UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS – CAMPUS IV
CURSO DE GRADUAÇÃO – LICENCIATURA EM HISTÓRIA

O ENSINO DE HISTÓRIA PARA SURDOS NA EDUCAÇÃO BILÍNGUE:

um estudo de caso no Centro Educacional Sons do Silêncio (CESS) em Salvador/BA.

NAIARA DA SILVA DIAS DOS SANTOS

JACOBINA / BA
2017

NAIARA DA SILVA DIAS DOS SANTOS

O ENSINO DE HISTÓRIA PARA SURDOS NA EDUCAÇÃO BILÍNGUE: um estudo de caso no Centro Educacional Sons do Silêncio (CESS) em Salvador/BA.

Monografia apresentada como Trabalho de Conclusão do Curso de Graduação – Licenciatura em História da Universidade do Estado da Bahia, Departamento de Ciências Humanas – DCH – IV.

Orientadora: Profa. Ma. Cínthia Nolácio de Almeida.

Jacobina/BA
2017

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS – CAMPUS IV
CURSO DE GRADUAÇÃO – LICENCIATURA EM HISTÓRIA

FOLHA DE APROVAÇÃO

Naiara da Silva Dias dos Santos

O ENSINO DE HISTÓRIA PARA SURDOS NA EDUCAÇÃO BILÍNGUE: um estudo de caso no Centro Educacional Sons do Silêncio (CESS) em Salvador/BA.

Monografia apresentada como Trabalho de Conclusão do Curso de Graduação – Licenciatura em História da Universidade do Estado da Bahia, Departamento de Ciências Humanas – DCH – IV.

_____
Profa. Ma. Cínthia Nolácio de Almeida (Orientadora) - UNEB

_____
Profa. Dra. Caroline Santos Silva (Examinadora) - UNEB

_____
Profa. Esp. Juliana Matos Macêdo (Examinadora) - UNEB

Aprovado pela banca examinadora em ____/_____/_____.

Agradecimentos

Este trabalho foi realizado com o apoio, incentivo e contribuições de algumas pessoas as quais eu dirijo os meus agradecimentos.

Aos/às professores e professoras do Curso de Licenciatura em História da UNEB – Campus XIII e Campus IV que me motivaram por meio de seus elogios e por meio de suas experiências compartilhadas em sala de aula. E por despertarem em mim a paixão pela História e pela profissão de docente.

À minha orientadora Cínthia Nolácio que me guiou durante o percurso dessa pesquisa e que aceitou o desafiou de me orientar dentro desta temática.

Ao meu companheiro Daniel Neves pelo apoio, paciência e incentivo, por sempre motivar o meu desenvolvimento acadêmico. Seu apoio foi fundamental para a realização deste trabalho.

Aos/às participantes da pesquisa pela colaboração na construção dos dados dessa investigação. Sem a participação de vocês esse trabalho não teria se concretizado.

À Direção a toda equipe do Centro Educacional Sons do Silêncio (CESS – Salvador/BA) por terem possibilitado que esta pesquisa fosse realizada nesta instituição.

À Comunidade Surda Baiana por terem me recebido e por me proporcionarem adentrar o grande universo da cultura surda.

A todos e todas que contribuíram direta ou indiretamente para a realização deste trabalho.

A estes/as meu muito obrigada!

O narrador conta o que ele extrai da experiência – sua própria ou aquela contada por outros. E, de volta, ele torna a experiência daqueles que ouvem sua história.

Walter Benjamim

SANTOS, Naiara da Silva Dias dos. **O ensino de história para surdos na educação bilíngue**: um estudo de caso no Centro Educacional Sons do Silêncio (CESS) em Salvador/BA. Monografia (Licenciatura em História). Departamento de Ciências Humanas – DCH IV, Universidade do Estado da Bahia, 2017.

Resumo

Esta monografia é o resultado de uma pesquisa desenvolvida que teve como objetivo geral buscar compreender como são desenvolvidas as práticas pedagógicas e avaliativas no componente curricular de História na perspectiva da educação bilíngue para estudantes surdos no Centro Educacional Sons do Silêncio (CESS) em Salvador/BA. Trata-se de uma pesquisa de enfoque qualitativo, cujo percurso metodológico desenvolvido inspirou-se nos pressupostos teóricos e metodológicos do estudo de caso (YIN, 2001). Esta pesquisa foi desenvolvida tendo como orientação os princípios teóricos propostos por Guimarães (2012), Bittencourt (2017), Campello (2008), Fernandes (2007), Lodi (2013), Lacerda (2014), Almeida (2015), dentre outros. Como instrumentos de construção de dados, utilizou-se o protocolo de observação participante com registros em diário de campo, no qual foram observadas cinco (05) aulas de Histórias em turmas do 9º ano do Ensino Fundamental e do 1º e 3º ano do Ensino Médio, além da aplicação da entrevista semiestruturada e de questionário com os dois professores de História desta instituição e da pesquisa documental (Projeto Político Pedagógico, Planos de Curso de História e Ementas dessa matéria). Como técnica de análise, utilizei a Análise de Conteúdo proposta por Bardin (2009), na qual foram analisadas as categorias emergentes em campo. Como resultados desta pesquisa, o processo de investigação possibilitou constatar que o ensino de História para surdos na educação bilíngue confere centralidade à mediação direta por meio da Língua Brasileira de Sinais (Libras), língua usada pelos surdos brasileiros como primeira língua para se comunicar e interagir com o mundo. Constatei a importância da pedagogia visual para o ensino de História, bem como a relevância de um currículo bilíngue que atenda as especificidades dos estudantes surdos, possibilitando-os se perceberem como autores de sua própria história, empoderando-os para assumirem espaços de poder. Por fim constatei a importância de haver uma equidade entre as línguas (Libras e Língua Portuguesa) nos processos avaliativos envolvendo os surdos de modo lhes possibilitar que evidenciem adequadamente seus saberes e suas aprendizagens construídas no percurso acadêmico.

Palavras-chave: Ensino de História. Educação Bilíngue. Educação de Surdos. Centro Educacional Sons do Silêncio.

SANTOS, Naiara da Silva Dias dos. **The teaching of history for the deaf in bilingual education**: a case study in the Centro Educacional Sons do Silêncio (CESS) in Salvador/BA.

Abstract

This monograph is the result of a research developed by which had as general objective understand how pedagogical and evaluative practices are developed in the curricular component of History from the perspective of bilingual education for deaf students in the Centro Educacional Sons do Silêncio from Salvador/BAThis is a qualitative approach whose methodological course developed was inspired by the theoretical and methodological assumptions of the case study (YIN, 2001). This research was developed based on the theoretical principles proposed by Guimarães (2012), Bittencourt (2017), Campello (2008), Fernandes (2007), Lodi (2013), Lacerda (2014), Almeida (2015), among others. As instruments of data construction, the participant observation protocol with field diary records was used, in which five (05) classes of Stories were observed in classes of the 9th year of Elementary School and of the 1st and 3rd year of High School, besides the application of the semi-structured interview and questionnaire with the two history teachers of this institution and documentary research (Pedagogical Political Project, History Course Plans and Comments of this subject). As an analysis technique, I used the Content Analysis proposed by Bardin (2009), in which the emerging categories in the field were analyzed. As results of this research, the investigation process made it possible to verify that the teaching of history for the deaf in bilingual education confers centrality to direct mediation through the Brazilian Sign Language (Libras), language used by deaf Brazilians as the first language to communicate and interact with the world. I realized the importance of visual pedagogy for the teaching of History, as well as the relevance of a bilingual curriculum that meets the specificities of deaf students, enabling them to perceive themselves as authors of their own history, empowering them to assume spaces of power. Finally I realized the importance of having an equality between languages (Libras and Portuguese Language) in the evaluation processes involving the deaf so as to enable them to adequately demonstrate their knowledge and learning in the academic course.

Keys-word: History Teaching. Bilingual Education. Education for the Deaf. Centro Educacional Sons do Silêncio.

Lista de Siglas e Abreviações

AEE – Atendimento Educacional Especializado

AESOS – Associação Educacional Sons do Silêncio

ASL – Língua de Sinais Norte-Americana

BNCC – Base Nacional Curricular Comum

CEE – Conselho Estadual de Educação

CESS – Centro Educacional Sons do Silêncio

DCH – Departamento de Ciências Humanas

EJA – Educação de Jovens e Adultos

FENEIS – Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos

GEPSS – Grupo de Estudos e Pesquisa Sons do Silêncio

INES – Instituto Nacional de Educação de Surdos

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LGBT+ – Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais, Travestis e Transgêneros

LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais

LSF – Língua de Sinais Francesa

L1 – Primeira Língua

L2 – Segunda Língua

MEC – Ministério da Educação e Cultura

NAES – Núcleo de Assistência à Educação e Saúde

NEE – Necessidades Educacionais Especiais

NURE – Núcleo de Recursos Educacionais

PCN – Parâmetros Curriculares Nacional

PNE – Plano Nacional de Educação

PNEE – Pessoa com Necessidade Educacional Especial

PPP – Projeto Político Pedagógico

PROLIBRAS – Prova de Proficiência em Libras

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TDIC – Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação

TILS – Tradutor e Intérprete de Língua Brasileira de Sinais

UFBA – Universidade Federal da Bahia

UNEB – Universidade do Estado da Bahia

Sumário

1 Introdução.....10

2 Educação de surdos – contextualizando a temática.....14

2.1 Educação inclusiva – implicações para a educação de surdos.....16

2.2 Educação bilíngue – um caminho possível para a educação de surdos.....20

3 O Centro Educacional Sons do Silêncio (CESS) – um estudo de caso.....28

3.1 O espaço físico do CESS.....31

3.2 A concepção pedagógico do CESS.....32

3.3 Por que um estudo de caso? Especificidades e implicações teórico-metodológicas.....32

4 O ensino de História na educação bilíngue para surdos – discussão dos resultados.....37

4.1 Práticas pedagógicas no ensino de História para surdos – a questão da pedagogia visual.....40

4.2 O currículo no ensino de História na educação bilíngue – a questão do tempo histórico e do sujeito surdo.....50

4.3 Práticas avaliativas no ensino de História na educação bilíngue.....55

5 Considerações Finais.....60

Referências.....62

Apêndices.....65

Apêndice A – Termo de Autorização Institucional.....66

Apêndice B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....67

Apêndice C – Roteiro de Entrevista Semiestruturada.....70

Apêndice D – Protocolo de Observação.....72

Anexos.....73

1 Introdução

Após a democratização do acesso à educação que se fortaleceu a partir da Constituição de 1988, a educação tem agregado uma grande diversidade de indivíduos: negros, indígenas, pessoas do grupo LGBT, pessoas com deficiências, pessoas com necessidades educacionais especiais (PNEE), estrangeiros, entre outros. No entanto, apesar das discussões travadas nos cursos de licenciaturas que buscam formar professores para atuarem na educação básica, não raro se ouve entre os graduandos e entre aqueles/as já (recém) formados o discurso de que não se sente preparados para atender à diversidade que emerge na instituição escolar. Diante desse contexto, tenho me interrogado acerca das implicações envolvidas nas práticas de ensino direcionadas ao atendimento a este público.

Contudo, ainda que considere a importância de se buscar desenvolver estudos e pesquisas acerca dos processos educativos envolvendo às diversidades no contexto escolar, tenho consciência que, uma pesquisa, para que seja melhor desenvolvida, deverá ter um enfoque que possibilidade um olhar mais apurado, de dentro e por dentro do objeto de estudo elencado. Desta forma, considerando minha trajetória formativa e minhas implicações profissionais com esta temática, direciono o enfoque desta pesquisa para as pessoas surdas em um contexto de ensino de História em uma instituição escolar de filosofia bilíngue – o Centro Educacional Sons do Silêncio em Salvador/BA. Os surdos, neste caso, se referem a grupo de pessoas com o qual me deparei ao longo da minha jornada e que me levaram a me questionar acerca das minhas práticas pedagógicas, da minha função e da minha responsabilidade nas práticas de ensino de História.

Quando ainda iniciava o curso de Licenciatura em História no Departamento de Educação da Universidade do Estado da Bahia (UNEB) – Campus XIII, comecei a trabalhar profissionalmente como Tradutora e Intérprete de Língua Brasileira de Sinais (Libras) em escolas da rede municipal de educação da cidade de Itaberaba/BA e como Professora no Atendimento Educacional Especializado (AEE) para surdos no Centro de Apoio Pedagógico em Educação (CEAPE), também nesta cidade. Comecei meus aprendizados relacionados à Libras no ano de 2005 em uma instituição religiosa da qual era membro e, a partir de então, comecei a fazer parte da comunidade surda e a interpretar palestras de forma voluntária na própria instituição religiosa. Visando atender uma demanda por profissional que existia nesta cidade em que residia à época (Itaberaba/BA), comecei a buscar conhecimento científico sobre essa língua e sobre o papel do interprete na educação formal. Assim, fiz cursos visando

conhecer mais profundamente esta língua e me preparar para atender as demandas do mundo de trabalho.

Trabalhar com surdos me possibilitou ampliar meus conhecimentos não apenas sobre a Libras, mas também sobre a educação de surdos. Atuando como Intérprete de Libras no Ensino Fundamental II e como professora no AEE, percebi que os educandos surdos apresentavam dificuldades em assimilar determinados conceitos da área de História, bem como compreender questões acerca da temporalidade - conceitos considerados subjetivos e abstratos. Comecei a me questionar sobre a melhor forma de ensinar História aos estudantes surdos e de instiga-los a se perceberem como agentes históricos, inserindo-os nos diversos períodos estudados. Tais inquietações persistem até os dias atuais e me instigaram a desejar pesquisar sobre o ensino de história para surdos dentro da perspectiva bilíngue.

Assim, considerando minhas experiências profissionais e minha trajetória formativa, realizei a presente pesquisa que teve como objetivo geral compreender como são desenvolvidas as práticas pedagógicas e avaliativas no componente curricular de História na perspectiva da educação bilíngue para estudantes surdos no Centro Educacional Sons do Silêncio (CESS) em Salvador/BA. Esta pesquisa teve ainda os seguintes objetivos específicos: 1) Compreender os aspectos históricos, legais, educacionais e políticos envolvidos na educação de surdos ofertada no Brasil; 2) Historicizar acerca do processo de constituição e consolidação da proposta de educação bilíngue ofertada no CESS (Salvador/BA), elencando as características e peculiaridades da instituição; 3) Mapear e analisar as práticas pedagógicas e avaliativas no ensino de História que ocorrem na educação bilíngue ofertada no CESS (Salvador/BA); 4) Identificar elementos que compõem o currículo de História na educação bilíngue, analisando como este currículo contempla a noção de “sujeito surdo” e de “tempo histórico”.

Nesta pesquisa, buscou-se responder à seguinte pergunta de investigação: como são desenvolvidas as práticas pedagógicas e avaliativas no componente curricular de História na perspectiva da educação bilíngue para estudantes surdos no Centro Educacional Sons do Silêncio (CESS) em Salvador/BA? Assim, com esta pergunta investigativa e tendo como horizonte de pesquisa os objetivos anteriormente expressos, pretendo compreender como os professores de História do CESS atendem às necessidades educacionais dos estudantes surdos, como abordam os conceitos que são fundamentais para a compreensão histórica e como conseguem auxiliar os educandos a se perceberem como sujeitos históricos. Foi ponto focal nesta pesquisa compreender a metodologia de ensino utilizada pelos professores de

História que atuam no CESS e como os instrumentos didáticos utilizados para auxiliar na compreensão dos conteúdos trabalhados.

Percebo que a educação bilíngue, por propor uma organização escolar que atenda às necessidades educacionais dos surdos, tem muito a contribuir academicamente para os futuros educadores que atenderem esses sujeitos, mesmo que esse contato se dê por meio da educação em perspectiva inclusiva. Buscar entender os métodos de ensino utilizados pelos profissionais da área de História dentro da educação bilíngue pode auxiliar os educadores que atendem surdos dentro da inclusão melhor planejarem suas aulas de modo a atender aos estudantes surdos de uma forma mais eficiente.

Neste contexto, cabe destacar também as lutas empreendidas pelos movimentos surdos brasileiros, que têm travado constantes debates com as secretarias do Ministério da Educação (MEC) visando construir uma educação de surdos nacional que dê centralidade à Libras como primeira língua, à Língua Portuguesa como segunda língua na modalidade escrita e à Pedagogia Visual enquanto horizonte do trabalho pedagógico. Tais movimentos têm argumentado que a educação em perspectiva inclusiva, na prática, tem desconsiderado as necessidades dos estudantes surdos relacionadas às suas diferenças linguísticas, identitárias e culturais.

Visando aprofundar as reflexões anteriormente postas, no capítulo dois deste texto monográfico, contextualizo a temática da educação de surdos à luz de um referencial teórico que se propõe a discutir a temática ao mesmo tempo em que teço análises, críticas e reflexões à luz dos documentos legais nacionais que norteiam e que produz implicações na educação de surdos tanto na perspectiva inclusiva quanto na perspectiva bilíngue. Ainda neste capítulo, abordo como tem se organização a educação de surdos, trazendo à tona questões referentes aos aspectos linguísticos, culturais e identitários e suas implicações para a educação envolvendo tais indivíduos.

Escolhi desenvolver esta pesquisa na no Centro Educacional Sons do Silêncio (CESS) em Salvador/BA por que é uma instituição que desenvolve suas práticas de ensino tendo a educação bilíngue como perspectiva. Assim, no terceiro capítulo desta monografia, destaco os elementos que caracterizam esta instituição e que justificaram a realização desta pesquisa de viés qualitativo tendo como inspiração os pressupostos teóricos e metodológicos do estudo de caso. Neste capítulo, destaco ainda os caminhos metodológicos desenvolvidos na pesquisa para a construção e para a análise dos dados, além de evidenciar como está organizado o espaço físico do CESS, sua concepção pedagógica, a história de formação e constituição da

instituição à luz do Projeto Político Pedagógico (PPP) enquanto documento histórico que registra tais informações.

No quarto capítulo, apresento os resultados desta pesquisa, apontando dados em diálogo com o referencial teórico que abordam como tem ocorrido o ensino de história no CESS. Descrevo as práticas pedagógicas e avaliativas no ensino de História na educação bilíngue que foram evidenciadas na pesquisa, além de apontar como o tempo histórico e o sujeito surdo tem sido contemplado nesse contexto, fazendo assim uma reflexão acerca das categorias que emergiram em campo. Minhas reflexões dos resultados neste capítulo levam em consideração as diferenças linguísticas e as especificidades em relação à aprendizagem das pessoas surdas. Assim, analiso os métodos de ensino utilizados, refletindo sobre como estes educadores instigam os estudantes surdos a se perceberem como agentes históricos, além de descrever os materiais didáticos produzidos ou adaptados para garantir uma melhor compreensão dos surdos nas aulas de ensino de História na educação bilíngue. Por fim, abordo como o educador da área de História pode contribuir para o fortalecimento das questões culturais e identitárias dos sujeitos surdos, atrelando o conhecimento já produzido sobre o ensino de História e o novo conhecimento construído por meio da pesquisa.

2 Educação de surdos – contextualizando a temática

A constituição Brasileira aprovada em 1988 afirma no artigo 205 que "a educação é um direito de todos", e no artigo 206, inciso I compromete-se a garantir "igualdade de condições de acesso e permanência na escola" para os sujeitos que adentrarão neste espaço. Após a promulgação da constituição, os órgãos responsáveis por organizar educação no Brasil, começaram a se preocupar com os sujeitos que possuíam deficiência, tais como os indivíduos surdos e deficientes auditivos, que foram marginalizados pelo sistema educacional e, por estarem à margem da sociedade, não tinham garantido o direito à escolarização assim como as demais pessoas ouvintes e/ou ditas e consideradas normais (BRASIL,1988).

Ao longo da história da educação das pessoas com deficiências, diversos centros e associações se incumbiam de assumir o papel de educação e/ou escolarizar essa parcela da população, embora muitas vezes de maneira informal. No contexto brasileiro, no que se refere à educação das pessoas surdas, destaca-se o Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) que foi construído com o objetivo de atender às necessidades educacionais e linguísticas das populações surdas do Brasil. O atual INES, conhecido no final do século XIX como o Imperial Instituto para Surdos-Mudos, foi fundado em 1855 no período do Brasil Imperial, pelo professor francês e também surdo E. Huet. Na época de sua criação, essa instituição atendia crianças de 6 a 17 anos e o curso possuía duração de seis anos. A criação de uma instituição com foco na educação de crianças surdas era reflexo da preocupação do governo com a educação de crianças que estavam imersas em uma população de maioria analfabeta. Esse instituto foi responsável por ofertar educação a crianças e adolescentes surdos por mais de um século e ainda o faz na atualidade, mas como era previsto, essa instituição não conseguia ofertar ensino a todos os surdos do território nacional, e muitos surdos não tinham acesso à educação (INES, 2008).

No século XIX, os surdos que tinham acesso à educação ofertada pelo Imperial Instituto para Surdos-Mudos poderiam aprender sinais para se comunicar, muitos destes baseados na Língua de Sinais Francesa (LSF). Além de ter acesso a esse conhecimento, eles também estudavam "Língua Portuguesa, Aritmética, Geografia e História do Brasil, Escrituração Mercantil, Linguagem articulada (aos que tinham aptidão) e Doutrina Cristã" (INES, 2008, p. 30). O ensino pautava-se na ideologia que pensava em reabilitar esses sujeitos para viver em sociedade. Nesse processo de reabilitação, possibilitava-se aos surdos ter acesso

a uma língua de modalidade gestual-espacial, a exemplo da Língua de Sinais, assim como à oralização e à reabilitação da voz.

No entanto no ano de 1888, em um congresso realizado em Milão (Itália), os surdos foram proibidos de se comunicar utilizando as Línguas de Sinais. Essa proibição reverberou em muitos países ao redor do mundo, bem como no Brasil. Contudo, conforme destaca Skliar, embora o uso destas línguas tenha se tornado alvo de proibição por uma maioria ouvinte e oralista no já citado congresso, houve um processo de resistência, possibilitando que as línguas de sinais não desaparecessem como era esperado:

> Atualmente, as lutas pelos direitos humanos e pelo direito específico que têm os surdos à aquisição de uma primeira língua constituem somente a face formal dessa resistência. Talvez os matrimônios, as produções artísticas e culturais diferenciadas, o refúgio das crianças surdas nos banheiros das escolas oralistas para comunicar-se sejam expressões ainda mais genuínas desse processo. (Skliar, 1998, p.46-47).

Além disso, durante muitas décadas do século XX, a educação de surdos esteve focada apenas na reabilitação desses sujeitos para que pudessem ser integrados à sociedade, ou seja, a responsabilidade para adaptar-se era atribuída aos próprios surdos e não à sociedade que iria recebê-los. Dentro deste período os surdos sofreram com o estereotipo da anormalidade no qual suas diferenças marcadamente de ordem linguística, cultural e identitária não eram aceitas e respeitadas. Assim, para poderem, no processo de normalização para convivência em sociedade, esperava-se que os surdos falassem utilizando uma língua oral, a exemplo da língua portuguesa. Não se considerava – e ainda hoje não se considera, em muitos contextos – o uso de uma Língua de Sinais como possibilidade de fala, de comunicação, de língua(gem).

No fim do século XX, após anos de resistências e lutas, os poderes públicos assaram a pensar nos indivíduos surdos levando em consideração a sua língua como fator indispensável para garantir o acesso à educação, levando em consideração suas questões identitárias e culturais e suas necessidades educacionais especiais e as diversas implicações linguísticas envolvidas no processo de escolarização dos sujeitos surdos. Os surdos passaram a lutar pelo direito de ter acesso a uma educação que fosse oportunizada por meio da sua primeira língua – a Língua de Sinais. Esse movimento possibilitou a construção de uma educação para surdos em perspectiva inclusiva que fosse ofertada preferencialmente em perspectiva inclusiva na qual todo o processo de inclusão do indivíduo surdo é centralizado no Tradutor e Intérprete de Libras (Língua Brasileira de Sinais), garantindo ainda a partir do Decreto nº 5.626 de 2005 e da Lei Brasileira de Inclusão nº 13.146 de 2015 a oferta da educação de surdos em classes e escolas bilíngues, na qual a Libras tem status de primeira língua (L1) e a Língua Portuguesa na modalidade escrita tem status de segunda língua (L2). Contudo, assim como a educação de

maneira geral, a educação de surdos também enfrenta uma gama de problemas e estes ou alguns destes serão apresentados nos capítulos seguintes.

2.1 Educação inclusiva – implicações para a educação de surdos

Os anos de 1990 marcaram as discussões acerca da educação inclusiva. Em 1994 foi realizado em Salamanca (Espanha) um congresso no qual representantes de diversas nações se reuniram para discutir sobre a garantia do direito de acesso e permanência das pessoas com deficiência à educação. Esta reunião resultou na criação do documento que ficou conhecido como Declaração de Salamanca e que se tornou um parâmetro para se discutir a inclusão no Brasil. Tal documento inicia apontando que as crianças com deficiência possuem o "direito fundamental à educação, e [às pessoas com deficiências] deve ser dada a oportunidade de atingir e manter o nível adequado de aprendizagem" (SALAMANCA, 1994, p.1). Este documento também ressalta que toda criança tem especificidades educacionais, colocando em cheque a ideia de homogeneidade na educação. A declaração torna evidente que toda criança seja ela com deficiência ou não, possui características e habilidades específicas e estas devem ser levadas em consideração nos processos de ensino e aprendizagem dos educandos. (SALAMANCA, 1994)

Também em 1994 foi publicado no Brasil o documento "Política Nacional de Educação Especial". Este foi criado com o objetivo de orientar o processo de integração dos sujeitos com deficiências ao ambiente escolar, mas ele não produziu grandes reflexões sobre esse processo e nem orientou a escola a como se adaptar para receber tais indivíduos. (BRASIL, 2014). Observa-se que, embora se reconhecesse a necessidade de receber os sujeitos com deficiência nos espaços escolares, pensava-se em integrá-los e não em incluí-los, visto que, a integração pressupõe que o educando faça os esforços necessários para se adequar ao espaço que irá ocupar e não o contrário. Já as políticas de inclusão, diferentemente, possuem a filosofia de transformar e adequar os espaços, promovendo acessibilidades arquitetônicas, comunicacionais, pedagógicas, atitudinais e tecnológicas que acolham todas as pessoas com deficiências e/ou com necessidades educacionais especiais (NEE), atendendo assim às suas diferenças, peculiaridades e/ou características individuais.

A LDBEN – Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional - publicada em 1996, também cita no capítulo sobre a educação especial como a integração dos alunos com deficiências deveria ocorrer. Evidencia também que a educação especial se refere à educação das pessoas com deficiências preferencialmente (mas não exclusivamente) dentro da rede

regular de ensino, nas classes e escolas comuns, devendo este serviço de educação inclusiva ser ofertada desde a educação infantil até o ensino superior. O documento legal discorre também sobre a oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE) no contraturno do ensino regular para todos os educandos com deficiências. Esta Lei foi importante porque, ao garantir o acesso desses sujeitos ao espaço escolar, fortaleceu e induziu as discussões acerca da necessidade de transformar o espaço escolar para garantir melhores condições de aprendizagem para as pessoas com deficiências, o que reverberou positivamente nas propostas de educação de surdos. (BRASIL, 1996)

Neste ínterim, cabe destacar que os sujeitos surdos têm sido inseridos no processo educacional por causa das lutas organizadas pelas pessoas com deficiências e por causa das reivindicações dos movimentos surdos, representado pela Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (FENEIS) conseguiram assegurar no ano de 2002 o reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais como língua utilizada pela comunidade surda para se comunicar e interagir. A lei 10.436, de 24 de abril de 2002, além de reconhecer a LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais, explica em seu texto que a LIBRAS é uma “ (...) 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, Art. 1º, parágrafo único). Essa lei também garante a inclusão da Libras enquanto componente curricular a ser estudado nos cursos de Educação Especial, nos cursos de Fonoaudiologia e no Magistério.

Em 2005 o decreto 5626 regulamentou a lei 10.436/02 e aprofundou as questões pertinentes à educação de surdos, dando direcionamentos quanto a formação dos profissionais Tradutores e Intérprete de Libras, Professores de Libras e Professores para atuar no Atendimento Educacional Especializado (AEE), além de tornar obrigatória a presença do Tradutor e Intérprete de Libras (TILS) em sala de aula e a oferta do AEE para os educandos surdos. Após a publicação do documento nota-se, ainda que de maneira tímida, que houve um aumento dos cursos de graduação em Letras/Libras, licenciatura e bacharelado, bem como a criação do curso de Pedagogia Bilíngue (Libras/Língua Portuguesa), e a criação do Pró-Libras para certificar a proficiência dos Tradutores, Intérpretes, Professores e Instrutores de Libras que não tivessem formação acadêmica (BRASIL, 2005).

Cabe destacar, nessa discussão, que, conforme a Declaração de Salamanca, o ambiente escolar é preenchido por sujeitos heterogêneos e com diversas especificidades. Assim, não devemos acreditar que o grupo de pessoas surdas seja constituído por pessoas homogêneas,

como se todos os surdos possuíssem as mesmas especificidades. Os surdos, assim como os demais sujeitos, possuem características e trajetórias formativas das mais diversas. Enquanto há aqueles que possuem escolarização adequada à sua idade, a grande maioria se encontra em distorção idade/série. Há também os surdos que estudaram em classes e escolas bilíngues, bem como aqueles que estudaram em escolas especiais, em centros educacionais, e em escolas de perspectiva inclusiva. Há os que tiveram acesso ao AEE, mas há aqueles que não tiveram a essa política educacional de inclusão. Alguns possuem algum resíduo auditivo e foram estimulados no âmbito da clínica fonoaudiológica, conseguindo oralizar. Outros possuem resíduo auditivo, mas não conseguem oralizar por não terem acesso a este serviço. Há os que acessam a Libras como sua primeira língua, mas há também aqueles oralizados, que acessam a Língua Portuguesa oral, ou aqueles que acessam as duas línguas. Outros chegam à escola sem se comunicar utilizando a Libras e sem oralizar, utilizando os sinais caseiros, ou a Língua de Sinais de Família, tornando a comunicação um obstáculo ainda maior.

O Ministério de Educação fornece uma cartilha com instruções para o Atendimento Educacional Especializado para pessoas com surdez (DAMÁZIO, 2007). Esta cartilha explica que o AEE para os educandos com surdez deveria possuir três momentos: ensino de conhecimentos pedagógicos em Libras, o ensino de Libras e o ensino de língua portuguesa como segunda língua. O trabalho de ensino em Libras deveria ser realizado por um profissional licenciado, especializado, que tivesse proficiência na língua de sinais e que deveria se reunir com os professores da escola regular comum para discutir os conceitos trabalhados em sala de aula e pensar em maneiras de trabalhar esses conceitos, termos científicos e situações com antecedência para proporcionar maior possibilidade de aprendizado para esses educandos. Esse atendimento deve ocorrer no contra turno. (DAMÁZIO, 2007)

O segundo atendimento diz respeito ao ensino da Língua de Sinais que deve ser "realizado pelo professor e/ou instrutor de Libras (preferencialmente surdo), de acordo com o estágio de desenvolvimento da Língua de Sinais em que o aluno se encontra. (...)" (DAMÁZIO, 2007 p.26). Nesse atendimento o sujeito surdo teria acesso à compreensão da estrutura de sua língua e aprenderia sinais referentes aos conceitos científicos trabalhados no espaço escolar dos quais eles talvez não tenham acesso no ambiente familiar e comunitário. Este atendimento é também responsável pela criação de termos em científicos em Língua de Sinais até então inexistente ou não identificado nesta língua.

E o terceiro momento didático-pedagógico do AEE para surdos é reservado para o ensino de língua portuguesa como uma segunda língua, devendo também ocorrer na sala de recursos multifuncionais no contra turno da escola regular comum por um

> (...) professor, preferencialmente, formado em Língua Portuguesa e que conheça os pressupostos linguísticos teóricos que norteiam o trabalho, e que, sobretudo acredite nesta proposta estando disposto a realizar as mudanças para o ensino do português aos alunos com surdez (DAMÁZIO, 2007, p.32).

Esse momento específico do Atendimento Educacional Especializado (AEE) tem por objetivo desenvolver linguisticamente a compreensão gramatical e textual da língua portuguesa para os sujeitos surdos na modalidade escrita. Contudo, embora o AEE para surdos esteja assim organizado nos documentos norteadores desta política de inclusão, exige-se, geralmente, que o profissional que irá atuar nesta sala tenha uma Licenciatura qualquer mais uma formação em Educação Especial. Não se exige, geralmente, para atuação nesta sala, um profissional com domínio da Libras, nem formação nesta área ou na área da educação de surdos. E esse profissional assume a responsabilidade de atender as diversas aos estudantes com qualquer deficiência que se apresentar, incluindo os estudantes surdos ou com deficiência auditiva. Mas, quando esse profissional não possui formação na área da Libras e não possui domínio desta língua, raramente irá possuir condições linguísticas para atender o surdo dentro do modelo proposto pela política de inclusão pautada pela oferta do AEE. Isso evidencia a fragilidade da educação de surdos na perspectiva inclusiva, bem como as perdas que os educandos surdos têm por terem as suas especificidades linguísticas, culturais e sociais negligenciadas.

Os sujeitos surdos que são incluídos e que são fluentes na Libras, adentram um universo escolar que é majoritariamente ouvinte e que produz o conhecimento pensando em atender à maioria ouvinte. As aulas são pensadas sob o prisma de uma pessoa que não sabe o que é ser surdo e que não entende como esses sujeitos veem o mundo e o vivencia. Assim os surdos ficam sujeitos a uma educação que não é organizada para atender às suas necessidades linguísticas, culturais e identitárias e que não foi construída levando em consideração o seu ponto de vista sobre a melhor forma de aprender. A experiência tem mostrado que esses sujeitos surdos, nas escolas de perspectiva inclusiva, não raro se deparam com educadores que desenvolvem práticas pedagógicas tendo o oralismo como princípio dos processos de ensino e de aprendizagem e que raramente usam algum recurso visual em suas aulas, desconsiderando o sentido que mais possibilita aos surdos construírem suas aprendizagens – a visão.

A declaração de Salamanca sugere que o currículo escolar deveria ser adaptado para atender as necessidades das crianças, sejam elas deficientes ou não. Contudo, para que as escolas consigam de fato fazer isso, seria necessário que estas abrissem espaço para que as pessoas com deficiências participassem da construção do currículo escola inclusivo, possibilitando assim que as "vozes" desses sujeitos fossem ouvidas e levadas em consideração ao se pensar em propostas de ensino que alcançassem a todos (SALAMANCA, 1994).

Nota-se, assim, que os surdos que são inseridos na escola regular sob a perspectiva de receber uma educação inclusiva muitas vezes se sentem negligenciados ou presos a uma cultura do silencio imposta a eles e acabam se sentindo incapazes e inferiores, haja vista que a escola não é pensada para eles nem por eles. Dificilmente os surdos conseguem, dentro destes espaços, ter as suas necessidades educacionais atendidas, e, por causa das dificuldades aqui expostas, não raro os estudantes surdos evadem da escola por não terem suas necessidades atendidas, sendo poucos aqueles que conseguem ingressar no ensino superior e dar continuidade a sua carreira acadêmica. (SOUZA, 2000).

2.2 Educação Bilíngue – um caminho possível para a educação de surdos

Para Sueli Fernandes (2007), a educação bilíngue direcionada para os surdos "(...) pode ser definida como uma proposta educacional que compreende, em sua realização, a utilização de duas línguas na comunicação e no ensino de surdos: a língua brasileira de sinais (Libras) e a língua portuguesa" (FERNANDES, 2007, p.119). Essa definição é utilizada levando em consideração apenas o aspecto linguístico dos indivíduos surdos, no qual a Libras é utilizada na comunicação como uma primeira língua e a língua portuguesa na modalidade escrita como uma segunda língua, possuindo, para este grupo, status de língua estrangeira. Assim, na educação bilíngue, os surdos acessam o conhecimento escolar nestas duas línguas, sendo que, no caso da língua portuguesa, esta é apresentada na escola em sua modalidade escrita, deixando-se a sua modalidade oral para ser treinada e acessada no âmbito da clínica fonoaudiológica. Nesta perspectiva de ensino, a Libras não é considerada uma língua inferior à língua portuguesa, como muitas vezes ocorre em espaços considerados inclusivos, mas uma língua vísuo-manual gramaticalmente organizada tão capaz quanto qualquer outra língua de modalidade oral de expressar conceitos, ideias, sentimentos, histórias no mesmo nível de complexidade.

A educação bilíngue considera as diferenças linguísticas das pessoas surdas. A Declaração dos Direitos Linguísticos, publicada em 1996, enfatiza que essa diferença deve ser valorizada. Isso fica evidente no Art. 8 que diz:

> Todas as comunidades linguísticas têm o direito de organizar e gerir os seus próprios recursos, com vista a assegurarem o uso da sua língua em todas as funções sociais. Todas as comunidades linguísticas têm o direito de dispor dos meios necessários para assegurarem a transmissão e a projeção futura da língua. (UNESCO, 1996, p.6).

Assim, na luta por seus direitos, os surdos defendem que a melhor forma de lhes garantir equidade e acesso ao conhecimento e à informação é ter oportunizado o conhecimento escolar, acadêmico e cientifico por meio da sua primeira língua – a Língua Brasileira de Sinais (Libras), no caso dos surdos brasileiros. Ainda segundo essa mesma Declaração, "todas as línguas são a expressão de uma identidade coletiva e de uma maneira distinta de apreender e descrever a realidade, pelo que devem poder beneficiar das condições necessárias ao seu desenvolvimento em todas as funções" (UNESCO, 1996, p.6). Dito de outro modo, a língua de sinais é usada pelos surdos brasileiros como forma de ler e compreender o mundo, como forma de entender o que os cerca e de se expressar expondo o que sente, o que aprende e o que sabe. Portanto a escola não deve desconsiderar essa especificidade linguística e também cultural quando prepara o currículo escolar e define como os educandos aprenderão, o que lhes será ensinado, como lhes será ensinado e como serão avaliados.

Com relação a aquisição do conhecimento, é importante se atentar a uma outra diferença inerente aos surdos - o processo de aquisição da linguagem. Esses sujeitos são em sua grande maioria filhos de pais ouvintes que não são falantes da Língua de Sinais, diferente dos ouvintes que tem acesso à sua língua materna desde a infância na interação com seus familiares. As crianças surdas, assim, geralmente, só conseguem ter acesso à aquisição da Língua de Sinais - um canal eficaz de comunicação - quando chegam a uma escola que lhes oferte o ensino de Libras como primeira língua. Quando isto não ocorre, a tendência é que os estudantes surdos, infelizmente, passem pelo processo de escolarização sem conseguirem expressar o que pensam, sem ter a oportunidade de adquirir conhecimento cientifico como os demais estudantes ouvintes. (FERNANDES, 2007).

Somando-se a isso, em se tratando das escolas de perspectiva inclusiva, temos uma escola que tem como meio de transmissão do conhecimento a língua portuguesa oral, que desconsidera não só a língua dos sujeitos surdos, mas a sua forma de se ver e de entender o mundo. Na perspectiva da inclusão observamos a imposição de uma língua sobre a outra. Mesmo havendo a figura do Tradutor e Intérprete de Libras (TILS), toda a organização

estrutural da escola tem como base a língua oral, seja em suas práticas de ensino, seja em seus processos avaliativos, seja em sua organização curricular, seja em seus recursos e materiais didáticos. Nesta proposta de escola, a língua portuguesa é a língua que possui centralidade nos processos pedagógicos, promovendo uma exclusão educacional ao indivíduo surdo que não acessa esta língua.

No que se refere ao profissional TILS, cabe ressaltar que nem sempre a sua formação os capacita a traduzir de maneira satisfatória e eficiente tudo o que é discutido em sala de aula, pois não raro se observam Intérpretes de Libras atuando sem as devidas qualificações determinadas pelo Decreto 5.626/05, a saber: Bacharelado em Letras – Língua Brasileira de Sinais ou Habilitação por meio da Prova de Proficiência em Libras (PROLIBRAS) realizada anualmente pelo Ministério da Educação no período de 2005 a 2015. Contudo, este mesmo Decreto possibilita que profissionais com outras formações diversas desenvolvidas em cursos de aperfeiçoamento, cursos de extensão e cursos profissionalizantes – cursos geralmente rápidos, de curta duração e sem a fiscalização de órgãos de controle - atuem como Intérprete de Libras, trazendo grandes prejuízos para o processo comunicacional e interacional envolvendo os estudantes surdos na educação de perspectiva inclusiva, o que reverbera em problemas outros de relacionados à construção das aprendizagens por parte destes estudantes.

Conscientes das problemáticas envolvidas na educação de surdos ofertada nas escolas de perspectiva inclusiva, comunidades surdas pelo Brasil, organizadas em Movimentos Surdos, a partir do reconhecimento da Libras enquanto língua por meio da Lei 10.436 de 2002 e a partir da regulamentação desta Lei por meio do Decreto 5.626 de 2005, tem lutado por uma educação bilíngue de qualidade que atenda às suas necessidades educacionais, linguísticas, culturais e identitárias. Entretanto, muito antes desse período, no início da década de 1990, a própria Declaração de Salamanca – defensora da inclusão – reconheceu que, no caso dos surdos, uma educação que respeite suas singularidades linguísticas e que ocorra em espaços educacionais próprios para estes indivíduos seja uma educação mais apropriada para este público.

> Políticas educacionais deveriam levar em total consideração as diferenças e situações individuais. A importância da linguagem de signos como meio de comunicação entre os surdos, por exemplo, deveria ser reconhecida e provisão deveria ser feita no sentido de garantir que todas as pessoas surdas tenham acesso a educação em sua língua nacional de signos. Devido às necessidades particulares de comunicação dos surdos e das pessoas surdas/cegas, a educação deles pode ser mais adequadamente provida em escolas especiais ou classes especiais e unidades em escolas regulares. (BRASIL, 1994, p.7)

Conforme se pode notar, a Declaração de Salamanca (1994) reconhece as diferenças linguísticas dos surdos e salienta que essa especificidade deveria ser levada em consideração ao se pensar a educação para esses sujeitos. O Decreto 5.626/05, no Capítulo VI, aponta que as instituições federais que forem responsáveis pela oferta da educação básica devem ofertar escolas e classes bilíngues com professores bilíngues nos anos iniciais e no ensino fundamental, podendo tais escolas/classes bilíngues serem ofertadas para surdos e ouvintes que acessam a Libras como primeira língua. Quanto aos anos finais do ensino fundamental e o ensino médio, deve ser ofertada educação bilíngue aos surdos em escolas/classes bilíngues ou escola regular comum (BRASIL, 2005)

No entanto, contrariando a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva Inclusiva parece entender a educação bilíngue para surdos de outra forma, conforme se pode notar a seguir:

> Para o ingresso dos estudantes surdos nas escolas comuns, a educação bilíngue – Língua Portuguesa/Libras desenvolve o ensino escolar na Língua Portuguesa e na língua de sinais, o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua na modalidade escrita para estudantes surdos, os serviços de tradutor/intérprete de Libras e Língua Portuguesa e o ensino da Libras para os demais estudantes da escola. O atendimento educacional especializado para esses estudantes é ofertado tanto na modalidade oral e escrita quanto na língua de sinais. Devido à diferença lingüística, orienta-se que o aluno surdo esteja com outros surdos em turmas comuns na escola regular. (BRASIL, 2014, p.12)

Conforme se pode notar, a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, posterior à Declaração de Salamanca e ao Decreto 5626/05, desconsidera a especificidade linguística dos surdos por expressar que alocar os surdos em uma sala regular com um Intérprete de Libras é o bastante para lhe garantir os seus direitos linguísticos. Evidencia ainda que os órgãos responsáveis por pensar a educação dos surdos o fazem sem levar em consideração as suas diferenças linguísticas e a heterogeneidade deste grupo, dentro de uma sala inclusiva, podemos ter no grupo de surdos que frequentam a mesma turma, surdos que são usuários fluentes da Libras, surdos que não tiveram acesso a Libras na infância e que estão em processo de aquisição da língua, surdos que possuem outras limitações que não a linguística, etc. Nesse contexto, emerge uma reflexão: como podem acreditar que meramente inserir os surdos em uma mesma sala de aula com alunos ouvintes e com um intérprete de Libras seja o bastante para garantir inclusão educacional a este público? Enfim, uma reflexão que precisa ser ecoada com mais veemência nos espaços educacionais que possuem estudantes surdos.

Cabe ressaltar também que a maioria dos surdos não tem acesso à educação bilíngue nos anos iniciais da educação formal, chegando ao ensino fundamental nos anos finais e ao ensino médio sem conseguir ler e escrever adequadamente em Língua Portuguesa e sem as competências e habilidades necessárias e esperadas para a série em que muitos se encontram. Esse contexto gera impactos negativos na escolarização dos surdos em todos os componentes curriculares, incluindo História, considerando que muito do que é estudado neste componente curricular perpassa pela leitura e pela escrita de textos em Língua Portuguesa.

Não obstante, Kleiman (2007) faz apontamentos contundentes acerca das tensões e problemáticas envolvidas na educação bilíngue para surdos:

> O ensino da língua oficial do grupo dominante, em programas de educação bilíngue destinados a grupos socialmente marginalizados, pode transformar-se em instrumento de colonização do currículo, se não abrir espaço igualitário para a manifestação e o reconhecimento de sua identidade linguística e cultural de grupos minoritários (KLEIMAN *apud* FERNANDES, 2007, p.118).

Observa-se que, mesmo na perspectiva bilíngue, pode haver uma supremacia da língua portuguesa em relação à Libras se não forem consideradas as duas línguas de maneira igualitária e equitativa. Assim, pensar em uma educação bilíngue para surdos significa propor mudanças profundas na própria estrutura educacional, garantindo o respeito e a valorização das diferenças linguísticas e culturais dos surdos no currículo escolar e na formação dos profissionais que trabalham nesta perspectiva de ensino.

Outrossim, cumpre destacar a importância de se levar em consideração o que os sujeitos surdos pensam sobre a melhor proposta de educação que contempla suas necessidades, seus anseios, suas perspectivas. Parte do que pensam sobre a melhor proposta de ensino para surdos consta no documento elaborado na Universidade Federal da Bahia (UFBA), em 2006, pela comunidade surda de Salvador/BA e que foi intitulado “A educação que nós, surdos, queremos e temos direito”[1]. Neste documento, os surdos fazem duras críticas à educação que têm recebido do Estado, conforme se pode notar a seguir:

> É necessário oferecer condições de qualidade educativa para as pessoas surdas, a fim de que possam se desenvolver conforme suas potencialidades e, tal situação só poderá ocorrer de fato no momento em que a opinião do surdo seja respeitada, e no momento ele clama pela sala só para alunos surdos, sem que esse clamor represente sua exclusão no sistema de ensino, pois a inclusão existente atualmente acaba ficando somente no sistema de ensino, porque há uma organização que implícita ou explicitamente valoriza o ouvir, o saber ouvir, o ser ouvinte, trazendo uma relação excludente entre os ouvintes e seus pares (UFBA, 2006, p. 04).

[1] Disponível em www.eusurdo.ufba.br/arquivos/educacao_surdos_querem.doc. Acesso em 26/11/2017.

Os surdos desejam ter acesso de fato à inclusão educacional, mas que os atenda em suas necessidades e que produza impactos positivos na inclusão social, numa dimensão mais ampla – uma inclusão educacional que os instrumentalize para o mundo do trabalho, para a convivência em sociedade, para a transformação social, para a continuidade de seus estudos na vida acadêmica da educação superior. Anseia-se, assim, por uma inclusão educacional, seja em escolas inclusivas, seja em escolas e classes bilíngues, que possibilitem aos surdos superar com o histórico processo de exclusão educacional que sofreram ao longo dos anos.

Ainda no documento em epígrafe, os surdos fazem apontamentos em tom de denúncias contra a inclusão que justificam a sua luta por uma educação bilíngue ofertada em escolas bilíngues:

> [Nas escolas inclusivas], as aulas não são apropriadas para o aluno surdo, são utilizadas apenas técnicas de memorização, apenas por verbalizações sobre o objeto a ser aprendido, de forma mecânica e descontextualizada. Não há recursos suficientes, nem sensível interesse para a realização de ações pedagógicas que auxiliem no desenvolvimento cognitivo desses alunos, propiciando a todos os alunos o contato com os objetos a serem aprendidos, utilizando-se apenas modelos ouvintistas. (...) O aluno surdo em classe inclusiva ainda é norteado pela obrigação de igualar-se à cultura ouvinte, seguindo os fundamentos linguísticos, históricos, políticos e pedagógicos desta cultura. Mas, é necessário que se leve em conta que, a escola, ao considerar o surdo como ouvinte numa lógica de igualdade, está lidando com uma pluralidade contraditória e, consequentemente, negando a singularidade do indivíduo surdo (...). (UFBA, 2006, p. 04).

Cerca de onze já se passaram desde a elaboração deste documento e não podemos afirmar que o contexto atual da educação de surdos na perspectiva inclusiva se encontra numa situação diferente – a experiência tem mostrado que antigas práticas permanecem sob o manto de uma inclusão equivocadamente desenvolvida. Observa-se também que a diversidade cultural dos surdos tem sido negligenciada pelo Estado e pelos órgãos que regulamentam a educação desses sujeitos. Segundo o documento, eles se sentem excluídos e negligenciados. Sentem que há uma imposição cultural e linguística ocorrendo dentro do espaço escolar. Percebem que, por serem uma minoria, são marginalizados e têm suas necessidades educacionais colocadas em segundo plano. Criticam o Estado por não lhes proporcionar uma educação de qualidade. Questionam também o fato de lhes ser assegurado o uso da língua de sinais, mas em contrapartida eles estão inseridos em espaços escolares onde a maioria dos profissionais desconhecem a sua língua e a sua cultura.

Diante do exposto, podemos inferir que a educação que se pretende inclusiva não tem proporcionado um aprendizado significativo para os sujeitos surdos. Esse contexto os

tem motivado a se organizarem e lutarem em prol de uma educação de qualidade que reconheça e valorize suas singularidades, culturais e linguísticas, produzindo discursos afirmativos acerca da educação ofertada em classes e escolas bilíngues que intencionalmente divergem dos discursos oficiais da inclusão que equivocadamente representam estes espaços como segregacionistas e que apontam as escolas de perspectiva inclusiva como único caminho válido para a escolarização dos indivíduos surdos sob o argumento de que devem interagir na e com a diversidade. Entretanto, questiono: como os sujeitos surdos irão interagir se a maioria dos educandos usam a língua oral como meio de comunicação? Como irão interagir se a escola não promove momento de formação em Libras para os educandos e funcionários da escola? As escolas bilíngues podem receber surdos e ouvintes, ela não é segregacionista. Na verdade, é ela que, de fato, tem proporcionado a inclusão educacional aos indivíduos surdos. É a escola bilíngue que tem se mostrado acessível aos surdos nos que se refere aos diversos aspectos da acessibilidade. E embora não defenda o fim da oferta da educação para surdos em perspectiva inclusiva, posiciono-me favorável à oferta da educação para surdos tanto na proposta inclusiva quanto na proposta bilíngue, desde que ambas sejam ofertadas com a devida qualidade e que se faculte aos surdos e seus familiares optarem pela proposta de educação que acreditam que lhe proporcionará oportunidade de adquirir conhecimento.

Além do já exposto, na luta por uma educação bilíngue, destaca-se ainda uma carta aberta[2] elaborada pelos sete primeiros doutores surdos do Brasil[3] e dirigida ao então Ministro da Educação, Prof. Aloízio Mercadante. Nesta carta, os autores argumentam a educação bilíngue para surdos é o melhor meio de lhes oportunizar a equidade no que se refere ao acesso ao conhecimento, conforme se pode notar no trecho abaixo:

> Várias pesquisas mostram que os surdos melhor incluídos socialmente são os que estudam nas Escolas Bilíngues, que têm a Língua de Sinais Brasileira, sua língua materna, como primeira língua de convívio e instrução, possibilitando o desenvolvimento da competência em Língua Portuguesa escrita como segunda língua para leitura, convivência social e aprendizado. Não somos somente nós que defendemos essa tese. Reforçamos que há um número relativamente grande de mestres e doutores, pesquisadores de diversas áreas de conhecimento, além de professores de ensino básico e superior, que identificam essa realidade e atuam nessa luta conosco. Todos os pesquisadores sérios proclamam que as

[2] Disponível em https://docs.google.com/file/d/0B8A54snAq1jAQnBYdVRPYmg1VUk/edit?pli=1. Acesso em 26/11/2017.

[3] Dra. Ana Regina e Souza Campelo; Dra. Gladis Terezinha Taschetto Perlin; Dra. Karin Lílian Strobel; Dra. Marianne Rossi Stumpf; Dra. Patrícia Luizaa Ferreira Rezende; Dr. Rodrigo Rosso Marques; Dr. Wilson de Oliveira Miranda.

> ESCOLAS BILÍNGUES PARA SURDOS, cujas línguas de instrução e convívio são a Libras (L1) e o Português escrito (L2), são os melhores espaços acadêmicos para a aprendizagem e inclusão educacional de crianças e jovens surdos. (Carta aberta dos doutores surdos)

Conforme se pode notar, a educação bilíngue colabora com a fomentação da cultura surda e com o fortalecimento das identidades surdas. Em escolas ou classes bilíngues os surdos têm acesso aos seus pares, convive com sujeitos que compreendem a forma como percebem e concebem o mundo ao seu redor. O que observamos na tentativa de inclusão é surdos segregados, excluídos, alijados do processo educacional, muitas vezes sem acesso a seus pares, sem referência identitária e cultural. Tudo no ambiente escolar é pensado para receber pessoas ouvintes, conforme já indicado: o alerta para informar que a aula terminou é um som; os livros são cheios de letras em uma língua que eles ainda não possuem domínio; são utilizados filmes e vídeos sem legendas e sem interpretação em Libras; enfim, na disputa por poder, ganha sempre o que privilegia a maioria, e como os surdos não são maioria, suas necessidades são negligenciadas.

Os surdos produzem literaturas com protagonistas surdos, contam piadas que retratam o seu mundo e problemas do cotidiano, produzem vídeos, jornais, pinturas, etc., buscam meios de evidenciar sua forma de ver o mundo, seus problemas, anseios, conquistas, por meio da Língua de Sinais, da arte e de outros artefatos culturais os elementos pertinentes à sua cultura e que estão intricadamente ligados à sua língua e ao uso desta por meio dos surdos e ouvintes que fazem parte da comunidade surda. Contudo, não há registros de que tais elementos sejam utilizados nas escolas de perspectiva inclusiva, e se houver, seu uso deve ser raro. Entretanto, nas escolas bilíngues, o uso e difusão de tais elementos não apenas é difundido como utilizado em momentos de estudos em sala de aula nas aulas de Libras como primeira língua e nas aulas dos demais componentes curriculares.

Por fim, destacam-se as complexidades envolvidas no processo de educação de surdos – complexidades estas relacionadas aos processos linguístico-comunicativos e culturais e que refletem as dinâmicas e complexidades das próprias comunidades surdas, conforme aponta Skliar (1998), e que devem ser alvo de estudos, pesquisas e reflexões tanto no contexto acadêmico quanto no contexto escolar, de modo a se instrumentalizar os atores e atrizes escolares na construção de uma educação de surdos que respeite suas diferenças e que valorize as diversidades.

3 O Centro Educacional Sons do Silêncio (CESS): um estudo de caso

Segundo o Projeto Político Pedagógico (PPP) do Centro Educacional Sons do Silêncio (CESS, 2016), a sua mantenedora - a Associação Educacional Sons do Silencio (AESOS) - foi criada por um grupo de pais e mães de surdos no ano 2000 que estava preocupado com os desafios e dificuldades enfrentadas por seus filhos dentro do sistema educacional baiano. Havia assim a preocupação com o desenvolvimento educacional dos seus filhos, levando em consideração os problemas enfrentados por esses sujeitos que se deparavam com escolas que desconsideravam suas especificidades linguísticas, culturais e identitárias.

A AESOS é uma entidade filantrópica e sem fins lucrativos que tem por objetivo dar assistência às pessoas surdas e suas famílias. Visa promover a inclusão dos sujeitos surdos na sociedade por meio da oferta de educação e de iniciativas em prol da profissionalização desses sujeitos, sempre respeitando a língua natural das pessoas surdas, a Libras. A instituição começou a funcionar na garagem de uma casa em um condomínio residencial no bairro de Piatã na cidade de Salvador/Ba. Incialmente a associação oferecia atendimento educacional para três jovens surdos filhos dos membros criadores da instituição que não encontravam atendimento adequando na instituição de ensino regular que haviam frequentado. No entanto, com o aumento da procura por mais pais de surdos preocupados com a educação escolar de seus filhos a associação percebeu a necessidade de mudar a sua sede para um outro espaço. (CESS, 2016)

Três meses após a sua criação, a AESOS foi transferida para o um prédio comercial no bairro do Imbuí em Salvador/BA, permanecendo neste endereço por dois anos. Após esse período e em decorrência dos números de sujeitos surdos que buscavam atendimento educacional na instituição, esta mudou-se para uma casa no bairro da Boca do Rio na mesma cidade, permanecendo neste endereço de 2003 até 2005. Novamente por causa da ampliação oferta de atendimento pedagógico e educacional disponibilizada pela instituição e por causa do aumento da demanda, percebeu-se a necessidade de se mudar, desta vez para uma casa também alugada no Bairro de Brotas na mesma cidade. Por fim no ano de 2008 a AESOS mudou-se para uma sede própria novamente no bairro do Imbuí, onde permanece até os dias atuais. (CESS, 2016)

O Projeto Político Pedagógico, ao listar as ações educativas desenvolvidas pela AESOS, destaca que entre os anos de 2000 a 2002, as ações educativas da instituição estavam

voltadas para o atendimento pedagógico especializado, qualificação profissional e assistência social para os surdos e os seus familiares. A AESOS foi criada para suprir a ausência de políticas públicas efetivas que beneficiasse os surdos no campo da educação. Esses sujeitos eram negligenciados em campo nacional, indicando a necessidade de criação desta instituição para atender aos surdos da região da capital baiana (CESS, 2016).

A AESOS destaca-se por ofertar atualmente aos surdos baianos atendimento fonoaudiológico, psicopedagógico, acompanhamento e orientação com o serviço social, AEE, cursos e oficinas formativas profissionalizantes para surdos, cursos de Libras para surdos e ouvintes, etc. Dentre as diversas ações sociais, educacionais e clínicas ofertadas pela AESOS, destaca-se a oferta de escolarização regular por meio do Centro Educacional Sons do Silêncio – o CESS, que possui status de escola, respeitando a seriação determinada por lei. Esta instituição escolar de filosofia bilíngue atende os estudantes surdos respeitando seus aspectos linguísticos, a cultura surda e as identidades surdas. É neste *lócus* que desenvolvi a esta pesquisa, na qual busquei responder à seguinte pergunta: como são desenvolvidas as práticas pedagógicas e avaliativas no componente curricular de História na perspectiva da educação bilíngue para estudantes surdos no Centro Educacional Sons do Silêncio (CESS) em Salvador/BA? Por meio desta pergunta motivadora, busquei atender aos objetivos já expressos na introdução deste trabalho.

O CESS foi criado em 2003 para suprir uma demanda social que percebeu a necessidade de construir uma escola para os sujeitos surdos que lhes fornecesse educação de qualidade, que não menosprezasse as suas especificidades educacionais e que principalmente desse prioridade à Libras no processo de construção do conhecimento cientifico. Essa escola não os rejeitaria por serem surdos, mas buscaria com base na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394/96, garantir "igualdade de condição para acesso e permanência na escola" (Art. 3º, § 01). E como já foi evidenciado no corpo deste trabalho, a escola inclusiva não garante igualdade de permanência para todos os sujeitos que adentram o espaço escolar. Garantir a permanências destes na escola significaria, portanto, reconhecer a heterogeneidade dos sujeitos que adentram ao espaço escolar e levar em consideração seus aspectos sociais, culturais, de gênero, linguísticos, religiosos, etc. na construção do currículo escolar e no planejamento das atividades de ensino. E como a instituição escolar, muitas vezes, não tem conseguido se adequar a essa diversidade, muitos estudantes não se sentem

contemplados e acabam por evadir da instituição escolar por não se sentir parte daquele espaço (CESS, 20116).

No ano de 2005 o Conselho Estadual de Educação[4] autorizou "por quatro anos a partir desta data, o Centro Educacional Sons do Silêncio (...) no Município de Salvador – BA, a Funcionar ministrando Educação Básica – Etapas Ensino Fundamental e Ensino Médio" (CESS, 2017), considerando válidos para fins de certificação a escolarização ofertada pelo CESS nos anos de 2003 e 2004. Para fins de funcionamento, o CESS mantém convênio de cooperação técnica com os sistemas de educação municipal e estadual, que lhes apoia cedendo profissionais docentes e não docentes, cedendo o prédio onde atualmente funciona a instituição, disponibilizando merenda escolar aos alunos, etc. (CESS, 2016)

De acordo com a deliberação do Conselho Estadual de Educação - CEE - nº 180/2005 e parecer da Secretaria de Educação do Estado a Bahia, o Centro Educacional Sons do Silêncio possui condições de renovação de funcionamento conforme a legislação em vigor, o que tem garantido o funcionamento da instituição desde 2003 até o período atual. O CESS oferta educação básica na perspectiva bilíngue nas modalidades do Ensino Fundamental 1º ao 9º ano, Educação de Jovens e Adultos (EJA) - Tempos Formativos Eixos I, II e III[5] e Ensino Médio. O CESS funciona nos turnos matutino, vespertino e noturno. O ensino fundamental e médio é ofertado no diurno e a EJA é ofertada à noite.

O público atendido pela instituição não possui apenas o diferencial da surdez, mas possui também características especificas e diversas nos campos econômicos, sociais e culturais. As especificidades estão presentes também na faixa etária dos educandos atendidos pela instituição e na localização geográfica dos estudantes - haja vista que a instituição atende educandos de bairros próximos e também de bairros afastados. O nível de surdez e comprometimento clínico é também um aspecto no qual não há uma homogeneidade, e além dessas características, há também as diferenças com relação ao nível de aquisição da linguagem na qual os educandos chegam ao CESS, pois nem todos os surdos que buscam a

[4] Resoluções CEE – 037/2001, CEE – 163/ 2000, CEE – 180/ 2005 exarado no processo CEE nº 0020902-4/2004.

[5] O tempo formativo está dividido em eixos. O Tempo Formativo I está subdividido em três eixos, o primeiro refere-se ao 2° ano do ensino fundamental, o segundo eixo refere-se ao 3° e 4º ano do ensino fundamental, o terceiro eixo corresponde ao 5º ano do ensino fundamenta. O Tempo Formativo II possui dois eixos o quarto e quinto que correspondem respectivamente ao 6º e 7º; 8º e 9º ano do ensino fundamental. O Tempo Formativo III também possui dois eixos o sexto e o sétimo que correspondem respectivamente ao 1º, 2º e 3º anos do Ensino Médio na área de Linguagem e 1º, 2º e 3º anos do Ensino Médio na área de Exatas.

instituição o fazem com domínio da Libras. Há também educandos que além da surdez possuem outras deficiências de ordem sensorial, cognitiva ou motoras (CESS, 2016).

3.1 O Espaço físico do CESS

As instalações físicas da instituição estão construídas em uma área escolar. No primeiro pavilhão encontra-se a ala administrativa e escolar, com 10 salas de aulas, sala de professores, sala da administração, sala de estudo, sala do Núcleo de Recursos Educacionais (NURE), bem como cozinha, refeitório, banheiros masculinos e femininos. No segundo pavilhão fica a ala administrativa da mantenedora, o centro de qualificação social e profissional e o núcleo de saúde, que está dividido em salas da administração da mantenedora AESOS, salas de qualificação profissional, NAES – Núcleo de Assistência à Educação e Saúde com atendimentos na área de psicologia, fonoaudiologia, psicopedagogia e apoio pedagógico. O espaço conta também com biblioteca, sala de arte e educação e a sala do Grupo de Estudos e Pesquisas Sons do Silêncio (GEPSS). Na área externa há um campo de futebol, bem como uma área de socialização e lazer (CESS, 2016).

As salas de aulas são bem iluminadas, possui ventilação natural e artificial com mobiliário condizente com a proposta da instituição. O CESS possui os equipamentos necessários para o atendimento que se propõe fazer e adquire de maneira progressiva o que necessita conforme o aumento e a diversificação da demanda. Os recursos didático-pedagógicos didáticos também são adquiridos conforme necessidade da instituição (CESS, 2016).

Os componentes curriculares ofertados pela instituição estão de acordo com o que é estabelecido pelos órgãos que regulam a educação, considerando dentro do currículo os componentes do campo obrigatório (disciplinas propedêuticas) e as diversificadas. Cabe destacar, no entanto, que em todos os níveis da educação é ofertada como primeira língua a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como componente curricular desde os primeiros anos do ensino fundamental ao terceiro ano do ensino médio. Destacando assim o respeito à primeira língua do público que a instituição atende. A instituição também cria e mantém programas e projetos que se destinam a criar oficinas com o objetivo de atender alunos e familiares, tais como: oficinas de artes, teatro, dança, Libras para professores e pais etc. Dentre os programas podemos destacar: o grupo de estudos de professores sobre surdez, projeto de formação de leitores, esporte, aulas de reforço etc. (CESS, 2016)

3.2 A Concepção pedagógica do CESS

Faz parte da concepção filosófica da instituição buscar transformar as informações em conhecimento e o conhecimento em atitudes. Visando alcançar esse ideal a instituição fundamenta a sua prática pedagógica na pedagogia surda e na mediação intercultural. A instituição intenta promover através de conhecimentos histórico seres humanos capazes de perceber o mundo ao seu redor e de abstrai-lo de forma crítica (CESS, 2016). A pedagogia visual, segundo Campelo (2008), tem como seu pilar principal a visualidade na qual os signos visuais são utilizados como principal meio de ensino e aprendizagem. Neste processo, toma-se o devido o cuidado para que as imagens não sejam utilizadas de maneira simplória e aleatória, mas de forma bem contextualizadas, devendo estar relacionadas com os conceitos que são estudados nos componentes curriculares (CESS, 2016).

Seguindo uma linha Vigotskiana que defende uma abordagem sociointeracionista na qual os educandos são incentivados a interagir entre si, com os educadores e com os demais envolvidos no processo de ensino e aprendizagem. Essa abordagem focada em uma visão sociocultural de educação vai além das situações formais de produção de conhecimento (MIZUKAMI, 2005). Desenvolvendo suas atividades de acordo com essas concepções pedagógicas, o CESS busca garantir que os educandos surdos construam seus saberes em um ambiente que valorize o canal de aprendizagem que mais lhe beneficia, buscando fazer isso dando primazia à interação entre os sujeitos com o mundo que os cerca ao mesmo tempo em que promove espaços de ensino e de aprendizagem dinâmicos e diversos (CESS, 2017).

3.3 Por que um estudo de caso? Especificidades e implicações teórico-metodológicas

De acordo com Robert Yin (2001), nome de referência quando tratamos do estudo de caso como metodologia de pesquisa nos estudos qualitativos, “os estudos de caso representam a estratégia preferida quando se colocam questões do tipo "como" e "por que", quando o pesquisador tem pouco controle sobre os eventos e quando o foco se encontra em fenômenos contemporâneos inseridos em algum contexto da vida real” (YIN, 2001, p. 19). Como já foi anteriormente exposto, foi propósito deste estudo buscar compreender “como” ocorre o ensino de história dentro da educação de filosofia bilíngue ofertada pelo Centro de Educação

Sons do Silêncio em Salvador/Bahia. Conforme exposto por Yin (2001), busco compreender um evento que está dentro do contexto da vida real e que é contemporâneo.

Yin (2001) destaca que o estudo de caso demonstra ser uma metodologia adequada quando se quer buscar compreender fenômenos com especificidades bem definidas, muitas vezes raros, exclusivos, excepcionais e/ou "extraordinários" em algum aspecto, tais como indivíduos, eventos, entidades e/ou instituições. O ensino de história é algo comum que ocorre em todas as escolas da rede regular de ensino, mas este ensino ocorrer em uma escola de filosofia bilíngue, a única instituição no Estado da Bahia que atende apenas o público surdo desde o fundamental ao ensino médio, e que oferta educação de Jovens e Adultos nos tempos formativos I, II, e III, é algo raro - uma instituição que oferta educação numa filosofia de ensino bilíngue que a torna única, um caso específico e que demanda uma inspiração metodológica que dê conta dessa sua especificidade institucional.

A instituição é um caso especifico em mais de uma questão: ela valoriza a Língua Brasileira de Sinais como primeira língua (L1) dos sujeitos surdos, considerando-a como língua natural; ensina também a língua portuguesa como nas demais escolas, mas como uma segunda língua (L2); a instituição tem professores surdos, seguindo a determinação do Decreto 5.626/05 de se dar preferência aos surdos formados em Letras Libras no ensino desta língua, possibilitando assim aos estudantes surdos uma referência identitária e cultural durante o processo de aquisição da linguagem.

No CESS, o ensino de História e dos demais componentes curriculares são ministrados tendo a Libras como língua de instrução, sem a necessidade da mediação do Tradutor e Intérprete de Libras[6], além de valorizar a pedagogia visual e a língua portuguesa na forma escrita, conforme já apontado. A instituição possui também um grupo de pesquisa que está preocupado em estudar e discutir questões pertinentes à educação de surdos, conforme nos mostra o PPP da escola e o Blog[7] criado por ela. A instituição também oferta oficinas de ensino de Libras para professores e pais e em alguns momentos também o faz para a

[6] Quando o professor não é bilíngue – não acessa a Libras como sua primeira ou segunda língua – ou quando não é fluente em Libras, lhe é disponibilizado o Tradutor e Intérprete de Libras (TILS) em suas aulas até que esteja devidamente capacitado em cursos ofertados pela própria instituição e até que se apresente apto a ministrar suas aulas diretamente por meio da Libras, sem a necessidade da mediação do TILS. Quando isto ocorre, quando o profissional ministra suas aulas diretamente em Libras, o TILS é encaminhado para outras atividades de tradução e interpretação da Libras dentro da instituição, tais como em eventos, junto à gestão, em palestras, junto a professores iniciantes, etc.

[7] Disponível em: http://aesosbahia.blogspot.com.br/

comunidade interessada. Isso evidencia a importância da AESOS e do CESS para a promoção da inclusão socioeducacional dos surdos na sociedade.

Outro aspecto que deve ser ressaltado e que tornou o CESS um caso especifico para o desenvolvimento da minha pesquisa é a atenção que esta instituição dá ao sistema de Escrita de Sinais desenvolvida para que a Libras se materialize graficamente como as demais línguas orais, incentivando os estudantes surdos a se expressar não só por meio da língua portuguesa escrita, mas também por meio da língua visuo-manual que melhor representa sua visão de mundo, sua cultura e sua identidade. Esse sistema de escrita foi baseado no sistema de escrita da Língua de Sinais Norte-Americana (ASL) conhecida como *SignWriting*. O CESS desenvolve atividades para que os sujeitos surdos tenham acesso a esse conhecimento, o que o coloca como uma instituição diferenciada em relação às escolas de perspectiva inclusiva que evidenciam desconhecer a informação de que a Libras possuem uma escrita própria que representa melhor a sua língua e que é diferente do sistema de escrita da língua portuguesa – cada língua possui estruturas sintáticas, morfológica, fonéticas, fonológicas, semânticas, pragmáticas e discursivas distintas que evidenciam a importância de se utilizar sistemas de escrita que representem essas nuances em cada língua.

No CESS os estudantes surdos têm a oportunidade de aprender, desenvolver seus saberes de forma crítica. Por ter valorizada a Língua Brasileira de Sinais no processo de desenvolvimento do conhecimento cientifico, torna-se mais capacitado para buscar avançar em sua trajetória acadêmica. Tais características, bem como as anteriormente citadas, evidenciam a especificidade da instituição na qual desenvolvi esta pesquisa e justificam o estudo de caso como um percurso de investigação e uma inspiração metodológica mais apropriada para este contexto.

Para desenvolver essa pesquisa, segui a sugestão de Robert Yin (2001) de triangular os dados de modo a conferir uma validação científica para o estudo desenvolvido. Para isso, após autorização da instituição CESS (Apêndice A) e dos participantes da pesquisa (Apêndice B), utilizei como instrumentos de construção de dados o protocolo de observação participante (Apêndice D)[8] de cinco (05) aulas de História[9] com registros em diário de campo, a entrevista

[8] O professor de História me solicitou que expressasse, em Libras, o meu nome, meu sinal, e que explicasse aos estudantes surdos o motivo de minha presença em sua sala de aula e os objetivos da minha pesquisa. Além disso, em determinados momentos da aula, o professor me instigava a participar, me fazia perguntas para que eu dialogasse com os alunos, e também quando o professor se ausentava brevemente da sala de aula os estudantes surdos interagiram comigo acerca do conteúdo que estavam estudando. Além disso, foi notório, em alguns momentos, que a minha presença enquanto pesquisadora em sala de aula alterou sua dinâmica, pois em muitos

semiestruturada (Apêndice C) com o professor de História das turmas observadas, o questionário aberto[10] com uma outra professora de História do CESS[11] e a pesquisa nos documentos da instituição (Projeto Político Pedagógico do CESS, Planos de Curso da matéria de História e Ementa deste componente curricular). Entrevista, registros em diário de campo e documentos constituíram, portanto, o *corpus* a ser analisado nesta pesquisa.

Além da triangulação de dados, Yin (2001) aponta recomenda também que a sejam seguidos outros critérios na busca validação científica da pesquisa do estudo de caso, a saber: utilização de fontes diversas de modo a se produzir evidências sobre vários enfoques, estabelecendo um encadeamento sobre tais evidências; construir o estudo de caso baseado em um protocolo de estudo consistente; construir um banco de dados com informações diversas sobre o caso estudado, a partir de documentos que abordem sobre os procedimentos adotados na pesquisa, possibilitando ao pesquisador acessar informações sempre que necessário, bem como replicar o estudo em outras situações. Por isso a necessidade de triangular as fontes e utilizar o maior número possível de documentos para analisar os dados levantados na pesquisa.

Segundo Ornellas (2011, p.39), "a entrevista é um dos métodos de pesquisa cujo objetivo é obter informações da realidade". Esta autora informa também que a entrevista pode produzir significados e significantes que nos ajudarão a tecer os saberes construídos ao longo das entrevistas. Com isso em mente, escolhi trabalhar com a entrevista semiestruturada na qual são direcionadas ao participante perguntas previamente elaboradas e que podem ser alteradas, acrescentadas e suprimidas no momento da interação entre pesquisadora e pesquisado conforme se fazer necessário.

As entrevistas semiestruturadas possibilitam ao participante expressar suas interpretações ou representações particulares do mundo que estão inseridas em um contexto

---

momentos os alunos se posicionavam em Libras dirigindo seu olhar para mim, considerando que eu era um "elemento visual" novo na sala de aula e que, portanto, chamou a atenção dos estudantes.

[9] Observei uma aula em uma turma do 1º ano do Ensino Médio, três aulas em uma turma no 9º ano do Ensino Fundamental II e uma aula na turma do 3º ano também do Ensino Médio.

[10] Não foi possível fazer a entrevista presencialmente com a professora de História, pois esta, no período da pesquisa, estava afastada da instituição. Assim, para garantir a sua participação, o roteiro de entrevista foi adaptado para o formato de questionário e foi enviado por e-mail para a professora, que prontamente respondeu e o enviou novamente para o e-mail da pesquisadora.

[11] O CESS possui três professores de História, mas apenas dois aceitaram participar e colaborar com a pesquisa.

histórico e social. Portanto, em seu processo de análise, não devem ser analisadas considerando apenas as especificidades de um espaço especifico, tal como o CESS, mas sim em diálogo com um contexto social, cultural e educacional mais amplo. Por esse motivo, para sua análise, serão considerados os princípios da análise de conteúdo proposta por Bardin (2009), que envolvem a transcrição dos dados, transformando-os em texto escrito, bem como a categorização das categorias que emergiram em campo e a análise dessas categorias em estreito diálogo e reflexão com a teoria que fundamenta esta pesquisa. No processo de análise, foram considerados os diversos elementos que compõe a construção dos dados, tais como os atores/atrizes e suas histórias, seus lugares, suas motivações. Além disso, foram considerados os juízos de valores que os participantes (entrevistado e observados) evidenciaram no momento de produção da linguagem, bem como seus conhecimentos e suas trajetórias de vida e de formação (UNEB, 2015).

Alberti (2008) destaca ainda sobre a importância de não considerar a entrevista que já foi registrada como história propriamente dita, mas sim como qualquer outra fonte histórica que precisa ser interpretada e analisada. A autora também salienta a importância de se criar roteiros que orientem a sessão de entrevistas. Por fim, ela destaca ainda que precisamos analisar a entrevista em sua totalidade, o que significa "ouvi-la ou lê-la do início ao fim, observando como as partes se relacionam com o todo e como essa relação vai constituindo significados sobre o passado e o presente e sobre a própria entrevista" (ALBERTI, 2008, p. 185). Além disso, é necessário também, ao buscar analisar as entrevistas e interpretá-las, tomar cuidado para "ser fiel à lógica e às escolhas do entrevistado" (*idem*, p.186). Creswell (2014) também evidencia a importância de utilizar outras fontes para interpretar as entrevistas, tais como os documentos e a observação, o que irá favorecer a compreensão do caso analisado. Assim, utilizei as orientações metodológicas anteriormente expostas visando atingir os objetivos expressos para esta pesquisa que estão relacionados diretamente com o ensino de história para surdos na perspectiva bilíngue no CESS/BA.

4 O ensino de História na perspectiva bilíngue para surdos – discussão dos resultados

No século XXI emergiram uma série de transformações no âmbito da educação. A ampliação das discussões sobre inclusão social e diversidade dentro do espaço escolar evidencia as preocupações dos/as docentes sobre como trabalhar com um público tão heterogêneo, com as mais diversas especificidades. Dentre este público, destaco nesta pesquisa os educandos surdos, na qual busco descobrir como o ensino de História em uma escola de perspectiva bilíngue, direcionando destaques para a figura do/a profissional docente que ministra esse componente curricular, enfatizando suas técnicas de trabalho, sua experiência, seus processos formativos e os desafios que a educação de surdos apresenta para o ensino de História. Isso mostra-se relevante porque

> discutir o ensino de História, no século XXI, é pensar os processos formativos que se desenvolvem em diversos espaços e as relações entre sujeitos, saberes e práticas. Enfim, é refletir sobre modos de educar cidadãos numa sociedade complexa, marcada por diferenças e desigualdades (GUIMARÃES, 2012, p.20).

A educação tende a refletir os conflitos e problemas que enfrentamos na sociedade. Desta forma, questões relacionadas à exclusão e à desigualdade social, cultural e linguística tornam-se evidentes a todo momento no espaço escolar. O/a professor/a de História precisa, portanto, estar atento a estes problemas para tratá-los de forma crítica e reflexiva, buscando analisar as transformações e as permanências históricas, possibilitando ao educando perceber que "o conhecimento histórico (...) não está pronto e acabado, mas em construção, em movimento. É um conhecimento aberto a múltiplas leituras e interpretações" (GUIMARÃES, 2012, p. 43). Portanto, esse educando deve se perceber como agente transformador da história, compreendendo que os problemas enfrentados por ele podem ser superados e transformados.

Nesse ínterim, não se deve esquecer que até meados do século passado a História tradicional, também conhecida como positivista, ensinada nas escolas, valorizava apenas os considerados grandes heróis e seus feitos. As pessoas comuns, pobres, negras, mulheres, trabalhadores e pessoas surdas e/ou com (outras) deficiências não se viam representados como pessoas capazes de produzirem história. No entanto, as correntes do campo da História Nova[12]

[12] Neste trabalho compreendo a História Nova, conforme destaca Guimarães (2012, p. 44), como o campo da História que, influenciada pela Escola dos Annales, estabeleceu "um diálogo crítico com a forma tradicional de

apresentaram a possibilidade de estabelecer novos diálogos com outras ciências, ampliando o conceito de fontes e de pesquisa. Assim, toda forma de expressão e de experiência humana passou a ser objeto de estudo do historiador. Essa nova forma de conceber a História deixou de evidenciar alguns poucos homens, abrindo espaço para visibilizar "(...) homens e mulheres, ricos e pobres, negros, índios, brancos, governantes e governados, patrão e empregados. A História não é feita apenas de atores individuais, mas por movimentos sociais, pela classe trabalhadora, pelos militantes" (GUIMARÃES, 2012, p. 45).

Nessa nova perspectiva histórica, evidencia-se também os sujeitos surdos, que militaram em prol do reconhecimento da língua que usam para se comunicar como sua primeira língua, a Libras, além de lutarem também por transformações no campo educacional para que pudessem ter acesso ao conhecimento acadêmico e pela utilização desta língua como principal meio de garantir acesso ao conhecimento. Essa luta continua e como agentes históricos os sujeitos surdos buscam transformar sua condição de invisibilidade no campo educacional e de produção de saberes acadêmicos. Assim, estes têm ocupado os espaços discursivos de poder e tem percebido a necessidade de se instrumentalizarem para conseguir discutir o seu processo de ensino e de aprendizagem, de forma a garantir uma maior equidade a este respeito.

O ensino de História para surdos extrapola os limites formais e as obrigatoriedades impostas neste componente curricular. Nesta pesquisa busquei saber dos professores de História porque eles acreditavam que lecionar história para os surdos era importante. Um/a dos/as participantes, a quem identificarei como Docente 2[13], afirmou que:

> Estudar história é conhecer o passado e refletir o presente como forma de atuar diretamente buscando meios de transformar a realidade. Dessa forma, como um ser pensante é que é proposto a esse aluno observar, analisando e criticar os fatos para que seja um indivíduo atuante na sociedade. (Docente 2, Salvador, 2017).

Conforme se pode notar, em sua fala esse/a participante evidenciou a importância de se conhecer o passado para refletir acerca das condições em que se encontra no presente, afim de poder interferir em sua realidade, ressaltando assim que é necessário desenvolver senso crítico para poder atuar na sociedade de maneira mais efetiva. A esse respeito, Guimarães destaca que "o passado é reconstruído com os olhos do presente, e há diferentes modos de construir e interpretar o conhecimento histórico" (GUIMARÃES, 2012, p.42). A fala do/a Docente 2

---

fazer e ensinar a disciplina: abandonaram algumas posições incorporaram outras e, fundamentalmente, transformaram a maneira de pesquisa-la e estudá-la".

[13] Os nomes dos/as participantes foram omitidos para preservar suas identidades.

converge com um dos objetivos descritos nos PCNs acerca do que devem ser alcançados ao se lecionar História. Segundo este documento norteador, espera-se que o educando consiga "questionar sua realidade, identificando problemas e possíveis soluções, conhecendo formas políticos-institucionais e organizações que possibilitem modos de atuação" (BRASIL, 1997, p.44).

Nesta direção, o/a Docente 1 evidencia outras questões que demostram porque é importante ensinar a História para os sujeitos surdos. Este/a destaca o seguinte:

> Em movimentos historiográficos em que a história triunfante é de um determinado sujeito é necessário que o outro adentre esse universo discursivo para que ele possa romper as marcas que o colocam em uma posição de inferioridade e de invisibilidade. Você tem aí uma estrutura que demarca quem é o sujeito que fala, quem é o sujeito que não fala, quem é o sujeito que decide e o sujeito que não decide, então nesses marcadores a História é fundamental para consciência crítica do sujeito na reversão desses processos. (Docente 1, Salvador, 2017)

Este/a participante evidencia a necessidade dos educandos surdos se apropriarem dos conhecimentos historiográficos para romper com os silêncios acerca de suas histórias, instrumentalizando-os para possam romper com os discursos que os colocam em um lugar de inferioridade e incapacidade. Nos períodos históricos costumeiramente trabalhados em sala de aula, não raro existe um grande vazio quando tratamos das pessoas surdas. O/a Docente 1 critica esse silêncio e mostra que os sujeitos surdos podem sim transformar essa realidade, tomando consciência desta ausência e percebendo que ele pode buscar conhecer o seu passado e tira-lo da invisibilidade na qual se encontra. Uma forma de fazer é buscar romper com os poderes estruturais que delimitam quem pode ou não discursar sobre algo. Foucault diz que "o discurso não é simplesmente aquilo que traduz as lutas ou sistemas de dominação, mas aquilo porque, pelo que se luta, o poder do qual nós queremos apoderar" (FOUCAULT, 2014, p.10). Assim, tonar-se consciente desse processo de exclusão induz o sujeito a tentar transformar a sua realidade e se apoderar dos espaços de poder do qual ele é impedido de ocupar. E neste contexto, práticas pedagógicas eficientes são de fundamental importância no ensino de História, pois é por meio delas que se materializam as estratégias que podem instrumentalizar os estudantes surdos para ocuparem espaços de poder, conforme será abordado no subtópico a seguir.

4 .1 Práticas pedagógicas no ensino de História para surdos - a questão da pedagogia visual.

Para Carvalho (2016), a prática pedagógica é uma ação que consciente, organizada e planejada intencionalmente, por meio da qual você traça estratégias e objetivos, influenciada por suas concepções pessoais, pela influência do contexto social no qual está inserido. Dialogando com este pensamento, Silva e Ferreira (2010) defendem que

> [A] prática pedagógica é uma dimensão da prática social que exige uma atitude de pesquisa e pressupõe uma relação teoria-prática: o lado teórico é organizado a partir de teorias e paradigmas pedagógicos, sendo sistematizado a partir da prática realizada dentro de um cotidiano real; o lado pragmático da prática pedagógica é constituído por ações docentes em que a teoria é colocada em prática em situações concretas da vida profissional (SILVA e FERREIRA, 2010, p. 32).

Conforme se pode notar, as práticas pedagógicas têm relação direta com o fazer educativo, com a ação do trabalho pedagógico, materializando teorias diversas que convergem na pragmática docente nas atividades de ensino. Assim, considerando o apontado por Carvalho (2016) e Silva e Ferreira (2010), passo a analisar neste texto as práticas pedagógicas observadas, levando em consideração o aspecto social do espaço escolar do *lócus* investigado, pautando-me nos pressupostos teóricos e práticos da vivencia dos professores de História que atuam na educação de perspectiva bilíngue para surdos.

Em se tratando das práticas pedagógicas desenvolvidas nas aulas de História em uma escola de perspectiva bilíngue, é possível afirmar que as especificidades linguísticas dos estudantes surdos possuem uma dimensão central no processo de ensino e de aprendizagem. A esse respeito, Quadros (1997) destaca que, em uma escola de proposta bilíngue, a Libras deve ser a primeira língua dos surdos, sua L1, e a língua portuguesa escrita deve ser trabalhada como uma segunda língua, sua L2. Assim, no ensino de História para surdos, pode-se afirmar que a língua é uma grande implicação para o professor que ministra esse componente curricular. Portanto,

> Cabe aos profissionais que estão diretamente em contato com os surdos reconhecerem tal complexidade e o estatuto das línguas de sinais. A partir dessa postura e diante de uma proposta bilíngue, os profissionais deverão preocupar-se em adquirir essa língua para que a interação com o aluno ocorra verdadeiramente e o aluno tenha acesso a todas as informações (QUADROS, 1997, p.65).

Algumas pessoas têm acesso ao universo das comunidades surdas ainda jovem. E muitas destas, ao crescerem, continuam investindo em aprender e pesquisar sobre esses sujeitos na vida acadêmica. Isso aconteceu com o/a Docente 1, que descreve seu processo de contato com as línguas de sinais da seguinte forma:

> Tinha 12 anos quando comecei a ter contato com alguns amigos surdos (...). Eu tinha algum contato com a Libras, não era fluente (...). Quando eu estava na instituição [APADA], fui fazendo Libras I, Libras II, Libras III, fiz o curso, fui fazendo a pós em Neuropsicologia com foco no surdo. A minha pesquisa discutia a questão da aquisição da linguagem do surdo (...) (Docente 1, Salvador, 2017)

Conforme se pode notar em sua narrativa, o/a Docente 1 teve os primeiros contatos com a Libras no início de sua adolescência. Formou-se em História no Rio Grande do Norte e retornou para a Bahia, especificamente para Salvador, para exercer a profissão docente. Na capital baiana passou a trabalhar em uma instituição que atendia surdos (APADA)[14] e nesta instituição fez cursos para aprimorar seu conhecimento na Libras, buscando se aprofundar nas questões sobre o processo de aquisição da linguagem dos surdos por meio de uma Pós-graduação *lato senso*.

O/a Docente 2 evidencia um processo diferente de contato com a Libras. Este/a destaca que começou na instituição AESOS/CESS sem conhecer a Libras, precisando inicialmente da presença do Tradutor e Intérprete de Libras para mediar a comunicação com os educandos surdos. Este/a apresenta a seguinte narrativa de seu percurso formativo no que se refere ao aprendizado da Libras:

> Mas meu interesse e fascínio pela Língua Brasileira de Sinais fizeram me esforçar em dobro para que a aprendesse. Pedia ajuda aos interpretes e aos surdos. Dois anos depois fiz uma pós-graduação em LIBRAS. Porém confesso que meu grande laboratório foram os alunos [surdos] e o contato com eles (...). Ser um professor bilíngue na educação de surdos é fundamental, pois é a partir daí que o professor ganha o respeito, admiração e confiança dos alunos [surdos], o que torna o trabalho do professor mais eficiente (Docente 2, Salvador, 2017).

Embora evidenciem, percursos diferentes. Os dois professores de história perceberam a necessidade de aprender a Libras para se comunicar com seus educandos. O Projeto Político Pedagógico (PPP) do Centro Educacional Sons do Silêncio (CESS), meu *lócus* de pesquisa, afirma que prioriza "a presença de professores bilíngues (fluentes em Libras e em LP) e, na ausência destes, a presença de tradutores-intérpretes de Libras e LP acompanhando o professor não-bilíngue" (CESS, Salvador/BA, 2016, p.52). É prática da instituição

[14] Associação de Pais e Amigos de Deficientes Auditivos do Estado da Bahia. Mais informações sobre esta instituição constam no link http://www.apada-ba.org.br/.

disponibilizar Intérpretes de Libras para professores que ainda não são bilíngues. Mas como exposto no terceiro capitulo deste trabalho, a instituição mantém um grupo de pesquisa que disponibiliza formações para os educadores da instituição que buscam desenvolver o conhecimento em Libras.

O/a Docente 2 aproveitou o espaço formativo e a oportunidade disponibilizada pela instituição e buscou apoio dos Intérpretes de Libras e dos sujeitos surdos. Não podemos perder de perspectiva que o processo de aquisição de outra língua é algo que exige dinâmica e interação. É no convivo e na interação com os sinalizantes da Libras que os conhecimentos são consolidados. Portanto, é possível afirmar que os educadores entrevistados não permaneceram na zona de conforto do uso da sua língua natural. Para ministrar suas aulas de História, esforçaram-se em conhecer o universo do outro (o surdo) a partir da sua língua (a Libras).

Durante a observação das aulas, percebi o potencial interativo destas por serem ministradas em Libras, nas quais o professor fazia perguntas diretamente em Libras aos alunos e estes também respondiam utilizando essa língua, conforme se pode notar no trecho do diário de campo:

> Durante a aula o professor perguntou em Libras se, em uma entrevista de emprego, um branco e um negro concorressem a uma vaga, qual seria contratado. O aluno surdo sinalizou que o branco seria contratado e justificou em Libras que isso ocorria por causa do preconceito da escravidão e da história do negro no país. O professor perguntou em Libras sobre quem estava nos lugares de poder do nosso país - o branco ou negro? O educando respondeu em Libras que era o Branco. Após a resposta do aluno, o professor perguntou em Libras: e se a empresa trabalhasse com algo relacionado a estética negra, o que aconteceria? O educando respondeu em Libras que seria o negro. O professor levou o educando a refletir sobre os espaços de poder, sobre quem os ocupa e sobre a mudança ou inversão que aconteceria se o negro estivesse nesses lugares. O professor mostrou que as questões são mais profundas. E que é necessário pensar com cuidado sobre esse processo histórico, para evitar a vitimização (Diário de Campo, Salvador, 08/11/2017).

É notável o conforto e a naturalidade dos educandos surdos na participação da aula. Eles queriam responder, se expressar em Libras, queriam fazer contribuições, emitir opiniões, principalmente porque a maioria se identificava com a discussão – esta era mediada em sua Libras e o tema era algo com o qual estavam familiarizados, haja vista que a maioria dos estudantes surdos tinha fenótipo negro. Sobre a riqueza interacional de aulas ministradas e mediadas diretamente em Libras, pelo professor, sem a presença do Intérprete de Libras, Pereira destaca que

> é possível trabalhar conceitos e conteúdos 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 (PEREIRA, 2016, p. 139).

O respeito às características linguísticas dos sujeitos surdos, por meio da utilização da Libras para ministrar as aulas de História, evidencia que o educador reconhece que o uso desta língua é a principal ferramenta no processo de ensino e de aprendizagem deste componente curricular, pois é por meio dela que "os alunos conseguem compreender, relacionar e discutir os assuntos trabalhados em aula" (NEVES, 2009, p. 7906). Isso ficou evidente no relato de observação do diário de campo utilizado na pesquisa.

Através das entrevistas, da observação e da análise do PPP, emergiu uma questão que me pareceu fundamental ao pensar as práticas pedagógicas voltadas para o ensino de História, segundo a perspectiva bilíngue – a questão da pedagogia visual. Esta tem sido amplamente discutida por profissionais que atuam com a educação de surdos. Cabendo então uma reflexão sobre o que se entende por pedagogia visual, nos atentemos aos entendimentos dos participantes da pesquisa dizem sobre esse elemento da prática pedagógica:

> Pedagogia visual é a metodologia em que o recurso visual, as imagens são predominantes. Sempre a utilizo através de recortes de filmes, slides, imagens, visitas a museus, etc. O uso do data-show é prática frequente em minhas aulas (Docente 2, Salvador, 2017)

> A pedagogia visual tem um olhar bastante importante nessa quebra de correlacionar o sujeito, a língua desse sujeito e esse lugar visual que ela proporciona. Por outro lado, não se pode perder que (...) é uma construção imagética (...). Essa construção imagética pode acontecer numa narrativa, então a própria narrativa pode marcar essa construção imagética (...). Você pode trazer aquela narrativa historiográfica e reproduzir ela no discurso para aquele sujeito visualizar o acontecimento dela. Então nesse momento você trata da questão visual sem necessariamente trazer uma imagem (Docente 1, Salvador, 2017).

Os dois educadores externam questões interessantes sobre essa forma de trabalhar a pedagogia visual. O/a Docente 2 definiu essa prática pedagógica como metodologia que explora os recursos visuais, o que corrobora com a fala de Campelo (2008), que afirma que "a pedagogia visual, ou pedagogia surda, é assim denominada considerando-se que a mesma pode ser compreendida como aquela que se ergue sobre os pilares da visualidade, ou seja, que tem no signo visual seu maior aliado no processo de ensinar e aprender" (CAMPELO, 2008, p.131). No entanto, o/a Docente 1 destacou que o trabalho visual não se reduz ao uso das imagens, do que é concreto e palpável – este evidenciou que é possível fazer o sujeito surdo

visualizar uma narrativa historiográfica por meio do uso das Línguas de Sinais. Isso só é possível se esse trabalho for realizado com o uso dos

> signos em língua de sinais, explorando as características visuais dessa língua: o uso dos braços, dos corpos, os traços visuais como expressões corporais e faciais, mãos, dedos, pés, pernas com uma significação mais ampla na perspectiva de uma semiótica imagética. Esse tipo de recurso de linguagem é comum entre pessoas surdas e precisa ser compreendido e incorporado pelas práticas pedagógicas, com o objetivo de favorecer a aprendizagem de alunos surdos (LACERDA, SANTOS e CAETANO, 2014, p. 187).

A citação anteriormente destacada demostra que o uso da Língua de Sinais é fundamental no processo de apresentação visual do que o professor aborda em sala de aula. Conforme expresso pelas autoras, isso já é uma prática das comunidades surdas - estas conseguem realizar construções imagéticas por meio de suas narrativas, cabendo ao educador bilíngue explorar esse potencial imagético das Línguas de Sinais em suas aulas, o que só será possível se este se permitir adentrar nos aspectos culturais e identitários dos surdos de modo a poder perceber a forma como estes veem e representam o mundo. O/a Docente 2 destacou o uso de vários artefatos visuais para auxiliá-lo/a nesse processo de construção imagética. Essa educação visual é importante por que

> a análise dos sistemas de signos visuais de um grupo cultural promove reações críticas e auxilia estudantes a compreenderem as múltiplas formas que se assemelham e diferem culturas entre si, as formas pelas quais convivem, além de como e o porquê são criados, evoluem e as vezes, desaparecem do uso da memória (SMITH-SHANK, 2009, p. 260).

Nota-se que uso de artefatos visuais é importantíssimo para o trabalho do professor. Estes apresentam aspectos culturais dos grupos que o constituíram, evidenciam as transformações realizadas por homens e mulheres ao longo dos anos e torna conhecido aspectos sociais que deixaram de existir. No entanto, o docente não deve esquecer que esses artefatos são apenas resquícios de partes da História e que por meio apenas dela não é possível obter uma visão ampla do período histórico ao qual pertence (SHITH-SHANK, 2009).

Além disso, cabe ressaltar que o uso da imagem no ensino de História apresenta algumas especificidades e algumas implicações, conforme destacou um/a dos participantes da pesquisa:

> A imagem em história pode vir de uma fabricação, muito fora do tempo de história, muitos anos depois, por uma estratégia de dominação (...). Em História, imagem é um recurso a ser lido de forma crítica (Docente 1, Salvador, 2017).

Esse relato leva em consideração o fato da imagem ser para o historiador um documento histórico, e como todo e qualquer documento, deve ser exposto à crítica, deve ser lido

levando-se em consideração o contexto histórico em que foi criada, os motivos ou intenções por trás da construção imagética. Além disso, aspectos técnicos também devem ser analisados, tais como luz, cor, sombreamento, entre outros aspectos. Portanto, uma imagem seja ela, "uma fotografia, bem como uma pintura, um desenho, uma obra de audiovisual, é fruto de determinadas intenções, visões de mundo, de um determinado contexto e condições técnicas de produção. Ela traz em si lacunas, silêncios, recortes, evidências, escolhas (GUIMARÃES, 2012, p. 354).

O trabalho com imagens, fotografias, esculturas, ou seja, todo e qualquer artefato visual, conforme já expresso, é fundamental para a atuação do professor de História que leciona para estudantes surdos. Esta é uma experiência que não deve se restringir ao espaço de educação bilíngue, devendo, portanto, haver diálogos entre os educadores da educação de perspectiva inclusiva e os educadores das escolas de perspectiva bilíngue na construção de educação de surdos de qualidade.

Guimarães (2012) destaca ainda a importância do uso de artes visuais no ensino de História, enfatizando que essas diversas expressões artísticas revelam "modos de pensar, visões de mundo, leituras e intenções variadas, experiências e sensibilidades de homens e mulheres que a produziram em determinadas circunstâncias. Logo, estimulam nosso pensamento, nosso imaginário, nossas sensações" (GUIMARÃES, 2012, p.352). Por esse motivo, o professor de História não deve negligenciar todo o potencial educacional possibilitado pelo uso de imagens em sua aula. No entanto, deve levar em consideração que estas não podem ser usadas meramente como figuras ilustrativas. Antes devem ser tratadas com toda a responsabilidade que tratamos todo e qualquer documento histórico, expondo o educando à complexidade envolvida na construção e nas leituras desses artefatos. Isto lhes possibilitará desenvolver senso crítico sobre leituras visuais as quais são expostos, questionando os motivos e intenções por trás do uso das imagens em jornais, revistas, televisão, nos diversos sites da internet e em outros espaços.

O uso da pedagogia visual suscita outra questão dentro das práticas pedagógicas dos professores de História - a utilização dos recursos didáticos: será que a instituição fornece esses recursos? Eles devem se restringir a materiais tecnológicos? Vejamos o que os educadores da instituição têm a dizer:

> Data-shows, computadores e internet são recursos altamente necessários uma vez que o surdo é muito visual. Porém acredito que se faz necessário o número maior de equipamentos**.** (Docente 2, Salvador, 2017)

> A gente tem o laboratório de prática educativa (...). Algumas coisas [materiais e recursos desse laboratório] já se foram. É difícil encontrar material da área de História (...). A ideia é trazer um símbolo material que dialogue e traga a riqueza discursiva daquele tempo histórico e espaço que [o professor] tem interesse. (Docente 1, Salvador, 2017)

Conforme se pode notar, um/a dos/as docentes entrevistados enfatizou que o uso das novas tecnologias é um recurso indispensável para o trabalho com os educandos surdos. No entanto, destaca que acredita que a instituição deveria possuir um número maior de equipamentos. A esse respeito, Pereira (2016) destaca que o uso de recursos visuais no ensino de estudantes surdos torna o conteúdo mais interessante, pois lhes possibilita ver o que ou quem estão estudando. Contudo, cabe destacar que um/a dos/as docentes fez referência a um laboratório de prática educativa que o auxiliava em suas aulas, mas que muitos de seus materiais se perderam ao longo do tempo, destacando ainda que é muito difícil encontrar um símbolo material que possa utilizar para dialogar e suscitar discussões sobre um determinado tempo histórico. Este/a educador/a destacou a riqueza de possibilidades que os recursos visuais podem trazer para aula e exemplifica como se daria isso na prática:

> Por exemplo, no Egito tem a Pirâmide, mas o que chama mais a atenção é uma múmia. Você tem uma múmia dentro dum sarcófago, coloca ela em cima da mesa, aí o aluno do 6º ano, principalmente os que chegam, (...) já viram na televisão, em filmes... Então eles olham aquilo e falam, e a partir daquilo vamos trabalhando o conceito da história do Egito e o processo de mumificação e a representação que tem sobre o corpo mumificado. Então os materiais é isso, a gente vai elaborando. (Docente 1, Salvador, 2017)

Esse trecho da entrevista destaca a importância do uso de recursos didáticos para o ensino de História, além de enfatizar a necessidade de explorar o conhecimento prévio do educando, partindo daquilo que ele já conhece, que tem curiosidade, possibilitando que surjam questões que o leve a aprofundar seus conhecimentos, considerando que "não existe a possibilidade de aprendizagem de conceitos sem base de informações que permita situá-los adequadamente" (VERRI e ALEGRO, 2006, p. 109). Durante a observação das aulas, pude perceber também a importância do uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC), conforme registrado no registro no diário de campo:

> O professor trouxe informações do site cipó.org.br para discutir o tema da aula. Pediu que os educandos pesquisassem em casa sobre a empresa referente ao site, sobre o seu sinal em Libras e sobre a cidade em que estava localizada (Diário de Campo, Salvador/BA, 08/11/2017).

O educador usou um site para explorar o tema que estava tratando e solicitou que os educandos realizassem pesquisas sobre a empresa referente ao site apresentado. Usou dados do site para apresentar informações sobre o tema que estava abordando, uma prática que dialoga com a abordagem de Guimarães sobre o uso das Novas Tecnologias no ensino de História:

> No campo do ensino e da aprendizagem em História, as TDICs são consideradas, por muitos, imprescindíveis, pois, além de tornarem as atividades didáticas mais dinâmicas, atrativas, favorecem as interações, as trocas de saberes, de experiências e (re) construção de conceitos por diversos meios, como a pesquisa em sites (GUIMARÃES, 1012, p. 367).

O uso das TDICs são evidenciadas nesta pesquisa como recursos pedagógicos indispensáveis para o trabalho do professor de História na educação de surdos. E no PPP do CESS há a ratificação desta informação, conforme se pode notar a seguir:

> Além da Língua de Sinais (LS) existem diferentes formas de comunicação, que utilizam códigos visuais e que o professor poderá utilizar em sala de aula, que são**:** alfabeto manual, recursos tecnológicos (retroprojetor, DVD, vídeos etc.); recursos visuais (desenhos, ilustrações, fotos) entre outros. (CESS, Salvador/ BA, 2016, p.54)

Um outro recurso visual explorado pelos professores e que emergiu nesta pesquisa foi o potencial educacional dos museus para o ensino de História. Os/as educadores/as se expressam sobre o trabalho com este recurso da seguinte forma:

> Levamos a museus, vamos nas cidades históricas. Já fomos em Cachoeira. O ano passado queríamos ir para Canudos, mas não teve recursos. Tentamos tirar os alunos desse espaço para outros espaços para que ele adentre esse universo material e imaterial de outras formas. A gente esbarra em questões mesmo econômica, mas saímos muito (Docente 1, Salvador, 2017).

Conforme se pode observar, o/a entrevistado/a revela que, além das visitas realizadas a museus na cidade, também buscam estender as visitas a museus e outros espaços históricos em outras cidades, visitando cidades históricas e patrimônios materiais. Isso revela a importância do uso do material, do concreto, para então partir para o imaterial. Essa prática, porém, não é recente, haja vista que "há muito tempo os professores levam seus alunos às instituições museológicas para complementar as atividades realizadas em sala de aula. Tais instituições se prestam a essa complementação, apresentam principalmente a potencialidade de discussão da História a partir dos objetos, da cultura material (ALMEIDA e VASCONCELLOS, 2017, p. 104)". Pude observar em *lócus* a prática pedagógica voltada para a visitação a esses espaços, conforme registrado em meu diário de campo:

> A tarde algumas turmas de alunos surdos deslocaram-se do CESS para o Museu Caixa Cultural. Foram acompanhados por professores e Intérpretes de Libras. Neste

> dia o museu estava realizando uma exposição sobre a vida do apresentador Chacrinha (Diário de Campo, Salvador/BA, 08/11/2017).

As visitas a museus, patrimônios históricos e culturais nos põem em contato com a cultura material e nos possibilita ter visões e leituras diferentes de mundo, além de nos induzir a interrogar o passado e encontrar respostas variadas para os nossos questionamentos. No entanto, Guimarães (2012) destaca a necessidade de se "estabelecer um diálogo crítico, estimulando debate, a compreensão e a produção de conhecimentos sobre diferentes temáticas" (GUIMARÃES, 2012, p. 395).

O uso do teatro também emergiu como prática pedagógica utilizada pelos professores de História na educação bilíngue para surdos. A esse respeito, um/a dos/as participantes da pesquisa destaca que

> O uso da arte é fundamental, inclusive do teatro. Textos teatrais (...) podem representar esse mundo. Então história e teatro tem uma ligação (...). Na prática educativa eu acho o teatro mais libertário do que o cinema por dar ao sujeito a condição de ir e voltar ao mesmo tempo, dele poder representar aquilo e representar o outro, e representar os papeis. Essa dinâmica dá uma capacidade muito maior, uma ferramenta muito melhor para ser usada em história (Docente 1, Salvador, 2017).

O teatro é uma linguagem artística que pode possibilitar ao educando surdo representar visualmente sua compreensão do que foi trabalhado, além de possibilitá-lo, por meio da arte teatral, expor suas visões de mundo e ressignificá-la por meio da produção de peças teatrais relacionadas ao que aos temas estudados em sala de aula, tais como sobre a forma como vê os períodos históricos, os comportamentos e os costumes. Vasconcelos (2011) disserta sobre o poder reflexivo e dialético do passado, referindo-se ao teatro como um

> jogo dialético que leva o espectador/indivíduo a se envolver na trama e pensar soluções para transformar o que lhe angustia. Neste sentido, o teatro, enquanto forma de expressão das representações do indivíduo em sociedade, possibilitará olhar para o passado ou questionar o presente a partir daquilo que é posto em cena (VASCONCELOS, 2011, p. 4).

A linguagem pedagógica teatral favorece a autonomia na construção do conhecimento histórico e possibilita ao educando surdo fazê-lo de maneira prazerosa e divertida. Isso revela ainda a importância do lúdico nas aulas de História para os estudantes surdos, haja vista, que o conhecimento histórico pode ser considerado um conhecimento denso e teórico, e o uso desse recurso pode contribuir com a superação deste estereótipo.

Sobre os recursos didático-pedagógicos usados em sala de aula, emergiu na pesquisa uma implicação que é fundamental para o trabalho do professor de História - o uso dos documentos escritos. Um/a dos participantes expressou-se da seguinte maneira:

> Você não poder usar o documento historiográfico fonte. Essa é uma das implicações metodológicas. (...) Os processos historiográficos que usa documento escrito é difícil, aí eu já não uso, porque na educação com ouvintes a gente traz e é muito visual - trazer o texto escrito da época e fazer ele ler aquilo. É mais rico trazer talvez narrativas, você fazendo traduzindo (...) do que o próprio texto. O texto não é muito uma fonte ainda [na educação de surdos], porque ele teria que ter outras habilidades técnicas da leitura e da escrita para poder adentrar esse universo do texto historiográfico. É tão difícil fazer isso na sala de aula com ouvinte, imagine com o surdo (Docente 1, Salvador, 2017).

Conforme se observa, o educador destacou que a implicação ao trabalhar com o documento histórico diz respeito à falta de habilidade técnica que o educando surdo tem para com o uso da língua portuguesa tanto para leitura quanto para escrita. Assim o educador precisa estabelecer critérios quanto ao uso do documento escrito, principalmente porque pode trazer em sua escrita marcas linguísticas que não são mais utilizadas, causando ainda mais angústia para o surdo diante da sua dificuldade com o texto escrito.

Neste ínterim, contudo, outro/a participante da pesquisa faz a seguinte observação acerca do trabalho com documentos históricos na educação de surdos:

> Eles [estudantes surdos] vão visualizando e manuseando através de imagens impressas (Docente 2, Salvador, 2017).

Esse/a docente evidencia que o documento escrito tem uma função meramente ilustrativa, não sendo estudado com o objetivo de lê-lo, como é feito no ensino de História para ouvintes. Já o Docente 1 revela que é mais interessante o professor traduzir o documento e fazer o surdo entende-lo ou visualizar o que está escrito por meio do uso das Línguas de Sinais.

Outra estratégia de ensino evidenciada no ensino de História para surdos é o uso de palavras geradoras, possibilitando a estes estudantes ampliar seu vocabulário sobre os conceitos abordados na matéria de História. A esse respeito, um/a dos participantes faz a seguinte revelação:

> Uma estratégia que eu uso para eles adquirirem essa palavra geradora é tipo isso: ela está no texto, tiramos do texto, pegamos essa palavra e eles fazem uma memorização. A partir das letras tipo datilologia, eles memorizam e depois explico o que ela é, isto é, a estrutura. Depois a gente faz algumas dinâmicas (...) (Professor 1, Salvador, 2017).

Conforme se observa no relato do/a Docente 1, o trabalho com o educando surdo precisa ser pensado levando em consideração o fato de a língua portuguesa não ser a sua língua materna, não ser a sua primeira língua. Esta, para este indivíduo, é adquirida ao longo de sua vida acadêmica em ambiente artificial – o espaço escolar – não lhe sendo uma língua funcional no

seu cotidiano, tal como lhe é a Libras. Por isso como, já salientado neste capítulo, deve-se valorizar o trabalho com a Língua de Sinais ao pensar o processo de ensino e aprendizagem do sujeito surdo, ao mesmo tempo em que lhes proporciona momentos de aprendizado da língua portuguesa na modalidade escrita como uma segunda língua – uma língua que, para este público, possui status de língua estrangeira (FERNANDES, 2007) e, portanto, deve ser tratada como tal.

4.2 O currículo no ensino de História na educação bilíngue – a questão do tempo histórico e do sujeito surdo.

Antes de iniciar minhas observações sobre este aspecto da pesquisa, destacarei a definição de currículo que utilizei para pensar esse elemento da educação. Cool (2000) entende currículo como

> (...) o projeto que preside as atividades educativas escolares, define suas intenções e proporciona guias de ação adequadas e úteis para os professores, que são diretamente responsáveis pela sua execução. O currículo proporciona informações concretas sobre o que ensinar, quando ensinar, como ensinar e o que, como e quando avaliar. Um currículo é uma tentativa de comunicar os propósitos educativos de tal forma que permaneça aberto à discussão crítica e possa ser efetivamente translado em prática (COOL, 2000, p. 45).

Conforme se pode notar, o currículo perpassa o planejamento do que será trabalhado na escola, como será trabalhado e quando será trabalhado e avaliado. A forma como os conteúdos são empregados, a seleção do que será estudado, tudo isso diz respeito ao currículo escolar. No entanto, não podemos perder de perspectiva que o currículo sofre intervenção do Estado, haja vista que este se preocupa com a forma como temas, tais como cidadania, são discutidos, e se este encontra-se adequado aos interesses das classes dominantes. (ABUD, 2017). Percebe-se então que o currículo é um elemento escolar que marca as disputas por poder presentes na sociedade onde ele é produzido. Este, como qualquer artefato fruto da produção humana, é histórico, e como tal reflete os conflitos e anseios do seu tempo.

Considerando os aspectos aqui levantados, passo a analisar neste texto a importância do tempo histórico no trabalho do componente curricular da História e a presença do sujeito surdo no currículo da escola. A esse respeito, um/a dos participantes se posicionou da seguinte maneira:

> Existe um programa oficial, mas esse programa oficial não pode matar a vida, não pode fabricar sujeitos em atraso, porque o currículo diz isso. O currículo tem que ir se adequando às constituições desses sujeitos (...) e o currículo é muito isso, é determinado por outros lugares e não pelo próprio lugar daqui, e aquilo vem de lá como uma bomba. Não me parece o mais adequado. Eu não uso na verdade, eu uso a autonomia para construir e selecionar sempre que necessário (Docente 1, Salvador, 2017).

O posicionamento deste/a docente evidenciou uma gama de questões. Este faz destaques sobre o programa oficial, ou seja, sobre a intervenção do Estado na formação educacional dos indivíduos. Apontou as imposições de secretarias e órgãos governamentais que tentam impor projetos e programas voltados para a garantia da manutenção social dos sujeitos que ocupam o espaço escolar, indicando que muitos dos programas e projetos que são impostos como uma "bomba" desconsideram a realidade e as especificidades dos sujeitos que são atendidos pela unidade escolar. Para enfrentar esse desafio o educador busca exercer a autonomia que lhe compete enquanto educador para trabalhar de maneira condizente com a sua realidade social, cultural e linguística.

Os documentos legais criados para nortear o trabalho pedagógico também são pensados ao se construir o currículo escolar. Entre eles podemos citar os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) 9.394/96. Os PCNs de História estabelecem objetivos e temas para abordar os conteúdos em sala de aula. Destacam a disposição dos conteúdos a serem trabalhados em cada tema e sugere o uso de recursos didáticos para o ensino de História, tais como uso de fontes documentais variadas, dentre outros aspectos. No entanto, esse documento foi construído sem levar em consideração as especificidades das diversidades de grupos que adentrariam ao espaço educacional.

Contudo, os PCNs não são um documento fechado, mas assumem sua flexibilidade ao deixar claro que podem ser adaptados conforme demandar a necessidade. O PCNs propõem, por exemplo, para o quarto ciclo do Ensino Fundamental, a seguinte temática: "História das representações e das relações de poder", que se desdobra nos dois subtemas "Nações, povos, lutas, guerras e revoluções" e "Cidadania e cultura no mundo contemporâneo" (BRASIL, 1997, p. 67). Segundo Guimarães (2012), essa discussão "possibilitou a professores e alunos problematizarem e compreenderem temas/dimensões da História do Brasil" (GUIMARÃES, 2012, p. 63).

Entre um dos objetivos dos PCNs está a compreensão dos acontecimentos históricos e a habilidade de localizá-los adequadamente na temporalidade ao qual pertence. (BRASIL, 1997). Pensemos então sobre a forma de abordar na educação bilíngue para surdos esse conceito tão essencial para o ensino de História, conforme destaca um/a dos/as participantes:

> O que se faz com ele é remontar com a questão do tempo. Para isso eu faço tipo um "U". Não faço uma linha [do tempo] aberta. Existe a linha aberta, mas na hora do processo de aquisição do conceito eu faço em "U". Uso o marcador "Nascimento de Cristo" - ele vem para o final e os tempos históricos do passado pré-histórico vêm caindo para, chegar aqui, e depois começar a subir. Durante o processo eu fui percebendo que essa linha aberta trazia muitas dificuldades para entendimento nos marcadores temporais (Docente 1, Salvador, 2017).

O/a educador/a destaca aqui que ensinar conceitos temporais aos surdos não é algo simples - é um pressuposto que precisa estar no currículo como algo a ser alcançado pelo educando. No entanto, mostra-se necessário a criação de estratégias outras para que o educando surdo possa visualizar as transformações temporais e saber se localizar nestas. O/a docente percebeu, em sua experiência, que trabalhar a noção de tempo com a linha do tempo aberta, conforme as que vêm nos livros didáticos, causava dúvidas e inseguranças nos educandos surdos. Assim, passou a trabalhar o tempo com a linha em formato de "U", colocando o marcador nascimento de Cristo no meio e a pré-história em uma das pontas para o estudante surdo perceber que as datas decrescem até o nascimento de Cristo e que a partir de então o tempo é contado de forma crescente até chegar em nossos dias. Para garantir uma maior compreensão dos estudantes surdos, o/a outro/a educador/a entrevistado/a enfatiza que esse trabalho deve ser realizado com

> uma reflexão clara que são fatos ocorridos em determinado tempo do passado. (Docente 2, Salvador, 2017).

Outra questão que é de responsabilidade do currículo e que foi possível de ser observada durante a realização da pesquisa foi o trabalho com os conteúdos, conforme se pode observar a seguir:

> No oitavo ano estou trabalhando medieval (...). Ninguém aprende medieval sem pensar processos históricos anteriores. O tempo todo a gente tem ido e voltado na história (...), e acho que isso é mais importante do que ficar nesse lugarzinho assim como se fosse os quadrados da história (...). O tempo inteiro tem que saber fazer essa relação, se não tem sentido (Docente 1, Salvador, 2017).

Conforme salientado no início desse subtópico, cabe ao currículo orientar o que ensinar e como ensinar. Eyng (2007) ressalta que, ao analisar o currículo, não devemos esquecer o contexto onde se desenvolve as práticas educativas, destacando ainda a

importância de diferenciar o currículo proposto, aquele que é pensado e escrito, daquele que é vivenciado, executado. A partir da fala de um/a dos/as participantes, observei que os conteúdos históricos trabalhados com os estudantes surdos devem ser executados dialogicamente, e não de maneira mecânica. O professor deve estar preparado para retornar a períodos trabalhados anteriormente com objetivo de ajudar o educando a compreender os conceitos de maneira adequada e para que este perceba que a história é composta por processos históricos que permanecem ao longo dos anos e de processos históricos que se rompem, deixam de existir ou se transformam. A vivencia do trabalho do educador revela os dois tipos de currículo convergido com objetivo de comtemplar o educando.

Refletindo sobre os componentes curriculares para o ensino de História, um/a dos/as docentes entrevistados fez a seguinte descrição:

> Os componentes curriculares trabalhados são os fatos históricos contextualizados com a sociedade e fatos atuais, onde o aluno pensa história passada como um fator determinante para a realidade vivida atualmente na qual ele pode ser um ator dessa história participando, analisando e modificado a realidade de uma forma crítica e consciente (Docente 2, Salvador, 2017).

A reflexão deste/a participante evidencia a importância que a História tem para os indivíduos surdos na percepção que fazem de si enquanto agentes históricos, capazes de modificar a sua realidade. Essa fala do educador converge com uma das minhas anotações no diário de campo sobre as observações realizadas durante a pesquisa, conforme veremos a seguir:

> Os alunos foram convidados a emitir suas opiniões em Libras sobre o preconceito sofrido por negros. O professor trabalhou o preconceito racial que acontece no presente ajudando os alunos a buscarem no passado as raízes desse sentimento. Houve uma clara relação do passado com o presente. No quadro havia informações sobre Zumbi dos Palmares e sobre cultura afro-brasileira. O professor abordou a desigualdade que os jovens negros e brancos sofrem quando buscam emprego, destacando as desvantagens dos jovens negros neste processo. O professor, com os questionamentos em Libras, ajudou os alunos surdos negros a se perceberem dentro desta cultura de preconceito racial, como parte dessa população que sofre preconceito. Os educandos passaram a perceber essa relação. O professor demostrou que há necessidade de união entre jovens negros surdos e ouvintes para lutar contra discriminação racial, fenotípica (Diário de Campo, Salvador, 08/11/2017).

O relato escrito do meu diário de campo converge com os destaques feitos pelo/a Docente 1 durante a entrevista com os objetivos do PCNs no que se refere à importância de se buscar despertar nos estudantes uma visão crítica de mundo, que lhes propiciem enxergar as

situações com uma criticidade que lhes permitam ver além do que lhes é apresentado. É importante destacar que o tema de discussão das aulas observada, relacionava-se com o cumprimento da lei 10.639/2003 e da lei 11.645/2008 que implicou em uma alteração da LDBEN 9.394/96, que passou a vigorar da seguinte forma:

> **Art. 26-A.** Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena. § 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil. § 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileira (LDBN, 2017, p. 21).

Observa-se que a escola busca cumprir as determinações legais, frutos de luta social, que apontam para a presença dos estudos sobre as populações negras e indígenas na educação. A observação sobre a figura de Zumbi dos Palmares, símbolo de luta e resistência, nas anotações no diário de campo e das discussões em sala revelou que, além do diálogo entre o presente e o passado, a aula estava marcada pela sistematização e execução dos conteúdos propostos pelo currículo. Isso se evidencia nos conteúdos que foram planejados para o trabalho da 4ª unidade letiva na turma do 3º ano do Ensino Médio, conforme expresso no plano anual do/a docente:

> IV Unidade: Novembro surdo e negro; sustentabilidade cultural; diversidade cultural; ditadura militar brasileira; redemocratização do Brasil; crise política; participação cidadã. (Ementa do Plano Anual de História no 3º Ano, CESS, 2017).

O planejamento do educador para o mês de novembro, mês de comemoração da consciência negra, dia este que suscita a memória da morte de Zumbi dos Palmares, resultou na preparação de um seminário com o tema “Diálogos contemporâneos entre Brasil e África”. Neste seminário os educandos iriam receber três estudantes da Universidade Federal da Bahia (UFBA) que estavam fazendo intercambio para falar de suas culturas e de seus países e sobre as visões que se construíram sobre o Brasil durante o tempo em que estavam aqui. Discutiriam também a questão do preconceito, se eles já haviam sofrido no Brasil algum tipo de preconceito e como lidavam com isso. Os alunos estavam engajados com a preparação de um vídeo sobre o tema que seria apresentado no seminário.

Estas ações demostram a importância do educando surdo ser protagonista de sua história, de assumir os lugares de fala, para discutirem, para debaterem e para expor suas

angustias enquanto grupo minoritário nas representações de poder. Para incentivar isso um/a dos/as educadores/as enfatizou uma das medidas realizadas pela instituição para lhes oportunizar esse protagonismo, conforme destacado a seguir:

> Em setembro tivemos um seminário em que os sujeitos surdos eram protagonistas dos discursos. Eles falaram sobre a relação entre surdo e família, o surdo e a cultura surda, o que é acultura surda dita pelo próprio surdo (Docente 1, Salvador, 2017).

Esse evento promoveu nesses sujeitos a percepção da importância do ser histórico. Indicou que eles precisam assumir os lugares de poder para contar as suas histórias, sob a sua ótica. Assim, é possível perceber que na construção do currículo escolar na perspectiva da educação bilíngue, principalmente no componente curricular de História, é indispensável pensar em conteúdos e práticas educativas que induzam o educando surdo a se perceberem como sujeito crítico, possibilitando-o ainda perceberem a necessidade de assumirem o papel de protagonistas de sua história enquanto indivíduo e enquanto grupo.

4.3 Práticas avaliativas no ensino de História na educação bilíngue.

Chegamos em um dos pontos talvez de maior controvérsia na educação. Conforme expresso no início do segundo subtópico deste capítulo, avaliar faz parte do processo de construção do currículo escolar. É necessário saber se o trabalho realizado foi bem-sucedido, ou se necessitará de alguns ajustes. A avaliação faz parte do processo de práxis pedagógica. É nesse momento que o educador reflete sobre as suas ações, pensa sobre elas e (re)planeja as suas ações futuras. A esse respeito, Haydt (2004, p.10) nos lembra que “avaliar é julgar ou fazer a apreciação de alguém ou alguma coisa, tendo como base uma escala de valores. Assim sendo, a avaliação consiste na coleta de dados quantitativos e qualitativos e na interpretação desses resultados com base em critérios previamente definidos”. Desta forma, a avaliação, como qualquer ato pedagógico, precisa ser pensada, critérios devem ser elaborados, de modo que os educandos saibam o que está sendo esperados deles durante o processo avaliativo.

Sobre o processo de avaliação realizado no componente curricular de História, Guimarães (2012) reflete sobre essa ação ser parte integrante do processo de aprendizagem da História. Coma esta ciência é dinâmica e reflexiva, a avaliação aparece em todo o percurso de ensino e aprendizagem deste componente curricular. Ela descreve as atividades didático-pedagógicas como parte do cotidiano, pois neste processo ambos são avaliados - o educador

avalia a aprendizagem do aluno e também avalia a si mesmo, o seu ensino, a sua metodologia e a sua prática.

Temos muito para observar e analisar acerca do processo de avaliação desenvolvido com alunos surdos dentro de uma instituição de perspectiva bilíngue levando em consideração o componente curricular de História. A respeito desse processo, um/a dos/as educadores/as entrevistados/as teceu a seguinte consideração:

> A avaliação mudou tem um ano para adotar a equiparação entre as línguas no processo avaliativo, (...) como garantia mínima, porque dependendo do professor pode ser 80% para língua de sinais e 20% para a parte escrita, aí depende do professor (...). Aqui mudou desde o Projeto Político Pedagógico do ano passado (Docente 1, Salvador, 2017).

O professor evidenciou que o processo de adaptação avaliativa para os estudantes surdos sofreu mudanças recentes. Antes, no processo avaliativo, tinha maior peso quantitativo os instrumentos avaliativos que valorizavam o uso do português escrito, fato já exposto como sendo uma das grandes dificuldades os educandos surdos. Neste novo processo, fica a critério do professor. No entanto, as atividades avaliativas devem ser realizadas 50% em Libras e 50% em língua portuguesa escrita - essa foi uma forma que a instituição encontrou de garantir uma maior equidade entre as línguas. Cabe destacar também que o/a educador/a entrevistado/a, demostrou que os professores mais sensíveis às questões linguísticas dos estudantes surdos podem ampliar o peso quantitativo dos instrumentos de forma a ter 80% em Libras e 20% em língua portuguesa - isso está dentro dos critérios e objetivos que o/a educador/a entrevistado elenca para trabalhar o seu componente curricular com os surdos, o que mostra que avaliar está para além da nota, da quantificação da avaliação, da avaliação meramente somativa. A esse respeito, Haydt destaca que

> quando usamos o termo avaliar, porém, estamos nos referindo não apenas aos aspectos quantitativos da aprendizagem, mas também aos qualitativos, abrangendo tanto a aquisição de conhecimentos e informações decorrentes dos conteúdos curriculares quanto as habilidades, interesses, atitudes de estudo e ajustamento pessoal e social (HAYDT, 2004, p. 10).

Seguindo esse pressuposto, percebo que os educadores, ao privilegiar em seus processos avaliativos a primeira língua do educando (a Libras), interessa-se em saber se o educando garantiu ou não as habilidades e competências estabelecidas para o seu componente curricular. Quanto a isso, um/a dos/as participantes teceu o seguinte comentário:

> Para mim o que vale em história não é a produção escrita. O que vale para mim é o sujeito olhar para aquele fenômeno histórico e conseguir descrevê-lo dentro dessas correntes de teoria historiográfica de tempo (Docente 1, Salvador, 2017).

Conforme se pode notar, esse/a participante da pesquisa preza pela garantia do aprendizado. Ele reconhece que a avaliação é "um processo de conscientização sobre a "cultura primeira" do educando, com suas potencialidades, seus limites, seus traços e seus ritmos específicos" (ROMÃO, 1998, p. 101). Corroborando com esse princípio, o PPP do CESS diz o seguinte sobre o processo de avaliação:

> Seguindo as orientações do Regimento Escolar do CESS, a avaliação será realizada pelo professor de forma contínua e cumulativa, exigindo uma observação sistemática dos alunos, não apenas com relação ao domínio de conceitos específicos, mas também com relação ao desenvolvimento de competências e habilidades. No desenvolvimento do processo de avaliação são realizadas durante cada unidade letiva, no mínimo, duas avaliações (uma em Libras e outra em LP para os alunos surdos) (CESS, Salvador/ BA, 2016, p. 64).

Na questão da avaliação, fez parte desta pesquisa conhecer alguns dos instrumentos de avaliação utilizados pelos educadores em suas aulas de História. Os/as professores/as entrevistados/as os definiu da seguinte forma:

> Em história eles têm um teste que é feito em Libras, que é assim: eles formam uma fila externa à sala de aula, ficam fora. As perguntas estão no quadro. Ele [o aluno surdo, um de cada vez] entra, eu faço as perguntas em Libras, ele me responde em Libras e senta. Vem o próximo (...), eu faço a pergunta, ele responde, e ninguém avalia se está certo ou errado, e assim vai até todo mundo voltar. Terminou, outros que estão lá observando (...) veem o erro que cometeu, o que deixou de falar, depois a gente abre o debate, discute e gera uma média da avaliação para toda a turma. (Docente 1, Salvador, 2017).

> Os principais [instrumentos avaliativos] são as palestras que eles [os surdos] apresentam a partir de um tema proposto, avaliações em LIBRAS. (Docente 2, Salvador, 2017).

Na pesquisa, os/as professores/as citaram instrumentos diversos utilizados em suas práticas avaliativas: um/a usa palestras ou seminários realizados em Libras para avaliar se o educando compreendeu ou não sobre o tema ao qual se propôs debater. O/a outro/a docente realiza um teste, onde as perguntas são realizadas em Língua de Sinais sobre um dos conteúdos trabalhados. Em minha observação, presenciei um desses instrumentos sendo executado, conforme o relato que se segue do trecho de meu diário de campo:

> O professor escreveu a pergunta: 15 de novembro - por que é feriado? Foi a pergunta geradora, e eles [os alunos surdos] precisavam associar o que haviam aprendido sobre o conteúdo e relacionar com um acontecimento atual. Eles fizeram uma fila fora da sala e na fila organizaram-se da seguinte forma: um aluno do 9º A seguido do aluno do nono B, e assim por diante. Após responder à questão o aluno chamava o próximo, sentava, e não podia interagir e falar um com o outro, nem com o que chegava para responder. Eles chegavam, tentavam ler a pergunta antes do professor sinalizar. O professor fazia a pergunta em Libras e eles respondiam também em Libras. Alguns deram respostas simples, sinalizaram apenas o ano 1889 e fizeram o sinal de governo. Alguns davam mais informações, falavam sobre o governo oligarca, sobre a política café com leite. Dois alunos falaram sobre o ano de 1889 ter

> sido o fim do governo imperial e o início da república e sobre a política que se desenvolveu. De modo geral falaram dobre o ano que marcou a primeira república, fizeram a datilologia do termo, "república" e "oligarquia". (...) Após responderem, o professor os reuniu (...). Ele escreveu "Dia 15 de novembro de 1889" e explicou que esse dia é um marco histórico que define a transformação política institucional do país, salientando que eles precisam fazer associação do que aprendem com os fatos do dia-a-dia. Eles demostram chateação por terem errado e os que haviam acertado demostraram alegria, e começaram a discutir entre si. O professor perguntou em Libras quanto eles achavam que deveria tirar de nota (entre 01 e 03 pontos). Eles pensavam, alguns se deram dois, outros três, uns poucos se deram um. Os que se davam três o professor perguntava por que. Eles acreditavam merecer três. Eles riam e não conseguiam justificar (Diário de Campo, Salvador, 09/11/2017).

Esse relato evidencia o que o professor já havia dito logo acima sobre os instrumentos de avaliação. No entanto, na observação, percebi que os estudantes surdos, como em qualquer processo avaliativo, demostravam nervosismo. Além disso, observei que esse processo envolve três ações: primeiro eles devem responder às questões sem interagir um com o outro e devem observar as respostas dos colegas; segundo, após todos terem respondido, eles devem expor o que erraram e porque erraram. O processo de aprendizagem é construído na coletividade. Terceiro, eles devem se avaliar individualmente e enquanto grupo. Essa ação nos conduz à reflexão acerca da prática avaliativa como diagnóstico para observar o que está bom, o que foi alcançado e identificar o que não foi, para então criar outras estratégias para alcançar o objetivo principal. Assim feito, esse processo de avaliação tem por objetivo incluir e não excluir (LUCKESI, 1999).

Sobre o instrumento avaliativo usado em língua portuguesa um/a dos/as participantes entrevistado diz o seguinte:

> Tem uma prova, que é obrigatória, uma prova escrita. Essa prova escrita não traz termos tão sagrados. Ela é feita com perguntas simples em língua portuguesa com o uso de várias imagens que foram trabalhadas na sala de aula. Essas mesmas imagens são usadas e aí eles respondem a partir delas (Docente 1, Salvador, 2017).

No instrumento em que a língua portuguesa prevalece, são utilizadas questões com enunciados simples, sem complexidade no vocabulário, de modo a facilitar a compreensão do educando surdo, além de serem utilizadas imagens que já foram estudadas anteriormente em sala de aula. O PPP também traz informações concertante aos instrumentos avaliativos usados na instituição e que convergem com os relatos dos/as docentes analisados até aqui, conforme se pode notar a seguir:

> O Sistema de Avaliação da Aprendizagem seguirá critérios qualitativos e quantitativos para efeito de organização e aplicação de instrumentos avaliativos (trabalhos individuais e em grupo, projetos, testes, provas – tanto em Libras como em LP), bem como para preparação de outros momentos de avaliação que acompanham a vida dos alunos (CESS, 2016, p. 64).

Isso torna evidente a questão do uso da pedagogia visual em todos os percursos da educação de pessoas surdas. No entanto, se o educando não alcançar a média desejada e ficar prejudicado, o educando faz uma atividade de recuperação em Língua de Sinais, conforme justificado a seguir pelo/a Docente 1:

> Os critérios que eu utilizo para avaliar é esse: no termo da história, se ele adquire ou não essa competência e habilidade para pensar o fenômeno histórico naquele tempo historiográfico que estamos estudando (...). O que me importa mais é esse sujeito fazer em Língua de sinais a leitura sobre aquele fenômeno histórico. Se ele fizer isso e numa forma mais crítica não me importo. (...) Quando tira uma nota baixa na prova, (...) na avaliação paralela não faço escrita, faço em Língua de Sinais. O que ele traz é mais fundamental para mim do que a escrita (Docente 1, Salvador, 2017).

Os critérios de avaliação do professor giram em torno da compreensão dos conceitos e períodos históricos. Se por meio da Língua de Sinais o educando surdo consegue evidenciar suas aprendizagens, o/a docente leva em consideração. Nota-se que, se o estudante surdo ficar com pontuação negativa em uma atividade avaliativa quantitativa por causa da sua desvantagem linguística para com a língua portuguesa, o/a educador/a realizar outras atividades, na Libras, para observar se o problema está no processo de ensino e aprendizagem ou no entrave linguístico.

Em suma, percebi durante o desenvolvimento desta pesquisa que a questão central do processo avaliativo no ensino de História na educação bilíngue para surdos está na capacidade linguística do professor de História de ministrar suas aulas usando a língua do sujeito com o qual trabalha, pois ela lhe possibilita perceber se o educando surdo compreende ou não o que está abordando sobre a História. São práticas avaliativas observadas que possibilitam ao estudante surdo expressar em sua primeira língua – a Libras - os saberes e aprendizagens construídas em seu percurso formativo.

Considerações Finais

Esse trabalho revelou as contribuições das práticas do ensino de História na educação bilíngue para a o professor que ensina História na escola inclusiva. Os professores de História que atuam na educação inclusiva com estudantes surdos podem, a partir das leituras dos resultados dessa pesquisa, buscar meios de adaptar as suas aulas para conseguir atender as especificidades do discente surdo. Uma das práticas que se evidenciou nesta pesquisa foi o empenho dos professores de História em aprender a Libras para poder se comunicar e pensar o processo de ensino e de aprendizagem desses sujeitos, além do uso crítico da pedagogia visual.

Desenvolver esta pesquisa me possibilitou ainda amadurecer no campo da pesquisa em ensino de História, pois me possibilitou refletir sobre percursos metodológicos, estratégias e métodos de pesquisa. Trata-se de um trabalho relevante também para minha formação como professora pesquisadora em História, considerando que, na educação básica, conforme aponta Freire (1996), não existe pesquisa sem ensino e ensino sem pesquisa, pois são ações que dialogam, convergem, estão intrinsecamente ligadas. A formação do Licenciado em História perpassa o trabalho com a pesquisa, conforme já citado. Todo professor é um pesquisador. Estudar os autores como Guimarães (2012), Bittencourt (2017), Pereira (2016), Verri e Alegro (2006) e Neves (2009), me possibilitou perceber que as práticas pedagógicas desenvolvidas em sala de aula pelo professor de História, seja com estudantes ouvintes ou com estudantes surdos, devem ser compartilhadas por meio de artigos e pesquisas acadêmicas para que possamos ampliar as nossas percepções sobre o ensino de História e as suas possibilidades.

Pesquisar o ensino de História, portanto, significa se aprofundar nas dinâmicas e nas dimensões envolvidas nas práticas pedagógicas, no uso adequado e crítico das fontes, destacando para o educando que as fontes nos possibilitam leituras diversas e que estas não podem ser utilizadas para reconstruir o passado em sua completude, antes elas nos possibilitam conhecer alguns aspectos do passado. As fontes diversas nos proporcionam refletir sobre as transformações históricas no campo social, político, religioso e cultural e suas implicações para o nosso tempo.

E embora esta pesquisa tenha possibilitado fazer constatações importantes acerca do ensino de História na perspectiva bilíngue, algumas lacunas de pesquisa foram notadas, evidenciando outros caminhos e outras possibilidades de pesquisa a serem desenvolvidas, tais

como as implicações envolvidas no uso do livro didático no ensino de Histórica para surdos. Além disso, o trabalho com a pedagogia visual no ensino de História para surdos é um campo que ainda merece ser mais explorado, considerando outros contextos, outras experiências, outras possibilidades.

Em suma, essa pesquisa ampliou o meu conhecimento acerca do ensino de História para surdos. Me proporcionou conhecer o trabalho do professor de História dentro de uma escola bilíngue para surdos. Percebi a importância do uso da Libras para o ensino de História e o potencial visual que esta tem para auxiliar o educando a compreender aspectos subjetivos e complexos desse componente. Compreendi também a importância da diversidade de instrumentos utilizados para conseguir ajudar o educando no processo de ensino e aprendizagem da História, tais como Museus, o uso de Teatro, imagens e etc. Esta pesquisa me possibilitou perceber como posso, por meio da minha prática pedagógica, ajudar os estudantes surdos a se perceberem como sujeitos históricos e como seres responsáveis pela (re)construção de sua História. Percebi também a importância da construção de um currículo que considere os aspectos culturais e linguísticos do grupo para o qual foi planejado e que leve em consideração as suas especificidades tanto no processo de ensino e de aprendizagem quanto no processo avaliativo. E importante que as instituições que atuam com sujeitos surdos busquem em seus processos avaliativos encontrar formas de garantir uma maior equidade entre as línguas pelas quais os discentes surdos acessam o conhecimento cientifico.

Por fim, destaco que esta pesquisa possibilitou constatar que é indispensável para a educação das pessoas surdas um espaço em que a sua primeira língua – a Libras - seja fomentada. Um espaço no qual os surdos possam interagir com seus pares para que os aspectos culturais e identitários sejam fortalecidos. Os resultados desta pesquisa se apresentam de fundamental importância para evidenciar a relevância das escolas bilíngues para a educação de surdos. Nestes ambientes a Libras é predominante como meio de comunicação e é por meio dela que os conhecimentos acadêmicos são disseminados, debatidos e ressignificadas. Nestes espaços os surdos não se sentem excluídos. Essa pesquisa ampliou a minha concepção de inclusão, o que me fez perceber que um processo de inclusão não nega as especificidades do outro, não exclui e não segrega o sujeito. Estar em um ambiente diverso não significa que haja inclusão. Esta é uma questão que merece reflexão - não devemos ditar o que acreditamos ser melhor para os sujeitos surdos, mas sim devemos buscar ver o que estes sujeitos expressam sobre a melhor forma de serem escolarizados.

Referências

ALBERTI, V. Histórias dentro da História In: PINSK, Carla Bassanezi (org.). *Fontes Históricas*. 2º ed. São Paulo: Contexto, 2008.

ALMEIDA, Adriana Mortara, VASCONCELLOS, Camilo de Mello. Por que visitar museus. In: BITTENCOURT, Circe (org.) *O saber histórico na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 2017.

BARDIN, L. *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 2009.

BOSCHI, C.C. *Por que estudar história?*. São Paulo: Ática, 2007.

BRASIL. *Portfólio Virtual do II Ateliê de Pesquisa*: Construção e uso dos Instrumentos de Pesquisa. Jacobina: Universidade do Estado da Bahia, Mestrado Profissional do Programa de Pós-Graduação em Educação e Diversidade, 2015. Disponível em http://www.mped.uneb.br//wp-content/uploads/2017/03/PORTFOLIO-final-COMPLETO.pdf. Acesso em 07/10/2017.

_____. *Projeto Político Pedagógico*. Salvador: Associação Educacional Sons dos Silêncio (AESOS), Centro Educacional Sons dos Silêncio (CESS), 2017.

_____. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Presidência da República. Casa Civil, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em 24 de maio de 2017.

_____. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em 12 mar. 2013.

_____. *Lei nº 9.394/1996 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional***.** Brasília: MEC, 1996.

_____. *Lei nº 10.436 de 24 de Abril de 2002*: Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_ 03/LEIS/2002/L10436.htm. Acesso em 24 de maio de 2017.

_____. *Decreto nº 5.626 de 22 de Dezembro de 2005*. Regulamenta a Lei nº10.436, de 24 de abril e 2002. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm. Acesso em 24 de maio de 2017.

_____. *A educação que nós surdos queremos e temos direito*. Salvador: Universidade Federal da Bahia, 2006.

CAMPELLO, A. R. S. *Pedagogia visual na educação dos surdos-mudos*. Tese (Doutorado). Florianópolis: Universidade Federal da Santa Catarina, 2008.

CAMPELLO, A. R. PERLÍN, G. STROBEL, K. STUMPF, M. REZENDE, P. MARQUES, R. MIRANDA, W. *Carta Aberta ao Ministro da Educação elaborada pelos sete primeiros doutores surdos brasileiros que atuam nas áreas de Educação e Linguística*. Junho/2012. Disponível em: http://www2.unirio.br/unirio/cchs/educacao/gruposdepesquisa/CARTAABERTADOSDOUTORESSURDOSAOMINISTROMERCADANTE.pdf. Acesso em 24 de maio de 2017.

CARVALHO, A. L. O. F. *Educação inclusiva e seus impactos nas práticas pedagógicas na rede municipal de Jacobina/Ba*: estudo colaborativo na escola Professor Carlos Gomes da Silva. Dissertação (Mestrado em Educação e Diversidade). Universidade do Estado da Bahia, Departamento de Ciências Humanas, Jacobina, 2016.

CRESWELL, J. W. *Investigação qualitativa e projeto de pesquisa*: escolhendo entre cinco abordagens. 3. ed. Porto Alegre: Penso, 2014.

COOL, C. *Psicologia e currículo*. São Paulo: Ática, 2000.

DAMÁSIO, M. F. M. *Atendimento Educacional Especializado pessoa com surdez*: Formação continuada a distância de professores para o Atendimento Educacional Especializado pessoa com surdez. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, Secretaria de Educação a Distância, 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/aee_da.pdf . Acesso em 20 de junho de 2017.

EYNG, Ana Maria. *Currículo escolar*. Curitiba: Ibpex, 2007.

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

FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso*: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. Trad. Laura Fraga de Almeida Sampaio. 24 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GUIMARÃES, Selva. *Didática e prática do ensino de História*: Experiências, reflexões e aprendizados. 13º ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.

HAYDT, L.C. (org.) *Avaliação*: construindo o campo e acrítica. Florianópolis: Insular, 2004

LACERDA, C. B. F., SANTOS, L. F., CAETANO, J. F. Estratégias metodológicas para o ensino de alunos surdos In: LACERDA, C. B. F., SANTOS, L. F. (orgs.*) Tenho um aluno surdo e agora?* Introdução à Libras e educação de surdos. São Carlos: EdUFSCar, 2014

LODI, A. C. B. Educação bilíngue para surdos e inclusão segundo a Política Nacional de Educação Especial e o Decreto nº 5.626/05. In: *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.39, n.1, p.49-63, jan./mar. 2013.

LUCKESI, C. C. *Avaliação da aprendizagem escolar*. São Paulo: Cortez, 1999.

MIZUKAMI, M. da G. N. *Ensino:* as abordagens do processo. 14. reimpr. São Paulo: EPU, 2005.

NEVES, G. V. Ensino de História para alunos surdos de ensino médio: desafios e possibilidades. In: IX Congresso Nacional de Educação - EDUCERE, 2009, Curitiba. *Congresso Nacional de Educação*, 2009.

OLIVEIRA, G. M. de (Org.). *Declaração Universal dos Direitos Linguísticos*: Novas Perspectivas em Política Linguística. Campinas: Mercado das Letras, Associação de Leitura do Brasil (ALB), 2003.

ORNELAS, M. de L. S. *[Entre] Vista*: A escuta revela. Salvador: EFUFBA, 2011.

PEREIRA, Carlos Cesar Almeida Furquim. *Ensino de história para surdos*: práticas educacionais em escola pública de educação bilíngue. In: EBR – Educação Básica Revista, vol.3, n.1, p. 129-140, 2017.

ROMÃO, J. E. *Avaliação dialógica*: Desafios e perspectivas. Trad. Ernani F. da Fonseca Rosa. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SACRISTÁN, J. G. *O currículo: Uma invenção sobre a prática*. Porto Alegre: Artmed, 1999.

SANTOS, L. F. dos. CAMPOS, M. de L. I. L. Educação Especial e Educação Bilíngue para Surdos: As contradições da Inclusão. In: ALBRES, Neiva de Aquino. NEVES, Silvia Lia Grespan (Org.). *Libras em Estudo*: política educacional. São Paulo: FENEIS, 2013.

SILVA, M. C. F. R. da. FERREIRA, N. R. S (Org.). *Pesquisa e Prática Pedagógica*: agir (sim) com reflexão. Faculdade da Lapa. – Curitiba: Fael, 2010, 172 p.

SKLIAR, Carlos. *A surdez*: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Dimensão, 1998.

SMITH-SHANK, Deborah. Cultura visual e pedagogia visual In: MARTINS, Raimundo e TOURINHO, Irene (orgs.) *Educação na cultura visual*: narrativas de ensino e pesquisa. Santa Maria: Ed. Da UFSM, 2009.

UNESCO. *Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais***.** Brasilia: CORDE, 1994. Disponivel em: <http:/portal.mec.gov.br>. Acesso em 24 de maio de 2017.

VASCONCELOS, Cláudia Pereira. *O teatro como linguagem e fonte no ensino de história***.** In Anais do XXVI Simpósio Nacional de História – ANPUH São Paulo, julho 2011.

VERRI, Célia Regina & ALEGRO, Regina Célia. *Anotações sobre o Processo de Ensino e Aprendizagem de História Para Alunos Surdos*. Revista Práxis, nº2. Vitória da Conquista, 2006. p. 97-114

YIN, R. K. *Estudo de caso*: planejamento e métodos. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

Apêndices

Universidade do Estado da Bahia

Apêndice A - TERMO DE AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL

Autorizo a pesquisadora Naiara da Silva Dias dos Santos a desenvolver nesta instituição (Centro Educacional Sons do Silêncio-CESS, Salvador - BA) o projeto de pesquisa intitulado “Ensino de história para surdos na educação bilíngue: um estudo de caso no Centro Educacional Sons do Silencio (CESS) em Salvador Bahia”, o qual será executado em consonância com as normativas que regulamentam a atividade de pesquisa envolvendo seres humanos. Declaro estar ciente que a instituição é corresponsável pela atividade de pesquisa proposta e dispõe da infraestrutura necessária para garantir a segurança e bem-estar dos participantes da pesquisa.

Salvador, ...de ..... de 2017.

.....

Assinatura e carimbo do

responsável institucional

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS – DCH IV
COLEGIADO DE LICENCIATURA EM HISTÓRIA.

Apêndice B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

I – DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

Nome do Participante: _____
Documento de Identidade N.: _____ Sexo: F ( ) M ( )
Data de Nascimento: _____/_____/_____
Endereço: _____ Complemento:_____
Bairro:_____ Cidade: _____ CEP: _____

Telefone: _____

II - DADOS SOBRE A PESQUISA CIENTÍFICA:

1. TÍTULO DO PROTOCOLO DE PESQUISA: Ensino de história para surdos na educação bilíngue: um estudo de caso no Centro Educacional Sons do Silencio (CESS) em Salvador Bahia.

2. PESQUISADOR RESPONSÁVEL: Naiara da Silva Dias dos Santos.
Cargo/Função: Discente do curso de Licenciatura em História da UNEB campus IV, Jacobina- BA.

III - EXPLICAÇÕES DO PESQUISADOR AO PARTICIPANTE SOBRE A PESQUISA:

O/a senhor/a está sendo convidado/a para participar da pesquisa "Ensino de história para surdos na educação bilíngue: um estudo de caso no Centro Educacional Sons do Silencio (CESS) em Salvador Bahia." de responsabilidade da pesquisadora Naiara da Silva Dias dos Santos, graduanda no curso de Licenciatura em História da Universidade do Estado da Bahia – Departamento de Ciências Humanas – DCH IV. Esta pesquisa tem como objetivo compreender como se dá o ensino de história na perspectiva bilíngue no Centro Educacional Sons do Silêncio em Salvador- Bahia. A realização desta pesquisa trará ou poderá trazer como benefícios uma contribuir com a construção de conhecimentos científicos acerca da educação de surdos na perspectiva da educação bilíngue, especificando o como o ensino de história é trabalhado levando em consideração as especificidades desses sujeitos. Caso aceite o/a Senhor/a será entrevistado e observado em sala de aula pelo pesquisador e participará de

entrevistas. As entrevistas e observações serão gravadas e as gravações serão utilizadas única e exclusivamente para construção de dados a serem analisados nesta pesquisa. Os áudios da gravação não serão publicizados. Devido a coleta de informações o/a senhor/a poderá (re|)lembrar de alguns traumas de ordem psicológica, o que poderá gerar alguns desconfortos de ordem emocional e/ou afetiva decorrentes de algum constrangimento que possa surgir no momento das entrevistas ou da observação realizada em sala de aula pelo pesquisador e ainda o risco de possível quebra de sigilo. Para minimizar estes riscos, o participante poderá livremente se recusar a responder quaisquer das perguntas que lhe causar algum constrangimento e/ou algum desconforto, além de lhe ser facultado o resguardo de sua identidade.

Sua participação é voluntária e não haverá nenhum gasto ou remuneração resultante dela. Visto que há o risco de possível quebra de sigilo, tentaremos evita-lo por garantimos que sua identidade seja tratada com sigilo. Portanto, o/a Senhor/a não será identificado. Caso queira, o/a senhor/a poderá, a qualquer momento, desistir de participar e retirar sua autorização. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador ou com a instituição. Quaisquer dúvidas que o/a senhor/a apresentar serão esclarecidas pelo pesquisador e o/a Senhor/a, caso queira, poderá entrar em contato também com o Comitê de Ética da Universidade do Estado da Bahia. Esclareço ainda que de acordo com as leis brasileiras o/a Senhor/a tem direito a indenização caso seja prejudicado por esta pesquisa. O/a senhor/a receberá uma cópia deste termo onde consta o contato dos pesquisadores, que poderão tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

IV. INFORMAÇÕES DE NOMES, ENDEREÇOS E TELEFONES DOS RESPONSÁVEIS PELO ACOMPANHAMENTO DA PESQUISA, PARA CONTATO EM CASO DE DÚVIDAS

PESQUISADOR RESPONSÁVEL: Naiara da Silva Dias dos Santos.

Endereço: Tv. Francisco Bernardo de Brito, 68, 1º Andar, Índios, Jacobina, Bahia.

Telefone: (74) 9 9988-4202 E-mail: Naiara da Silva Dias dos Santos.

ORIENTADORA RESPONSÁVEL: Profa. Cínthia Nolácio de Almeida

Endereço: UNEB - Tv. J.J Seabra, 158, Estação, Jacobina, Bahia

Telefone: (74) 3621 - 3337

E-mail: cinthianolacio@yahoo.com.br

V. CONSENTIMENTO PÓS-ESCLARECIDO

Declaro que, após ter sido devidamente esclarecido pelo pesquisador sobre os objetivos benefícios da pesquisa e riscos de minha participação na pesquisa “Ensino de história para surdos na educação bilíngue: um estudo de caso no Centro Educacional Sons do Silencio (CESS) em Salvador Bahia,” e ter entendido o que me foi explicado, concordo em participar sob livre e espontânea vontade, como voluntário consinto que os resultados obtidos sejam apresentados e publicados em eventos e artigos científicos desde que a minha identificação não seja realizada e assinarei este documento em duas vias sendo uma destinada ao pesquisador e outra a via que a mim.

Jacobina, _____ de _____ de _____.

_____
Assinatura do participante da pesquisa

_____
Assinatura do pesquisador discente
(orientando)

_____
Assinatura do professor responsável
(orientador)

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS – DCH IV
COLEGIADO DO CURSO DE LICENCIATURA EM HISTÓRIA

Apêndice C - Roteiro de entrevista semiestruturada

Nome Fictício: _____ Data: _____

I – Apresentação

a) Fale-me um pouco sobre você: idade, onde mora, formação, tempo de trabalho na educação, tempo de trabalho nesta escola, componentes curriculares que leciona, outras escolas que leciona...

II – Formação em Libras

a) Como foi seu processo de formação em Libras?
b) Como você se tornou professor de surdos na educação bilíngue?
c) Como seu conhecimento em Libras influencia o seu trabalho como professor de surdos?
d) Qual o papel do intérprete de Libras nesta escola de perspectiva bilíngue?

III – Ensino de história para surdos: currículo e práticas pedagógicas

a) Por que é importante ensinar história para surdos?
b) Na sua opinião, quais as diferenças em ensinar história para surdos na inclusão e na educação bilíngue?
c) A filosofia da educação bilíngue traz quais implicações para suas práticas de ensino de história nesta instituição?
d) Quais recursos e materiais didático-pedagógicos a escola disponibiliza/você construiu para trabalhar com estudantes surdos na escola bilíngue? Como você avalia esses recursos?
e) Quais os benefícios e os desafios em ensinar alunos surdos na sala de aula bilíngue?
f) Quais os conceitos/conteúdos históricos que você considera ter maior dificuldade para trabalhar com os sujeitos surdos? Por quê?
g) Como o ensino de história pode colaborar para fortalecer a construção identitária dos surdos?

h) Como o tempo histórico é abordado no ensino de história para surdos?

i) Como você aborda o sujeito surdo em cada período histórico?

j) Quais as principais implicações metodológicas no ensino de história para surdos?

l) O que você entende como pedagogia Visual? Como você a utiliza em sua prática pedagógica no ensino de história?

m) Quais estratégias você utiliza para trabalhar o livro didático com os educandos surdos?

n) Quais as implicações no ensino de história para surdos do fato de a língua portuguesa ser, para este público, uma segunda língua?

o) Como as outras linguagens (fotografia, pinturas, cinema, teatro, música, etc.) podem auxiliar o trabalho do professor de história com alunos surdos?

p) Como você contempla em suas aulas de história para surdos a questão dos patrimônios históricos (museus, espaços arquitetônicos, etc.)?

q) Como você trabalha os documentos históricos na aula de história para surdos?

r) Como a cultura surda é contempla no ensino de história nesta instituição?

IV –Práticas Avaliativas

a) Quais as especificidades do processo avaliativo envolvendo estudantes surdos?

b) Quais os tipos de avaliação que você privilegia em suas aulas de história para surdos? (diagnóstica, formativa, somativa, classificatória, etc.)

c) Quais os principais instrumentos avaliativos que você utiliza para em suas aulas de história para surdos?

d) Quais os principais critérios avaliativos que você utiliza ao aplicar os instrumentos avaliativos com surdos?

e) Quais as maiores facilidades e dificuldades que os surdos apresentam no processo de aprendizagem no campo da história?

f) Quais recomendações ou orientações você daria para o desenvolvimento de práticas avaliativas adequadas envolvendo estudantes surdos?

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS – DCH IV
LICENCIATURA EM HISTÓRIA

Apêndice D - Protocolo de Observação

Nome Fictício: _____ **Componente Curricular: _____**
Data: _____

1) Observar:

a) Interação entre os estudantes surdos (aspectos relacionais).
b) Interação entre estudantes surdos e professores/as (aspectos relacionais).
c) Recursos e materiais didáticos utilizados pelos professores/as.
d) Organização e infraestrutura do ambiente da sala de aula.
e) Práticas de ensino e metodologias utilizadas pelo professor/a.
f) Registros dos alunos surdos no caderno.
g) Atividades desenvolvidas pelos professores/as em sala de aula.
h) Anotações feitas pelo professor no quadro.
i) Intercorrências na sala de aula.
j) Currículo contemplado.

Anexos

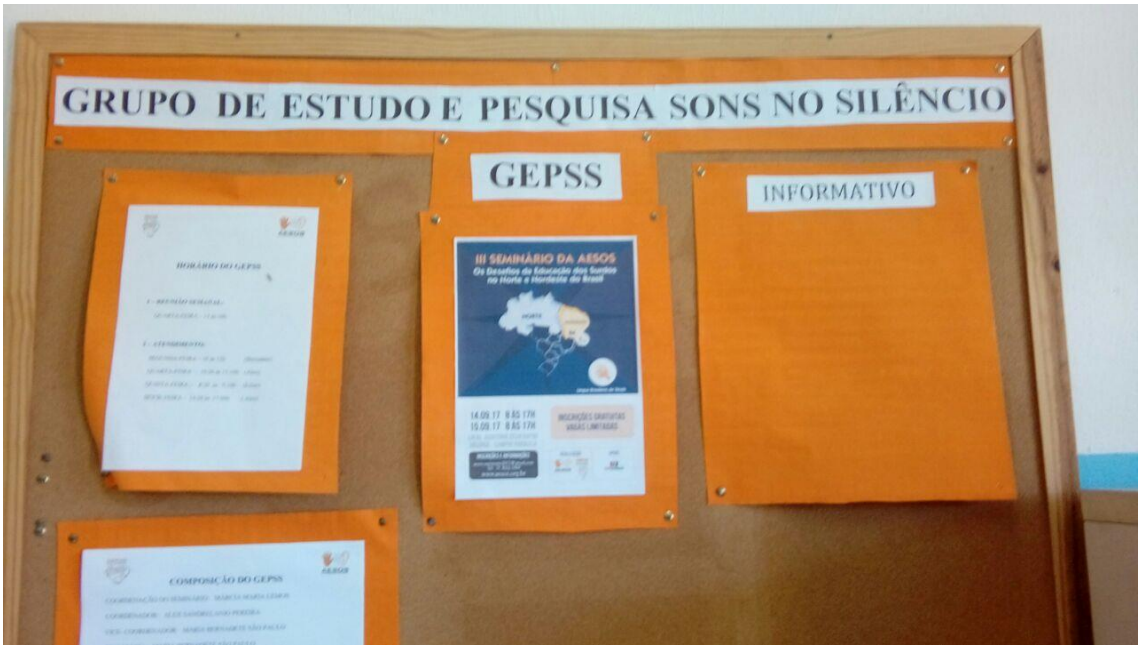
Cartaz de divulgação do III Seminário da AESOS

Fonte: http://aesosbahia.blogspot.com.br/p/blog-page_3113.html

Apresentação do Vídeo criado por alunos do 3º ano para os demais colegas, com mesa e abertura para debates.

Fonte: Arquivo pessoal

Quadro de informativos do grupo de estudos - GEPSS



Fonte: Arquivo pessoal

Cartaz construídos pelos educandos em homenagem ao mês da consciência negra

Fonte: Arquivo pessoal

Cartaz construído pelos alunos em prol da valorização da beleza negra

Fonte: Arquivo pessoal

Cartaz construído por educandos surdos sobre a sustentabilidade

Fonte: Arquivo pessoal

Cartaz construídos por educandos surdos sobre a violência contra a mulher

Fonte: Arquivo pessoal

Cartaz informativo com dados sobre a violência contra a mulher na Bahia

Fonte: Arquivo Pessoal

Cartaz com tema “Valente não é Violento”

Fonte: Arquivo pessoal

Momentos de interação nas salas de aula do CESS

Fonte: http://aesosbahia.blogspot.com.br/p/blog-page_3113.html

Cartaz produzido em prol do dia da consciência negra.

Fonte: Arquivo pessoal

Cartaz criado por artista surdo em valorização ao dia da consciência negra

Fonte: Arquivo pessoal

13º aniversário da AESOS

Fonte: http://aesosbahia.blogspot.com.br/

Palestra ministrada pela Polícia Militar da Bahia

Fonte: http://www.regionalnoticas.com.br/2015/08/39-cipm-promove-palestra-sobre-drogas.html