relações sociais, o surdo não se utilizaria desse tipo de conhecimento.” priorizando o ensino da palavra articulada como a melhor saída.

Dr. Tobias Leite e Dr. Meneses Vieira, dois nomes importantes para a educação de Surdos, embora defendessem o uso do método oral, divergiam em como deveria direcionar os estudos e qual a finalidade do ensino para alunos Surdos.

Tanto o Dr. Menezes Vieira quanto o Dr. Tobias Leite deixam claro nos seus Pareceres a expectativa que tinham em relação a educação dos surdos-mudos. Para o primeiro, falar e compreender a fala dos outros era mais necessário que aprender a escrever numa sociedade de analfabetos pois, dessa maneira, teriam um instrumento mais eficaz para se relacionarem: a fala seria o único meio de restituir o surdo-mudo à sociedade. Para o Dr. Tobias Leite, a ênfase deveria ser dada no ensino profissional não tanto porque os surdos aprendem facilmente, mas porque são fidelíssimos executores das instruções e ordem dos padrões. (SOARES, 1999. p.90)

A partir de 1911, com o decreto nº 9198 no artigo 9º, foi estabelecido o método oral puro em todas disciplinas. Sendo assim, só seria ensinado aos educandos a linguagem articulada. A historiadora e diretora do Departamento do Direito Humano científico do INES, Solange Rocha (2008), apontou que após três anos de oralismo puro não foi obtido resultados satisfatórios com os alunos.

Apesar da divulgação e sua utilização ao redor do mundo, a pesquisadora Lacerda (1998) analisa que o oralismo não obteve resultados significativo no desenvolvimento e na inserção de Surdos na sociedade. Além disso, há diversos relatos de alunos sobre práticas repressivas que aconteciam, como ter as mãos presas para que não pudessem utilizar sinais.

O oralismo começou a perder força, a partir da década de 1960, com a contestação da comunidade Surda para que houvesse comprovação sobre a eficiência dessa filosofia de ensino. Assim, o pesquisador e psicólogo Capovilla (2001) aponta que a partir dessa década ou a filosofia mostrava resultados eficazes ou deveria ser abandonada. Segundo o autor, diversos pesquisadores começaram a

estudar novos caminhos para o ensino de Surdos, surgindo a necessidade da criação um novo método: a comunicação total.

Comunicação total

Como dito anteriormente, durante a década de 1960 o oralismo sofreu grande contestação por parte da comunidade Surda. Os resultados não eram satisfatórios para o desenvolvimento pleno das pessoas Surdas, gerando inúmeros casos de alunos que possuíam déficit em relação aos alunos ouvintes. Destaca-se que mesmo aqueles que conseguiam desenvolver a oralização não chegavam a obter o mesmo nível de aprendizagem dos ouvintes.

A comunicação total surge ao perceberem que a linguagem não surgiria somente da oralização e que ela poderia ser alcançada de forma não oral, utilizando todo e qualquer meio para se atingir a comunicação (CAPOVILLA, 2001).

Pesquisadores como Ciccone (1990), aponta que a utilização de diversos caminhos para se chegar na comunicação seria a melhor forma para atingir a comunicação, sendo assim, facilitada por sinais, gestos e a própria oralização, que não seria única.

Com a liberdade maior e valorização de outros caminhos, William Stokoe (1978) foi o precursor na busca pela valorização da Língua de Sinais e buscou apoio nas teses do abade Charles M. De L'Epée, francês que estudava a Língua de Sinais no século XVIII e que agora seria fundamental para a pesquisa de Stokoe. (LACERDA,1998.)

A pesquisadora Lacerda (1998) apontou os avanços da comunicação total no mundo e a sua dificuldade:

O que esses estudos têm apontado é que, em relação ao oralismo, alguns aspectos do trabalho educativo foram melhorados e que os surdos, no final do processo escolar, conseguem compreender e se comunicar um pouco melhor. Entretanto, segundo essas análises avaliativas, eles apresentam ainda sérias dificuldades em expressar sentimentos e ideias e comunicar-se em contextos extraescolares. (LACERDA,1998. p.6)

De acordo com a autora, mesmo que a comunicação total tenha tido suas falhas, essa filosofia de ensino contribuiu para que os alunos passassem a ter contado com a Língua de Sinais e para a surdez deixar de ser denominada como uma patologia. Lacerda (2001) aponta que com a permissão da utilização da Língua de Sinais, diversas pesquisas foram iniciadas para o seu conhecimento em todo mundo, sendo este processo fundamental para o início do bilinguismo.

Bilinguismo e a Língua de Sinais Brasileira (LIBRAS)

O bilinguismo como metodologia educativa tem suas raízes em meados da década de 1980, quando educadores e linguistas constataram que a metodologia educacional vigente para educar alunos Surdos, a comunicação total, não era capaz de suprir as necessidades dos alunos no âmbito escolar. Após pesquisas e debates a acerca do assunto, o bilinguismo passou a ser difundido e com o tempo aplicado no âmbito educacional.

Segundo a autora e pesquisadora Maria Cristina da Cunha (2011), a adoção do modelo bilíngue na educação de alunos Surdos se deu à averiguação de que o contato com a língua de sinais durante as aulas possibilitaria o maior desenvolvimento do aluno Surdo e de suas capacidades cognitivas.

No tocante à LIBRAS, a lei que regulamenta sua oficialidade como língua foi aprovada após seis anos de tramitação no senado federal. O projeto de lei que legalizou a Língua de Sinais como língua oficial da comunidade Surda em território brasileiro foi aprovado a partir da lei 10.436 em 2002.

Art. 1º É reconhecida como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais – Libras e outros recursos de expressão a ela associados. Parágrafo único. Entende-se como Língua Brasileira de Sinais – Libras a forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constitui um sistema linguístico de transmissão de

ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil. (Brasil, 2002. Lei 10.436)

Essa mesma lei foi regulamentada pelo decreto 5626 em 2005. Esse decreto trouxe à tona os parâmetros socioeducacionais que deveriam ser seguidos pelas instituições de ensino através de seus projetos político pedagógicos para oferecer ao aluno Surdo seu recém-conquistado direito de receber uma educação bilíngue. Tendo a LIBRAS como língua materna (L1), fica previsto na lei o direito ao aluno Surdo de ser educado em sua primeira língua:

Art. 14. As instituições federais de ensino devem garantir, obrigatoriamente, às pessoas surdas acesso à comunicação, à informação e à educação nos processos seletivos, nas atividades e nos conteúdos curriculares desenvolvidos em todos os níveis, etapas e modalidades de educação, desde a educação infantil até à superior. (Brasil, 2005. Decreto 5626)

Sendo assim, o bilinguismo defende que os alunos Surdos tenham acesso ao conteúdo ministrado em sala de aula na sua língua materna, a LIBRAS (L1) e o aprendizado da língua portuguesa torna-se um componente curricular para sua segunda língua (L2), permitindo que a criança Surda tenha acesso à ambas as línguas em suas especificidades. (LODI, 2013)

Sobre a Língua de Sinais, podemos dizer que ela não é uma língua universal, ou seja, como cada país possui sua própria língua e devido à estreita ligação entre linguagem e cultura, seria natural o surgimento de diversas Línguas de Sinais assim como surgiram as línguas de modalidade oral. (Cunha, 2011)

O que caracteriza as Línguas de Sinais são as modalidades espaço-visuais, (ou seja, priorizam a comunicação através de sinais realizados com as mãos e expressões faciais que denotariam emoções específicas) que de acordo com a cultura que estão inseridas, ganham suas próprias particularidades e historicidade. Sobre esse assunto Cunha afirma:

Cada país tem sua língua de sinais, como na modalidade oral. As línguas de sinais são línguas naturais, ou seja, “nasceram” naturalmente nas comunidades surdas. Uma vez que não se pode falar em comunidade universal, tampouco está correto em falar de uma linguagem universal. (CUNHA, 2011, p.4)

No caso específico do Brasil, vemos a trajetória da comunidade Surda partindo desde meados de 1857, com a fundação do Instituto Nacional de Surdos-Mudos — atualmente Instituto Nacional de Educação de Surdos/INES — (ALMEIDA, 2015). Não é possível falar da parte histórica da LIBRAS sem nos reportar ao INES.

A LIBRAS sendo uma língua de caráter espaço-visual, possui seus parâmetros linguísticos voltados para os seguintes tópicos: a configuração de mão, que pode ocorrer por meio da datilologia — também chamado de alfabeto manual — ou por sinais mais complexos, atentando que a localização do sinal também é um fator de extrema importância e que pode alterar seu significado; o movimento que pode alterar o sentido de um sinal, visto que um sinal estático tem um significado diferente quando possui movimento; a orientação/direção do sinal feito, sendo de acordo com quem se fala, e por último não se pode deixar de citar as expressões faciais durante um diálogo , pois esse fator corrobora o sentido do sinal configurado (se uma expressão facial não condiz com o que está sendo dito através dos sinais toda a frase corre o risco de perder o sentido).

Ensino de História

Visto as mudanças que ocorreram na educação dos Surdos, em cada um dos modelos educacionais historicamente construídos abordados anteriormente no texto, e entendendo o Bilinguismo como o modelo adotado atualmente e que melhor atende as necessidades educativas dos alunos Surdos, refletiremos agora sobre os desafios e as possibilidades para a disciplina de história na educação destes discentes.

Para além da LIBRAS

A utilização da LIBRAS em sala de aula é imprescindível para que os alunos Surdos possam vivenciar experiências linguísticas mediadas por uma língua acessível, de modalidade visual-espacial, e assim ampliar as possibilidades de inclusão social destes educandos. Como abordado anteriormente, com o bilinguismo, a LIBRAS se tornou a primeira língua (L1) para os alunos Surdos, e a língua portuguesa sua segunda língua (L2), respeitando a singularidade do Surdo, sua cultura e identidade (SANCHES, 2007).

Mesmo com a lei 10.436 em 2002, que legalizou a LIBRAS como língua oficial oriunda da comunidade Surda e pelo decreto 5.626/05, que regulamentou essa lei, em seus parâmetros socioeducacionais; o desconhecimento da Língua de Sinais, pela grande maioria ouvinte, ainda é uma barreira na comunicação com os Surdos.

Ainda com o referido decreto, ficou garantido os intérpretes de LIBRAS na inclusão de alunos Surdos nas salas de aula. Esse foi um grande avanço para que os alunos começassem a ter maior acessibilidade nas escolas.

Segundo Santos (2018), a relação ideal entre professor-intérprete, seria de codocência, na qual ambos atuam efetivamente juntos, do planejamento à realização das aulas. Saliento que o intérprete ter o domínio de LIBRAS não anula que o professor também precise, a fim de obter uma comunicação eficaz com seu aluno, já que o intérprete não precisa, necessariamente, ter formação na disciplina em que está fazendo a interpretação. De acordo com Verri e Alegro (2006), é evidente na formação de professores de história a ausência de suporte para o trabalho com estudantes com deficiência, particularmente com alunos Surdos. E esse é um assunto a ser refletido, já que:

Atualmente verifica-se uma contradição flagrante: enquanto a pesquisa histórica propõe retirar do esquecimento aqueles que não têm tido voz na história oficial, o ensino de História não tem se preparado para as possibilidades inexploradas que a relação com o “outro com necessidades educacionais especiais” pode propiciar no processo de ensino e aprendizagem. (VERRI, ALEGRO, 2009, p.98)

Indiscutivelmente, o conhecimento da LIBRAS é extremamente importante para romper com a invisibilidade dos alunos Surdos e com a desconsideração de suas particularidades, mas essa não é a única problemática a se levantar. Segundo Yokoyama:

O que nos causa um certo incômodo nas leituras sobre metodologias de ensino para alunos surdos, principalmente elaboradas para e por educadoras de escolas especiais, é o fato das mesmas focarem apenas, ou excessivamente, a língua. (...) O problema, ao nosso ver, é a ausência de metodologias e didática de ensino para as disciplinas de forma específica. (YOKOYAMA, 2005, p.2)

Sendo assim, além do conhecimento de História, de LIBRAS, de fatos, conceitos e historiografia, os professores precisam de uma formação que os instrumentalize com conhecimentos teórico-metodológicos relacionados à surdez. Ou seja, "(...) para ensinar História ao aluno Surdo é preciso entender de ensinar, de História e de Surdos". (SANTOS, 2018, p.13)

Conhecimentos prévios

Verri e Alegro (2006), apontam que a perda auditiva, por si, não acarreta déficit cognitivo para o indivíduo, mas que as dificuldades na comunicação podem acarretar limitações cognitivas. Dessa forma, podemos refletir sobre como essas barreiras comunicativas podem influenciar na aprendizagem dos alunos Surdos.

Uma dificuldade frequente na educação de Surdos, principalmente na disciplina de história, é a carência de conhecimentos prévios. Essa carência pode ser explicada pela diferença linguística que marca a cultura Surda, e com isso há uma fragmentação na inclusão desses indivíduos à cultura de massa, pelos meios de comunicação e informação. Sendo estes últimos, majoritariamente, construídos em línguas orais, como filmes, novelas, séries e programas de televisão, não se tem muita preocupação quanto a acessibilidade destes conteúdos ao público Surdo, tendo a tradução por

intérprete de Língua de Sinais (ILS) ou das legendas as únicas ferramentas de inclusão do Surdo. (AZEVEDO, MATTOS, 2017)

Além disso, muitas vezes a comunicação dos alunos Surdos é muito restrita, entre família, escola e outras poucas pessoas, devido ao desconhecimento de LIBRAS pela maior parte da sociedade, limitando sua visão de mundo.

O conhecimento prévio é fundamental pois é a partir dele que o aluno reorganiza seus conhecimentos ao novo, para assim ter uma aprendizagem significativa. Vale ressaltar, que:

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 aluno e as características específicas do conhecimento histórico condicionarão em grande parte, o aprendizado. (VERRI; ALEGRO, 2006, p. 99/100)

É fundamental que os professores se atentem aos conhecimentos prévios que os alunos trazem a escola, e a partir dele estruturar sua abordagem metodológica. Dessa forma, de acordo com Neves (2009), levar em conta que o papel do professor de Surdos é também o de socializar os conhecimentos que lhes são negados pela falta de acessibilidade.

Conceitos em História

Uma característica marcante do ensino de História é a utilização frequente de conceitos complexos e abstratos. Além de sua complexidade, os conceitos são mutáveis, já que a dimensão temporal afeta seu significado. Dessa forma, aprender um conceito de História é, também, assimilar o seu contexto.

Verri e Alegro (2006), apoiadas na Teoria da Aprendizagem Significativa de Ausubel (1980), e considerando a defasagem de conhecimentos prévios dos alunos

Surdos, propõem que os conceitos históricos sejam abordados iniciando pelos mais amplos e genérico, para que, posteriormente, estes sirvam como uma base para a construção de um conhecimento mais específico. De acordo com as autoras, um novo conceito sempre se veicula à (re)organização de conceitos anteriores e requer reflexão, que os alunos pensem sobre o conhecimento aprendido, para se tornarem o centro do processo de ensino-aprendizagem.

Vale ressaltar que o ritmo de aprendizado de alunos Surdos e ouvintes/falantes da língua portuguesa são diferentes, pois os Surdos executam mais tarefas ao ter que relacionar os conhecimentos oriundo da língua portuguesa aos seus conhecimentos em LIBRAS. É importante refletir a falta de sinalário em LIBRAS para muitos conceitos históricos, o que afeta na compreensão dos mesmos. Uma alternativa apontada por Neves (2009) para auxiliar na interpretação dos conceitos pelos alunos Surdos é através da combinação de sinais, como foi no caso de Renascimento, em que ela, junto a turma, utilizou dois sinais, de “nascer” + “de novo”, para facilitar a comunicação e o entendimento do conceito.

A aprendizagem de História, que é dificultada pelo excesso de conteúdo, para os Surdos, na condição de falante de outra língua, apresenta maior dificuldade ainda. (VERRI; ALEGRO). Sendo assim, faz-se necessário pensar em metodologias próprias que, ao menos, diminua esse entrave no processo de aquisição do conhecimento.

Possibilidades para o Ensino de História

O ensino de história, marcado pelas narrativas e pelas aulas orais expositivas, em que os professores narram histórias cheias de personagens, lugares, conflitos, conceitos, em diferentes temporalidades, necessita ser revisto, principalmente em salas com alunos Surdos, já que, segundo o que Yokoyama (2005, p. 3) denominou como “comportamento teórico-metodológico oral-auditivo” não atende as necessidades educacionais desses alunos.

A pessoa Surda, segundo o Decreto 5.626/05, que regulamenta a “Lei de Libras” (BRASIL, 2002), é “aquela que, por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais” (BRASIL, 2005). Sendo assim, utilizar de recursos visuais na educação de Surdos se apresenta como uma possibilidade promissora.

Considerando que os sujeitos Surdos experimentam o mundo de um jeito diferente, no qual a visão é o sentido predominante, temos como alternativa para a educação destes alunos a pedagogia visual, que segundo Campello (2008, p.115), é uma forma de educar que “se ergue sobre os pilares da visualidade, ou seja, que tem no signo visual seu maior aliado no processo de ensinar e aprender.”

Afim de respeitar o processo cognitivo da visualidade dos alunos Surdos (CAMPELLO, 2008) e levando em consideração a colocação de Verri e Alegro (2006, p.115) de que “se o som e a fala são determinantes para o ouvinte; para o Surdo, a imagem é que melhor permite seu aprendizado”, faz-se necessário que os professores de História busquem adequar sua prática docente a metodologias que atentam a essas particularidades discentes.

Como um exemplo de metodologia para o Ensino de História para alunos Surdos, Paulo José Assumpção dos Santos, Mestre em Ensino de História, propôs em sua tese de Mestrado a utilização do Roteiro Imagético, “o qual a exposição de conteúdo é feita a partir da leitura de imagens” (SANTOS, 2018, p.10). Essa estratégia didática foi criada em 2012, e segundo ele:

A origem do Roteiro Imagético está relacionada à necessidade de desenvolver um recurso diferenciado no qual pudesse usar imagens sobre um tema específico como condutoras da exposição dos conteúdos. Já entendendo, àquela época, que, se ao estudante surdo faltava (total ou parcialmente) a audição, explorar a visão, como sentido alternativo, poderia ser o mais adequado ao ensino daqueles estudantes.” (Santos, 2018, p.10)

O Roteiro Imagético consiste em um agrupamento de imagens selecionadas sobre um determinado conteúdo, em ordem cronológica, contendo data e legenda em LIBRAS. Com o roteiro, a aula é construída através de sua leitura, e ao realizar essa

leitura, os alunos inferem informações, descrevem as imagens e expõe seus conhecimentos prévios, que é um alicerce da construção da aprendizagem significativa. Ademais, o roteiro imagético é:

Como pistas que precisam ser decifradas a fim de chegarmos a uma visão de conjunto. (...) Ele inverte o uso tradicional das imagens na aula de História, na qual costumam ser apresentadas para ilustrar, exemplificar ou comprovar a fala do professor e os textos utilizados. (SANTOS, 2018, p. 74)

Através do roteiro, “as imagens deixam de ser ponto de chegada e torna-se a partida” (SANTOS, 2018, p.74), ou seja, o conteúdo é apresentado a partir das imagens. Assim, tanto as imagens quanto os alunos tornam-se protagonistas da aula. Outra proposta de trabalho apresentada por Santos, em sua tese de mestrado, é o Resumo Bilíngue. Com objetivo de construir materiais de história acessíveis para alunos Surdos, foi construído videoaulas com legendas em língua portuguesa e sinalizado em LIBRAS.

Todas as etapas da produção do Resumo Bilingue, como filmagem, edição e legendagem, foram feitas pelos alunos, com mediação do professor. O texto base foi construído pelo docente, de forma sintetizada, por tópicos e/ou frases curtas e informações fundamentais acerca do assunto, sendo mais acessível aos Surdos e aos ouvintes também. (SANTOS, 2018)

Para realização do Resumo Bilíngue, houve a participação da professora do AEE (Atendimento Educacional Especializado), em que os “alunos aprenderam o vocabulário em Libras necessário à apresentação do resumo, bem como (re)construíram, de acordo com as normas dessa língua, as frases empregadas”. (SANTOS, 2018, p.87).

Segundo Verri e Alegro (2006, p. 112), “cabe aos professores mediar a interação dos alunos surdos, ou com baixa audição, com as especificidades do conhecimento histórico e estimular o convívio dos alunos surdos com os ouvintes.” O Resumo Bilingue surge como uma possibilidade de alcançar tal propósito, já que os

alunos ouvintes “ao sinalizar, acabam se colocando no lugar de seus colegas surdos, vivenciando, ainda que por breves instantes, a experiência de se comunicar de uma outra forma.”, e dessa forma, estimula a comunicação e interação entre alunos Surdos e ouvintes.

Quanto a avaliação dos alunos Surdos, é um assunto que demanda atenção. O Decreto 5.626/ 05 aponta alguns caminhos e possibilidades de atividades e formas diversificadas de avaliação voltadas aos sujeitos Surdos. Em seu artigo 14, define como deveres das instituições de ensino:

- VI - adotar mecanismos de avaliação coerentes com aprendizado de segunda língua, na correção das provas escritas, valorizando o aspecto semântico e reconhecendo a singularidade linguística manifestada no aspecto formal da Língua Portuguesa;
- VII - desenvolver e adotar mecanismos alternativos para a avaliação de conhecimentos expressos em Libras, desde que devidamente registrados em vídeo ou em outros meios eletrônicos e tecnológicos (BRASIL, 2005).

No que se refere a avaliações escritas, deve-se levar em consideração as diferenças linguísticas que marcam a LIBRAS. Por ser uma língua visual-espacial, ela é ágrafa, ou seja, não há representação escrita. Dessa forma, deve-se estabelecer tolerância linguística, entendendo que as dificuldades na língua portuguesa pelos alunos Surdos são causadas devido seu canal linguístico não ser o oral, mas o visual (VERRI; ALEGRO, 2006)

Santos (2018) ressalta que não basta utilizar inúmeras imagens nas avaliações acreditando que será suficiente para os alunos compreenderem as questões. Como Yokoyama (2005) aponta, as imagens devem ser usadas de forma criteriosa e com objetivos específicos. No caso das avaliações, é necessário que os alunos já tenham estudado as imagens anteriormente em sala e que tenham sido interpretadas em LIBRAS, para ter significado para o discente.

Além das provas escritas, que muitas vezes causam insegurança aos alunos Surdos por não dominarem completamente a Língua Portuguesa, há a possibilidade de realizar vídeo-testes e vídeo-provas.

Atendendo a legislação que indica a adoção de mecanismos alternativos para a avaliação de conhecimentos expressos em LIBRAS, nos vídeo-testes e nas vídeo-provas “as informações e questões (...) são apresentadas em LIBRAS, visando possibilitar maior autonomia dos discentes surdos na realização desses instrumentos avaliativos.” (SANTOS, 2018, p.84).

Considerações finais

A educação inclusiva para alunos Surdos, mesmo após a efetivação da lei 10.436/02 e do decreto nº 5626/05, ainda possui algumas lacunas. Os currículos dos cursos de licenciatura, por exemplo, ainda não dão prioridade para o preparo do futuro docente nas matérias que envolvem a educação inclusiva. Muitos professores ao se depararem com uma sala de aula, com um ou mais alunos Surdos, ainda não possuem o total domínio da Língua de Sinais para a comunicação com estes educandos, pois apesar da legislação tornar LIBRAS uma disciplina obrigatória nos cursos de Licenciatura, não especificou a carga horária da disciplina. Observa-se que muitas Instituições de Ensino Superior colocam em sua grade curricular LIBRAS em apenas um semestre, sendo difícil aprender uma estrutura de Língua apenas neste período. Somado a isso, muitas vezes não há intérprete de LIBRAS nas salas de aula para fazer o devido acompanhamento, traduzindo as aulas para o aluno Surdo em sua língua materna.

Vale ressaltar, que a presença do intérprete na sala de aula não é garantia de sucesso no aprendizado do aluno Surdo, visto que os intérpretes não precisam ter formação na disciplina que estão interpretando, e devido ao pouco acesso, difusão e divulgação dos sinais em LIBRAS sobre os temas históricos. O ideal é uma parceria no trabalho entre intérpretes de LIBRAS e professores da área de História e na falta de sinais, fazerem a combinação de sinais específicos para facilitar o entendimento dos alunos Surdos.

Outro fator a se destacar é a modalidade exclusivamente visual do ensino no que tange aos alunos Surdos, a chamada pedagogia visual. O ensino de história para esses discentes deve ser pautado no uso de imagens para explicar conceitos históricos abstratos e complementados com a utilização da LIBRAS para que possam ser devidamente compreendidos pelos alunos.

No que se refere a avaliação, esta deve ser feita respeitando o caráter visual, sendo os critérios de avaliação a serem usados pelo professor que acompanha esses alunos em elaboração conjunta com o intérprete da turma.

Diante do que foi exposto neste trabalho, conclui-se que uma verdadeira inclusão dos alunos Surdos em escolas regulares se faz possível quando compreendemos a importância do domínio da LIBRAS pelos professores e comunidade escolar, aliada à uma estrutura educacional que viabilize o ensino bilíngue, incluindo aqui os intérpretes de LIBRAS e materiais didáticos com metodologias voltadas para a pedagogia visual. Porém, o êxito da educação inclusiva não se restringe apenas a comunidade escolar e seus profissionais, visto que é necessário ter um suporte da Secretária de Educação do município onde a instituição se encontra, para que assim sejam elaborados projetos que abranjam uma educação verdadeiramente bilíngue e inclusiva.

Referências

ALMEIDA, Andrea Oliveira. **A inclusão escolar do aluno surdo: mudando o enredo da história.** Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências da Saúde e do Meio Ambiente) Fundação Oswaldo Aranha. Volta Redonda, Rio de Janeiro, 2014.

ANDREIS-WITKOSKI, Sílvia. **Introdução à Libras: língua, história e cultura.** Curitiba: UTFPR Editora, 2015.

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

BRASIL. **Decreto nº 5626**, de 22 de novembro de 2005. Regulamenta a lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS, e o art. 18 da lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm>
Acesso em: 29 jun. 2020

_____. Ministério da Educação. **Educação Especial: deficiência auditiva**. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2006.

_____. Ministério da Educação. **Educação infantil: saberes e práticas da inclusão: dificuldades de comunicação e sinalização: surdez**. Brasília, DF: MEC/SEF, 2006.

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

CAMPELLO, Ana Regina e Souza. **Pedagogia visual na educação dos surdos-mudos**. Florianópolis: UFSC, 2008.

CAPOVILLA, Fernando C (2001). **Filosofias educacionais em relação ao surdo: do oralismo à comunicação total ao bilinguismo**. Revista Brasileira de Educação Especial, 2000.

CICCONE, Marta. **Comunicação Total**. Rio de Janeiro: Cultura Médica, 1990.

CUNHA, Maria Cristina da. **LIBRAS**. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2011.

LACERDA, Cristina B.F. de. **Um pouco da história das diferentes abordagens na educação dos surdos**. Cad. CEDES, Campinas, v. 19, n. 46, p. 68-80, set. 1998. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32621998000300007&lng=pt&nrm=iso>. acesso em 31 maio 2020.

LODI, Ana Cláudia Balleiro. **Política Nacional de Educação Especial e o Decreto nº 5.626/05**. Educ. Pesqui., São Paulo: Educ. Pesqui., 2013.

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

RUSSO, Ieda Pacheco; SANTOS, Tereza. **Audiologia Infantil**. São Paulo: Cortez, 1996.

ROCHA, Solange Maria da. O Ines e a educação de surdos no Brasil: aspectos da trajetória do Instituto Nacional de Educação de Surdos em seu percurso de 150 anos. 2. ed. Rio de Janeiro: INES, 2008.

SACKES, Oliver. **Vendo Vozes**. São Paulo: Editora Schwarcz, 2009

SANCHES, Danielle. História silenciosa. **Revista de História da Biblioteca Nacional**. Disponível em: <<http://www.revistadehistoria.com.br/secao/educacao/historia-silenciosa>>. Acesso em: 20 ago. 2017.

SANTOS, Paulo José Assumpção. **Ensino de História para alunos surdos em classes inclusivas**: práticas e propostas. Rio de Janeiro: UFRJ, 2018.

SOARES, Maria Aparecida Leite. **A Educação do Surdo no Brasil**. Campinas: EDUSF, 1999.

STROBEL, Karin. **História da Educação de Surdos**. Florianópolis, 2009.

VERRI, Célia Regina; ALEGRO, Regina Célia. **Anotações sobre o processo de ensino e aprendizagem de história para alunos surdos**. Vitória da Conquista: Práxis Educacional, 2006.

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