

ENSINO DE HISTÓRIA PARA SURDOS: PRÁTICAS EDUCACIONAIS EM ESCOLA PÚBLICA DE EDUCAÇÃO DE SURDOS

History teaching to deafs: educational practices
at a public school for deaf's education

Carlos Cesar Almeida Furquim Pereira²⁵

RESUMO EM LIBRAS



RESUMO

Este artigo origina-se de relato de prática de ensino desenvolvida em Escola Municipal de Educação Bilíngue para Surdos de São Paulo, e tem por intuito contribuir com discussões e com práticas para o Ensino de História desenvolvidas em educação diferenciada, no nosso caso em escola específica (e bilíngue) para surdos. Assim, o mencionado trabalho é produto de uma Sequência Didática abordando a temática da Colonização da América Portuguesa entre os séculos XVI e XVIII, trabalhada com três 6^a séries (7^o anos) do Ensino Fundamental do período matutino no ano de 2013, que contou com a somatória da experiência profissional do autor com o que foi con-

²⁵ Mestrando em História, Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP). Professor de História nas redes estadual e municipal de São Paulo, sendo docente em Escola Bilíngue para Surdos nesta rede desde 2011. E-mail: profcesarfurquim@gmail.com.

cebido pelo mesmo por meio de leituras e formações na área. Além disso, fizemos uso de recursos visuais (filmes históricos, imagens, projeções, registros escritos, fotografias, mapas e objetos da cultura material) e das duas línguas, língua de sinais (Libras) e portuguesa na modalidade escrita, de maneira intercalada e inter-relacionada, a fim de que os conceitos históricos fossem melhores explorados e apropriados pelos alunos surdos. O resultado da prática foi a construção de duas narrativas históricas diferenciadas, que apesar de revelarem dificuldades no domínio da segunda língua, português escrito, ambas demonstraram, de alguma maneira, compreensão dos conteúdos históricos estudados.

Palavras-chaves: Ensino de História para Surdos. Educação Bilíngue para Surdos. Práticas de Ensino de História para público diferenciado.

ABSTRACT

The present article stems from a teaching practice report developed at the Municipal School of Bilingual Education for the Deaf in São Paulo, and aims to contribute with discussions and practices for Teaching History developed in differentiated education, in our case in a specific (and bilingual) school for the deaf. Thus, the mentioned work is product of a Didactic Sequence addressing the colonization of Portuguese America between the XVI and XVIII centuries, worked with three 6th grades (7th years) of elementary school in the morning period in 2013, which counted on the sum of the professional experience of the author, with what was conceived by the same through readings and formations in the area. In addition, we made use of visuals (historical films, images, projections, written records, photographs, maps and objects of material culture) and of the two languages, Brazilian sign language (LIBRAS) and Portuguese in writing, interleaved mode e related, with the intention that the historical concepts were better exploited and suitable for deaf students. The result of this practice was the construction of two different historical narratives that despite difficulties in second language, Portuguese written, both demonstrated, understanding of historical content studied.

Keywords: History Teaching for the Deaf. Bilingual Education for the Deaf. History Teaching Practices for differentiated public.

INTRODUÇÃO

O presente artigo decorre de relato de prática de ensino apresentado na 1ª Jornada “Ensino de História, Identidade e Diferença”²⁶, promovida pelo GT de Ensino de História e Educação da ANPUH-SP, e tem por intuito contribuir com discussões e com práticas para o Ensino de História desenvolvidas em educação diferenciada, no nosso caso, em escola específica (e bilíngue) para surdos.

A prática de Ensino aqui apresentada foi realizada na Escola Municipal de Educação Bilíngue para Surdos (EMEBS) Madre Lucie Bray, localizada na cidade de São Paulo, e é fruto de uma sequência didática abordando a colonização da América Portuguesa entre os séculos XVI e XVIII, trabalhada com três 6ª séries (7º anos) do Ensino Fundamental do período matutino, no ano de 2013. A referida sequência teve duração de aproximadamente oito meses e a problemática que orientou nossa prática de ensino foi: como os alunos surdos podem aprender História fazendo uso da sua primeira língua, Língua Brasileira de Sinais (Libras²⁷) e da sua segunda (português escrito)?

Gostaríamos de enfatizar que a maioria dos autores citados e que escreveram sobre o Ensino de História para Surdos já lecionaram a disciplina para esse mesmo público, sendo assim, seus artigos também partiram de práticas de ensino, como a que apresentaremos neste texto.

Antes de entrarmos em detalhe sobre a prática em si, cabe uma breve descrição sobre o espaço escolar onde a prática foi realizada, levando em conta a sua especificidade. Na cidade de São Paulo existem seis Escolas Municipais Específicas para Surdos, recentemente as mesmas passaram por uma reestruturação, por meio do Decreto nº 52.785/2011, que as tornaram bilíngues para surdos, quando oficialmente começaram a oferecer a Libras como primeira língua e a Língua Portuguesa, na modalidade escrita, como segunda.

Dessa maneira, a primeira língua também é componente curricular, considerada como língua de comunicação e de instrução,

²⁶ Outubro de 2013.

²⁷ Lei Federal nº 10.436/02, que reconhece a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como meio legal de comunicação e de expressão de ideias e fatos.

que possibilite ao aluno surdo o acesso ao conhecimento e a ampliação do uso social da língua nos diferentes contextos. Nesse sentido, Brito (1997) aponta que a Língua de Sinais é diferente das demais línguas orais pela sua natureza, que é visual-espacial, articulando-se no espaço e sendo percebida visualmente; dessa forma, é no espaço que constituem os seus mecanismos (fonológicos, morfológicos, sintáticos e semânticos) que veiculam significados (BRITO, 1997, p. 8). McCleary explica que os surdos se diferenciam dos demais grupos pela sua experiência única de aquisição de linguagem, ou seja, por meio das Línguas de Sinais. Essas não possuem sistemas de escrita desenvolvidos historicamente, o que torna as narrativas nestas línguas uma espécie de *oralidade primária*, pouco influenciada pela escrita (MCCLEARY, 2000, p. 673).

A segunda língua (portuguesa na modalidade escrita) é ensinada e trabalhada por meio “das habilidades interativas e cognitivas já adquiridas” pelos alunos nas suas experiências com a primeira língua (SÃO PAULO, 2008a p. 29). O objetivo do ensino da Língua Portuguesa para surdos é proporcionar a esses alunos o domínio “dos gêneros textuais, usados nas diversas esferas de comunicação” (SÃO PAULO, 2008b, p. 109). Nesse sentido, o Decreto Municipal nº 52.785/2011 determina que o estudo da segunda língua para o aluno surdo deve proporcionar que este construa “seu conhecimento, para uso complementar e para a aprendizagem das demais áreas de conhecimento”.

Assim sendo, o trabalho que apresentaremos tenta mostrar a especificidade do Ensino de História para Surdos, levando em conta as particularidades das duas línguas, que são de naturezas comunicacionais diferentes, mas que precisam ser trabalhadas de maneira intercaladas e inter-relacionadas, uma no auxílio da outra. Além disso, cabe enfatizarmos que, possivelmente, o percurso metodológico e os resultados obtidos seriam outros, caso nosso trabalho tivesse sido desenvolvido em outras situações, por exemplo, em uma Escola Inclusiva da Rede Regular.

De qualquer forma, não desconsideramos a possibilidade de uma sequência didática para este tipo de situação, todavia, acreditamos que, nesse caso, as estratégias adotadas pelo professor de História são outras, pois devem levar em conta o seu público e as

condições necessárias para a realização do seu trabalho. Por outro lado, há uma ausência de metodologias e de didáticas de ensino de história para surdos, como aponta Yokoyama (2005) – por isso que as mesmas devem ser elaboradas e compartilhadas pelos professores da área. Verri e Alegro (2006) também perceberam a falta de discussões sobre o Ensino de História para o mesmo público, o que, para as autoras, demonstra uma contradição, pois, se as pesquisas históricas por um lado tendem a “retirar do esquecimento aqueles que não têm tido voz na história oficial”, por outro, não vêm preparando os professores dessa disciplina para atender às especificidades dos alunos surdos e para suprir as dificuldades dos mesmos, que “têm na língua de sinais seu principal recurso simbólico” (VERRI; ALEGRO, 2006, p. 98)²⁸.

Diante da lacuna apontada pelas autoras, gostaríamos de contribuir apresentando uma prática de Ensino que trabalha de maneira intercalada e, ao mesmo tempo, inter-relacionada em relação às duas línguas de naturezas diferentes e que, por isso, instiga nos alunos a produção de duas formas distintas de construção de narrativas: uma que expõe em Língua de Sinais a compreensão do conteúdo estudado; a outra que direciona a construção de uma narrativa na estrutura da Língua Portuguesa. Também é uma particularidade de práticas como esta uma maior exploração da visualidade no Ensino de História, primordial quando pensada no caso da escolarização dos surdos.

Após tais considerações, apresentamos nossa prática de ensino, que se iniciou em sala de aula, onde apresentamos aos alunos, principalmente por meio da Língua de Sinais²⁹, o conteúdo a ser abordado e mostramos imagens de cujo período histórico correspondiam ao contexto exposto. Nesta etapa foi necessário

²⁸ Acrescentamos que o Decreto Federal nº 5.626/05 regulamentou a mencionada Lei nº 10.436/02 e instituiu a obrigatoriedade do ensino da Libras nos cursos de Licenciaturas, Pedagogia e Fonoaudiologia. Sendo assim, as Instituições de Ensino Superior, que possuem cursos de Licenciatura, passaram a ter conhecimento da existência dos alunos surdos nas Escolas e que esses mesmos possuem uma língua própria legalmente reconhecida. Falta ainda o segundo passo, que os Departamentos de História das mesmas instituições prepararem teórica e metodologicamente os licenciandos em História e, do mesmo modo, estabeleçam parcerias com as redes públicas e particulares de ensino para ofertar cursos aos professores de História, já atuantes na Educação, objetivando, com isso, formá-los teórica e metodologicamente para trabalhar com as particularidades do público escolar surdo.

²⁹ No ato de tentar fazer o aluno compreender o que o professor está transmitindo, este faz uso do que é possível: ele explica, relembra, mostra, desenha, escreve etc.

dar muitos exemplos aos alunos, relacionando as particularidades do período histórico apresentado com a experiência de vida dos mesmos e com situações do presente vivenciadas e/ou percebidas pelos discentes.

Para Verri e Alegro, o professor de História deve iniciar o ensino de conceitos históricos mais amplos e genéricos para depois partir para os mais específicos, pois um novo conceito aprendido (re)organiza os conceitos anteriores. Paralelamente a isso, o docente precisa se valer da exemplificação em LIBRAS para conduzir o aluno surdo à reflexão sobre os conceitos que aprendeu (p. 109).

Bittencourt (2009) acrescenta que o professor de História deve fazer uso do conhecimento prévio do aluno, o que é necessário para a construção de novos significados e esquemas. Também é importante partir do conhecimento do vivido pelo aluno para que, a partir desse, seja possível “situar as problemáticas enfrentadas na vida em sociedade”, do mesmo modo como “no mundo do trabalho e nas relações de convívio e se efetivem aprendizagens provenientes do conhecimento acumulado e sistematizado por métodos científicos” (p. 190).

Retornando à nossa prática, em um segundo momento, o tema da aula foi situado em sua temporalidade, auxiliado pela linha do tempo, quando os conteúdos históricos anteriormente estudados também foram retomados, por meio de perguntas feitas pelo professor aos alunos, e situados na linha do tempo, fazendo uso, desta forma, dos conhecimentos anteriormente aprendidos. Tal exercício objetivava conduzir os alunos a estabelecerem relações entre os períodos históricos, assim como perceberem durações, permanências, descontinuidades, rupturas e, principalmente, as transformações.

A contextualização é uma prática constante que demanda bastante tempo, em que vários exercícios são necessários para a estimulação do pensamento diacrônico e para o entendimento dos processos históricos por parte dos alunos surdos. Por esses motivos, o ritmo do Ensino de História para esses discentes é diferente, pois necessitam desses percursos e do máximo de atenção por parte do professor em perceber se os alunos estão, de fato, compreendendo a disciplina.

Sanches (2007) aponta a linha do tempo e as frisas temporais como recursos importantes para que os alunos surdos se situem temporalmente. Neves (2009) acrescenta que a mesma linha ajuda a explorar a ideia de simultaneidade, das várias características de povos diferentes, num mesmo período de tempo. Ademais, também entende como um dos fatores para esse tempo diferenciado de aprendizagem o fato de que muitos dos alunos surdos ingresam tardiamente nas escolas, o que faz com que muitos tenham na Escola o primeiro contato com a Língua de Sinais; alguns inclusive chegam sem estar alfabetizados, sendo assim, encontram-se defasados tanto na primeira como na segunda língua.

Nesse sentido, Verri e Alegro (2006) argumentam que a perda auditiva em si não causa déficits cognitivos, no entanto, as dificuldades na comunicação podem acarretar limitações cognitivas. E a dificuldade do aluno surdo para aprender a disciplina de História ocorre porque o entendimento de conceitos históricos - por serem complexos e específicos - exigem deles sofisticadas propriedades organizacionais da estrutura cognitiva, determinantes na significação do material estudado. Além disso, a dimensão temporal da Disciplina afeta ainda mais este processo. Por conta disso, o aprendizado do aluno surdo se dá mais lentamente, pois ele tem mais tarefas a realizar do que um aluno ouvinte (*ibidem*).

E na falta de referências conceituais históricas, os alunos surdos “tendem a aplicar o seu conhecimento mais geral na formulação dos novos conceitos” (VERDI; ALEGRO, 2006, p. 99), gerando conceitos históricos empobrecidos, o que dificulta a conexão entre os mesmos e destes com outros já adquiridos anteriormente, impedindo, dessa forma, a atribuição de significados. Assim sendo, o conhecimento que eles trazem para as aulas de História é importante para sua construção pessoal, mas, geralmente afastado “da interpretação disciplinar” (*ibidem*, p. 100).

Retornando à nossa prática de Ensino de História, após as etapas anteriores, exibimos trechos de filmes (*Amistad*³⁰, 1492:

³⁰ AMISTAD. Direção: Steven Spielberg. Produção: Colin Wilson, Debbie Allen, Steven Spielberg. Trilha Sonora: John Williams. Estados Unidos: DreamWorks SKG, 1997. (152 min.), color.

*A conquista do paraíso*³¹, *Quilombo*³² e *Xica da Silva*³³) que abordaram o mesmo período histórico estudado nas aulas. A exibição foi feita com pausas para as intervenções docentes, em que explicamos a trama do filme, relacionando-a com o contexto histórico ao qual o filme tenta representar. Nesse momento, procuramos explicar e dar o máximo de exemplos possíveis, fazendo comparações entre a experiência dos alunos com as especificidades históricas estudadas, além disso, problematizamos em alguns momentos os propósitos e as etapas de produção dos filmes.

Essa etapa foi também necessária para direcionar o olhar dos alunos para além da trama da ficção trabalhada nos filmes. Depois disso, demos aulas expositivas em LIBRAS, fazendo a articulação dos períodos históricos abordados, usando como recurso complementar a linha do tempo.

Yokoyama (2005) atribuiu papel importante aos recursos didáticos associados às novas tecnologias como uma “possibilidade” de minimizar as desvantagens sensoriais dos surdos, como é o caso do filme. Sobre o uso deste recurso, Sanches (2007) aponta que o mesmo auxilia no entendimento temporal sobre o período que se está estudando, por permitir que os estudantes surdos visualizem os cenários, os figurinos, as expressões corporais dos atores e as formas como os grupos se organizavam, levando em conta que o filme não é expressão real do momento histórico estudado, mas uma representação sobre o passado.

Todavia, Yokoyama aponta para alguns dos cuidados que os professores devem tomar ao trabalharem com tal recurso: primeiro, não se esquecer de escolher filmes com legendas em português e segundo, ter a noção de que o filme legendado não dispensa as intervenções do docente, pois muitos dos alunos surdos têm dificuldade em leitura e interpretação de textos, levando em conta que o português escrito é a segunda língua deles (*ibidem*, p. 4).

³¹ 1492: A CONQUISTA DO PARAÍSO. Direção: Ridley Scott. Produção: Mimi Polk Gittlin, Alain Goldman. Roteiro: Roselyne Bosch. Música: Vangelis. França, Espanha, Inglaterra e Estados Unidos: Gaumont Film Company, Légende Enterprises, France 2, Due West, CYRK Films, 1992. (142 min.).

³² QUILOMBO. Direção: Cacá Diegues. Elenco: Antonio Pompeo, Zezé Motta, Toni Tornado, Vera Fischer, Antonio Pitanga, Maurício do Valle, Grande Otelo, Jofre Soares. Brasil, França: Embrafilme, 1984. (119 min.).

³³ XICA DA SILVA. Direção: Carlos Diegues. Roteiro: Carlos Diegues, Antônio Calado. Elenco: Zezé Motta, Walmor Chagas, José Wilker, Stepan Nercessian, Altair Lima. Brasil: Sagres Filmes, 1976. (107 min.).

Bittencourt (2009) também enfatiza que o professor de História deve utilizar tais recursos de maneira crítica, problematizando o que está sendo transmitido.

Prosseguindo em nossa sequência didática, passamos atividades de produção escrita aos alunos, cujas primeiras questões relacionavam-se à percepção dos aspectos históricos abordados nos vídeos exibidos, que objetivavam conduzir o aluno a pensar historicamente e a praticar a produção escrita a partir da estrutura da língua portuguesa. Depois, com as mesmas perguntas projetadas no quadro branco, cada aluno se apresentava à frente para escrever uma das respostas³⁴, contando com o auxílio dos demais alunos quando necessário. A correção também buscava estimular os alunos da sala, quando o professor perguntava para esses se a resposta estava certa e, solicitando desses que apontassem o eventual erro, assim como o corrigissem, levando em conta as regras da segunda língua. Intervimos depois dessa etapa nas respostas, corrigindo os erros e explicando o porquê deles, assim como sugerindo respostas mais cabíveis.

Depois disso, distribuímos atividades com questões referentes à análise de imagens relacionadas ao período histórico estudado, em que os alunos tinham que analisar as mesmas e interpretar as perguntas em português escrito. As respostas dos estudantes foram apresentadas ao professor primeiramente em Língua de Sinais, depois disso, a resposta apresentada tinha que ser transcrita para o português escrito e a correção desta atividade ocorreu de maneira semelhante às atividades com os vídeos.

Sanches (2007) enfatiza a importância do uso de recursos visuais para o ensino de alunos surdos, pois uma vez esses podendo ver o que (e quem) se está estudando, o conteúdo torna-se mais interessante para os mesmos. Para Neves (2009), as atividades envolvendo imagens tendem a obter bons resultados, porque, levando-se em consideração o caráter espacial-visual da Libras, os alunos surdos desenvolvem grandes habilidades relacionadas à memória e ao raciocínio visual. Para a autora, tais recursos são

³⁴ Costumamos trabalhar com as carteiras dos alunos organizadas espacialmente em U, de frente a mesa do professor, pois acreditamos que dessa maneira facilita a visualidade e a espacialidade necessária para a comunicação, por intermédio da Libras. A média de dez alunos por sala possibilita essa disposição espacial.

igualmente capazes de instrumentalizar os estudantes a perceberem visualmente os diversos elementos que influenciam nos processos históricos.

Dando continuidade à nossa sequência didática, distribuímos aos alunos fragmentos de textos e de documentos históricos para que lessem e explicassem sua compreensão em Libras. Depois disso, passamos questões sobre os textos, em que os alunos tinham que responder individualmente parte delas, buscando as respostas no próprio documento, outras de interpretação de texto, na expectativa de que os alunos relacionassem o entendimento do texto, anteriormente exposto ao professor em Libras, com o que lhes era perguntado nas questões para, depois, registrarem suas respostas na estrutura da segunda língua. Nesta etapa foi constante o auxílio do professor na estruturação das respostas e na escrita das palavras por meio da soletração do alfabeto manual.

Ugrinowitsch (2003) comenta que os alunos surdos são capazes de responder às perguntas feitas desde que o processo de questionamento e de resposta sejam feitos em língua de sinais. A autora também entende como importante o auxílio do professor no processo de escrita de seus alunos, daquilo que foi anteriormente exposto em Libras. Além disso, adverte que o “trabalho do professor de apontar o erro buscando e identificando os caminhos a seguir é um processo lento e árduo, mas seus resultados são visíveis” (*idem*, p. 35).

O estímulo do uso intercalado das duas línguas muito colaborou na realização de nossa sequência didática, pois os alunos passaram a adquirir memória histórica por meio do uso daquelas, sendo que, por meio do escrito, os discentes puderam: lembrar, organizar, reestruturar e reelaborar o que aprenderam e expressaram em Libras.

Por fim, como avaliação do processo, os alunos apresentaram seminário individual sobre a compreensão dos conteúdos estudados, com o auxílio de imagens projetadas no quadro branco, tendo sido as mesmas estudadas no decorrer da sequência didática, o que facilitou e estimulou a memorização dos mesmos. As narrativas em Libras foram gravadas por meio de filmadora digital posicionada em um canto da sala, para que o vídeo produzido

fosse primeiramente assistido pelo professor e, depois, como material didático, fosse transmitido aos alunos, para que assistissem coletivamente, fazendo correções e registrando individualmente o entendimento do conteúdo do vídeo em uma folha de avaliação. Esta também foi corrigida pelo docente e a nota da mesma foi englobada ao conceito final do aluno.

Neves (2009) aponta para a importância da produção de avaliações filmadas (em língua de sinais) nas aulas de História, pois, assim feito, os alunos compreendem e expressam melhor os conteúdos aprendidos; ademais, essas produções podem ser usadas em outros momentos. Depois disso, realizamos uma montagem dos vídeos coletados, excluindo as repetições. O vídeo editado foi apresentado em velocidade reduzida para o coletivo da sala, esperando primeiramente que os alunos registrassem em português escrito o que era sinalizado pelos mesmos nos seminários. Tal prática foi produto de uma sugestão dada em curso de formação para professores das EMEBS, de que participamos em 2012, promovido pela Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, sob orientação da professora Dra. Cristina Lacerda, da UFSCAR.

Depois disso, solicitamos aos alunos a elaboração de uma narrativa, em segunda língua, expondo suas compreensões sobre os conteúdos estudados. As narrativas foram produzidas das mais variadas maneiras e formas, algumas com mais de dez linhas, outras com uma linha somente; algumas seguindo a estrutura da língua portuguesa, outras, não. Muitas não condiziam com o que foi sinalizado em vídeo pelo mesmo aluno, o que nos mostrou que a narrativa escrita, em segunda língua, não é necessariamente a transcrição da narrativa sinalizada na primeira língua. Dessa maneira, os registros (da filmagem e da produção escrita) também serviram como critério avaliativo³⁵.

Abaixo trechos de algumas narrativas produzidas pelos alunos:

³⁵ O vídeo avaliativo, que também foi apresentado na mencionada 1ª Jornada promovida pelo GT de Ensino de História e de Educação da ANPUH/SP, encontra-se postado em: <https://www.youtube.com/watch?v=Vk_IVqiXyaM>. Postado em: 28 out. 2013.

Já lugar em África escravo e brancos via no
Brasil, escravo precisa trabalhar, cortar e
açúcar, via lá em Portugal, vender açúcar,
chefe quem comprar o escravo, trazer a cana.

Java casa, escravo, casa, plantar, casa escravo
Xidália, fazer açúcar.

Não há no Brasil negros, pessoas escravas, talvez
fiquem triste, ordem chefe, a fazenda, mais casa, há quem negros
fiquem escravos, trabalhar, fazer doce, branco manda
castigo, vender escravos, branco vende açúcar, doce como
ica, pessoas quem português.

Negros fugir quilombo, casa, amigos negros ajuda,
branco quiser, ninguém quer, perder negros, branco
falta branco, Pernambuco.

minas, ouro, procurar, água, achar, ouro português
meu, rico, branco, casa grande, igreja.

Plantio Brasil, mandar negros, muitas escravas, rapem onde minas
gerais.

Canavieira, escravos, negros, casa doce, igreja, campo, vaca, fábrica.
Minas gerais, pessoas, casa, rico, grandes, ordem.

Como podemos notar, as narrativas (com exceção da penúltima) são, em sua maioria, curtas e, no geral, registram parte do conteúdo de história estudado, como a chegada dos escravos africanos ao Brasil e o trabalho dos mesmos com a cana de açúcar. Somente em uma das narrativas aparece a formação e o combate aos Quilombos, assim como o ciclo econômico do ouro no Brasil. Também é notável uma quase ausência de datações e de demarcações diacrônicas, o que explicita uma das maiores dificuldades dos alunos surdos no estudo da disciplina de História. Apesar disso, há uma lógica na sequência dos acontecimentos históricos narrados, expressando certo entendimento temporal do processo histórico estudado.

Também devemos levar em conta as particularidades do tipo de narrativa trabalhada com este público, primeiramente que a narrativa escrita em português surgiu a partir da análise do vídeo

feita dos alunos em Libras, ou seja, uma prática de inversão a que praticamos em etapas anteriores da mesma sequência didática, quando os alunos liam o texto escrito em português e expunham os seus entendimentos em Libras. Devemos igualmente considerar que a produção desta narrativa é de uma modalidade diferente das anteriormente praticadas, em que os alunos respondiam - em português - perguntas escritas de maneira mais direta e interrogativa; todavia, neste caso, foi diferente, pois tiveram que redigir um texto de maneira global sobre o que entenderam das narrativas que visualizaram em Libras. O português escrito para os surdos é tido como segunda língua, pois é difícil para os mesmos expressarem de igual maneira os seus entendimentos nas duas línguas, por isso não podemos desconsiderar a dificuldade que o discente surdo tem no domínio da segunda língua.

Tal diferenciação ficou evidente nas duas narrativas produzidas pelos alunos, em que na primeira, em Libras, manifestaram maior entendimento de história, que é por onde eles têm o melhor acesso ao conhecimento. Também as narrativas escritas demonstram o entendimento dos alunos de parte do conteúdo e do processo histórico estudado. Diante do exposto, a nossa avaliação (dos alunos) levou em conta todo o processo, toda a sequência didática, desde a leitura e desenvolvimento das atividades até a execução e produto das duas narrativas, considerando o conhecimento de História que os alunos foram adquirindo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Percebemos, conforme o vídeo indicado na nota referente à arrumação da sala em formato U, que é possível trabalhar conceitos e conteúdos históricos com alunos surdos, mas, para isso, é necessário conhecimento (da parte do professor) das especificidades de aprendizagem de tal público, assim como, da necessidade do uso das duas línguas, Libras como primeira e português escrito como segunda. Faz-se necessário também uma elaboração metodológica com base nos objetivos que se pretende chegar no ensino da disciplina para esse público, pensando em estratégias de como os

conteúdos históricos serão elaborados para atendê-los. Ademais, é de suma importância trabalhar a visualidade do surdo no Ensino da disciplina.

Portanto, dar visibilidade ao público surdo é também considerar e respeitar a forma como ele se expressa, por meio da Língua de Sinais, ao mesmo tempo em que é papel da disciplina de História prepará-los para a compreensão do mundo e da sociedade de maneira autônoma e crítica, visando, com isso, à formação de sua cidadania. Dessa maneira, se o ensino de História tem essa importância, muito pode contribuir na formação do sujeito escolar surdo, de modo a perceber-se como sujeito histórico diferenciado, que se expressa de maneira diferente e que ainda é pouco conhecido pela História.

REFERÊNCIAS

- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. *Ensino de História: fundamentos e métodos*. 3. Ed. São Paulo: Cortez, 2009. (Coleção Docência em Formação. Série Ensino Fundamental).
- BRASIL. *Lei nº 10.436*, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências.
- _____. *Decreto nº 5.626*, 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.
- BRITO, L. F. Introdução. In: RINALDI, Giuseppe et al. (Org.) *Deficiência auditiva*. Brasília: SEESP, 1997.
- McCLEARY, L. Oralidade visual: Implicações para a história oral. In: ENCONTRO DE HISTÓRIA ORAL DO NORDESTE, 2., 2000, Salvador. ATAIDE, Y. D. B. (Org.) *Do oral ao escrito: 500 anos de história do Brasil*. Salvador: Editora da Universidade do Estado da Bahia (Eduneb), 2000, p. 672-681.
- NEVES, G. V. Ensino de História para alunos surdos de ensino médio: desafios e possibilidades. In: IX Congresso Nacional de Educação – EDUCERE, 2009, Curitiba. *Anais do Congresso Nacional de Educação*, 2009.
- SANCHES, Danielle. Como ensinar uma disciplina de conceitos abstratos e invisíveis às pessoas que têm na visão o principal sentido? *Revista de História*

da *Biblioteca Nacional*. Rio de Janeiro, publicado em 01/02/2007, acessado 27/02/2011.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação A. Diretoria de Orientação Técnica. *Orientações curriculares e proposição de expectativas de aprendizagem para Educação Infantil e Ensino Fundamental*: Libras / Secretaria Municipal de Educação – São Paulo: SME / DOT, 2008.

SÃO PAULO. *Decreto nº 52.785*, de 10 de novembro de 2011. Cria as Escolas Municipais de Educação Bilíngue para Surdos – EMEBS na Rede Municipal de Ensino.

_____. Diretoria de Orientação Técnica. *Orientações curriculares e proposição de expectativas de aprendizagem para Educação Infantil e Ensino Fundamental*: Língua Portuguesa para pessoa surda / Secretaria Municipal de Educação, São Paulo: SME / DOT, 2008.

UGRINOWITSCH, Mônica. Reflexões de uma professora de História sobre o desenvolvimento linguístico em alunos surdos e ouvintes. *Revista Arqueiro* vol.7 (jan/jun) Rio de Janeiro INES, 2003.

VERRI, Célia Regina; ALEGRO, Regina Célia. Anotações sobre o processo de ensino e aprendizagem de história para alunos surdos. *Revista Práxis*, n. 2. Vitória da Conquista, 2006. p. 97-114.

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. CD-ROM.

