

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA - PROFHISTORIA

DISSERTAÇÃO

**SINAIS DO TEMPO:
CONSTRUÇÃO DE SIGNIFICADOS DE TEMPO HISTÓRICO EM LIBRAS PARA
ALUNOS SURDOS EM UMA PERSPECTIVA DE LETRAMENTO EM HISTÓRIA**

CAMILLA OLIVEIRA MATTOS

Seropédica

2016



UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA - PROFHISTÓRIA

SINAIS DO TEMPO:

**CONSTRUÇÃO DE SIGNIFICADOS DE TEMPO HISTÓRICO EM LIBRAS PARA
ALUNOS SURDOS EM UMA PERSPECTIVA DE LETRAMENTO EM HISTÓRIA**

CAMILLA OLIVEIRA MATTOS

Sob a Orientação da Professora

PATRÍCIA BASTOS DE AZEVEDO

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau Mestre em Ensino de História no curso de Mestrado Profissional.

Seropédica, RJ

Setembro de 2016

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Biblioteca Central / Seção de Processamento Técnico

Ficha catalográfica elaborada
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

M435s Mattos, Camilla Oliveira, 1988-
Sinais do tempo: construção de significados de tempo histórico em Libras para alunos surdos em uma perspectiva de letramento em História / Camilla Oliveira Mattos. - 2016.
140 f.: il.

Orientadora: Prof^a. Dr^a Patrícia Bastos de Azevedo.
Coorientadora: Prof^a. Dr^a. Márcia Denise Pletsch.
Dissertação(Mestrado). -- Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Profhistória, 2016.

1. Ensino de História. 2. Tempo histórico. 3. Surdez. 4. Libras. 5. Letramento. I. Azevedo, Prof^a. Dr^a Patrícia Bastos de, 1971-, orient. II. Pletsch, Prof^a. Dr^a. Márcia Denise, -, coorient. III Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Profhistória. IV. Título.

***A meu marido Leonardo, por todo apoio e incentivo. Meu companheiro,
porto seguro e grande amor da minha vida.***

***A meu pai Marcelo por todo carinho e ajuda ao longo de minha formação
acadêmica. Você é o meu grande exemplo.***

***A minha mãe Lêicy Susy pelas discussões que fizeram desta dissertação
uma realidade. Seu estímulo ao conhecimento fez de mim uma eterna
estudante e amante da leitura.***

Agradecimentos

Para a realização desta dissertação foram somadas forças e apoios de diferentes pessoas, que foram importantes para a construção desta dissertação. Neste momento agradeço:

À professora Patrícia Bastos, minha orientadora, cujos diálogos enriquecedores e reflexões ponderadas foram fundamentais na delimitação e construção desta pesquisa. Meu mais sincero agradecimento por acreditar nesta proposta, trilhando comigo este árduo caminho. Sua determinação profissional é inspiradora e me motiva na busca pelo crescimento.

À professora Márcia Denise Pletsch, minha co-orientadora, cujas palavras de receptividade e coragem me deram a tranquilidade necessária para trilhar este caminho. Suas ponderações acerca da Educação Especial foram fundamentais na proposição desta pesquisa, provocando em mim questionamentos e mudanças que não cessam nesta dissertação.

À intérprete Maria Paula, que enriqueceu de sentido e questionamentos esta proposta, tornando-a possível. Meus mais sinceros agradecimentos pela atenção e presteza.

Aos professores Fernando Penna e José Airton, pela atenção e contribuições epistemológicas para a confecção desta dissertação, especialmente no processo de qualificação.

A minha irmã Ana Carolina, que me incentivou rumo a um futuro que eu mesma não sabia ser capaz de alcançar.

Ao meu pai Marcelo e madrastra Marlene, que apoiaram desde o início a proposta deste trabalho, mostrando-me a complexidade da condição de ser surdo e a responsabilidade social deste trabalho. Suas palavras foram importantes para esta pesquisa.

A minha avó Leci, que cuidou de mim desde bebê, e cujas palavras de amor e incentivo ecoam sempre em meus ouvidos.

Aos meus avôs Armando e Aristo, que me devotaram amor e carinho incondicional e que, do alto dos céus, sei que olham por seus filhos e netos. Saudade que não cessa.

Ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Ensino de História – PROFHISTÓRIA – que acolheu meus questionamentos e propostas, tornando possível esta pesquisa.

Ao Instituto de Educação do Rio de Janeiro (ISERJ), que forneceu a sala de aula para gravação do produto desta dissertação.

Aos meus amigos e companheiros de mestrado da UFRRJ, especialmente o professor Alexander Martins, cujos intensos diálogos e questionamentos trouxeram solidez a este trabalho.

Aos alunos e professores que passaram em minha vida, tornando-me a professora que sou hoje.

À Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro – UFRRJ – pelo apoio institucional a esta pesquisa em ensino de história.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES – pelo auxílio sem o qual esta dissertação não seria possível.

RESUMO

O presente estudo tem por objetivo a construção de um material didático (sequência didática) voltado para o ensino de tempo histórico para surdos. Nesta seara operamos conceitualmente com quatro campos do conhecimento em especial: tempo histórico, surdez, linguagem e letramento. Para tanto, autores como Koselleck (2006, 2014), Ricoeur (1994), Lodi (2002, 2006, 2015), Lacerda (2006, 2013, 2014), Bakhtin (2011a, 2011b, 2014), Benveniste (1989, 1991) e Azevedo (2011, 2013, 2015a, 2015b) atuam como a terceira pessoa no diálogo, fornecendo-nos pontos de vista e questões importantes para a construção deste trabalho. Neste sentido, entendemos como fundamental o respeito à cultura surda, sobretudo no que diz respeito à sua língua, a Língua Brasileira de Sinais – Libras. Assim, todo o material histórico produzido nesta dissertação foi construído em Libras, de modo que os caracteres próprios desta língua, especialmente os aspectos de visualidade, determinando uma atenção especial voltada ao uso de materiais visuais, como iconografias e vídeos. Tendo estas preocupações como ponto de partida, construímos uma sequência didática articulada em quatro eixos: ferramentas do tempo, medição temporal, distinção entre tempo histórico e tempo natural e, por fim, permanências e rupturas no tempo. Ressaltamos que neste material todo o conhecimento histórico foi construído em Libras, com o auxílio de uma intérprete, possibilitando o letramento destes alunos surdos. Ainda, foram amplamente utilizadas imagens e vídeos, materiais estes que, devido ao caráter visual, acreditamos ser os mais adequados para o ensino de História para crianças surdas.

Palavras-chave: Ensino de história. Tempo histórico. Surdez. Libras. Letramento.

ABSTRACT

The objective of this study is the construction of a didactic material (sequence didactics) related to the teaching of historical time for the deaf. In this area we operate conceptually with four fields of knowledge in particular: historical time, deafness, language and literacy. Authors such as Koselleck (2006, 2014), Ricoeur (1994), Lodi (2002, 2006, 2015), Lacerda (2006, 2013, 2014), Bakhtin (2011a, 2011b, 2014), Benveniste (1989, 1991) and Azevedo (2011, 2013, 2015a, 2015b) act as the third person in a dialog, providing us with insights and fundamental issues for the construction of this work. In this sense, we understand how relevant it is the respect to the deaf culture, especially with regard to their language, the Brazilian Sign Language – Libras. We believe that within the didactics for deaf students it is important to value visibility aspects, developing educational material with special attention towards the use of visual materials such as iconography and videos. Taking these concerns as a starting point, we have built a sequence didactics aimed for 6th grade deaf students, that is articulated in three axes: tools of the time, measurement of time and, finally, continuity and ruptures in time - theme built for two classes. We emphasize that all historical knowledge was built in Brazilian Sign Language (Libras), with the aid of an interpreter, enabling the literacy of the deaf students.

Keywords: History teaching. Historical time. Deafness. Brazilian Sign Language. Libras. Literacy.

LISTA DE SÍMBOLOS E ABREVIações

ACERP: Associação de Comunicação Educativa Roquette Pinto

AEE: Atendimento Educacional Especializado

ASL: American Sign Language

CAPES: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CNE: Conselho Nacional de Educação

FUNDEB: Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de valorização dos Profissionais da Educação

ILS: Intérprete de Língua de Sinais

INES: Instituto nacional de Educação de Surdos

L1: Primeira Língua

L2: Segunda Língua

LIBRAS: Língua Brasileira de Sinais

LSA: Lengua de Señas Argentina

LSF: Langue des Signes Française

MEC: Ministério da Educação

PCN: Parâmetros Curriculares Nacionais

PDE: Plano de Desenvolvimento da Educação

SECADI: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão

SEESP: Secretaria de Educação Especial

UNESCO: Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

SUMÁRIO

| | |
|---|-----------|
| 1. INTRODUÇÃO..... | 11 |
| 1.1 Experiência Pessoal | 11 |
| 1.2 Considerações teóricas iniciais | 13 |
| 1.3 Balanço crítico-bibliográfico | 15 |
| 1.4 Referenciais teórico-conceituais | 17 |
| 1.5 Escolhas epistemológicas | 22 |
| 1.5.1 História ensinada e currículo | 23 |
| 1.5.2 Língua Brasileira de Sinais (Libras) | 26 |
| 1.5.3 Letramento e letramento em história | 28 |
| | |
| 2 ENSINO DE HISTÓRIA E TEMPORALIDADES: QUESTÕES TEÓRICAS E ABORDAGEM NARRATIVA..... | 33 |
| 2.1 Uma introdução aos estudos referentes ao tempo histórico | 33 |
| 2.2 Reinhart Koselleck: tempo e sujeito nas categorias meta-históricas | 41 |
| 2.3 Paul Ricoeur: articulação entre tempo e narrativa | 45 |
| | |
| 3 ASPECTOS TEÓRICOS NA RELAÇÃO ENTRE LINGUAGEM, LETRAMENTO E ENSINO DE HISTÓRIA..... | 54 |
| 3.1 Émile Benveniste: linguagem, subjetividade e tempo | 54 |
| 3.2 Círculo de Bakhtin e Linguagem: ideologia, subjetividade e dialogismo | 59 |
| 3.3 Implicações entre linguagem, ensino de História e letramento | 68 |
| | |
| 4 LINGUAGEM E SURDEZ: O SUJEITO SURDO NO ESPAÇO ESCOLAR.... | 76 |

| | |
|---|----|
| 4.1 Breve panorama da educação de surdos: contribuições históricas | 76 |
| 4.2 Educação de surdos: políticas públicas dos anos 90 aos dias atuais | 82 |
| 4.3 O bilinguismo em sala de aula: considerações entre a teoria e a prática | 88 |

5 O PRODUTO: DESENVOLVIMENTO E CONCEPÇÃO 99

| | |
|--|-----|
| 5.1 Desenvolvimento | 99 |
| 5.1.1 Texto ao professor: reflexões críticas | 101 |
| 5.2 Sequências didáticas: elaboração e questões episteológicas | 102 |
| 5.2.1 Sequência didática I | |
| 5.2.2 Sequência didática II | |
| 5.2.3 Sequência didática III | |
| 5.2.4 Sequência didática IV | |

REFERÊNCIA BIBLIGRÁFICA

4.BIBLIOGRAFIA

ANEXO

APENDICE

1. INTRODUÇÃO

A organização desta dissertação parte da necessidade de se refletir acerca do ensino de história para surdos, entendendo que não basta a participação do intérprete de língua de sinais (ILS) na tradução literal da aula dada. No ensino de história consideramos importante a construção dos significados históricos em sala de aula, construindo os conceitos junto aos alunos, considerando suas experiências e conhecimentos.

1.1 Experiência Pessoal

Ser filha ouvinte de pai surdo é uma experiência contínua, que se inicia na infância, mas que não termina em momento algum. Quando se tem um pai surdo em algum momento você se tornará a voz e o ouvido dele, dando um novo significado à vivência de filha. As primeiras experiências são bastante sutis, aflorando mais uma sensibilidade que atitudes. Trata-se de um olhar mais atento, da percepção de expressões corporais e faciais e da procura de sinais no ambiente.

Desde bem cedo ficava intrigada com a comunicação entre meus pais. Minha mãe, ouvinte e intérprete de Língua Brasileira de Sinais – Libras – se comunicava com ele apenas por sinais. O mesmo, entretanto, não ocorria comigo, que era impelida a oralizar com meu pai. E esta não é exatamente uma contradição.

A primeira quebra de mito: surdos não são todos iguais. Cada surdo desenvolve uma vivência com a surdez e com as pessoas que o cercam, dotando a experiência de ser surdo de um significado que varia de caso em caso. No caso de meu pai, surdo desde aproximadamente os 3 anos de idade, ninguém na família aprendeu Libras, o que significava que toda sua comunicação com os membros da família era oralizada. Assim, meu pai desenvolveu fortemente a oralização, o que lhe rendia elogios de muitos professores que conseguiam se comunicar com ele apesar da surdez, além da boa escrita e do hábito de leitura, incomum entre a maioria dos surdos, que encontram dificuldades com o Português.

Entretanto, o conhecimento da Libras desenvolveu-se mais tardiamente, apenas no contato com outros surdos. Apesar de ser fluente em Libras, ainda tem pequenas dificuldades na utilização de alguns sinais em determinadas situações; dificuldade esta que sua atual esposa, surda não oralizada, não apresenta. Ainda, pode-se perceber por sua fala uma visão mais negativa da surdez, uma vez que não foi criado dentro da cultura surda. Apenas no contato com sua atual esposa esta visão de si vem sendo gradativamente alterada, passando para uma valorização da diferença e destaque da Libras como primeira língua,

Estas experiências oralizadas de meu pai, entretanto, influíram fortemente não apenas em sua personalidade, mas também na educação destinada a mim e minha irmã. Enquanto filhas de um surdo oralizado, não fomos instruídas a comunicarmo-nos em Libras, o que nos tornava diferentes dos demais filhos de surdos, que eram intérpretes de seus pais desde a mais tenra idade. Enquanto filhos de pais surdos se comunicavam livremente e sem dificuldades com seus pais, eu e minha irmã sabíamos apenas o alfabeto datilológico e alguns sinais primários, como água e comida.

Estas condições, entretanto, ganharam novos contornos de acordo com meu crescimento. Com o divórcio de meus pais não havia mais nenhum intérprete na família que pudesse ajudá-lo em suas atividades, demandando que eu conhecesse melhor a Libras.

Desde então, enquanto filha primogênita única conhecedora de Libras na família, assumi um lugar novo na família. Eu agendo e acompanho em consultas médicas, traduzo recados mais difíceis, explico e interpreto determinadas reportagens de jornais e revistas e faço a mediação de conversas familiares.

Recordo-me especialmente quando, ainda adolescente, estudei Matemática com meu pai. Há época, ambos nos preparamos para o vestibular e eu fiquei responsável por resolver exercícios de vestibular com ele. Foi meu primeiro contato com o ensino para surdo, o que me mostrou inúmeras dificuldades. Primeiramente ensinar conteúdos os quais eu mesma não dominava. Ainda, ensinar tal qual fui ensinada por meus professores não se mostrou eficaz. A tentativa de imitação das técnicas didáticas não solucionava suas dificuldades. Faltava-me uma metodologia pra essa finalidade, além da

ausência de sinais para conceitos matemáticos. Foi necessária uma adaptação metodológica, pautada mais na escrita que na explicação, além de despende um tempo muito maior para conteúdos reduzidos, pois foi preciso repetir muitas vezes uma mesma etapa.

Estas são vivências desenvolvidas no seio familiar, e não profissionalmente. Assim, apesar de atualmente não trabalhar com alunos surdos, acredito que as experiências adquiridas ao longo de todos os anos na condição filha ouvinte de pai surdo agregam conhecimentos importantes para a construção deste trabalho.

1.2 Considerações teóricas

O desafio fundamental deste trabalho é conjugar dois campos discursivos – **letramento histórico** e **surdez**. Para tanto, articulamos três grandes eixos – tempo histórico, letramento e linguagem – refletindo sobre a possibilidade de um ensino de história para alunos surdos.

Atualmente, a educação para surdos é oferecida principalmente em turmas regulares sob modelo de inclusão, recebendo o atendimento educacional especializado (AEE)¹ nas salas de recursos multifuncionais. No entanto, a aplicação desta inclusão é alvo de diversas críticas², sobretudo no que diz respeito ao preparo das escolas regulares a receber estes alunos com necessidades especiais, bem como questões socioeconômicas que impedem ou dificultam a execução deste projeto.

¹ O Atendimento Educacional Especializado (AEE) consiste em um espaço de ensino bilíngue onde, portanto, se utiliza a Língua de Sinais e a Língua Portuguesa. Nele, destacam-se três momentos pedagógicos: 1) Momento de AEE em Libras, onde os conteúdos curriculares são explicados pelo professor (preferencialmente surdo) em Libras; 2) Momento de AEE para o ensino de Libras, visando a melhor aquisição e conhecimento, sobretudo dos termos científicos; e 3) Momento de AEE para o ensino de Língua Portuguesa, no qual o professor trabalha as especificidades desta língua para os alunos surdos.

² Pletsch afirma que “é preciso ter cautela para adotar em nosso país políticas de “inclusão total” sem levar em consideração as reais demandas da escola pública e a diversidade regional tão complexa e distinta. Defendemos (...) que façam a necessária articulação entre o “micro” e “macro” contexto social, político e econômico.” (p. 52), entendendo que a aplicação do modelo de inclusão nas municipalidades não contempla a teoria.

Em meio a estas críticas, acreditamos que a escola, sobretudo o Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), enquanto centro de referência para a surdez, é fundamental para uma educação de qualidade aos surdos, como forma de propiciar um ambiente benéfico para o desenvolvimento social e educacional destes alunos (GLAT & BLANCO, 2007). Deste modo, entendemos a escola especial enquanto lugar de fomento e desenvolvimento das condições necessárias para uma inclusão segura e responsável.

Acreditamos também que para haver uma educação de qualidade é necessário entender a diferença linguística que marca a relação entre ouvintes e surdos, pois é a partir da linguagem que o sujeito “lê” o mundo em que vive. É neste sentido que propomos esta pesquisa, buscando compreender como ensinar história em Língua Brasileira de Sinais (Libras). Para tanto, temos como base o Bilinguismo³, acreditando que o ensino deve ser elaborado em Libras, sendo, no entanto, importante o contato do surdo com a Língua Portuguesa, visto que é dela que os meios culturais e de comunicação, em geral, fazem uso. Deste modo, a adoção do modelo bilíngue não tensiona com a cultura surda. Ao contrário, acreditamos que sua adoção é um meio eficaz para a acessibilidade surda aos bens culturais.

Pensar o ensino de História para surdos é inovador, pois parte da premissa de que o letramento em história (AZEVEDO, 2011) se utiliza de práticas e eventos de letramento distintos das demais disciplinas, tornando-os específicos. Deste modo, apesar de repousar as principais reflexões na educação especial, entendemos que cada disciplina exige saberes distintos (MONTEIRO, 2007), o que impõe pensar o ensino no plural. Acreditamos,

³ A proposta bilíngue aplicada à educação de surdos “é aquela que envolve a criação de ambientes linguísticos para a aquisição da Libras como primeira língua (L1) por crianças surdas, no tempo de desenvolvimento linguístico esperado e similar ao das crianças ouvintes, e a aquisição do português como segunda língua (L2). [...] O objetivo é garantir a aquisição e a aprendizagem das línguas envolvidas como condição necessária à educação do surdo, construindo sua identidade linguística e cultural em Libras e concluir a educação básica em situação de igualdade com as crianças ouvintes e falantes do português.” (BRASIL, 2014, p. 6). Esta, no entanto, não é a realidade da maioria da população surda que, segundo Fernandes (2011), têm acesso ao Português antes da aquisição de sua primeira língua, a Libras. A autora denuncia ainda a oralidade da língua portuguesa escrita nas escolas, o que dificulta a aprendizagem de alunos surdos. Deste modo, cabe inferir que o bilinguismo não se trata apenas da coexistência de Libras e Língua Portuguesa no espaço escolar, mas de mediar o aprendizado dos conteúdos curriculares por meio da Libras.

portanto, ser essencial a pesquisa dentro das disciplinas, pensando suas especificidades e entendendo que a mera tradução de conteúdos é insuficiente para o sucesso educacional, visto que cada disciplina exige práticas, conhecimentos e saberes específicos. Abre também espaço para pensar não apenas a diferença linguística em si, mas o que ela acarreta na relação ensino-aprendizagem. Destacamos que o Ensino de História em Libras transforma a operação historiográfica presente na história ensinada (PENNA, 2013), pois se constitui em um campo discursivo distinto do constituído em Língua Portuguesa.

Com base nestas reflexões, propomos a construção de um material pedagógico – sequências didáticas – que possibilite ao aluno surdo construir significados de tempo histórico. Tal recorte deu-se pelo caráter diacrônico próprio da história. Portanto, cremos que as noções de tempo histórico – tais como temporalidade, datação, continuidades e rupturas – são requisitos bastante específicos, chão sob o qual é construído todo e qualquer conhecimento histórico.

As sequências didáticas foram produzidas em Libras, com o auxílio de uma intérprete, responsável por, em conjunto com o professor, dotar de significados os conceitos históricos trabalhados neste material proposto. Ainda, este material prima pelo uso de recursos imagéticos, que favorecem a abstração, imaginação e comparação histórica, como será mais detidamente abordado nos capítulos 3 e 4.

1.3 Balanço crítico-bibliográfico

Verificando a relevância deste trabalho em meio acadêmico, realizamos um levantamento de dados no Banco de Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)⁴, de modo saber qual a produção acadêmica existente em surdez de modo a definir seu estado da arte. Para tanto, utilizamos como palavras-chave os seguintes termos: “letramento”, “ensino de história” e “surdos”. Ao utilizar apenas o termo

⁴Consulta realizada ao site da CAPES em 15/09/2015.

“letramento” como critério de pesquisa foram encontrados 450 registros. Ao buscar pelo termo “ensino de história” foram encontrados 2.034 registros; e ao pesquisar por “surdos” foram localizados 64 resultados.

Ao realizar a pesquisa por “letramento e surdos” como conjunto foram encontradas 10⁵ dissertações de mestrado⁶; ao pesquisar por “letramento e ensino de história” foi encontrada 1 única tese de doutorado⁷; e ao pesquisar por “ensino de história para surdos” em conjunto não foi encontrado nenhum resultado. Deste modo, é plausível concluir que não existem pesquisas desenvolvidas em programas de pós-graduação *stricto sensu* credenciados a CAPES acerca de práticas de letramento em ensino de História para surdos.

De fato, esta é uma dificuldade encontrada nesta pesquisa. São raros os trabalhos acadêmicos voltados para surdos, sendo a maioria das pesquisas na área de surdez concentradas nos campos da Educação⁸. Acreditamos que este

⁵Das 10 dissertações encontradas foram analisadas apenas 9, sendo uma delas (CHEDIAK, 2011) excluída por não abordar a surdez. Destas 9 dissertações pertinentes, 3 são vinculadas à área de conhecimento em Educação, 3 à área de Letras, 1 à área de Linguística, 1 vinculada à Saúde e Biológicas e 1 outra vinculada à área de Sociais e Humanidades.

⁶ As dissertações encontradas foram: NETO, Murillo da Silva. Práticas de letramento na educação de surdos: representações docentes sobre a inclusão; DIAZ, Cora Maria Fortes de Oliveira Beleno. Surdez, letramento, inclusão e políticas públicas: uma reflexão para as práticas pedagógicas; STAROSKY, Priscila. O role-playing game como proposta pedagógica de co-construção de histórias no contexto da surdez; ALBUQUERQUE, Grazielle Kathleen Tavares Santana de. "Práticas de letramento para uma criança surda inserida numa sala de ouvintes: possibilidades de uma educação bilíngüe"; SOUZA, Renata Antunes de. O letramento de alunos surdos para a vida; PEREIRA, Michelle Melina Gleica Del Pino Nicolau. Língua escrita e surdez: uma análise das práticas pedagógicas desenvolvidas em escola especial de orientação bilíngüe; SILVA, Bianca Goncalves da. Memória e narrativas surdas: o que sinalizam as professoras sobre sua formação?; FERRAZ, Janaina de Aquino. A multimodalidade no ensino de português do Brasil como segunda língua: novas perspectivas discursivas críticas; DUARTE, Anderson Simao. Ensino de libras para ouvintes numa abordagem dialógica: contribuições da teoria bakhtiniana para a elaboração de material didático.

⁷ AZEVEDO, P. B. de. História ensinada: produção de sentidos em práticas de letramento. 01/06/2011. 217 f. Tese (Doutorado em Educação) – Instituto de Ensino: Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011.

⁸ Dos 64 resultados obtidos na pesquisa com o termo “surdos” como palavra-chave no Banco de Teses da Capes, metade dos resultados foram na área da educação. Os demais resultados estão vinculados à área de Letras (5), Ensino de Ciências e Matemática (3), Linguística (3), Sociais e Humanidades (3), Bioquímica (2), Ciência da Computação (2), Ciência da Informação (2), Ensino (2), Linguística Aplicada (2), Comunicação (1), Educação de Adultos (1), Educação Especial (1), Engenharia/Tecnologia/Gestão (1), Geografia (1), Outras Sociologias Específicas (1), Saúde e Biológicas (1) e Teologia (1).

fato deve-se, em grande medida, à constatação da dificuldade linguística encontrada na educação de surdos, o que concentrou os estudos nas áreas de Educação, Letras e Linguística, sendo, no entanto, mais escassos nas disciplinas específicas escolares. A maioria dos trabalhos encontrados aborda a diferença linguística entre surdos e ouvintes falantes da Língua Portuguesa, encerrando sua pesquisa em uma análise atenta da Língua de Sinais e seus recursos, distanciando-a de seu contexto de produção e reprodução. Nossa pesquisa, embora se apoie nestas análises, vai além destas, na medida em que propõe uma forma específica de ensinar História a partir das particularidades da Língua de Sinais, analisando-as a partir de seus contextos de produção.

Localizadas as ausências nas produções acadêmicas acerca do ensino de História para surdos, esta pesquisa tangenciará trabalhos que, embora não tenham como intuito pensar o ensino de História, dialogam com a educação especial, localizando nesta a educação de surdos e sua questão linguística. Neste caso, trabalharemos principalmente com Lodi (2005, 2006, 2012, 2013) e Lacerda (2006, 2007, 2013), cujas contribuições serão aprofundadas nas referências teórico-conceituais.

A pesquisa por nós empreendida traça um caminho bastante difícil, com poucas reflexões sistematizadas acerca do tema retratado. Com grau relevante de originalidade, lidamos com bibliografias que, embora não abranjam todo nosso tema, suscitarão reflexões em pontos cruciais para este trabalho.

1.4 Referenciais teórico-conceituais

O presente trabalho articular-se-á em 3 grandes eixos: tempo histórico, letramento em Libras e linguagem. Neste sentido, espera-se refletir acerca de como o tempo histórico é desenvolvido na linguagem sinalizada e como, desta maneira, é realizado o letramento histórico de alunos surdos.

Segundo Azevedo (2011) a aula de História deve ser compreendida enquanto uma prática de letramento, uma vez que mobiliza um conjunto de

atividades escritas envolvidas por um campo discursivo da História. O letramento é, assim, o conjunto de práticas culturais de leitura e escrita.

Entendendo o fator cultural da identidade surda, o conceito de letramento é crucial para esta pesquisa, uma vez que abre caminho para pensar o ensino na perspectiva da cultura surda, o que significa partir de suas premissas. Assim, deve-se entender que o ensino de História para surdos deve partir de sua primeira língua, Libras, respeitando seus códigos e diferenças perante a Língua Portuguesa.

A adoção do conceito de letramento a partir da perspectiva de Azevedo (2011, 2013, 2014, 2015) propõe a diferenciação entre letramento e alfabetismo, visto que o primeiro refere-se aos usos sociais e culturais da língua, enquanto o último aponta para a capacitação de competências necessárias para a decodificação do sistema alfabético. Trata-se de uma escolha, portanto, deliberada por parte deste projeto, uma vez que o letramento prevê a análise dos usos sociais da língua pelos surdos, entendendo seu lugar específico na sociedade e a importância da Libras na sua formação escolar, cultural e identitária.

Contudo, não significa descartar as práticas letradas de leitura e escrita. A cultura surda, acreditamos, apesar de suas especificidades e lutas não é uma cultura isolada das demais e, destarte, não foge ao crescente grafocentrismo (MORTATTI, 2000), característico da sociedade contemporânea. Portanto, acreditamos que é a partir da língua portuguesa que o surdo obtém acesso aos principais meios culturais e de informação, de modo que não se trata de uma língua em detrimento da outra, mas de respeito ao local de cada uma durante o processo de ensino-aprendizagem. A língua portuguesa, assim, não deve ser o fim da educação de surdos, mas uma das ferramentas utilizadas na construção de conhecimento, de forma que não fira a constituição da cultura surda que tem na Libras seu pilar de sustentação. Deste modo, negar a instrumentação do surdo em língua portuguesa como segunda língua equivale a excluí-lo dos principais mecanismos sociais, com o risco de promover o fracasso escolar.

Não apenas a sociedade se torna gradativamente mais grafocêntrica como também surgem novas mídias e usos da linguagem, envolvidas em um processo maior de globalização, que também impactam a cultura surda. Assim, novas ferramentas se colocam frente ao aluno, desafiando o professor a lidar

com a multimodalidade textual, orientando as capacidades de ler e escrever em diferentes modos semióticos, tais como o imagético, gestual e espacial. Os multiletramentos (ROJO, 2012), reconhecem a capacidade de construção de sentidos em práticas letradas envolvendo novas ferramentas, como a internet e os suportes tecnológicos, majoritários na sociedade contemporânea. No entanto, o acesso a estas ferramentas exige paulatinamente atos de leitura e escrita, tornando necessário o conhecimento do código linguístico para o acesso a estes veículos de comunicação e interação social.

Com a narrativa histórica escolar em vista, o uso social da língua mobiliza conhecimentos letrados para promover o fazer histórico em sala de aula. Nesta análise da linguagem utilizamos três autores, que atuam como mobilizadores teóricos das discussões aqui suscitadas: Bakhtin (1998, 2002, 2011, 2015), Benveniste (1989, 1991) e Ricoeur (2010a, 2010b, 2011). No espaço de fronteira do ensino de História dialogamos com Monteiro (2011) e Azevedo (2011, 2013, 2014).

Propondo uma análise sociológica da linguagem e rompendo com o formalismo russo, Bakhtin (2011) aponta que a narrativa é formada por duas partes essenciais: o dito verbalmente e o não-dito, subentendido no enunciado. Neste sentido, não existe enunciado puramente individual, pois em todos estão presentes o outro, que molda nosso ponto de vista, visto que as enunciações são formuladas nas relações sócio-históricas.

Embora suas reflexões partam do princípio das línguas oralizadas, pode-se transpor sua teoria em relação a Libras, uma vez que é a partir dela que os surdos desenvolvem sua narrativa, também carregada pelo sinalizado, que ocuparia o lugar do dito verbalmente, e o expresso corporal equivalente ao não-dito.

Ainda, refletindo acerca do contexto da enunciação e o lugar do outro na narrativa, abre-se espaço para pensar o meio social no qual o surdo está inserido, localizando o lugar da comunidade surda, que compartilha de uma cultura própria, marcada por experiências visuais, distintas, portanto, das vivenciadas pela cultura ouvinte, principalmente a partir da fala e audição.

A narrativa é o lugar onde o indivíduo se expressa, reconhecendo-se como *eu*, em clara distinção do *tu*, o que lhe promove algo de individual. No entanto, este eu não é único: sempre que é pronunciado é um novo eu que se

apresenta, pois que cada vez dito é um novo ponto no tempo, jamais repetido pelo enunciador. Este é o ponto de partida de Benveniste, também refletido em nosso quadro teórico.

Neste sentido, é na narrativa onde o surdo se expressa, em uma experiência distinta da vivenciada por ouvintes, que têm na fala o principal estímulo. Assim, podemos dizer que em algum nível a cultura surda fundamenta-se na distinção entre o eu-surdo e o outro-ouvinte. Deste modo, o discurso narrativo torna-se local ímpar na constituição da cultura surda e na localização do surdo no seu tempo-espaço, tornando-se fonte privilegiada para esta pesquisa.

É também preocupação de Benveniste entender como a linguagem mobiliza estruturas de tempo, desmitificando a noção de que apenas as línguas flexionais exprimem tempo. Segundo o autor, todos os tipos de estruturas linguísticas expressam significados de tempo, incluindo aquelas consideradas não-flexionais, o caso da Libras, que não conjuga em tempos verbais. Desta conclusão que podemos partir do princípio de que surdos constroem significados de tempo em suas narrativas, sendo assim, capazes de aprender História. Deste modo, Benveniste possibilita localizar o tempo na narrativa, mobilizado a partir da linguagem, alvo de nossa pesquisa.

Segundo Ricoeur é na narrativa que o homem elabora de forma lógica a sua vivência, mobilizando categorias de tempo. Ao forjar sua consciência são consideradas principalmente suas experiências, tornando-o um ser-afetado-pelo-passado. No entanto, ao traduzir esta consciência em um plano narrativo, são mobilizadas principalmente as expectativas do indivíduo que, por sua vez, também são associadas ao passado. Deste modo, é na narrativa que o sujeito se elabora e reflete logicamente, manipulando experiências e expectativas de forma a significar sua experiência e orientar-se no tempo.

Relacionando com Ricoeur e Benveniste, podemos ter como princípio de que alunos surdos mobilizam categorias temporais em suas narrativas, o que implica um olhar histórico para sua experiência. Deste modo, a Libras não impede a formação de conceitos e ideias, porém, produz o conhecimento de forma diferenciada das línguas orais.

Dialogando no campo discursivo da educação de surdos as análises de Lodi (2005, 2006, 2012, 2013) e Lacerda (1996, 2006, 2007, 2013) permearão

toda esta pesquisa. Ambas, ao pensar o processo de construção de significados e sentidos por alunos surdos mobilizam referenciais teóricos que têm no campo social seu escopo.

Os estudos de Lodi têm sua base em uma releitura de Bakhtin sob a perspectiva da educação de surdos, atentando para a importância da Libras no processo de construção de imagens de si. A partir de seu referencial teórico e suas análises junto a um grupo de surdos, estabelece os processos segundo os quais os surdos constroem sua visão de si e do que os cercam. Trata-se, portanto, de uma análise fundamental para a pesquisa por nós empreendida, incorporando perspectivas de construção de significados por estudantes surdos a partir do deslocamento do *eu* surdo em direção ao *outro*, seja este ouvinte ou surdo.

Lacerda (1996) também incorpora nosso referencial teórico-conceitual a medida que também se propõe analisar como o surdo constrói conhecimentos a partir da Libras. Seu arcabouço teórico remonta às leituras de Vigotsky, focando, assim, tal qual Lodi, seus estudos a partir da ótica social, entendendo que o conhecimento se constrói no bojo da cultura, sendo a linguagem fundamental para este processo. Entendendo que o déficit auditivo não acarreta em deficiência (sentido de perda, dando), seu estudo dialoga com os dados apresentados por Lodi, uma vez que a deficiência pode surgir como resultado do estado psicológico deste surdo em relação ao seu déficit. Enxergando-se a partir da ótica ouvinte, o surdo se analisaria, neste caso, enquanto deficiente, desvalorizando-se e não reconhecendo suas particularidades que, segundo Lacerda, são o ponto de partida para a educação especial, e não o fim desta.

A partir do diálogo entre as autoras enxerga-se o papel fundamental da linguagem na construção de significados e sentidos sendo, no caso dos surdos, importante respeitar sua particularidade, adotando-se a Libras como meio de promover conhecimento. Assim, as leituras supracitadas incorporam importantes reflexões a ser analisadas ao longo da educação de surdos. Suas análises, em grande medida, estruturam nossa proposta acerca da possibilidade de se promover o letramento histórico em alunos surdos a partir do uso da Libras, fundamental neste processo.

Pressupondo com Ricoeur que o conhecimento se constrói na narrativa, é fundamental analisar as narrativas dos surdos sobre e si e o mundo que os cerca. É, portanto, na narrativa que o indivíduo constrói significados, entendendo-se em distinção ao *outro*.

Em Ricoeur, a questão temporal é latente, pois é objetivo do autor encontrar suas marcas na narrativa. Para tanto, utiliza-se em larga medida as categorias meta-históricas mobilizadas por Koselleck (2006, 2014), que apresentam uma história dinâmica, que é definida não apenas pelo passado – como é comumente confundida a história, mas também pelo futuro, sendo o tempo histórico, assim, definido como um arco de tensão entre o espaço de experiência e o horizonte de expectativa. Seria desta tensão que surgiria aquilo que entendemos como tempo histórico.

Deste modo, adotar as categorias temporais de Koselleck como norteadoras para a reflexão acerca do tempo, permite-nos trabalhar em sala de aula com a ideia de construção do fato histórico, entendendo que este não é um dado natural, mas socialmente construído. Propõe também pensar o tempo presente como ponto de partida para a história, questionando e problematizando a temporalidade intrínseca ao fazer histórico em sala de aula.

Dialogando com esta teoria pode-se abordar a questão da duração e aceleração do tempo, colocando-se a refletir acerca do seu tempo, da duração de determinados eventos, de suas experiências e quais as suas expectativas do porvir. Estas são ferramentas que possibilitam a reflexão do surdo sobre si e sobre seu tempo, mobilizando as categorias de Koselleck.

1.5 Escolhas epistemológicas

Nas seções subseqüentes apresentaremos as escolhas teóricas promovidas ao longo desta dissertação, explorando brevemente os campos de pesquisa que serão articulados, refletidos e aprofundados ao longo deste trabalho. Acreditamos, portanto, que as escolhas teóricas por nós empreendidas indicam o caminho percorrido nesta dissertação.

1.5.1 História ensinada e currículo

Temos como objetivo mais geral desta dissertação promover o ensino de história para alunos surdos a partir de sua primeira língua, a Libras. Deste modo, existe nesta pesquisa uma preocupação central acerca da forma como a disciplina histórica se constitui enquanto história ensinada, tendo como foco não apenas as práticas escolares, mas o conhecimento que subjaz a esta prática.

Entendemos, portanto, que este conhecimento histórico é construído a partir de signos ideológicos perante relações dialógicas intersubjetivas e historicamente situadas em um tempo-espaço em constante construção e ressignificação. Neste sentido, não podemos perder de vista que a história constitui-se dentro de uma materialidade socialmente impactada.

Enquanto disciplina escolar, a história articula-se em grande medida com a disciplina acadêmica. Não sob o aspecto de dependência, segundo o qual a disciplina acadêmica possuiria status superior, em uma hierarquização de poderes. Antes disso, acreditamos que, quando transposta no espaço escolar, a disciplina ganha novos contornos, possibilidades e, principalmente, novas finalidades⁹, que a transformam e modificam seus conteúdos e métodos. Nesta perspectiva, entendemos a escola e, por conseguinte, o professor em sua função de elaboração e construção de conhecimento, e não como o mero reprodutor do conhecimento acadêmico (CHERVEL, 1990). Segundo Borne:

Ensinar a história é, em primeiro lugar, levar os alunos a se apropriarem de uma linguagem específica. Neste sentido, os conteúdos do ensino são inseparáveis das modalidades de sua transmissão. Apropriar-se de uma linguagem não passa por uma simples memorização, e sim pela aprendizagem das operações intelectuais que permitem a construção de um discurso. Como o historiador, mas no nível que lhe é próprio, o aluno deve descobrir, analisar, classificar. Em suma, operar um ordenamento no tempo [...]. A história é uma aprendizagem do exercício do pensamento lógico e crítico (BORNE, 1998, p. 139).

⁹ Segundo Bittencourt “as *finalidades* de uma disciplina escolar, cujo estabelecimento é essencial para garantir sua permanência no currículo, caracterizam-se pela articulação entre os *objetivos instrucionais* mais específicos e os *objetivos educacionais* mais gerais (BITTENCOURT, 2009, p. 41).

Tais pressupostos se fazem presentes no ensino fundamental, constando nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN):

Utilizar as diferentes linguagens – verbal, musical, matemática, gráfica, plástica e corporal – como meio para produzir, expressar e comunicar suas idéias, interpretar e usufruir das produções culturais, em contextos públicos e privados, atendendo a diferentes intenções e situações de comunicação (PCN, 1998).

Neste sentido, o currículo escolar se aproxima parcialmente do conhecimento acadêmico, visto que a preocupação lingüística é comum à história ensinada e à historiografia. Bloch, na primeira metade do século XX já apontava para a relação estética presente na historiografia, encarregada de seduzir o leitor em sua trama escrita sobre o passado.

Nos PCNs a atuação do professor frente à multiplicidade de linguagens recebe uma conotação positiva, no sentido de “explorar diferentes fontes de informação como material didático e desenvolver métodos de ensino que, no tocante ao aluno, favorecem a aprendizagem” (PCN, 1998, p. 33). Ainda, segundo o documento, estas são experiências importantes no procedimento com meios de comunicação e documentos.

Outra preocupação – certamente uma das maiores – apresentada nos PCNs refere-se à questão da cidadania. Presente desde o final do século XVIII – quando a história se constituiu enquanto disciplina ensinável – os significados de cidadania foi uma constante nos currículos imputados à história. Os objetivos consistem em desenvolver o comportamento crítico e consolidar identidades, de modo a :

Valorizar o direito de cidadania dos indivíduos, dos grupos e dos povos como condição de efetivo fortalecimento da democracia, mantendo-se o respeito às diferenças e a luta contra as desigualdades (PCN, 1998, p. 43).

O conceito de cidadania está, portanto, articulado ao de democracia, de forma a relacionar-se aos direitos civis e políticos (MAGALHÃES, 2003, p. 177). Destacamos, neste sentido, percebemos que a educação é entendida segundo dois caminhos, que se cruzam e se tornam compatíveis, apesar de, em primeira vista, parecerem opostos. Por um lado, refere-se à valorização

cultural e respeito às diferenças. Por outro, relaciona-se à busca por direitos, de modo a alcançar a igualdade.

A preocupação com a construção da identidade não é exatamente uma novidade no currículo, existindo ao menos desde o período de ditadura militar no Brasil, relacionando a educação “para a responsabilidade que cabia no civismo, a importância da moral e a participação em uma sociedade que se desenvolvia a partir de linhas condutoras desde o Estado” (MARTINS, 2014, p. 48).

Entretanto, no documento de 1998, há de se destacar, a reflexão acerca do conceito de identidade foi redefinido, perpassando as ideias de pertencimento social– a partir do gênero, poder econômico, etnias, faixas etárias, religiões, etc – e não mais a difusão da cidadania segundo o Estado. Deste modo, a agenda cidadã presente nos PCNs envolve novas questões e tensões:

Se em outras épocas a sua abrangência estava relacionada principalmente à questão da participação política no Estado, aliando-se à questão dos direitos sociais, hoje sua dimensão tem sido sistematicamente ampliada para incluir novos direitos conforme as condições de vida do mundo contemporâneo. [...]Assim, a questão da cidadania envolve hoje novos temas e problemas tais como, dentre outros: o desemprego; a segregação étnica e religiosa; o reconhecimento da especificidade cultural indígena; os novos movimentos sociais; o desrespeito pela vida e pela saúde; a preservação do patrimônio histórico-cultural; a preservação do meio ambiente; a ausência de ética nos meios de comunicação de massa; o crescimento da violência e da criminalidade (PCN, 1998, p. 37).

Atente-se para que estas são questões particularmente caras à comunidade surda que, como será abordado mais detidamente no quarto capítulo, lutam por direitos de acessibilidade e respeito à cultura surda, reconhecendo especialmente o caráter primordial da Libras em sua cultura, segundo uma perspectiva multicultural de valorização das diferenças.

O reconhecimento das diferenças perpassa também a questão da temporalidade, tendo-se “consciência de que o conhecimento histórico é sempre fruto de seu tempo” (PCN, 1998, p. 33). Neste sentido, orienta-se para uma preocupação com:

a importância da construção de relações de transformação, permanência, semelhança e diferença entre o presente, o passado e os espaços local, regional, nacional e mundial;
a construção de articulações históricas como decorrência das problemáticas selecionadas;
o estudo de contextos específicos e de processos, sejam eles contínuos ou descontínuos (PCN, 1998, p. 46).

Deste modo, o documento orienta para a organização dos conteúdos segundo seus contextos temporais, estabelecendo relações de causalidade, contingência e simultaneidade sem, entretanto, definir quais devem ser os conteúdos. Neste sentido, podemos perceber que os PCNs garantem ao professor certa autonomia na organização de suas aulas.

Podemos, assim, perceber que a história ensinada faz-se a partir de currículos, que impactam e são impactados fortemente pela escola, em um processo de mão dupla. Nos PCNs ficaram claras preocupações centrais com relação à cidadania, identidade e tempo histórico. Neste momento optamos por apenas introduzir estas questões que são caras ao currículo escolar da disciplina histórica, e que serão mais detidamente refletidas no desenvolvimento dos capítulos desta dissertação.

1.5.2 Língua Brasileira de Sinais (Libras)

Esta seção capitular é destinada a uma breve introdução sobre a Libras, suas características e diferenças em relação à Língua Portuguesa. Deste modo, detemo-nos aqui a uma análise acerca de seus aspectos linguísticos, sendo seus aspectos educacionais analisados no capítulo 4 desta dissertação.

A Libras, embora praticada em território nacional há anos, foi reconhecida pelo Estado apenas em 2002, por meio da Lei 10.436. Trata-se de um acontecimento marcante para a comunidade surda que, por meio de movimentos, clamava pelo seu reconhecimento.

Sobre a língua de sinais, a primeira questão a se ter em mente é a de que não existe uma língua universal, de modo que cada país formou sua própria língua de sinais nacional, caso da *American Sign Language* (ASL), *Langue des Signes Française* (LSF) e *Lengua Señas Argentina* (LSA).

Segundo Quadros e Karnopp, “as mesmas razões que explicam a diversidade das línguas faladas se aplicam à diversidade das línguas de sinais” (QUADROS/KARNOPP, 2004, p. 33).

Em segundo lugar, cabe esclarecer que a Libras não equivale ao Português sinalizado. A Libras é considerada pela linguística uma língua natural ou um sistema linguístico legítimo (QUADROS/KARNOPP, 2004) uma vez que atende a todos os critérios linguísticos, tais como léxico, sintaxe e possibilidades de geração de sentenças (STOKOE, 1960). Também não se trata de uma mistura de pantomimas e gestos, semelhante à mímica, pois são capazes de expressar conceitos abstratos, ou seja, de construir conhecimento.

Portanto, a Libras enquanto língua legítima, possui estrutura gramatical própria, que não remonta à gramática da Língua Portuguesa. O que em Português são consideradas palavras, em Libras são chamados sinais, tendo ambas a mesma função, sendo distintas apenas sua articulação que, na Libras, é visual-gestual. Segundo Góes e Campos:

[...] a LIBRAS se apresenta como um sistema lingüístico que permite a transmissão de ideias e fatos, oriunda de comunidades de pessoas surdas do Brasil. Como em qualquer língua, também se verificam diferenças regionais, portanto, deve-se ter atenção às variações lingüísticas. Então, a LIBRAS possibilita a expressão de qualquer pensamento, bem como apresentar diversidade de expressões em quaisquer áreas de estudos, tais como literatura e poesia, piadas, filosofia, elementos técnicos, etc (GÓES/CAMPOS, 2014, p. 66).

Outro mito comum refere-se à superficialidade da língua de sinais. Segundo esta concepção a Libras seria uma língua de conteúdo restrito, sendo linguisticamente inferior à língua oral. Sua negação responde, como dito anteriormente, à presença de itens lexicais que lhe possibilitam ser articulada nas mais diversas situações.

A Libras possui sua própria gramática, reconhecida linguisticamente, na qual o alfabeto manual¹⁰ – também conhecido por alfabeto datilológico ou

¹⁰ Assim como a língua de sinais, o alfabeto manual não é único e universal, diferindo em cada país. Há, ainda, o alfabeto para pessoas surdo-cegas, que utiliza as duas mãos, que deverão ser guiadas pelo interlocutor.

datilologia – a compõe. Entretanto, deve-se ressaltar que a língua de sinais não se limita a este alfabeto, que possui na Libras uma função específica¹¹.

Deve-se ter em mente que na Libras o significado é dado a partir de um conjunto, composto pelas movimentos, pelas mãos e expressões faciais e corporais. Segundo Quadros e Karnopp (2004), os princípios básicos da organização de sinais são: Configuração da Mão¹² (CM), Locação da Mão¹³ (L), Movimento da Mão (M)¹⁴, Orientação da Mão¹⁵ (OM) e Expressões Não-manuais¹⁶.

Salientamos, entretanto, que esta uma seção apenas introdutória, de modo que não nos deteremos a estes aspectos linguísticos mais aprofundados. Nosso objetivo nesta etapa foi esclarecer alguns pontos obscuros da Libras para iniciantes, de modo a desconstruir mitos socialmente partilhados.

1.5.3 Letramento e letramento em história

Durante as reflexões promovidas nesta pesquisa de mestrado a questão do letramento em história esteve sempre presente, em grande parte devido ao objetivo próprio deste trabalho – desenvolver um material pedagógico de auxílio nas aulas de história para alunos surdos.

Ao longo do levantamento bibliográfico empreendido para a construção desta dissertação ficou-nos clara a dificuldade em encontrar materiais pedagógicos formulados para alunos surdos que pudessem ser utilizados na educação de surdos (CAMPELLO, 2008), sobretudo nas aulas de história, como propulsor para a construção de conhecimentos. Esta situação, entretanto, torna-se mais grave na medida em que percebemos a escassez de meios que propiciem a difusão de informações e conhecimentos a estes indivíduos surdos. Segundo Lacerda, Santos e Caetano (2014):

¹¹ Na Libras o alfabeto datilológico costuma ser utilizado para soletrar nomes próprios, siglas e palavras para as quais não existem sinais, principalmente os termos mais técnicos – caso, inclusive, de determinados conceitos históricos.

¹² Representa o formato que a mão assume durante a representação do sinal.

¹³ Posicionamento da mão no espaço desinalização.

¹⁴ São os movimentos internos da mão, do pulso e os movimentos direcionais no espaço.

¹⁵ Direcionamento da mão no espaço durante a representação do sinal.

¹⁶ São as expressões faciais e corporais.

[...] eles, em geral, tiveram poucos interlocutores em sua língua e, conseqüentemente, poucas oportunidades de trocas e de debates, além de não terem acesso completo aos conteúdos de filmes, programas de televisão e outras mídias que privilegiam a oralidade (e nem sempre contam com legenda), ou possuem textos complexos de difícil acesso a alunos surdos com dificuldades no letramento em língua portuguesa. Deste modo, é freqüente que estes alunos cheguem ao espaço escolar com conhecimentos de mundo reduzidos quando comparados com os apresentados pelos alunos que ouvem, já eu estes podem construir conceitos a partir das informações trazidas pela mídia, por exemplo (LACERDA, SANTOS, CAETANO, 2014, p. 185).

É seguro dizer que a dificuldade de acesso aos meios de difusão de informações e conhecimento¹⁷ impacta grandemente o ensino de história para surdos, tendo por consequência a exclusão social deste grupo. Com base nesta reflexão, consideramos importante a formação de materiais e mídias voltadas para este público, visando diminuir esta defasagem que, deixamos claro, não é intelectual, mas gerada pelo acesso bastante restrito aos meios de comunicação, impactando fortemente os diálogos propiciados nas relações sociais e o ensino destes alunos, sobretudo na disciplina de história.

Segundo Azevedo (2011) a aula de História deve ser compreendida enquanto uma prática de letramento, uma vez que mobiliza um conjunto de atividades escritas envolvidas por um campo discursivo da História. Letramento é, assim, o conjunto de práticas culturais de leitura e escrita, que possibilitam ao indivíduo sua inserção em meios sociais que têm a escrita como exigência.

No entanto, segundo Kleiman (2005), letramento é um conceito cujos significados são bastante confusos, uma vez que é utilizado em diversas áreas do conhecimento, como Didática, Pedagogia e Linguística Aplicada. Devido a esta dificuldade, sua definição é tradicionalmente articulada em distinção ao

¹⁷ Embora sejam raras as iniciativas neste sentido, destacamos a TV INES, uma parceria entre o INES e a Associação de Comunicação Educativa Roquette-Pinto (Acerp). Criada em 2013, tem como desafio produzir um canal de TV bilíngue, construindo narrativas que conjugam Libras e Língua Portuguesa.

conceito de alfabetização¹⁸, segundo o qual são impostos níveis de alfabetismo¹⁹. Segundo Rojo:

o termo alfabetismo tem um foco individual, bastante ditado pelas capacidades e competências (cognitivas e linguísticas) escolares e valorizadas de leitura e escrita (letramentos escolares e acadêmicos), numa perspectiva psicológica, enquanto o termo *letramento* busca recobrir os usos e práticas sociais de linguagens que envolvem a escrita de uma ou de outra maneira, sejam eles valorizados ou não valorizados, locais ou globais, recobrimo contextos sociais diversos (família, igreja, trabalho, mídias, escola, etc.), numa perspectiva sociológica, antropológica e sociocultural (ROJO, 2009, p. 98).

Trabalhar com o conceito de letramento, portanto, envolve não uma desvalorização da alfabetização, mas uma escolha epistemológica que consideramos mais satisfatória ao ensino de história para alunos surdos, o que se justifica no próprio currículo bilíngüe orientado para alunos surdos.

No entanto, ao lidar com a educação de surdos, o conceito de letramento recebe novos significados, uma vez que estas práticas de leitura e escrita devem ser redimensionadas, levando em consideração a localidade da Libras enquanto primeira língua. Portanto, propomos que no trabalho com sujeitos surdos estas práticas de letramento sejam promovidas em Libras, para apenas em um segundo momento utilizar-se de materiais escritos, de modo a letrar em Língua Portuguesa – tendo em vista, entretanto, que este é um letramento de segunda língua.

Segundo o currículo bilíngüe a Língua Brasileira de Sinais (Libras) consta como a primeira língua (L1) do sujeito surdo, sendo a Língua Portuguesa na modalidade escrita sua segunda língua (L2). Esta especificidade é dada pela própria trajetória do ensino de surdos no Brasil, o que consolida este currículo bilíngüe em um tempo-espço de lutas e tensões, com marcada atividade do movimento surdo.

Neste sentido, devemos compreender o currículo em sua complexidade sócio-histórica, constituído nas escolas, mas sendo também impactado por

¹⁸ Segundo Rojo (2009), a alfabetização consiste na “ação de alfabetizar, de ensinar a ler e escrever, que leva o aprendiz a conhecer o alfabeto, a mecânica da leitura/escrita, a se tornar alfabetizado” (ROJO, 2009, p. 44).

¹⁹ Por níveis de alfabetismo entende-se os estágios universais de desenvolvimento do código alfabético.

conhecimentos formulados fora do espaço escolar. Azevedo compreende a história ensinada “como o ato de ensinar história” (AZEVEDO, 2011, p. 20). Segundo esta perspectiva, o ensinado é constituído por sujeitos, que participam do discurso, seja através de diálogos, livros didáticos ou demais artigos e materiais dedicados à história, salientando que a história ensinada demanda relações sociais que não estão presentes exclusivamente na escola.

Como dito anteriormente, grande parte dos alunos surdos, sobretudo os mais novos, tiveram poucos interlocutores ao longo de sua vida, constituindo poucas relações sociais. Tal reflexão, somada à situação de exclusão perante os meios de comunicação, impõem um duro desafio ao ensino de história.

Não se trata, entretanto, de dotar o professor da responsabilidade de incluir os alunos nos meios culturais – embora seja importante o incentivo aos seus alunos neste sentido– mas de entender que o caminho percorrido para a construção do conhecimento deverá ser a todo tempo refletido e reinventado, pois exige que sejam feitas outras relações, aproveitando as experiências destes alunos. Cabe ao professor elaborar e ampliar os conceitos científicos, que serão desenvolvidos em sala de aula. Portanto, não se trata de simplificar o processo ensino-aprendizagem ou reduzir os conteúdos escolares – problemas estes comuns nas experiências escolares²⁰ dos alunos surdos – mas de formular novas estratégias de ensino, respeitando a Libras como primeira língua do indivíduo surdo.

Neste trabalho a participação do intérprete de Libras (ILS) é fundamental. No entanto, há de se entender que para uma efetiva compreensão é necessário mais que interpretar os conteúdos dispostos em uma aula. O intérprete não é o professor. Isto significa que cabe ao professor, em sintonia com o interprete, encontrar a melhor maneira de conceituar, estabelecendo significados e relações de acordo com as experiências do alunado. Tal ato não ocorre naturalmente na aula, sendo preciso um trabalho anterior, no qual o intérprete é inserido nos conceitos históricos, de modo que o surdo compreenda que os conceitos possuem significados próprios, localizados

²⁰ Segundo Santos (2015), na análise das condições educativas a que os surdos foram submetidos destacam-se ainda a reafirmação da deficiência em sobreposição à diferença, inclusive como argumento para o fracasso escolar do aluno e a desvalorização da Libras, buscando na proficiência em Língua portuguesa a solução para a aprendizagem do aluno surdo.

em um tempo-espaço. E isto é possível apenas com uma relação estreita entre professor, ILS e aluno.

Neste sentido, entende-se que a disciplina histórica é formada por signos ideológicos, cujos significados precisam ser refletidos e situados em um tempo-espaço. Conceitos históricos são mais que palavras, cujos significados são amplamente conhecidos e demandam um único sentido. Conceitos agregam significados profundos, que se relacionam a outros conceitos que, enquanto signos, possuem valor ideológico próprio.

Portanto, em vista de um currículo bilíngüe para alunos surdos, há de se ter em mente que a significação e todo o processo de letramento deve ser construído em Libras, língua na qual o surdo significa suas experiências com o mundo que o rodeia. Assim, o currículo escolar deve ter como objetivo letrar o sujeito surdo, de modo a respeitar as diferenças e desenvolver a cidadania, partindo do princípio que o surdo não precisa ser “normalizado” ou “normatizado” dentro de um padrão esperado de alunos ouvintes.

Para tanto, não existe uma fórmula pronta. Nenhum método é capaz de assegurar o bom rendimento de qualquer aluno, seja ele ouvinte ou surdo. Existem, entretanto, reflexões mais sistematizadas no campo da educação especial que apontam para determinadas alternativas. É com base nestas possibilidades que lançamos este estudo, buscando nas características próprias da Libras – enquanto língua visuo-gestual – um caminho para o ensino de história a estes alunos surdos.

Neste sentido, consideramos a história enquanto um evento de letramento, composto por práticas de oralidade, leitura a escrita, que demandam conhecimentos que não estão limitados à escola, mas que permeiam a produção de sentido. Portanto, podemos concluir que estas práticas, ainda que constituídas fora do espaço escolar, impactam fortemente a história, transformando o ensinado e o fazer escolar.

2. ENSINO DE HISTÓRIA E TEMPORALIDADES: QUESTÕES TEÓRICAS E ABORDAGEM NARRATIVA

O presente capítulo tem por finalidade compreender uma das questões fundamentais ao ensino de História: o conceito de tempo/temporalidade. Trata-se de uma noção identificada como a própria especificidade da História, o que a distingue das demais ciências humanas – como a Sociologia e a Antropologia – ainda que articule alguns de suas teorias e métodos por empréstimo.

Nesta seção serão abordadas questões que participam efetivamente do ofício do historiador, sendo inerentes à pesquisa historiográfica. É o caso das recorrências, cronologia, periodização, rupturas e continuidades, temas estes que receberão especial atenção neste capítulo.

2.1 Uma introdução aos estudos referentes ao tempo histórico

Ao ensino de História, assim como ao ofício do historiador, é imprescindível refletir sobre o que é o tempo histórico. Segundo Bittencourt (2009) existe um entendimento acadêmico consensual de que a história seria a ciência que estuda o homem no tempo. Tal afirmação, em grande medida, reflete as discussões geradas pela Escola dos Annales na primeira metade do século XX. Neste sentido, Bloch pondera:

“Ciência dos homens”, dissemos. É ainda vago demais. É preciso acrescentar: “dos homens, no tempo”. O historiador não apenas pensa “humano”. A atmosfera em que seu pensamento respira naturalmente é a categoria da duração. Decerto, dificilmente imagina-se que uma ciência, qualquer que seja, possa abstrair do tempo. Entretanto, para muitas dentre elas, que, por convenção, o desintegram em fragmentos artificialmente homogêneos, ele representa apenas uma medida. Realidade concreta e viva, submetida à irreversibilidade de seu impulso, o tempo da história, ao contrário, é o próprio plasma em que se engastam os fenômenos e como o lugar de sua inteligibilidade (BLOCH, 2001, p. 55).

Sobre este tempo, fundamental à História, cabe entender que ele não é único, existindo em várias dimensões, sendo o tempo histórico apenas uma delas. De forma didática, Bittencourt (2009) divide o tempo em duas categorias: *tempo vivido e tempo concebido*.

O *tempo vivido* seria aquele no qual se engendra o tempo biológico – manifesto pelas etapas da vida da infância a velhice e marcado pela morte – e o tempo psicológico – caracterizado pela experiência individual. Também nele insere-se o tempo religioso:

Na dimensão das possíveis explicações sobre a origem da vida e da morte, as religiões introduzem tempos futuros, transcendentais, salvacionistas e escatológicos (fim do mundo e dos tempos) que acabam por transformar-se em “experiências ritualísticas” e são incorporados, de diferentes formas, pelos grupos sociais (BITTENCOURT, 2009, p.200-201).

O *tempo concebido* seria aquele construído socialmente de modo a sistematizar e controlar o tempo vivido. Sendo organizado pelas sociedades, é fruto das experiências culturais que permeiam o tempo vivido. Nele também se insere o tempo cronológico, constituinte fundamental da História.

Importante ressaltar que a História não estuda o passado, pois, como Bloch já demonstrou, o passado é acabado e não pode ser restituído em sua totalidade.

Diz-se algumas vezes: “A história é a ciência do passado.” É [no meu modo de ver] falar errado. [Pois, em primeiro lugar,] a própria ideia de que o passado, enquanto tal, possa ser objeto de ciência é absurda. Como, sem uma decantação prévia, poderíamos fazer, de fenômenos que não têm outra característica comum a não ser não terem sido contemporâneos, matéria de um conhecimento racional? Será possível imaginar, em contrapartida, uma ciência total do Universo, em seu estado presente? (BLOCH, 2001, p. 52).

O ofício do historiador é tecer possibilidades de interpretação do passado, tendo como base os fatos-históricos, o que fornece ao historiador credibilidade e objetividade necessários ao status de ciência. Não cabe aqui discutir a veracidade do fato-histórico ou remontar às críticas acerca das fontes

históricas²¹. Nosso objetivo nesta seção é aprofundar a questão da temporalidade envolvida no ato de ensinar História²², o que perpassa o trabalho do historiador.

Em primeiro lugar, destaca-se que tempo e temporalidade não são exatamente sinônimos, cujos sentidos são partilhados entre ambos os conceitos, embora no trabalho historiográfico esta distinção não se mostre muito aparente. Temporalidade refere-se ao mundo humano, adquirindo sentido “através da percepção humana, da imaginação, das vivências do ser humano, e pouco ou nada tem a ver com o tempo físico da natureza” (BARROS, 2013, p. 32). Portanto, segundo Barros, a temporalidade distingue-se do tempo devido a sua dimensão própria: o tempo está para a natureza física, enquanto a temporalidade está para a natureza humana²³. Deste modo, a historiografia ocupa-se mais estritamente da temporalidade, uma vez que examina “as instâncias humanas, psicológicas e políticas que foram ou são agregadas às sensações e percepções que se dão em torno da passagem do tempo” (BARROS, 2013, p. 32)

A diacronia²⁴ é a própria questão do historiador, distinguindo-a das questões formuladas pelas demais ciências sociais (PROST, 2012). Isto significa que:

A questão do historiador é formulada do presente em relação ao passado, incidindo sobre as origens, evolução e itinerários no tempo, identificados através das datas. A história faz-se a partir do tempo: um tempo complexo, construído e multifacetado. (PROST, 2012, p. 96).

²¹ “Um fato nada mais é que o resultado de um raciocínio a partir de vestígios, segundo as regras da crítica” (PROST, 2012, p. 67). Para maior adensamento das questões envolvendo fato histórico e fontes históricas, indicamos a leitura o terceiro capítulo da obra *Doze lições sobre a história, de Antoine Prost*.

²² Segundo Monteir, o (2010), o professor de História produz saberes em sala de aula, em um processo que articula conhecimentos oriundos da História enquanto disciplina específica acadêmica. Deste modo, podemos dizer que o professor de história produz um saber híbrido, que dialoga com a academia e com as especificidades do alunado e do ato de ensinar.

²³ Ressaltamos, entretanto, que tempo natural e tempo humano não se separam completamente, uma vez que um fornece sentidos ao outro. Por este motivo, parte da historiografia por nós utilizada trabalha com a palavra tempo enquanto refere-se à dimensão e percepção humanas.

²⁴ Segundo Barros (2013) a diacronia relaciona-se às sucessões de eventos, enquanto a sincronia estabelece-se em relação à simultaneidade dos mesmos.

Assim, Prost aborda uma característica fundamental do tempo: ele é socialmente forjado. Categoria tão complexa e, ainda assim, tão básica – o tempo – ela é associada ao próprio conceito de história: a ação do homem no tempo. Datas, séculos, anos, cronologia, linha do tempo: pontos e representações do tempo, muitas vezes confundidas como o próprio, sem ainda significá-lo.

A criação destes artifícios, segundo Elias (1998), obedeceria à ordem da necessidade de orientação do homem²⁵ no universo social como forma de regulação de sua coexistência na natureza, em uma tentativa de dotar à sua própria existência da mesma objetividade e repetibilidade²⁶ que a natureza apresenta – dia e noite, a movimentação das marés e as estações do ano são alguns exemplos.

Não é possível comparar diretamente a duração de um período de vida com a de outro. Para tanto, é preciso tomar como quadro de referência uma outra sequência de acontecimentos cujas divisões repetitivas sejam objeto de uma padronização na escala da sociedade. Em suma, precisa-se daquilo a que chamamos calendário, a sucessão irreversível dos anos representa, à maneira simbólica, a sequência irreversível dos acontecimentos, tanto naturais quanto sociais, e serve de meio de orientação dentro da grande continuidade móvel, natural e social. Numerados, os meses e dias do calendário passam então a representar estruturas recorrentes, no interior de um devir que não se repete (ELIAS, 1998, p. 10).

Neste sentido, Prost completa, acerca do trabalho do historiador:

Ao estudar os homens que vivem em sociedade [...], a história se serve de um tempo social, ou seja, de referências temporais que são comuns aos membros da mesma sociedade. No entanto, o tempo não é o mesmo para todas as sociedades:

²⁵ Por “homem” entende-se a “sociedade”, e não o indivíduo. Segundo Elias, “Dizer, porém, que é um meio de orientação criado pelo homem traz o risco de levar a crer que ele seria *apenas* uma invenção humana. [...] Ora, o tempo não se reduz a uma “ideia” que surja do nada, por assim dizer, na cabeça dos indivíduos. Ele é também uma instituição cujo caráter varia conforme o estágio de desenvolvimento atingido pelas sociedades. O indivíduo, ao crescer, aprende a interpretar os sinais temporais usados em sua sociedade e a orientar sua conduta em função deles” (ELIAS, 1998, p. 15).

²⁶ Trata-se de um neologismo amplamente utilizado por Koselleck (2006) que tem por finalidade destacar e refletir o caráter mais ou menos recorrente dos eventos sociais. Importante, portanto, destacar que no uso deste conceito Koselleck discorda de Elias, acreditando que a história dispõe de categorias de repetições, o que lhe confere a possibilidade de criar conceitos amplos, capazes de se dirigir a diferentes realidades e temporalidades.

para os historiadores atuais, é o de nossa sociedade ocidental contemporânea. [...] O tempo de nossa história está ordenado, ou seja, tem uma origem e um sentido. Neste aspecto, ele desempenha uma primeira função, essencial, de colocar em ordem, permitindo classificar os fatos e os acontecimentos de maneira coerente e comum. (PROST, 2012, p. 97).

Assim, podemos entender que a História não apenas se utiliza do tempo como lhe promove sentido, dando-lhe contornos conforme a demanda da pesquisa histórica – e, sobretudo, das fontes. Esta ação concerne objetividade à História que, a partir da investigação, *“remonta o tempo e faz o movimento inverso; pode acompanhá-lo, mentalmente, nos dois sentidos, embora saiba muitíssimo bem que ele se escoia apenas em um sentido”* (PROST, 2012, p. 104). Movimento e sentido são, portanto, características fundamentais do tempo histórico.

Na busca por entender e dominar o sentido e movimento do tempo, o homem criou diversos instrumentos – calendários, relógios, ampulhetas – em uma tentativa de trazer a repetibilidade e a linearidade características do tempo físico para a experiência social, sobretudo das sociedades mais complexas (ELIAS, 1998). Atualmente, estas são ferramentas amplamente difundidas na sociedade, de modo que permeiam o próprio modo de viver. Deste modo, não podemos pensar em um ensino de história que não se utilize desta prerrogativa na sala de aula. E esta preocupação temporal está tão entranhada em nossa experiência social que, para ficar apenas nos aspectos escolares, ela organiza grande parte da vida do alunado: a divisão dos tempos escolares, o horário do intervalo e merenda, os horários de entrada e saída, dentre outros eventos.

No entanto, o tempo social não consegue reproduzir na mesma exatidão o tempo natural. O original supera a criação. A este respeito, Koselleck afirma:

Uma das teses que constituem meu ponto de partida é a de que os tempos históricos podem ser distinguidos claramente dos tempos naturais, embora ambos se influenciem reciprocamente. O percurso regular e repetitivo do Sol, dos planetas, da Lua e das estrelas, assim como a rotação da Terra, remetem a medidas temporais constantes – anos, meses, dias e “constelações” – bem como a sucessão das estações do ano. Todos esses decursos do tempo foram impostos ao ser humano, mesmo que ele tenha aprendido a interpretá-los e, sobretudo, a calculá-los graças a realizações culturais e intelectuais. Calendários e cronologias, séries de

dados e estatísticas se apoiam nessas medidas de tempo derivadas da natureza, que os seres humanos descobriram como usar, mas das quais não podem dispor ao seu bel-prazer. Por isso, a linguagem dos tempos naturais preestabelecidos conserva um sentido incontestável (KOSELLECK, 2014, p. 10).

No trabalho historiográfico, o tempo é articulado de diferentes maneiras. Segundo Prost, a primeira tarefa consiste na cronologia – a classificação dos acontecimentos em uma ordem temporal. Seria este um exercício simples não fosse a sincronia de determinados eventos, quebrando a linearidade do tempo. Deste modo, podemos afirmar que o tempo, embora possa ser objetivado pela historiografia, não é linear, de modo que “para não forçar os sentidos dos dados, a ordem cronológica deve ser flexibilizada, detalhada e interpretada” (PROST, 2012, p. 107).

No âmbito desta tarefa cronológica o historiador também trabalha com a periodização, que visa uma vista totalizante sem perder a especificidade. Parte-se do princípio de que é necessário o recorte temporal, pois “é impossível abranger a totalidade sem dividi-la” (PROST, 2012, p.107), dando origem aos períodos clássicos da história – Antiguidade, Idade Média, Idade Moderna e Idade Contemporânea. Estes, entretanto, são apenas os períodos mais básicos da história, sendo utilizados na profissão outros períodos comuns, como Renascimento, Alta Idade Média e Iluminismo. Segundo Prost:

A importância essencial da periodização deve-se ao fato de que ela aborda, na própria cronologia, o problema central da temporalidade moderna. Desde que o tempo é portador de novidades e surpresas, a questão consiste em articular o variável com o que subsiste. O problema continuidade e/ou ruptura é tão debatido simplesmente por ser consubstancial à nossa concepção de do tempo; a periodização permite pensar, a um só tempo, a continuidade e a ruptura [...]: continuidade no interior dos períodos e ruptura entre eles. Os períodos se sucedem e não se parecem; periodizar é, portanto, identificar rupturas, tomar partido em relação ao variável, datar a mudança e fornecer-lhe uma primeira definição. Entretanto, no interior de um período, a homogeneidade prevalece. (PROST, 2012, p. 107).

Esta característica, que já se apresenta relativamente pronta ao historiador – no sentido de que não é necessário reconstruir toda a Idade Média, por exemplo, pois ela já carrega significados de partida – apresenta vantagens e desvantagens, mas, acima de tudo, é uma tarefa necessária.

Dentre as vantagens podemos apontar a facilidade de pesquisa, no entanto, dificulta a percepção da sincronia de elementos que, por vezes, são tão radicalmente diferentes entre si que se encontram em períodos distintos, apesar de sua ocorrência ser bastante próxima. Esta dificuldade, no entanto, é solucionada dentro da própria periodização que, sendo problematizada, é capaz de dar luz a estas antíteses, identificando mais facilmente as continuidades e rupturas. Segundo Barros:

Se, para o olhar que examina certo “devir histórico” nos limites de determinada “extensão de tempo” as permanências parecem sobressair em detrimento das mudanças, pode-se começar a falar em uma “estrutura”, ou em qualquer outra metáfora que evoque a unidade do conjunto. Se, ao contrário, as mudanças sobressaem, e ao olhar historiográfico parecem se encadear ou se articular de modo compreensível, pode-se falar em “processo”. Tanto a permanência estrutural como o processo gradual podem gerar a sensação de “continuidade”. De modo inverso, mudanças radicais podem reforçar a sensação de “ruptura”. O historiador que compara extensões de tempo deve estar pronto para perceber tanto continuidades como rupturas e descontinuidades, e isto porque o mundo humano é a ele apresentado – pela documentação e vestígios que lhes chegam das diferentes épocas – como um tecido muito complexo, crivado de continuidades, rompimentos e recomeços (BARROS, 2013, p. 39).

Paralelamente à cronologia e periodização, a duração é uma noção cara à operação historiográfica, cuja abordagem foi intensificada na grande obra *O mediterrâneo e o mundo mediterrânico na época de Felipe II*, de autoria de Fernand Braudel. No ofício do historiador o cálculo da duração consiste em uma das primeiras etapas, embora os significados desta duração não consistam apenas neste cálculo, pois seus significados e sentidos serão definidos de acordo com a experiência humana nesta duração. Segundo Barros:

Deve-se ressaltar que a “duração” refere-se ao ritmo, ao modo e à velocidade como se dá uma transformação no tempo, à durabilidade ou permanência de algo até que seja substituído por algo novo ou por um novo estado. O conceito de “duração” – e as concomitantes sensações de variação na velocidade do tempo, independente da passagem do tempo cronológico (o tempo do relógio e do calendário) – remete de certo modo ao [...] tempo que é sentido ou percebido subjetivamente pelo ser

humano, e não meramente um tempo cronométrico (BARROS, 2013, p. 34).

Assim, podemos dizer que a duração, enquanto objeto de medição – utilizando-se de relógios e calendários – possui caráter objetivo, porém, enquanto passível de experiência, é subjetiva. Podemos dizer, seguindo uma análise dirigida por Braudel, que “a noção de ‘duração’ [...] faz-se acompanhar pela sensação de ‘mudança’ (ou, pelo seu oposto, a sensação de ‘permanência’)” (BARROS, 2013, p. 35).

O tempo individual, no entanto, tem uma duração que lhe é própria, pois a eternidade não lhe cabe. A história tem sempre um sentido, que tende ao fim – a morte, destino de todos os indivíduos. A este respeito, Nunes afirma:

Porém, é hora de lembrar que, em sua singular completude, a *temporalidade* só pode abranger o homem como um todo, porque se remete (e nos remete) à morte, ao inultrapassável fim do ser-no-mundo, sua mais extrema possibilidade. Diante dela, lograríamos a compreensão própria de nós mesmos, tornando-nos aquilo que verdadeiramente somos. [...] No arco tenso traçado pela decisão antecipadora, revela-se o perfil da temporalidade autêntica, o futuro, que puxa a cadeia dos êxtases, é uma antecipação, o passado, uma retomada do que uma vez foi possível, e o presente, o instante da decisão. Mas, sob o foco da morte, onde o arco finda, a *temporalidade exática*, originária, revela-se finita, nela espelhado o sentido do *Dasein*, em sua mesma finitude (NUNES, 1994, p. 132).

Segundo Heidegger, o *dasein* é um ser-para-a-morte, o que consiste na sua terceira condição de existência. Esta finitude temporal do homem é uma certeza da qual todos têm consciência, de modo que toda projeção tem um limite. Contudo, a incerteza em relação à data da morte, o momento em que a existência finda, movimentada todo o projeto de vida do ser. Portanto, o sentido de perpetuidade – a continuidade de projeções do indivíduo durante toda a vida – impõe-se mais coerente que o de eternidade – a continuidade sem fim da vida.

Entender o sentido da história em direção à morte, entretanto, não significa que a história discorra em um único sentido. Ao contrário, isto permite ao historiador não apenas “voltar ao passado”, mas também prever o futuro – não com a chave da adivinhação, mas lançando mão do prognóstico, que se inicia no presente rumo ao futuro.

Por sua singularidade, os acontecimentos e os indivíduos, bem como suas ações e omissões, dificilmente podem ser previstos. Mas podemos analisar as condições gerais, mais ou menos passíveis de repetição, nas quais os acontecimentos futuros podem ocorrer. Esse potencial de prognósticos depende de um mínimo de repetibilidade, que precisa ser estipulado. Se assim não fosse, a humanidade despencaria paulatinamente em um nada sem fundo (KOSELLECK, 2014, p. 14).

Podemos, portanto, dizer que o tempo é sedimentado em camadas de tempo que se relacionam. Neste espaço pensamos o tempo a partir de algumas de suas características que mais chamam a atenção na operação historiográfica, impactando também a história ensinada. Temporalidade, cronologia, periodização, rupturas, continuidades e duração são alguns dos conceitos auxiliares que identificamos e refletimos. Como veremos adiante, alguns destes serão configurados de maneira bastante própria por alguns historiadores, que constam como aporte epistemológico para esta dissertação.

2.2 Reinhart Koselleck: tempo e sujeito nas categorias meta-históricas

Para melhor compreender este movimento entre presente-passado e presente-futuro, é interessante analisar a chave interpretativa lançada por Reinhart Koselleck, que nos fornece um novo prisma para pensar o fazer histórico. Sua originalidade reside na criação das categorias meta-históricas²⁷ que exprimem em si a dinamicidade do tempo e atuação do homem em sua definição. Espaço de experiência e horizonte de expectativas são categorias segundo as quais:

[...] só pode pretender delinear e estabelecer as condições históricas possíveis, não as histórias mesmas. Trata-se de categorias do conhecimento capazes de fundamentar a possibilidade de uma história. Em outras palavras: todas as histórias foram constituídas pelas experiências vividas e pelas expectativas das pessoas que atuam ou que sofrem (KOSELLECK, 2006, p. 306).

²⁷ Koselleck (2006), ao abordar as categorias meta-históricas, lhes fornece um sentido não apenas histórico, mas também antropológico, pois ambas as categorias representam aquilo que origina todas as histórias.

Assim, segundo Koselleck, estas são categorias que permitem pensar não os conceitos da linguagem presentes nas fontes ou o quanto de experiência e expectativa cada fonte preserva, mas a própria construção histórica, fundamentando a própria possibilidade de uma história. Tratam-se de categorias que demarcam no homem o protagonismo histórico, viabilizando pensá-lo enquanto sujeito histórico de fato. Neste sentido, acrescenta Koselleck:

A experiência é o passado atual, aquele no qual os acontecimentos foram incorporados e podem ser lembrados. Na experiência se fundem tanto a elaboração racional quanto as formas inconscientes de comportamento, que não estão mais, ou não precisam mais estar presentes no conhecimento. Além disso, na experiência de cada um, transmitida por gerações e instituições, sempre está contida e é conservada uma experiência alheia. Nesse sentido, também a história é desde sempre concebida como conhecimento de experiências alheias.

Algo semelhante se pode dizer da expectativa: também ela é ao mesmo tempo ligada à pessoa e ao interpessoal, também a expectativa se realiza no hoje, é o futuro presente, voltado para o ainda-não, para o não experimentado, para o que apenas pode ser previsto. Esperança e medo, desejo e vontade, a inquietude, mas também a análise racional a visão receptiva ou a curiosidade fazem parte da expectativa e a constituem (KOSELLECK, 2006, p. 309-310).

Portanto, é importante notar que, embora a história tenha o passado como objeto de estudo, a importância da história encontra-se no presente, pois é nele onde ela é pensada e elaborada. À revelia do ditado popular de que o fato fala por si só, o passado ganha significado apenas quando inquirido, de modo que o peso da história está menos no fato que na interpretação, e este procedimento observatório crítico ocorre apenas no presente.

As categorias meta-históricas formuladas por Koselleck, conforme dito anteriormente, caracterizam a própria proposição de uma história, definida como um arco de tensão entre o espaço de experiência e o horizonte de expectativa. Estas categorias não são alternativas, nas quais se pode excluir uma sem detrimento da outra. Ao contrário, experiência e expectativa não podem ser desvinculadas, pois, “não há expectativa sem experiência, não há experiência sem expectativa” (KOSELLECK, p. 307).

Influenciado pelas categorias de tempo histórico formuladas por Koselleck, Hartog afirma:

O tempo histórico, se seguirmos Reinhart Koselleck, é produzido pela distância criada entre o campo da experiência, de um lado, e o horizonte da expectativa, de outro: ele é gerado pela tensão entre os dois lados (HARTOG, 2006, p.39).

De mesmo modo, as categorias também não podem ser reduzidas ou deduzidas uma da outra, pois cada uma possui uma temporalidade que lhe é característica. Segundo Koselleck:

Passado e futuro jamais chegam a coincidir, assim como uma expectativa jamais pode ser deduzida totalmente da experiência. Uma experiência, uma vez feita, está completa na medida em que suas causas são passadas, ao passo que a experiência futura, antecipada como expectativa, se decompõe em uma infinidade de momentos temporais (KOSELLECK, 2006, p. 310).

Mais adiante, o autor afirma:

O que distingue a experiência é o haver elaborado acontecimentos passados, é o poder torná-los presentes, o estar saturada de realidade, o incluir em seu próprio comportamento as possibilidades realizadas ou falhas. Insisto: não se trata, pois, de simples conceitos opostos. Pelo contrário, eles indicam maneiras desiguais de ser, e da tensão que daí resulta pode ser deduzido algo como o tempo histórico (KOSELLECK, 2006, p. 312).

Outra característica a ser ressaltada acerca da experiência e da expectativa é que, apesar de elas remontarem à constituição da história, elas jamais podem ser cronologicamente organizadas. Isto porque, ainda que datada, uma experiência sempre carrega sentidos característicos de outros momentos, não podendo ser isolada dos demais fatos. Exemplificaremos: uma pessoa perde um ente querido da família no dia de seu aniversário e, a partir desta data, não mais comemora seus anos de vida. Embora a decisão de não celebrar nos próximos anos decorra de um evento datado – a morte do familiar se deu em uma data específica – esta também é marcada pelos sentimentos existentes antes e depois do ocorrido. A lembrança não pode ser esquematizada ou isolada, pois “nossa operação de recordação não possui uma metodologia, ela transcorre naturalmente, já que nossas lembranças

seguem a dinâmica de nossa relação com o mundo da vida” (AZEVEDO, 2015, p. 129). Assim, retomando o exemplo anterior, a pessoa devia guardar boas lembranças do período anterior ao falecimento, assim como a cada ano evoca na mesma data o sofrimento gerado a partir da morte do ente querido. Este sofrimento, assim como as lembranças, recebe novos contornos a cada ano que passa, de modo que a experiência não pode ser isolada. A este respeito, Koselleck afirma:

Não existe uma experiência cronologicamente mensurável – embora possa ser datada conforme aquilo que lhe deu origem – porque a cada momento ela é composta de tudo o que se pode recordar da própria vida ou da vida de outros. Cronologicamente, toda experiência salta por cima dos tempos, ela não cria uma continuidade no sentido de uma elaboração aditiva do passado (KOSELLECK, 2006, p. 311).

Embora a experiência não possa ser medida de forma exata ou mesmo cronologicamente organizada, isto não significa que não possua temporalidade. Seus aspectos temporais – e espaciais – residem mais notadamente no âmbito da repetição e duração. Este é o ponto nodal de “Estratos do Tempo”, obra em que Koselleck propõe pensar o tempo histórico estratificado – à revelia do tempo linear cristão e do tempo circular grego. Em suas palavras:

Graças aos “estratos do tempo” podemos reunir em um mesmo conceito a contemporaneidade do não contemporâneo, um dos fenômenos históricos mais reveladores. Muitas coisas acontecem ao mesmo tempo, emergindo, em diacronia ou em sincronia, de contextos completamente heterogêneos (KOSELLECK, 2014, p. 9).

Retomando as leituras de Fernand Braudel e, principalmente, as estruturas de longa duração, seu conceito de estratos do tempo propõe uma alternativa entre o modelo linear e circular de tempo, “pois, toda sequência histórica contém elementos lineares e elementos recorrentes” (KOSELLECK, 2014, p. 19). Desta forma, a história engloba ocorrências singulares e outras repetidas e repetíveis – mais aproximadas da longa duração elaborada por Braudel – mas que também se tornam singulares em alguma medida, pois “a singularidade só pode ser explicada por meio de causas se estas se repetirem” (KOSELLECK, 2014, p. 23). Deste modo:

Na medida em que se mostram mutáveis, até mesmo as estruturas de repetição duradouras adquirem um caráter singular. Aqui surge um fenômeno que torna tão interessante a história: não só os acontecimentos súbitos e singulares produzem mudanças; as estruturas de maior duração – que possibilitam as mudanças – parecem estáticas, mas também mudam. O proveito de uma teoria dos estratos do tempo consiste em sua capacidade de medir diferentes velocidades, acelerações ou atrasos, tornando visíveis os diferentes modos de mudança, que exibem grande complexidade temporal (KOSELLECK, 2014, p. 22).

Portanto, a teoria de estratos do tempo lançada por Koselleck tem como fundamento a própria experiência humana em sua relação com o tempo, ressaltando os ritmos temporais. Tais ritmos, contudo, não são constatados e estratificados apenas com base em sua duração, mas no sentimento experimentado pelos homens diante de determinada questão. Exemplificando: dez anos vividos por um homem em claustro discorrerão de maneira diferente daquele que viveu este mesmo tempo em liberdade. Trata-se do mesmo período de tempo, no entanto, a experiência vivida neste tempo e os significados dados a ele serão distintos.

2.3 Paul Ricoeur: articulação entre a experiência do tempo e a prática narrativa

Retomando as discussões iniciadas por Koselleck acerca da temporalidade do fazer histórico – sobretudo, suas categorias meta-históricas – Paul Ricoeur direciona o papel da experiência enquanto vivido para a narrativa, buscando construir uma história na qual o homem – ser inacabado, fruto do devir – estivesse no papel central. Para tanto, as categorias de tempo esboçadas por Koselleck serviram de grande apoio epistemológico, visto sua dimensão quase antropológica.

Na perspectiva do indivíduo, Ricoeur sinaliza para a fundamental importância do vivido, também representado pela experiência. Desta forma, materializa-se na narrativa historiográfica a sensibilidade e a ação humana que, segundo o autor, vinham sendo esquecidas pelos Annales em sua busca pela inteligibilidade histórica. Trata-se, portanto, não de uma exclusão de um dos

pólos, mas de interação entre o Vivido e o Lógico ou, mais especificamente, entre o tempo estrutural dos Annales e a narrativa do tempo vivido abordado pelo historicismo.

A história, segundo Ricoeur, deve ser satisfatória e útil à vida, de modo que é necessário conjugar lógica e vivido em uma interação dialética. Portanto, cabe à história não apenas produzir um conhecimento lógico, mas ensinar o homem a viver.

Sua proposta consiste na construção de um modelo de tempo que considere o “tempo lógico” de Aristóteles²⁸ – o cosmológico – e o “tempo da alma” de Santo Agostinho²⁹ – a experiência. Assim, as duas concepções não se excluem, mas se justapõem.

O tempo da alma, e o tempo da natureza, por assim dizer, contrastam-se a partir destes dois ícones filosóficos, e o historiador não poderia realizar o seu trabalho a contento se se limitasse a uma ou outra destas concepções. O tempo torna-se “humano” precisamente quando é “organizado de uma maneira narrativa”, e a narrativa extrai o seu sentido exatamente da possibilidade de “retratar os aspectos a experiência temporal”. Temporalidade e Narratividade reforçam-se reciprocamente (BARROS, 2012, p. 6).

Assim, chegamos ao grande objetivo de Ricoeur: refletir “*sobre o caráter narrativo da experiência temporal e sobre a disposição ou ordenação narrativa (mythos) dos diversos momentos da ação*” (GAGNEBIN, 2006, p. 172). Acreditando que o tempo vivido agostiniano não é inenarrável e vendo na lógica da intriga aristotélica³⁰ uma maneira de reformular a experiência, propõe

²⁸ Na poética de Aristóteles o tempo do mundo recebe um caráter lógico e cosmológico, entendido como o movimento dos astros, em uma visão aproximada do tempo natural. Analisando o tempo em Aristóteles, Reis afirma: “O tempo é físico, exterior [...] A totalidade da intriga, em Aristóteles, escapa do caráter temporal do tempo vivido e se liga a uma temporalidade lógica. Um todo que tem começo, meio e fim” (REIS, 2006, p. 24)

²⁹ Rejeitando a tese aristotélica, Santo Agostinho aborda uma concepção mais psicológica do tempo, entendendo que o tempo se passa na alma interior do indivíduo. Assim, o tempo, porque subjetivo, não pode ser comunicável ou esboçado de maneira lógica. Nas palavras de Reis, “a experiência temporal da alma é inefável e incomensurável. O tempo vivido não pode ser medido, conceituado, submetido a leis naturais exteriores a ele” (REIS, 2006, p. 23).

³⁰ Segundo Barbosa (2006), a intriga aristotélica é identificada por Ricoeur como a composição verbal que participa na elaboração da narrativa, selecionando e organizando acontecimentos de modo que a história contada se complete, tendo começo, meio e fim. Em outras palavras é por meio da intriga que se transforma o acontecimento em história, possibilitando uma compreensão.

que a experiência do tempo torna-se compreensível a partir da narrativa, unindo Santo Agostinho e Aristóteles. Segundo Ricoeur:

[...] existe entre a atividade de narrar uma história e o caráter temporal da experiência humana uma correlação que não é puramente acidental, mas apresenta uma forma de necessidade transcultural. Ou, em outras palavras: *que o tempo torna-se tempo humano na medida em que é articulado de um modo narrativo, e que a narrativa atinge seu pleno significado quando se torna uma condição da existência temporal* (RICOEUR, 1994, p.85).

Desta maneira, a principal função da História seria oferecer aos homens a consciência de sua presença e atuação no tempo, consciência esta estabelecida a partir da narrativa do vivido – entendido como a experiência. Sua reflexão parte da ideia da *mediação imperfeita*, reconhecendo a impossibilidade de se recuperar a totalidade do passado e propondo o:

(...) *projeto da história*, da história por fazer no intuito de reencontrar nela a dialética do passado e do futuro e a troca entre eles no presente. No que concerne à realidade do passado, não é possível ultrapassar, tendo diretamente na mira o que foi, o jogo precedente de perspectivas fraturadas entre a reafetuação do Mesmo, o reconhecimento da Alteridade e a assunção do Análogo (RICOEUR, pp. 359-360).

Importante observar a relevância do trabalho de Koselleck (2006, 2014), especialmente o uso das categorias *espaço de experiência* e *horizonte de expectativas*. A partir desta fundamentação, Ricoeur dispõe sobre o *ser-afetado* pelo passado, uma vez que no presente, ele re-conhece e re-elabora seu passado, tornando-se por ele afetado. A isto podemos incluir não apenas o indivíduo, mas também a coletividade social, cuja experiência pode ser transmitida pelas gerações e/ou instituições.

O uso destas categorias em Ricoeur subverte a cronologia tipificada nas categorias de *passado*, *presente* e *futuro*, entendendo a história não como a ciência do passado, mas como sendo constituída no presente. Para tanto, abandona-se o reconhecimento de presente enquanto presença, tornando-se “*uma categoria do agir e do sofrer (...): começar*” (RICOEUR, p. 392).

No entanto, conforme já fora dito, é na narrativa que o tempo se solidifica e torna-se compreensível. No entrecruzamento entre história e narrativa vemos surgir um terceiro tempo, que não é o tempo da alma – o

tempo vivido – nem o tempo físico-cosmológico, mas que os media. Trata-se do tempo histórico, onde “*a Intriga agencia os fatos dispersos da experiência em um sistema, uma totalidade de sentido*” (BARROS, 2012, p. 10).

Assim, o tempo histórico deve ser narrativamente construído pelo historiador a partir da lógica. Este terceiro tempo é *marcado por uma espécie de concordância discordante*, onde o tempo vivido é subjetivo:

(...) o tempo da alma é múltiplo, discordante mesmo no interior de um único indivíduo. Quando precisamos agenciar as experiências de diversos indivíduos, então, e este é o caso da construção de uma narrativa ou de uma intriga historiográfica, as discordâncias multiplicam-se (BARROS, 2012, p. 13).

Esta narrativa, entretanto, não tem valor de realidade – distanciando-se, assim, das obras historicistas marcadamente do século XIX – mas como uma construção historiográfica, com potencial criador. Segundo Ricoeur, não se trata de passar a veracidade do acontecimento passado, mas de estabelecer uma referência ao homem acerca do vivido. Assim, a narrativa histórica surge do vivido e a ele retorna.

Este movimento, porém, em que a história transforma e é transformada pelo vivido ocorre a partir de importantes inferências do historiador a partir das fontes – a experiência vivida – construindo um texto narrativo historiográfico de sentido lógico que, ao ser lido por outro indivíduo, é compreendido e ressignificado de acordo com suas experiências e sentidos precedentes.

Na narrativa historiográfica o sentido é dado não apenas pela escolha das palavras consideradas mais apropriadas, mas a própria seleção de eventos³¹ e sua ordenação determina uma significação. Nota-se também que na narrativa historiográfica os eventos podem quebrar a ordem cronológica, sendo deslocados para frente ou para trás, ultrapassando o tempo aristotélico. Trata-se apenas de mais uma forma que o historiador encontra de promover significados em sua narrativa.

A questão da significação perpassa diretamente o ato de compreender, pois que toda narrativa traz em si a figura do leitor. Neste sentido, Ricoeur

³¹ Segundo a abordagem de Ricoeur, o evento não necessariamente corresponde à curta duração braudeliana, pertencente ao factual. Evento, para Ricoeur, consiste em tudo aquilo que promove alguma mudança de curso na narrativa, de forma que um evento pode carregar a transformação de séculos de imobilidade. Assim, também a longa duração é constituída por eventos, e onde há eventos há narração.

amplia o significado da Hermenêutica para o ofício do historiador. Acerca disto, Ricoeur afirma:

É, em compensação, a tarefa da hermenêutica reconstruir o conjunto das operações pelas quais uma obra eleva-se do fundo opaco do viver, do agir e do sofrer, para ser dada, por um ator, a um leitor que a recebe e assim muda seu agir. Para uma semiótica, o único conceito operatório permanece, o do texto literário (RICOEUR, 1994, p. 86).

Em Ricoeur a narrativa é lógica, porém, não é abstrata. Não se trata de uma imitação real do vivido, assim como também não é puramente a lógica. A narrativa é algo que fica entre estes dois pólos, pois nela se faz a lógica a partir do vivido. Segundo Reis:

Existe entre a atividade lógica de narrar uma história e o caráter temporal da experiência humana uma correlação necessária. O tempo vivido torna-se tempo humano na medida em que é articulado de forma narrativa e a narração ganha todo seu significado quando se torna uma condição da experiência temporal. O tempo vivido ganha forma na intriga. Depois, tanto a intriga orienta o vivido com o vivido transforma a intriga. O vivido torna-se mais humano quando narrado, pois se reconhece (REIS, 2006, p. 28).

Portanto, podemos inferir duas afirmativas: primeiramente, a história é um ofício, que Ricoeur definirá como operação historiográfica³². Ainda, a história compreende o espaço de experiência e vivência dos sujeitos, o que a torna uma história viva, passível de fornecer significados aos homens. Segundo Nicolazzi:

Para o autor, seja no uso da metáfora, seja na elaboração narrativa, o que ocorre em última instância é o “fenômeno central de inovação semântica”. O procedimento metafórico é caracterizado por uma “atribuição impertinente” de significado às palavras, na qual o significado literal cede espaço a uma nova pertinência predicativa, enriquecendo o processo de criação de sentido. Com isso, a metáfora permite uma *suspensão da referencialidade direta* do enunciado em proveito dessa inovação de sentido, ela mesma referencial, sendo definida menos por seu valor descritivo do que pela inteligibilidade poética que preside o trabalho de interpretação da metáfora. [...]

³² Esta definição de *operação historiográfica*, entretanto, Ricoeur adota a partir da leitura de Certeau.

Dessa maneira, se a metáfora relaciona-se essencialmente com as potencialidades referenciais da linguagem, mesmo que à custa da referencialidade direta, no caso da narrativa o que o filósofo procura apreender é a possibilidade de ela articular, por meio da própria linguagem, a experiência humana do tempo (NICOLAZZI, 2014, p. 15).

Afirma-se, portanto, que o ato de apreensão e compreensão é sempre um ato novo, no qual o sentido é dado não apenas pelo valor semântico das palavras, mas da sua relação com a experiência do indivíduo que lê, e dela formula seus significados à sua própria experiência.

Tempo e narrativa articulam-se a partir do círculo hermenêutico, formado por três mimeses (imitações) que, juntas, fazem a ligação indireta entre o vivido e o reconhecimento do indivíduo. Por círculo entende-se que este processo não se finda, pois que sempre recomeça de uma maneira distinta.

A mimese I (M1) é a prefiguração do campo prático, onde ocorre a compreensão prévia do mundo da ação, que já carrega, ainda que implicitamente, uma estrutura narrativa. Segundo Ricoeur, “Se, com efeito, a ação pode ser narrada, é porque ela já está articulada em signos, regras, normas: é desde sempre, *simbolicamente mediatizada* (RICOEUR, 1994, p. 91). Portanto, esta é a etapa em que se compreende de forma prática a vivência, para em um segundo momento ocorrer a narração.

Analisando a Mimese I, Reis segue o pensamento de Ricoeur:

A ação se distingue de um movimento físico. Ela é subjetiva, i.e., produzida por sujeitos, e possui objetivos, fins, motivos, agentes, circunstâncias, interação, cooperação, competição, luta, sucesso, fracasso, infelicidade, acaso, sorte. Toda ação tem um quê, um por quê, um quem, um como, um com, um contra quem. Uma ação é o conjunto desses conceitos, que não existem separadamente. Apreender este conjunto é uma competência chamada “compreensão prática”. [...] Na M1, imitar ou representar o agir é pré-compreender tacitamente a ação humana. A ação já tem implicitamente todos os elementos que serão desenvolvidos na intriga: agentes, intenções, estratégias, heranças e projetos. É esta pré-compreensão prática que permite a um autor a construção de uma intriga e ao leitor o seu reconhecimento. A M1 propicia e pede a narração (REIS, 2006, p. 29).

A mimese II (M2) é a etapa a seguir, em que ocorre a narração. Neste momento, soma-se um conhecimento discursivo, que reelabora o conhecimento prático, tornando-o um conhecimento efetivamente narrativo – a

partir da compreensão narrativa. Na mimese II ocorre a configuração, imitação ou representação do vivido feita pelo autor, sendo, portanto, a construção da intriga.

Colocando *mimese* II entre um estágio anterior e um estágio ulterior da *mimese*, não busco apenas localizá-la e enquadrá-la. Quero compreender melhor sua função de mediação entre o montante e a jusante da configuração. *Mimese* II só tem uma posição intermediária porque tem uma função de mediação. Ora, essa função de mediação deriva do caráter dinâmico da operação de configuração [...] (RICOEUR, 1994, p. 102).

A mimese II compreende o agenciamento dos fatos de forma narrativa, formando uma ponte entre autor e leitor, tornando o último apto para dar sentidos à sua própria experiência histórica (NICOLLAZI, 2014).

Esta etapa, no entanto, pode ocorrer a partir de diversos meios semióticos, não sendo exclusiva do texto escrito, como se imagina:

Embora Ricoeur pareça privilegiar o livro, o texto escrito, supomos que a intriga pode ser também um quadro, um filme, um código, uma música, uma novela, um discurso, uma aula, um diálogo, uma sessão de terapia, enfim, toda a linguagem que busca dar forma ao vivido. Ela tem uma função de mediação entre M1 e M3 (REIS, 2006, p. 30).

A mimese III (M3) é a etapa em que a narrativa é submetida ao público, momento no qual estará plena de significados e sentidos, voltando à vida prática do ser. É, de certa maneira, a retomada da História mestra da vida, porém, reelaborada, pois a sua importância é determinada não apenas pelo autor, mas também pelo leitor.

O livro é uma sequência de frases. O todo se realiza no leitor. [...] O texto é cheio de vazios, de descontinuidades, que o leitor precisa completar, interpretar, contribuir. O leitor é co-autor. Na leitura, o sentido da obra não se mantém inalterável, essencial, verdadeiro. A recepção cria outros sentidos para a configuração narrativa. Leitores diversos irão se apropriar de forma diversa do sentido construído na intriga (REIS, 2006, p. 31).

É na M3 que o tempo e a narrativa se cruzam, formando a narração do vivido, elaborando sentidos para a experiência temporal do homem. Nesta etapa é privilegiada a esfera do leitor e sua leitura, que lançará sentidos para

sua própria experiência (NICOLAZZI, 2014). Aqui são refletidos sentidos dispostos não apenas os sentidos lançados pelo autor, mas, sobretudo, a refração de novos sentidos, possíveis a partir da apropriação literária do leitor. “A M3 é a intercessão do mundo lógico do texto (M2) e o mundo vivido do receptor (M1). Tempo e narrativa se cruzam em M3” (REIS, 2006, p. 31). Neste momento, o ciclo não se fecha, mas retorna ao M1, uma vez que o leitor será atingido pela narrativa e reelaborará sua experiência, refletindo sobre o vivido e impactando na realidade social do leitor que, influenciado pela leitura, tornar-se-á autor no M1. “O leitor não pára a leitura, atravessa-a” (REIS, 2006, p. 32). É retomado, assim o círculo hermenêutico, de modo que a narrativa agencia o vivido e o dota de sentidos.

Pensando o elo entre o conhecimento histórico e a narrativa, Ricoeur (1994) propõe o conceito de intencionalidade do conhecimento histórico, “entendido como o elemento relativo à atribuição de sentido (noética) que constitui a ‘qualidade histórica da história’ e a protege de se dissolver nos saberes com os quais dialoga” (PENNA, 2013, p. 89). Portanto, segundo Ricoeur, a representação no presente do passado que não mais existe é uma intencionalidade do conhecimento histórico. Ainda, procura situar o papel da narrativa no processo de construção do conhecimento histórico, sendo bastante cauteloso no sentido de não diluir a História apenas em quanto gênero narrativo. A este respeito, Penna afirma:

Este paradoxo [do conhecimento histórico] remete ao fato de que, a despeito do corte epistemológico entre o conhecimento histórico e competência narrativa, a história não poderia romper todo vínculo com a narrativa sem perder seu caráter histórico; e, inversamente, não poderia ser um vínculo tão direto a ponto de a história ser considerada uma espécie do gênero “story” (PENNA, 2014, p. 144).

Concluindo, em Ricoeur a narrativa ocupa um lugar central não apenas no agenciamento do tempo, mas também na construção da identidade do indivíduo, que reflete de maneira lógica a sua experiência. Entrecruzando Koselleck e Ricoeur, podemos entender que o tempo histórico se constrói no movimento entre o espaço de experiência e o horizonte de expectativa do indivíduo – sujeito histórico – sendo a narrativa o meio no qual tornamos este tempo histórico inteligível para nossas vidas, orientando-nos.

Ao nos propor a questão “como ensinar história para alunos surdos?”, temos como parte da resposta a narrativa, pois ela ocupa um espaço privilegiado para a reflexão e construção de sentidos. Acreditamos que ao ensinar alunos surdos esta narrativa histórica deve ocorrer em Libras – por razões que serão explicitadas no quarto capítulo desta dissertação. Entendemos, ainda, que a narrativa, ao formular de modo lógico a experiência humana, tem como uma de suas consequências a formação da identidade do indivíduo surdo, de modo que, a partir de suas narrações, podemos ter acesso à forma pela qual este aluno conduz a significação de suas experiências – visto que a própria experiência, o vivido, não pode ser perfeitamente imitada ou representada na narrativa.

3 ASPECTOS TEÓRICOS NA RELAÇÃO ENTRE LINGUAGEM, LETRAMENTO E ENSINO DE HISTÓRIA

No capítulo anterior vimos como o tempo se constitui de significados múltiplos na narrativa, considerando o homem enquanto sujeito histórico. Feito isto, cabe-nos refletir sobre o modo como, a partir da narrativa, a linguagem atua na produção de sentidos, de modo a vislumbrar possibilidades de letramento nas aulas de história. Para tanto, utilizamos como arcabouço teórico as leituras do Círculo bakhtiniano, a proposta lingüística de Benveniste e as reflexões acerca do letramento, em especial o conceito esboçado por Azevedo (2011, 2013, 2015^a, 2015b).

Continuando o raciocínio da seção anterior, podemos dizer que o ensino de história é construído a partir de narrativas, que carregam em si sentidos e significados de tempo histórico. Estes significados, no entanto, são expressos na narrativa a partir do uso da linguagem³³. Torna-se, portanto, necessário entender como a linguagem atua na construção de sentidos de tempo histórico.

3.1 Émile Benveniste e as relações entre linguagem, subjetividade e tempo

A linguagem é um objeto difícil e sua análise faz por caminhos árduos, por vezes sofridos. Por longos anos a História manteve-se afastada das discussões acerca da linguagem, buscando diferenciar-se dos gêneros literários. Porém, estudos mais recentes³⁴ envolvendo a produção

³³ Segundo Saussure, língua e linguagem são distintas, sendo a linguagem “multiforme e heteróclita; [...] ela não se deixa classificar em nenhuma categoria dos fatos humanos, porque não se sabe como isolar sua unidade. A língua, ao contrário, é um todo em si mesma e um princípio de classificação.” (SAUSURRE, 1922, p. 25 apud BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2014, p. 88).

³⁴ O *Giro lingüístico*, também chamado *Virada lingüística*, foi um movimento ocorrido nos séculos XIX e XX e tinha como objetivo analisar a centralidade do signo da linguagem nas diferentes áreas de conhecimento.

historiográfica³⁵ e o ensino de História estabelecem uma maior preocupação neste sentido, não remetendo a História ao campo das Letras, mas entendendo que seu constructo decorre do uso da linguagem.

Em sua obra intitulada “Problemas de lingüística geral”, dividida em dois volumes, Benveniste reúne estudos que buscam trazer à luz questões próprias da linguagem, como a relação entre subjetividade e sociedade, signo e objeto e entre o símbolo e o pensamento. Sua obra encontra-se na área da Linguística e Intralingüística. Portanto, todo o nosso esforço narrativo vai de encontro a uma necessidade de agregar suas reflexões – que, embora bastante fecundas para nossa pesquisa, estão travadas em um campo do conhecimento que não nos compreende – com as discussões acerca da presença da linguagem na compreensão e significação da História.

Como vimos no capítulo anterior, é na narrativa que o homem atribui sentidos à experiência do tempo. A este respeito Benveniste tem uma proposta bastante semelhante à desta dissertação, a saber:

Queremos mostrar que este termo *tempo* recobre representações muito diferentes, que são as muitas maneiras de colocar o encadeamento das coisas, e queremos mostrar sobretudo que a língua conceptualiza o tempo de modo totalmente diferente da reflexão (BENVENISTE, 1989, p. 70).

Tendo esta questão como fim, o autor defende que todas as línguas exprimem de algum modo sentidos de tempo³⁶, ainda que estes sentidos não sejam dados pelas categorias verbais – como mais comumente ocorre. Neste sentido, afirma:

Uma confusão muito difundida é a de crer que certas línguas ignoram o tempo, pelo fato de que, não fazendo parte da família das línguas flexionais, elas parecem não ter verbo. Subentende-se que somente o verbo permite exprimir tempo.

³⁵ Das produções historiográficas que refletem sobre a presença da linguagem na construção histórica destacamos a obra “Meta-história” de Hayden White e “História Repensada”, de Keith Jenkins.

³⁶ Benveniste defende que existem duas noções distintas de tempo: o tempo físico e o tempo crônico. O primeiro relaciona-se ao tempo da natureza, “é um contínuo uniforme, infinito, linear, segmentável à vontade” (BENVENISTE, 1989, p. 71). Dele depende-se o tempo crônico, “que é o tempo dos acontecimentos, que engloba também nossa própria vida enquanto seqüência de acontecimentos (BENVENISTE, 1989, p. 71).

Há nisto muita confusão que se deve denunciar: a categoria de verbo pode ser reconhecida mesmo nas línguas não flexionais, e a expressão do tempo é compatível com todos os tipos de estruturas lingüísticas. A organização paradigmática própria às formas temporais de certas línguas, notadamente as línguas indo-européias, não tem o direito nem o privilégio exclusivo de exprimir o tempo (BENVENISTE, 1989, p. 70).

Benveniste acredita que o tempo é uma categoria presente em todas as línguas, não se limitando à família das línguas flexionais. O mito segundo o qual as línguas sem flexão verbal não podem exprimir tempo, segundo o autor, decorre da valoração das línguas indo-europeias em detrimento de outros matizes, correspondendo a um preconceito lingüístico.

Aqui temos importante aporte epistemológico para nossa proposta, permitindo-nos afirmar a possibilidade de construção de sentidos de tempo – essenciais para a construção do conhecimento histórico – na língua que é própria dos surdos – a Língua Brasileira de Sinais (Libras). Portanto, a proposta deste trabalho é orientada, em grande parte, a partir da premissa de Benveniste, segundo a qual todas as línguas, mesmo as não flexionais – caso da Libras que, apesar de possuir verbos sinalizados, não os conjuga – expressam significados de tempo.

Benveniste defende que, no entanto, estes sentidos de tempo³⁷ manifestos pela língua são incapazes de oferecer-nos uma reprodução fiel do tempo; premissa esta que é fundamental para o objetivo do autor – demonstrar que língua elabora o tempo de maneira diferente da reflexão – pois, caso contrário, a língua apenas representaria o tempo, e não o formularia, com adição de sentidos diversos. A este respeito, Benveniste afirma:

Mais geral e, pode-se dizer, natural é uma outra confusão que consiste em pensar que o sistema temporal de uma língua reproduz a natureza do tempo “objetivo”, tão forte que é a propensão a ver na língua o decalque da realidade. As línguas não nos oferecem de fato senão construções diversas do real, e é talvez justamente no modo pelo qual elas elaboram um sistema temporal complexo que elas são mais divergentes (BENVENISTE, 1989, p. 70).

³⁷ Sobre este assunto, Benveniste observa que no tempo estão dispostos os acontecimentos – espécie de blocos em série – porém, estes acontecimentos não representam o tempo. Em suas palavras “Porque os acontecimentos não são o tempo, eles estão *no* tempo. Tudo está no tempo, exceto o próprio tempo” (BENVENISTE, 1989, p. 71).

A partir destas formulações, conclui-se que a língua expressa sentidos de tempo de maneira bastante especial, pois “É pela língua que se manifesta a experiência humana do tempo, e o tempo lingüístico manifesta-se irreduzível igualmente ao tempo crônico e ao tempo físico” (BENVENISTE, 1989, p. 74).

Segundo Émile Benveniste, estas experiências subjetivas humanas “se colocam e se situam na e pela linguagem” (BENVENISTE, 1989, p. 68), de modo que suas funções apenas podem ser estudadas na linguagem e na formação do discurso. Desta maneira, a subjetividade do indivíduo é produzida na narrativa, a partir da linguagem.

Outra questão da lingüística presente na obra de Benveniste que tem especial importância na formulação de nossa reflexão é no que diz respeito à formação da subjetividade a partir da linguagem. A este respeito, Benveniste afirma:

Todo homem se coloca em sua individualidade enquanto *eu* por oposição a *tu* e *ele*. Este comportamento será julgado “instintivo”; para nós, ele parece refletir na realidade uma estrutura de oposições lingüísticas inerente ao discurso. Aquele que fala se refere sempre pelo mesmo indicador *eu* a ele mesmo que fala. Ora, este ato de discurso que anuncia *eu* aparecerá, cada vez que ele é reproduzido, como o mesmo ato para aquele que o entende, mas para aquele que o enuncia, é cada vez um ato novo, ainda que repetido mil vezes, porque ele realiza a cada vez a inserção do locutor num momento novo do tempo e numa textura diferente de circunstâncias e de discursos (BENVENISTE, 1989, p. 68).

Portanto, defende Benveniste, a consciência humana, sua subjetividade, ocorre no uso da linguagem. Por subjetividade, neste caso, entende-se a propriedade do indivíduo de localizar-se como *sujeito* do discurso. Afirma:

A consciência de si mesmo só é possível se experimentada por contraste. Eu não emprego *eu* a não ser dirigindo-me a alguém, que será na minha alocação um *tu*. Essa condição de diálogo é que é constitutiva da *pessoa*, pois implica em reciprocidade – que eu me torne *tu* na alocação daquele que por sua vez se designa por *eu*. Vemos aí um princípio cujas conseqüências é preciso desenvolver em toas as direções. A linguagem só é possível porque cada locutor se apresenta como *sujeito*, remetendo a ele mesmo como *eu* no discurso. Por isso, *eu* propõe outra pessoa, aquela que, sendo embora

exterior a “mim”, torna-se o meu eco – ao qual digo *tu* e que me diz *tu* (BENVENISTE, 1991, p. 286).

Segundo ele, a base da subjetividade do indivíduo é a sua identidade enquanto *eu* no discurso, destacando, ainda, a necessidade de haver a segunda pessoa na linguagem, localizada como *tu*, a que se refere como outra pessoa. Esta segunda pessoa do discurso é uma presença necessária, portanto, para que se forme a subjetividade do indivíduo, que não se vê no espelho, mas na presença do outro, que é distinto de si mesmo. Desta maneira, a consciência de si ocorre a partir da linguagem, sendo sempre experimentada por contraste:

Em última análise, a temporalidade humana com todo seu aparato lingüístico revela a subjetividade inerente ao próprio exercício da linguagem.

A linguagem é, pois, a possibilidade da subjetividade, pelo fato de conter sempre as formas lingüísticas apropriadas à sua expressão; e o discurso provoca a emergência da subjetividade, pelo fato de consistir de instâncias discretas. A linguagem de algum modo propõe formas “vazias” das quais cada locutor em exercício de discurso se apropria e as quais refere à sua “pessoa”, definindo-se ao mesmo tempo a si mesmo como *eu* e a um parceiro como *tu* (BENVENISTE, 1991, p. 289).

Conclui-se, portanto, que para a definição da subjetividade humana é fundamental a presença do *tu* – o outro do discurso – que formula e potencializa o *eu* – agente do discurso. Assim, o discurso, e pode-se dizer, a narrativa, depende não apenas do *eu* enunciator, mas também do *outro*, para quem se enuncia.

As relações entre os agentes da linguagem, como podemos perceber, é sempre complexa, pois que não é estanque, e não se encerra em si mesmo. Ainda, é a partir das relações sociais permeadas pela linguagem que surge algo como a consciência, que elabora importantes significados de tempo. Estas reflexões são, portanto, caras a esta pesquisa, de modo que não se encerram aqui, recebendo, ao contrário, novos contornos e, portanto, adquirindo maior complexidade na seção a seguir.

3.2 Círculo de Bakhtin e Linguagem: ideologia, subjetividade e dialogismo

Complementando esta visão de Benveniste, consideramos bastante elucidativa a dialética³⁸ bakhtiniana. Nesta concepção compreende-se a linguagem “de um ponto de vista histórico, cultural e social que inclui, para efeito de compreensão e análise, a comunicação efetiva e os sujeitos e discursos nela envolvidos” (BRAIT e MELO, 2014, p. 65).

A este respeito Bakhtin e Benveniste concordam acerca da necessidade de ao menos duas pessoas para que ocorra a comunicação. Segundo Bakhtin:

Essa orientação da palavra em função do interlocutor tem uma importância muito grande. Na realidade, toda palavra comporta *duas faces*. Ela é determinada tanto pelo fato de que ela procede de alguém, como pelo fato de que se dirige *para* alguém. Ela constitui justamente *o produto da interação do locutor e do ouvinte*. Toda palavra serve de expressão a *um* em relação ao *outro*. Através da palavra, defino-me em relação ao outro, isto é, em última análise, em relação à coletividade. A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apóia sobre mim numa extremidade, na outra apóia-se sobre o meu interlocutor. A palavra é território comum do locutor e do interlocutor (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2014, p. 117).

Entretanto, Bakhtin adensa a proposta de Benveniste, na medida em que reflete a linguagem a partir de um modelo marxista, segundo o qual pensa a linguística não como um conjunto de formas e regras estanques, mas aborda a sua intrínseca relação junto à sociedade. Deste modo, a palavra em Bakhtin é um signo, o que significa que:

O signo [...] caracteriza-se por sua pluricidade, por sua indeterminação semântica, por sua fluidez expressiva e porque se adapta a situações sempre novas e diferentes. O signo não requer uma mera identificação, já que estabelece uma relação

³⁸ Segundo o referencial do Círculo de Bakhtin, consideramos dialogismo o diálogo entre narrativas. Segundo Brait “dialogismo diz respeito ao permanente diálogo, nem sempre simétrico e harmonioso, existente entre diferentes discursos que configuram uma comunidade, uma cultura, uma sociedade” (BRAIT, 2005, p. 94 apud AZEVEDO, 2013, p. 28). Assim, consideramos a sala de aula como espaço dialógico, no qual encontramos distintas vozes que, juntas, formam sentidos históricos.

dialógica que comporta uma tomada de posição, uma atitude responsiva; o signo requer, além da identificação, o que Bakhtin chama de “compreensão responsiva”. O signo é algo mais (no sentido qualitativo) que sinal (PONZIO, 2008, p. 90).

Portanto, toda palavra, bem como qualquer produto de consumo pode ser transformado em um signo ideológico, o que confere a estes produtos significados outros, que não modificam sua função inicial, pois “essa associação não altera a linha de demarcação existente entre eles” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2014, p. 32). Assim, a transformação de um determinado artigo em signo ideológico, embora não mude sua função enquanto produto de consumo, a ele promove novos contornos, novos significados.

Em Bakhtin o conceito de signo ideológico é trabalho em distinção ao de sinal, de modo a não apenas diferenciar um e outro mas, sobretudo, abordar a relação existente entre estes conceitos. Neste sentido, Ponzio pondera:

O sinal tem uma função pré-fixada, unidirecional, e assume de forma unívoca um determinado significado. O sinal entra em jogo na comunicação puramente mecânica, nas linguagens técnicas e em todos os casos em que a resposta que provoca no interlocutor seja única, sem possibilidade de equívocos ou interpretações alternativas. O processo de compreensão de um sinal é um processo de identificação; trata-se de reconhecer elementos constantes que se repetem, que permanecem iguais a si mesmos com relação a um código dado (PONZIO, 2008, p. 90).

Portanto, podemos dizer que o sinal é uma etapa que antecede o signo. Trata-se do momento no qual a linguagem não foi plenamente reconhecida e compreendida. Podemos, assim, traçar aqui parte da trajetória de nossa pesquisa, pois o aprendizado de uma segunda língua reflete esta discussão entre signo e sinal. Na língua materna, isto é, em sua primeira língua, o sinal é apagado, pois não se reconhece, se compreende. No entanto, no processo de assimilação de uma segunda língua – como é o caso do aprendizado de Língua Portuguesa pelos surdos – a sinalidade e o reconhecimento são mais notados, pois que ainda não houve total assimilação. Em termos simples, esta segunda língua ainda não tornou-se ainda uma língua, na concepção bakhtiniana.

Enquanto uma forma lingüística for apenas um sinal e for percebida pelo receptor somente como tal, ela não terá para ele nenhum valor lingüístico. A pura “sinalidade” não existe, mesmo nas primeiras fases da aquisição da linguagem. Até mesmo ali, a forma é orientada pelo contexto, já constitui um signo, embora o componente de “sinalidade” e de identificação que lhe é correlata seja real (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2014, p. 97).

Assim, temos que a construção do signo vivo ocorre em contextos comunicativos, em um processo no qual são dialogicamente acumulados sentidos, de forma a superar a sinalidade.

O signo ideológico reflete e refrata³⁹ a realidade material, tornando-o objetivo e passível de processo de valoração ideológica – tais como verdadeiro, falso, correto, errado, etc. Assim, o signo não existe apenas em si mesmo, mas está presente em uma experiência exterior. O signo, marcado pela variabilidade, ambivalência e entonação valorativa, contém o fator de compreensão, enquanto o sinal limita-se ao reconhecimento.

Segundo Bakhtin/ Volochínov “a compreensão é uma resposta a um signo por meio de signos” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2014, p. 34). Isto significa que a compreensão, sendo semiótica, é responsiva e decorre de um processo de comparação e aproximação de outros signos, ordenados de acordo com as relações sociais e seus contextos situacionais.

Afinal, compreender um signo consiste em aproximar o signo apreendido de outros signos já conhecidos; [...] E essa cadeia de criatividade e de compreensão ideológicas, deslocando-se de signo em signo para um novo signo, é única e contínua: de um elo de natureza semiótica (e, portanto, também de natureza material) passamos sem interrupção para um outro elo de natureza estritamente idêntica. Em nenhum ponto a cadeia se quebra, em nenhum ponto ela penetra a existência interior, de natureza não material e não corporificada em signos.

Essa cadeia ideológica estende-se de consciência individual em consciência individual, ligando umas às outras. Os signos só emergem, decididamente, do processo de interação entre uma consciência individual e uma outra. E a própria consciência individual está repleta de signos (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2014, p. 34).

³⁹ Trata-se de um termo amplamente utilizado por Bakhtin, que tem por finalidade explicitar o caráter duplo do signo ideológico: ao mesmo tempo em que este é um eco de uma determinada realidade, também ele cria uma nova realidade, que se desvia da anterior, em um processo semelhante ao da refração da luz.

O ato de compreender, portanto, se faz a partir de signos. E estes signos são objetivos, pois que estão presentes não apenas na materialidade física como também se constituem como produto histórico-social, fruto de um tempo-espaço específico. É nas relações sociais que o signo se transforma em material ideológico.

Atentamos, entretanto, que este conceito de ideologia em Bakhtin não converge com o significado de distorção de consciência a partir de um pensamento falso, como é mais facilmente identificado nos escritos de Marx e Engels. Ideologia em Bakhtin significa todo o conjunto dos reflexos e das interpretações da realidade social e natural compreendidas pelo homem e expressas por meio de signos (PONZIO, 2008).

Portanto, a ideologia ocorre no plano interpretativo a partir de relações discursivas, refletindo e refratando a realidade segundo um determinado ponto de vista. Disto decorre que a ideologia, passível de interpretação, pode ser sempre valorada de acordo com os interesses sociais. A realidade, assim, é conhecida e compreendida a partir da ideologia, com o emprego de signos. Segundo Ponzio:

As ideologias estão inseparavelmente unidas ao material sógnico, e fora desse material sógnico não apenas é inconcebível a existência das ideologias como produtos já prontos como também é o mesmo processo de criação um processo sógnico (PONZIO, 2008, p. 118).

Por conseguinte, a ideologia é formada nas relações sociais discursivas a partir de signos, que são entendidos a partir de suas relações na enunciação. Segundo Ponzio:

Parece claro que por “signo” Bakhtin entende toda mensagem (que pode ser, no caso do signo verbal, inclusive uma palavra), e não os elementos morfológicos que podem ser divididos. Verbalmente o “signo” é uma enunciação completa, não isolada do contexto social e nem do terreno ideológico ao qual pertence desde o princípio; é uma enunciação que responde a um diálogo, parte constitutiva de uma relação de interação social, é texto vivo, e não texto coisificado, uma expressão monológica isolada, que tenha que ser interpretada simplesmente na base da pura relação entre as unidades lingüísticas que a compõem e a língua, entendida como sistema fechado, como código definido. Em geral o signo inclui como partes integrantes também o (possível) emissor,

interlocutor e o contexto situacional no qual se realiza, e está inserido numa “cadeia ininterrupta de signos” (PONZIO, 2008, p. 120)

Compreender o signo ideológico significa, portanto, não apenas reconhecer os elementos constantes ou identificar os signos e termos correlatos, mas participar dos processos comunicativos que, localizados em um tempo-espaço, são sempre distintos uns dos outros. Assim, a compreensão é sempre um processo único, localizado em um espaço-tempo específico. Compreender é um ato sempre em esfera totalizante, pois exige o conhecimento de todas as partes que constituem a enunciação, desde a base à superestrutura (PONZIO, 2008).

A palavra na vida não se centra em si mesma, mas preserva um forte vínculo com a situação extraverbal, que completa a palavra de significados.

[...] *junto com a palavra abordam também a situação extraverbal da enunciação.* Estes juízos e valores se referem a uma certa totalidade na qual a palavra diretamente entra em contato com o acontecimento da vida e se funde com ele em uma unidade indissolúvel. A palavra tomada isoladamente, como fenômeno puramente linguístico, não pode ser verdadeira, nem falsa, nem atrevida, nem tímida (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2011, p. 155).

Segundo Bakhtin, o horizonte extraverbal relaciona-se ao não dito, ao implícito na enunciação. A palavra não reflete o extraverbal, assim como este não atua mecanicamente na enunciação. Ao contrário, a enunciação é formada pelo extraverbal, que a dota de sentidos. Portanto, a enunciação é composta por duas partes: “1) De uma parte realizada verbalmente e 2) do subentendido” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2011, 157).

A parte verbal consiste na palavra especificamente, enquanto o subentendido⁴⁰ é formado por tudo aquilo que é partilhado pelos indivíduos partícipes do diálogo. Deste modo, Ponzio (2008) relaciona o meio verbal – a palavra – e extraverbal – o subentendido – ao que Rossi-Landi (1980) nomeia por “significados de partida” e “significados agregados”.

⁴⁰ Em Ponzio (2008), o subentendido recebe o nome de “presumido”, sem prejuízo de valor semântico.

Em Rossi-Landi, por outro lado, os “significados agregados” consistem, como o “presumido” de Bakhtin, em pressupostos que remetem a experiências práticas, valores, saberes de um determinado ambiente, que pode ser um grupo familiar reduzido ou todo um universo de discurso de toda uma cultura. Os significados agregados dependem do caráter intersubjetivo e dialógico da prática do significar que pressupõe um saber compartilhado, uma abertura para pontos de vista alheios e para várias direções culturais. Significados de partida e significados agregados dão-se no processo concreto da semiose e na relação entre signos e interpretantes (PONZIO, 2008, p. 97).

Assim, o diálogo se constrói primeiramente com os significados de partida, que são comuns aos indivíduos da enunciação. É a partir do diálogo, enquanto ato de interação social, que são assimilados os significados agregados, formados e formulados a partir de conhecimentos anteriores. Esta é a base do dialogismo bakhtiniano.

Deixando de lado o fato de que a palavra, como signo, é extraída pelo locutor de um estoque social de signos disponíveis, a própria realização deste signo social na enunciação concreta é inteiramente determinada pelas relações sociais. A individualização estilística da enunciação de que falamos vosslerianos, constitui justamente este reflexo da inter-relação social, em cujo contexto se constrói uma determinada enunciação. *A situação social mais imediata e o meio social mais amplo determinam completamente e, por assim dizer, a partir do seu próprio interior, a estrutura da enunciação* (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2014, p. 117).

A partir do dialogismo presente nas obras referentes ao Círculo bakhtiniano, compreende-se que não existe um enunciado puro, que não se relacione a outros enunciados que o antecedem. Da mesma maneira, também não existe um *eu* enquanto indivíduo particular, pois que é também reflexo do *outro*, dos pensamentos e discursos anteriores. Portanto:

A expressão do enunciado, em maior ou menor grau, *responde*, isto é, exprime a relação do falante com os enunciados do outro, e não só a relação com os objetos do seu enunciado. [...] Por mais monológico que seja o enunciado (por exemplo, uma obra científica ou filosófica), por mais concentrado que esteja no seu objeto, não pode deixar de ser em certa medida também uma resposta àquilo que já foi dito sobre dado objeto, sobre dada questão, ainda que essa responsividade não tenha adquirido uma nítida expressão externa: ela irá manifestar-se na tonalidade do sentido, na

tonalidade da expressão, na tonalidade do estilo, nos matizes mais sutis da composição. O enunciado é pleno de *tonalidades dialógicas*, e sem levá-las em conta é impossível entender até o fim o estilo de um enunciado. Porque a nossa própria ideia – seja filosófica, científica, artística – nasce e se forma no processo de interação e luta com os pensamentos dos outros, e isso não pode deixar de encontrar o seu reflexo também nas formas de expressão verbalizada do nosso pensamento (BAKHTIN, 2011, p. 298).

Articulando Benveniste e Bakhtin, é possível afirmar que a narrativa ocorre na necessária presença de ao menos dois indivíduos – ainda que indiretamente ou de forma oculta, pois este público receptor pode não ser claramente nomeado. Nesta narrativa, no entanto, o *outro* é tido a partir de um ponto de vista diferente: se trata de outro indivíduo, porém, seu discurso é também decalque de enunciados anteriores.

Assim, podemos dizer que “o outro nos forma e é formado por nossos enunciados” (AZEVEDO, 2015b, p. 58), pois todo pensamento, bem como todo sentido, é elaborado a partir de pensamentos e sentidos anteriores, a que este se relaciona⁴¹. Pensar em dialogismo a partir de Bakhtin é ter em mente um conhecimento sempre inacabado e em produção, uma vez que a cada nova enunciação – seja ela verbal ou não-verbal – forma-se um novo sentido, composto por sentidos anteriores e novos que, por sua vez, agregarão sentidos aos próximos enunciados, compostos por signos.

Paralelamente à diferenciação entre signo e sinal, compreensão e identificação, Bakhtin desenvolve a distinção entre tema e significação, que acompanham a mesma lógica relacional. Segundo Ponzio:

O tema é o sentido completo, unitário do signo verbal, considerado concretamente, ou seja, do signo verbal tal qual se apresenta em contextos comunicativos concretos, na interação social e que, como tal, é uma expressão completa, um ato de discurso que se realiza como resposta a um diálogo implícito ou explícito. [...] O tema tem um caráter valorativo e requer uma compreensão ativa, uma relação de interação dialógica, dado que pressupõe sempre o intercâmbio sógnico em determinadas situações comunicativas. O tema, além de ser algo unitário, é também algo único e irrepitível, como consequência de sua

⁴¹ Como veremos no capítulo seguinte, este olhar para si a partir do olhar do outro impacta de forma bastante significativa e específica o indivíduo surdo, que molda sua identidade a partir desta troca de sentidos dispostos na sociedade.

relação com uma interação comunicativa especial (PONZIO, 2008, p. 91).

Em contrapartida, temos que a significação é um fenômeno repetível e situado no plano da língua, e não da linguagem. Deste modo, a significação é compartilhada, o que lhe garante sua continuidade comunicativa. Segundo Ponzio, a significação “é tudo aquilo que dentro da expressão apresenta-se com o caráter do reproduzível, do estável e do que está sujeito a um processo de identificação” (PONZIO, 2008, p. 91).

Portanto, podemos dizer que a significação está para a língua, enquanto o tema está para a linguagem. A significação, enquanto processo único, mas reproduzível, é estanque. Exemplifica-se nas palavras do dicionário, onde os significados são socialmente compartilhados, tornando possível a comunicação sem ruídos. Já o tema coloca-se na enunciação dialética, englobando elementos verbais – palavras, estruturas morfológicas, sintaxe, dentre outros – e não verbais – contexto histórico, expressões faciais, movimentos corporais, etc. É, portanto, o tema quem torna o sinal um signo verbal, na medida em que agrega sentidos de enunciações outras.

O enunciado não é apenas um conceito formal, mas um acontecimento contínuo. Este é o objeto de análise de Bakhtin, e não o signo, pois que é no enunciado que o signo se forma. Esse enunciado é sempre um novo fenômeno, não se repete, ainda que se mantenha o mesmo enunciador. Isto porque o enunciado ocorre em um tempo-espaco específico, provocado por um enunciador em direção a um receptor, seu público-alvo. Segundo Brait e Melo:

O enunciado [...] é concebido como unidade de comunicação, como unidade de significação, necessariamente contextualizado. Uma mesma frase realiza-se em um número infinito de enunciados, uma vez que esses são únicos, dentro de situações e contextos específicos, o que significa que a “frase” ganhará sentido diferente nessas diferentes realizações “enunciativas” (BRAIT/MELO, 2014, p. 63).

As noções de enunciado e enunciação têm fundamental importância nos estudos realizados pelo Círculo de Bakhtin, pois nestas categorias estão implicadas questões fundamentais da linguagem, tais como a polifonia, o dialogismo e as vinculações entre signo, ideologia, texto, tema e significação. As concepções de enunciado, porém, não são encontradas de forma

plenamente acabada em nenhuma de suas obras, sendo seus sentidos preenchidos e construídos ao longo das obras do Círculo (BRAIT/MELO, 2014).

Ao enunciado diz respeito “(a) o *horizonte espacial comum* dos interlocutores [...], (b) o *conhecimento e a compreensão* comum da situação por parte dos interlocutores, e (c) sua *avaliação comum* dessa situação” (BRAIT/MELO, 2014, p. 67). Desta maneira, o verbal e o não verbal integram de maneira unívoca a enunciação. Um não se desprende nem se depreende do outro, ambos se integram como parte constitutiva necessária da significação na enunciação.

Esta questão é aprofundada no ensaio de Bakhtin e Volochínov intitulado “A palavra na vida e na poesia” a partir do exemplo do enunciado “Bem”. A partir deste enunciado – verbalmente identificado como advérbio – o autor demonstra que o sentido apenas pode ser depreendido a partir da situação extraverbal implicada no enunciado, pois a parte estritamente verbal – fonética, morfológica e sintática – não permite a compreensão total do sentido da conversação.

Desta maneira, cada enunciação da vida cotidiana é um antitema socialmente objetivo. É uma espécie de palavra chave que somente conhecem os que pertencem a um mesmo horizonte social. A peculiaridade das enunciações da vida cotidiana consiste em que elas, mediante milhares de fios, se entrelaçam com o contexto extraverbal da vida e, ao serem separadas deste, perdem quase por completo seu sentido: quem desconhece seu contexto vital mais próximo não as entenderá (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2011b, p. 158).

Especial atenção Bakhtin e Volochínov reservam à análise da entonação na enunciação. Segundo os autores “a *entonação sempre se encontra no limite entre o verbal e o extraverbal, entre o dito e o não dito*” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2011b, p. 160). É mediante a entonação que a palavra verbal relaciona-se com o mundo da vida, o extraverbal, mas cujos sentidos são partilhados entre os indivíduos partícipes da enunciação.

A entonação, no entanto, se faz verbalmente, isto é, a partir de sons, o que não é possível na Língua Brasileira de Sinais – a Libras – essencialmente muda. Acreditamos, entretanto, que na Libras a exerce a partir de outros parâmetros linguísticos, especialmente nas expressões gestuais e faciais.

A metáfora entonacional tem parentesco latente com a *metáfora gestual* (a própria palavra era inicialmente um gesto lingüístico, um componente de um complexo gesto que tomava o corpo todo), entendendo por gesto tanto a mímica como os gestos do rosto. O gesto, igual à entonação, necessita o apoio coral dos circundantes: só em uma atmosfera de simpatia social resulta possível um gesto livre e seguro. Por outra parte, o mesmo que a entonação, alarga a situação e introduz um terceiro participante, o herói (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2011b, p. 163).

Assim, cremos que a língua utilizada pelos surdos é plenamente capaz de construir e transmitir sentidos. Estes, no entanto, serão formulados a partir de outras categorias da sua língua, mas sem que haja perda de sentido ou capacidade de significação.

3.3- Implicações entre linguagem, ensino de História e letramento

A escola enquanto espaço social é historicamente constituída, sendo atravessada por questões que a extrapolam. Nela são disputados conhecimentos letrados que serão legitimados e propagados à sociedade, em detrimento de outros conhecimentos, que serão esquecidos. Portanto, todo ensino é uma escolha ideológica.

O professor não foge a essa realidade, precisando fazer suas escolhas que, como dito anteriormente, são orientadas por pensamentos e enunciados que não são unicamente seus, mas que foram elaborados a partir de palavras de outros indivíduos⁴². Segundo Azevedo:

A escola está imersa e permeada pelas relações culturais, sociais e de poder que a constituem historicamente e, nela, estão os sujeitos, desafiados pelo fazer complexo que a atualidade exige da escola e do professor. Dessa forma, o ato enunciativo do professor é forjado em uma luta constante por validade e inserção no contexto; validade, que, por sua vez, se constitui em uma arena discursiva de luta e hierarquia social (AZEVEDO, 2015b, p. 61).

⁴² Isto não significa, entretanto, que não exista algo de particular e individual na enunciação, mas que mesmo a individualidade reside no corpo social e é por ele permeado. Segundo Azevedo “a identidade, nesta perspectiva, é intersubjetiva: eu sou eu, e sou e estou no outro que me constitui” (AZEVEDO, 2015b, p. 60).

Portanto, a escola valida determinados discursos em detrimento de outros, o que se constitui na tarefa do professor; tarefa esta impactada por relações de poder e hierarquia que se fazem presente em sala de aula. Podemos, assim, dizer que a sala de aula é um lugar dialógico, pois nele estão inseridos professor e aluno que, por meio de enunciações, constroem o saber em um processo intersubjetivo.

Compreendemos que o ensinado se constitui como signo social. Como protagonista desse ato, o professor é um sujeito historicamente situado que traz para a sala de aula seu referencial de vida, construindo enunciados “concretos e únicos” ao longo do processo de ensinar – todos esses são fatores que caracterizam a materialização da história ensinada e as práticas de letramento presentes nesse processo. Trata-se de processos e práticas únicas por sua circunstância delimitada pelo tempo-espaço sócio-histórico e pela individualidade⁴³ de seu protagonista, o professor.

O saber do professor, situado em uma perspectiva histórica, cultural, social e filosófica, revela suas concepções de mundo, tempo, educação, ensino e história, construindo uma das faces da história ensinada, de caráter intersubjetivo e fundamental para a arquitetônica dos atos discursivos que se estabelecem no ensinado. (AZEVEDO, 2015b, p. 62-63).

Desta maneira, entendemos que o professor carrega para a sala de aula toda a sua “bagagem”, que inclui suas experiências pessoais, profissionais e os conhecimentos academicamente construídos⁴⁴ que, no espaço escolar, serão conjugados às “bagagens” dos alunos, que consistem em suas experiências familiares e nos conhecimentos construídos em meio a outras instituições sociais.

A respeito destes conhecimentos do educando, sabemos que as novas mídias o impactam fortemente, formando um novo saber e demandando uma nova postura do educador. Segundo Azevedo:

Outras formas de propagação de conhecimento invadem nossa vida cotidiana. A televisão, o cinema, os meios de comunicação de massa e a internet, dentre tantos outros, dimensionam a

⁴³ Por individualidade do professor entendemos o modo pelo qual ele constrói sentidos de história em sala de aula, e não o seu enunciado em si – que é individual, porém, marcado e permeado por enunciados anteriores a ele.

⁴⁴ Apesar das metodologias distintas adotadas pela história escolar em relação à história acadêmica, Penna (2013, 2014) defende que a história escolar garante a manutenção da intencionalidade histórica a partir da operação historiográfica escolar.

informação e popularizam o conhecimento. O “Google” é a grande “enciclopédia” virtual, visto que nele encontramos diversas informações, um espectro quase infinito de referências – seja para o “bem” seja para o “mal”, usando uma adjetivação bem contemporânea à nossa sociedade. Nesse emaranhado de novos canais legítimos – muitas vezes não legitimados – de propagação de conhecimento, a escola perde seu lugar e é questionada quanto a sua validade e eficácia. Novos gêneros discursivos são criados e antigos são legados ao ostracismo, ao esquecimento ou ao desuso, e a escola, que não caminha no mesmo ritmo que a vida, muitas vezes não incorpora os novos rumos que a leitura e a escrita ganham no mundo da vida (AZEVEDO, 2011, p. 47).

No caso dos alunos surdos, no entanto, esta bagagem de experiências e conhecimentos deve ser reavaliada, pois seu acesso aos meios de comunicação e mídias sociais é mais restrito, visto que a maioria destes espaços não é formulada visando sua inserção e via de regra não são transmitidos em Libras. Isto significa que os alunos surdos possuem experiências de mundo mais restritas e fragmentadas, cujos sentidos são também formulados por processos distintos, impactando seu letramento⁴⁵ e o trabalho do professor em sala de aula. Portanto, é plausível concluir que estes indivíduos possuem significados de partida diferentes da maioria dos ouvintes, pois seu acesso aos meios de comunicação se dá de maneira distinta.

Se, por um lado, compreendemos apenas a partir de signos, é preciso também esclarecer que estes signos estão dispostos na linguagem, em constante significação. Pensar o ensino para surdos, portanto, nos exige entender que estes signos estão dispostos em outra língua, a Libras, que consiste na primeira língua dos indivíduos surdos. Desta maneira, é razoável supor que o aprendizado de conteúdos, aos quais estão relacionados signos ideológicos, ocorrerá de forma diferente daquela promovida em Língua Portuguesa, pois a significação em Libras depende de elementos também distintos, que compõem o enunciado em sinais.

Os enunciados na história ensinada são formados a partir não apenas dos saberes escolares, produzidos em sala de aula, mas ao também

⁴⁵ Segundo Kleiman, “o conceito de letramento começou a ser usado nos meios acadêmicos numa tentativa de separar os estudos sobre o ‘impacto social da escrita’ dos estudos sobre alfabetização, cujas conotações escolares destacam as competências *individuais* no uso e na prática da escrita” (KLEIMAN, 1995, pp. 15-16 apud ROJO, 2009, p. 97). Nesta pesquisa, entendemos o letramento enquanto ação educativa referente aos sentidos promovidos por práticas sociais de leitura e escrita.

permeados por conhecimentos que vão além do muro da escola. Dentre estes conhecimentos podemos destacar os valores familiares, práticas de leitura em família, além de produtos como filmes, séries e novelas que compõem a experiência vivida do alunado. Entender a participação do conhecimento formulado por outros meios e instituições sociais – chamados conhecimentos “vernaculares” (HAMILTON, 2002 apud ROJO, 2009) – não significa negar ou negligenciar, entretanto, a presença de conhecimentos dominantes que são privilegiados na educação escolar, mas entender que atualmente eles disputam lugar na escola junto a outros saberes. Em diálogo com a concepção de Hamilton (2002) acerca dos letramentos múltiplos, Rojo afirma:

os *letramentos dominantes* estão associados a organizações formais tais como a escola, as igrejas, os locais de trabalho, o sistema legal, o comércio, as burocracias. Os letramentos dominantes preveem agentes (professores, autores de livros didáticos, especialistas, pesquisadores, burocratas, padres e pastores, advogados e juízes) que, em relação ao conhecimento, são valorizados legal e culturalmente, são poderosos na proporção do poder da sua instituição de origem. Já os chamados *letramentos “vernaculares”* não são regulados, controlados ou sistematizados por instituições ou organizações sociais, mas têm sua origem na vida cotidiana, nas culturas locais. Como tal, frequentemente são desvalorizados ou desprezados pela cultura oficial e são práticas, muitas vezes, de resistência (ROJO, 2009, p. 102-103).

Proveniente desta valorização e escolha de determinados letramentos em detrimento de outros, decorre o mito (GRAFF, 1990; STREET, 2006) de que o letramento é um movimento autônomo e positivo para o indivíduo, o que reproduz a perspectiva de determinado grupo social. Segundo Soares:

Subjacente a esse conceito liberal, funcional de letramento, está a crença de que consequências altamente positivas advêm, necessariamente, dele: sendo o uso das habilidades de leitura e escrita para o funcionamento e a participação adequados na sociedade, e para o sucesso pessoal, o letramento é considerado como responsável por produzir resultados importantes: desenvolvimento cognitivo e econômico, mobilidade social, progresso profissional, cidadania (SOARES, 2009, p. 74).

A este respeito, ressaltamos que a crença de que o letramento é uma premissa para a vida plena do indivíduo, dotando-a de significados não

encontra eco nesta dissertação. Se optamos pela perspectiva de letramento para o ensino de História para surdos, esta escolha decorre da necessidade destes grupos de serem socialmente incluídos, participando das inúmeras práticas de letramento postas em nossa sociedade, sem que estas práticas de letramento entrem em choque com a cultura surda.

Portanto, acreditamos que o letramento consiste em um ato político e ideológico, no qual são valoradas práticas de leitura e escrita em detrimento de outras práticas – como a fala, por exemplo. No entanto, em uma aproximação com Street (2006) acreditamos que estas práticas não possuem valor intrínseco a elas, de modo que possuam, quaisquer que sejam as relações culturais, os mesmos significados e valores, mas que esta valorização decorre de um ato político, no qual instituições sociais propõem, exigem e valorizam estas práticas, o que não ocorre na cultura surda – onde a Libras se constitui como primeira língua do sujeito surdo e o Português em sua modalidade escrita como segunda língua. Entretanto, cremos que isolar a cultura surda em um claustro sem contato com a cultura ouvinte é reafirmar o preconceito e a segregação. Propomos, assim, um meio alternativo, no qual a prática do letramento histórico ocorra de forma a respeitar a surdez e a Libras, sem excluir a importância da leitura e da escrita para a inclusão social destes sujeitos surdos.

Deste modo, entendemos que não existe um consenso acerca do termo letramento. Optamos, assim, pela concepção defendida por Street, a qual chama:

de modelo “ideológico” de letramento, o qual reconhece uma multiplicidade de letramentos; que o significado e os usos das práticas de letramento estão relacionados com contextos culturais específicos; e que essas práticas estão sempre associadas com relações de poder e ideologia: não são simplesmente tecnologias neutras (STREET, 2006, p. 466).

Embora estes letramentos “vernaculares” sejam em grande medida ignorados pela escola, não se pode negar que eles impactam fortemente o alunado, modificando suas experiências no mundo da vida. Como os enunciados são contingenciados pelo mundo da vida e pelos enunciados de

outros (BAKHTIN, 2011, 2014), podemos afirmar que a produção escolar é também permeada por estes saberes. Segundo Rojo:

Essas mudanças fazem ver a escola de hoje como um universo onde convivem letramentos múltiplos e muito diferenciados, cotidianos e institucionais, valorizados e não valorizados, locais, globais e universais, vernaculares e autônomos, sempre em contato e em conflito, sendo alguns rejeitados ou ignorados e apagados e outros constantemente enfatizados (ROJO, 2009, p. 106-107).

A partir destas discussões, consideramos o saber histórico construído pelo professor em sala de aula um conhecimento híbrido, que coaduna sentidos da historiografia e da educação (MONTEIRO, 2007), o que a torna um campo de conhecimento distinto; conhecimento este construído a partir de atos de fala, leitura e escrita, que consideramos eventos de letramento⁴⁶. Nesta construção de sentidos o professor de história com seus conhecimentos híbridos, adequa-os ao conhecimento do aluno, que é formado a partir de discursos escolares e extra-escolares. Assim, entendemos a história ensinada enquanto uma prática de letramento, que produz saberes específicos.

Pensar o ensino de História implica entender a escola como local complexo e heterogêneo, escola esta formada por sujeitos múltiplos, cujos enunciados são também múltiplos, em uma constante produção de sentidos. Estes enunciados raramente são homogêneos e unânimes, disputando valores e legitimidade no espaço escolar.

Neste sentido, entendemos o ensino como um ato historicamente situado em um tempo-espço que lhe cerceia e que por ele é cerceado (AZEVEDO, 2011, 2013, 2015a, 2015b). Composto por enunciados⁴⁷ múltiplos, o ensino de história constrói o conhecimento de forma intersubjetiva e dialógica, na qual não existe um enunciado “puro”, uma vez que o *eu* é parcialmente constituído pelo *outro*.

⁴⁶ Segundo Azevedo, “eventos de letramento são interações sociais integradas pelo texto escrito e constituídas pelas participações dos sujeitos nos processos interpretativos” (AZEVEDO, 2015b, p. 68). Portanto, podemos definir eventos de letramento como as situações sócio-históricas nas quais a interação entre indivíduos ocorre a partir do signo escrito.

⁴⁷ Com base nas discussões do Círculo bakhtiniano, consideramos o enunciado como uma manifestação particular e observável do processo de enunciação, que “produz e nele deixa marcas da subjetividade, da intersubjetividade, da alteridade que caracterizam a linguagem em uso” (BRAIT/MELO, 2014, p. 64-65).

A partir do arcabouço epistemológico bakhtiniano, podemos afirmar que a subjetividade de cada indivíduo é marcada não apenas por suas enunciações, mas também pelos enunciados de outros, os quais encontram em nós o seu eco.

A partir do conceito de cronotopo segundo Bakhtin (1998), a tomada da consciência ocorre quando o *eu* olha para si não pelos seus olhares, mas pelo olhar do *outro*, que o enxerga de uma posição distinta. Isto decorre do fato de que a consciência do indivíduo é formada pela linguagem e, portanto, carrega em si os enunciados e valores de outros sujeitos (AMORIM, 2012).

No caso da educação de surdos, reafirmamos a necessidade de construção de significados históricos a partir de sua língua própria, a Libras, pois a relação com a linguagem é também determinante para a construção da identidade deste indivíduo. É fundamental, neste sentido, respeitar a cultura surda e o lugar da Libras na formação desta cultura, construindo o conhecimento histórico a partir da língua de sinais e proporcionando ao surdo a possibilidade de entrar em contato com experiências positivas da surdez, de modo a transformar o lugar social assumido pelo surdo, construindo uma identidade surda⁴⁸.

A este respeito, Lodi empreendeu uma pesquisa junto a um grupo formado por surdos adultos, no qual, segundo a autora:

Observou-se, também, que a valorização da LIBRAS e seu uso no espaço das oficinas tiveram um papel fundamental na constituição do eu (surdo) de cada sujeito e, portanto, houve uma transformação relativa à forma pela qual passaram a olhar-se e a serem olhados pelo outro: como falantes da LIBRAS.

Esse fato vem enfatizar a importância da presença da LIBRAS e, portanto, de surdos adultos, participantes ativos das questões políticas que envolvem a surdez, quando se pensa numa real transformação das bases ideológicas que subjazem os discursos sobre o ser surdo, dando sustentação, assim, aos estudos que apontam a importância do desenvolvimento de uma educação bilíngüe para surdos como lugar de constituição

⁴⁸ Neste momento, optamos por uma definição superficial – que se tornará mais complexa no capítulo seguinte – da identidade surda, entendida enquanto o olhar para si, entendendo-se como falante da Libras. Neste processo, no entanto, destacamos a dialética envolvida nesta percepção, pois a medida em que o sujeito surdo se conscientiza de sua identidade surda, o mesmo também é reconhecido por seus pares enquanto surdo.

das identidades e dos aspectos culturais da comunidade surda (LODI, 2005, p. 422).

Neste sentido, defendemos que o letramento histórico de alunos surdos deve ocorrer prioritariamente a partir do uso da Libras, sua primeira língua (L1), pois a mesma é capaz de construir e transmitir sentidos de tempo, necessários à construção do conhecimento histórico. Tal iniciativa, como aponta Lodi (2005), tem como resultado a constituição de uma identidade saudável, segundo a qual o sujeito surdo se enxerga não como o deficiente – alguém a quem falta a audição – mas a partir de sua diferença linguística.

Ressaltamos, outrossim, que é a partir do uso da Libras que o surdo desenvolve seu aprendizado, em um processo de compreensão, e não apenas identificação, ultrapassando a sinalidade e construindo significados, possíveis apenas a partir de signos ideológicos que, no caso dos surdos, constituem-se em sua primeira língua, a Libras.

4 Linguagem e surdez: o sujeito surdo no espaço escolar

Este capítulo tem como objetivo apresentar uma breve trajetória da educação de surdos no Brasil – permeadas por diretrizes internacionais – recortando e delineando as principais políticas públicas em prática dos anos 1990 aos dias atuais. Ainda, na última parte deste capítulo, discutiremos de forma mais densa as dificuldades escolares encontradas pelos surdos, focando na diferença linguística e seus impactos na vida escolar.

Como veremos, não existe um modelo educacional unívoco para alunos surdos. Foram muitos os currículos que impactaram a educação de surdos no Brasil e, embora aparente um caos, tais mudanças fruto das lutas e rupturas que marcam este campo discursivo ideologicamente concebido, no qual são traçadas políticas públicas e constituídas identidades raras vezes unânimes.

4.1 Breve panorama da educação de surdos: contribuições históricas

As primeiras impressões que temos sobre os surdos são decorrentes da Antiguidade ocidental, em uma visão depreciativa da surdez, segundo a qual os surdos eram considerados imbecis e, portanto, ineducáveis, como apontam os registros de Aristóteles analisados por Behares em 1987. Tal conclusão deve-se ao valor que a palavra exercia na comunidade grega, sobretudo em Atenas, onde o discurso e a retórica poderiam significar ascensão social. Segundo esta perspectiva, o conhecimento é adquirido a partir do discurso falado, sendo, portanto, necessária a audição para a verdadeira aprendizagem. Assim, o indivíduo surdo não oralizado, incapaz de pronunciar a palavra, era denominado surdo-mudo (SÁNCHEZ, 1990).

Esta visão manteve-se durante longos anos, sendo escassos os registros encontrados da Idade Média. Estes poucos descobertos são, majoritariamente, relatos de milagres e curas. A marginalização social do surdo ao longo da Idade Média é, segundo Fernandes (1998), provavelmente influenciada pelo discurso religioso contido na palavra bíblica, que exaltava a voz e o ouvido como a única forma de contato entre Deus e os homens. Para

tanto, a autora salienta trechos da Bíblia que apontam para a valorização da fala e da audição:

O Senhor deu-me uma língua erudita, para eu saber sustentar com a palavra o que está cansado; êle [sic] me chama pela manhã, pela manhã chama aos meus ouvidos, para que eu o ouça como a um mestre (Isaías, 50:4).

O que tem ouvidos para ouvir, ouça (Mateus, 11:15).

Aquêle [sic] que tem ouvidos, ouça o que o Espírito diz às Igrejas...(Apocalipse, 2:7).

E trouxeram-lhe um surdo e mudo, e suplicavam-lhe que lhe impusesse a mão. (...)

E, levantando os olhos ao céu, deu um suspiro, e disse-lhe: Ephpheta, que quer dizer, abre-te. E imediatamente se lhe abriram os ouvidos e se lhe soltou a prisão da língua, e falava claramente (Marcos, 7:32-35).

(Outra ocasião) estava expelindo um demônio, o qual era mudo. E depois de ter expelido o demônio, o mudo falou, e as multidões ficaram maravilhadas (Lucas, 11:14) (FERNANDES, 1998, p. 9)

É apenas no início do século XVI que se admite como possibilidade a educação de surdos, sem intervenção de forças religiosas ou sobrenaturais, surgindo os primeiros casos de práticas pedagógicas bem sucedidas, compartilhando a convicção de que era possível educar um indivíduo surdo, tornando-o falante.

Este era um período em que grande parte da Europa vivenciava o Renascimento Cultural, tendo como inspiração os antigos valores greco-romanos. Neste contexto, a educação de surdos tinha como objetivos desenvolver o pensamento, adquirir conhecimentos e se comunicar com o mundo que o cerca. Para tanto, era fundamental ao surdo conhecer a língua, sobretudo a fala. Este é o embrião do que veio a se consolidar como método oralista, defendido por Heinicke, importante pedagogo alemão atuante na educação de surdos. A filosofia oralista tem como finalidade dotar o aluno surdo de linguagem oral, de modo a permitir sua comunicação com os ouvintes. No entanto, não chegou a estabelecer um método próprio.

Opondo-se a este método, L'Epée, abade francês, criou o gestualismo, metodologia que utilizava sinais e gestos paralelamente ao ensino da língua

oral, argumentando que por meio da língua sinalizada os surdos que não conseguiam oralizar poderiam se comunicar de forma mais natural. L'Épée, contudo, enfrentou duras críticas dos oralistas, que alegavam ser a língua oralizada a mais importante forma de receber e transmitir conhecimentos. Segundo Lacerda:

[...] já no século XVIII, foi aberta uma brecha que se alargaria com o passar do tempo e que separaria irreconciliavelmente oralistas e gestualistas. Os primeiros exigiam que os surdos se reabilitassem, que superassem sua surdez, que falassem e, de certo modo, que se comportassem como se não fossem surdos. Os proponentes menos tolerantes, pretendiam reprimir todo o que fizesse recordar que os surdos não poderiam falar como os ouvintes. [...] Os segundos, gestualistas, eram mais tolerantes frente às dificuldades do surdo para a língua falada e foram capazes de ver que os surdos desenvolviam uma linguagem que, ainda que diferente da oral, era eficaz para a comunicação e lhes abria as portas para o conhecimento da cultura, incluindo aquele dirigido para a língua oral (LACERDA, 1996, p. 6).

Tais críticas e disputas geraram intensos debates acerca das filosofias mais adequadas para o ensino de jovens surdos, culminando na abertura de escolas para surdos em diversos países, dentre os quais o Brasil. No entanto, como observa Lacerda:

Os surdos que podiam se beneficiar do trabalho desses professores eram muito poucos; somente aqueles pertencentes às famílias abastadas. É justo pensar que houvesse um grande número de surdos sem qualquer atenção especial e que, provavelmente, se vivessem agrupados, poderiam ter desenvolvido algum tipo de linguagem de sinais através da qual interagissem. (LACERDA, 1996, p. 5)

Em 1856, por assinatura do imperador D. Pedro II, é instituído o Imperial Instituto de Surdos-Mudos, primeira escola de surdos do país. Criado por Huet, o instituto contava com matrículas particulares e com a concessão de bolsas para alunos. O trabalho pedagógico do instituto seguia em direção ao uso da língua de sinais, com a criação do livro *Iconografias dos Sinais dos Surdos-Mudos*, em 1875, que objetivava vulgarizar a língua de sinais, meio de expressão preferido pelos surdos (ROCHA, 2008).

No entanto, em 1880, a partir da realização do II Congresso Internacional, em Milão, as diretrizes para a educação de surdos foram

completamente alteradas. Acirrados os debates acerca do Oralismo, a maioria dos participantes votou em favor do uso exclusivo do método oral, excluindo-se a linguagem sinalizada, acreditando que esta última desviasse a atenção do surdo à língua oral, estrategicamente mais importante. Destaca-se que desta votação foram excluídos os professores surdos, que representavam a maioria dos presentes. A decisão obtida neste Congresso norteou as políticas educacionais para surdos em diversos países a Europa e da América Latina, dentre os quais o Brasil, alterando o modelo educacional trabalhado no Instituto.

Durante quase um século os pressupostos do modelo oralista não foram questionados, com os surdos sendo proibidos de usar a língua de sinais. Ao método aliou-se a Medicina, alavancada por Jean Itard, que trouxe à baila suas experiências pedagógicas com Victor, um menino selvagem de aproximadamente 10 anos, “tido inicialmente como ‘surdo-mudo’ e retardado mental [...], conseguiu alguns avanços em relação ao seu processo de socialização e adestramento” (FERNANDES, 2011, p.36). A partir de então o que se assistiu foi a medicalização da surdez, vista sob o olhar de patologia. Segundo Skliar:

Medicalizar a surdez significa orientar toda a atenção à cura do problema auditivo, à correlação de defeitos da fala, ao treinamento de certas habilidades menores, como a leitura labial e a articulação, mais que à interiorização de instrumentos culturais significativos, como a língua de sinais (SKLIAR, 1997, p. 111).

Neste sentido, o objetivo médico era curar a surdez e suprimir as diferenças entre surdos e ouvintes. Para tanto, eram recomendados tratamentos clínico-terapêuticos, que em grande parte reproduziam técnicas da fonoaudiologia para a leitura labial, utilizando-se o máximo possível dos residuais auditivos. Segundo Fernandes, “em síntese, o ouvido defeituoso – e não o sujeito Surdo – é o centro do processo pedagógico” (FERNANDES, 2011, p. 39).

O Oralismo triunfou desde o Congresso de Milão, em 1880 até meados de 1960, produzindo efeitos catastróficos para a educação de surdos. Após quase um século de oralismo imposto às escolas os resultados são

desanimadores. Em sua tese de doutoramento, Lacerda reflete acerca destes resultados, apoiada em conclusões de Johnson e Fernandes:

Os resultados de muitas décadas de trabalho nessa linha, no entanto, não mostraram grandes sucessos. A maior parte dos surdos profundos não desenvolveram uma fala socialmente satisfatória e, em geral, esse desenvolvimento era parcial e tardio em relação à aquisição de fala apresentada pelos ouvintes, implicando um atraso de desenvolvimento global significativo. Somada a isso, estavam as dificuldades ligadas à aprendizagem de leitura e da escrita. Sempre tardia, cheia de problemas, mostrando sujeitos, muitas vezes, apenas parcialmente alfabetizados após anos de escolarização. (...) sujeitos pouco preparados para o convívio social, com sérias dificuldades de comunicação seja oral ou escrita – tornando claro o insucesso pedagógico dessa abordagem (LACERDA, 1996, p. 15-16).

A presença de professores surdos também diminuiu consideravelmente das escolas. Nos Estados Unidos estima-se que em 1850 aproximadamente 50% dos professores de alunos surdos eram também surdos. Já em 1960 este quantitativo caiu para 12% (SACKS, 1990, p.44). Tal recrudescimento levou à diminuição do uso de língua de sinais na escola, visto que eram poucos os professores que a conheciam e estavam preparados para a partir dela instrumentalizar seus alunos surdos.

No entanto, a partir da década de 1960 iniciaram-se as primeiras críticas ao modelo oralista. Partindo de uma visão sociointeracionista, acreditava-se que a linguagem é constituída na interação, entendendo que a criança surda tem não na oralização, mas em seus gestos a principal forma de expressão (GESUELI, 1998). Surge, assim, a Comunicação Total, filosofia que, embora também se preocupe com a linguagem oral da criança surda, acredita que não se deve perder de vista os aspectos emocionais e sociais, objetivando oferecer e desenvolver na criança surda a comunicação com os meios possíveis para que esta se estabeleça. Na opinião de Gesueli:

Esta corrente parece abrir um leque de possibilidades para que a comunicação se estabeleça, não importando a estratégia a ser utilizada; isto é, vale tudo em nome da habilidade comunicativa (que facilitaria a compreensão e o acesso à informação), o que decorre de uma construção teórica muito pouco consistente, ou mesmo híbrida, sobre a linguagem e seu funcionamento (GESUELI, 1998, p. 27-28).

Se por um lado esta corrente educacional abriu portas para o uso irrestrito da língua de sinais, por outro, mantém a primazia do Português, pois esta é a língua dominada pela maioria dos indivíduos, de modo que ela seria o principal meio de comunicação entre surdos e ouvintes. Deste modo, embora aceite o uso da Libras, esta ainda é vista como um meio de alcance para a Língua Portuguesa, sendo esta a primeira língua dos surdos, como destaca Lacerda:

Na prática, entretanto, o que observa-se, geralmente, é que apenas alguns aspectos da oralidade são representados em sinais pelos professores; muitos são veiculados só oralmente por ausência de um sinal correspondente, ou por desconhecimento do professor sobre a forma correta para expressar aquele argumento em sinais. A verdade é que não existe uma correspondência linear entre sinais e fala. Por vezes, um sinal pode significar várias palavras; outras vezes, uma só palavra necessita de vários sinais para ser expressa. Essa não correspondência pode trazer problemas para a criança que, no momento de aprendizagem de um tópico novo, encontra-se diante de dois canais simultâneos de informação nem sempre congruentes (LACERDA, 1998, p. 24).

No entanto, ressaltamos que a Comunicação Total deve ser entendida enquanto filosofia, pois não chegou a apresentar um corpo teórico que a estruturasse. Tratava-se muito mais de um senso comum nas escolas que buscavam um meio alternativo de desenvolver a Língua Portuguesa em seus alunos surdos. Em meio à expansão da Comunicação Total também surgiram novos estudos sobre a língua de sinais, estudos estes que foram ganhando corpo e estruturando reflexões no campo da linguagem. Surge, assim, o Bilinguismo, que “tem como pressuposto básico que o surdo deve (...) adquirir como língua materna a língua de sinais, que é considerada a língua natural dos surdos e, como segunda língua, a língua oficial de seu país” (GOLDFELD, 2002, p. 42).

O Bilinguismo também reflete uma posição política, na qual se insere a cultura surda que, por sua vez, deve ser entendida em uma perspectiva multicultural. Segundo Kelman:

Multiculturalismo pode ser definido de várias formas. Trata-se de estabelecer níveis de respeitabilidade e garantia de

igualdade de direitos humanos às pessoas com diferentes origens, crenças, etnias, gênero; uma convivência pacífica entre os membros pertencentes a grupos minoritários e os grupos majoritários de uma comunidade social, sem qualquer discriminação. Como há diferentes graus de tolerância para a convivência de pessoas culturalmente distintas, muito raramente esse processo se dá de forma pacífica. Real respeito à diversidade cultural implica não se “folclorizar” grupos sociais minoritários. Considerando-os “exóticos” ou “interessantes” (KELMAN, 2015, p. 54).

Assim, ao analisar a cultura surda devemos desmistificar determinados pontos. Primeiramente, devemos negar os preconceitos disfarçados, presentes em afirmações como “surdos são bastante concentrados e focados” e “surdos são desconfiados”. Sentenças como estas têm como característica a uniformização de todo um grupo, descartando as particularidades e diferenças de cada indivíduo que, como os ouvintes, possuem suas próprias personalidades e gostos.

O Bilinguismo, acreditamos, portanto, é o modelo educacional que melhor respeita as diferenças, não estigmatizando o surdo a partir de sua patologia. Aponta também para a inserção social deste grupo, respeitando a inclusão social, sendo assim, considerado o modelo mais adequado para a educação de surdos. Porém, sua prática no Brasil aponta para inúmeros problemas, que serão mais detidamente analisados ao longo deste capítulo.

4.2 Educação de surdos no Brasil: políticas públicas dos anos 90 aos dias atuais

Em 1990, a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada na Tailândia, apontava para a necessidade de uma educação a todos os indivíduos, indistintamente. Quatro anos após realizou-se na Espanha a Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais: Acesso e Qualidade, que originou a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), documento norteador e marco para educação inclusiva, que impulsionou a formulação de políticas públicas para a educação inclusiva em vários países. Apontava para a inclusão de alunos com necessidades especiais – dentre os quais alunos surdos – em classes regulares, que deveriam instrumentalizar seu corpo docente e adaptar o espaço físico para o novo público. Para tanto,

sinaliza a necessidade de promover uma educação continuada aos professores envolvidos neste processo, bem como a participação de outros profissionais da rede – professores-consultores, psicólogos escolares, fonoaudiólogos, terapeutas ocupacionais e outros profissionais – como grupo de apoio e o envolvimento da comunidade no fazer pedagógico.

A experiência de muitos países demonstra que a integração de crianças e jovens com necessidades educativas especiais é alcançada de forma mais eficaz em escolas integradoras para todas as crianças de uma comunidade. É nesse ambiente que as crianças com necessidades educativas especiais podem progredir no terreno educativo da integração social. As escolas integradoras constituem um meio favorável à construção da igualdade de oportunidades e da completa participação; mas para ter êxito, requerem um esforço comum, não somente aos professores e do pessoal restante da escola, mas também dos colegas, pais, famílias e voluntários (UNESCO, 1994).

Defendendo a inclusão de alunos com necessidades educativas especiais em turmas regulares de ensino, aponta também para o respeito às diferenças – em uma visão multicultural – e a importância da língua de sinais na comunicação com surdos e surdo-cegos, que lhes deve ser assegurada.

No mesmo ano, é aprovada a Política Nacional de Educação Especial (BRASIL, 1994), que estimula a inclusão de alunos com deficiência nas classes regulares. Dois anos após é aprovada a nova lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), que prevê a inserção da Educação Especial nos diferentes níveis da Educação Básica.

Em 1998 foram elaborados os Parâmetros Curriculares Nacionais – Adaptações Curriculares – Estratégias para a Educação de Alunos com necessidades Educacionais Especiais (BRASIL, 1998), cuja finalidade era orientar a construção de estratégias curriculares para o ensino e aprendizagem de alunos com necessidades educativas especiais. No mesmo documento é sugerido o uso de “sistemas de comunicação alternativos”, como a Libras para alunos surdos.

No ano seguinte, visando assegurar os direitos individuais e sociais das pessoas portadoras de deficiência, é estabelecida a matrícula compulsória, conforme a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (1999).

Também baseada nos dispositivos da Declaração de Salamanca foi aprovada pelo Conselho Nacional de Educação a Resolução nº02/2001, que institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (CNE, 2001). Segundo este documento, os surdos incluem-se como grupo com dificuldades de comunicação e sinalização diferenciada dos demais alunos. Assim, o parágrafo 2º do art. 12 da resolução supracitada, define que:

Deve ser assegurada, no processo educativo de alunos que apresentam dificuldades de sinalização diferenciadas dos demais educandos, a acessibilidade aos conteúdos curriculares mediante a utilização de linguagens e códigos aplicáveis, como sistema braile e a língua de sinais, sem prejuízo do aprendizado da língua portuguesa, facultando-lhes e às suas famílias a opção pela abordagem pedagógica que julgarem adequada, ouvidos os profissionais especializados em cada caso (CNE, 2001, p. 3).

O documento preconiza também que cada aluno com necessidade educativa especial precisa de adaptações curriculares, de acordo com a necessidade de cada um. Ainda, propõe o uso da sala de recursos para atendimento aos alunos com deficiência e a presença do professor itinerante, cuja função é dar suporte ao professor regente de classe comum que tenha a presença de alunos incluídos. Em relação aos surdos, recomenda o uso da Libras e a presença de professor intérprete.

Em relação ao corpo docente, a resolução recomenda que professores de classe comum recebam capacitação com estudos sobre Língua Portuguesa e Libras e, aos professores de sala de recursos, que possuam pós-graduação sobre o ensino de Língua Portuguesa e Língua de Sinais:

§ 2º São considerados professores especializados em educação especial aqueles que desenvolveram competências para identificar as necessidades educacionais especiais para definir, implementar, liderar e apoiar a implementação de estratégias de flexibilização, adaptação curricular, procedimentos didáticos pedagógicos e práticas alternativas, adequados ao atendimentos das mesmas, bem como trabalhar em equipe, assistindo o professor de classe comum nas práticas que são necessárias para promover a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais.

§ 3º Os professores especializados em educação especial deverão comprovar: I - formação em cursos de licenciatura em educação especial ou em uma de suas áreas, preferencialmente de modo concomitante e associado à

licenciatura para educação infantil ou para os anos iniciais do ensino fundamental;

II - complementação de estudos ou pós-graduação em áreas específicas da educação especial, posterior à licenciatura nas diferentes áreas de conhecimento, para atuação nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio (CNE, 2001).

No ano seguinte, é regulamentada a Lei 10.436, que coloca a obrigatoriedade da Libras nos currículos dos cursos de formação de professores de nível médio, de licenciatura e nos cursos de Fonoaudiologia. Sua importância reside no fato de apontar com clareza que a educação de surdos no Brasil dar-se-á pela utilização da Libras no processo de ensino-aprendizagem bilíngue. Neste sentido, os surdos são reconhecidos como membros de uma comunidade com cultura e sistema linguístico próprio.

Em 2003 é implementado o programa federal Educação Inclusiva: direito à diversidade. Segundo este plano, diferentes municípios deverão disseminar a educação inclusiva de pessoas com necessidades educacionais especiais a partir da estratégia de multiplicação. Objetiva-se, assim, garantir de modo econômico a reprodução de conteúdos e informações importantes para a inclusão escolar. O efeito multiplicador funcionaria da seguinte maneira: alguns municípios seriam considerados polos de ação, que deverão multiplicar o conhecimento para os demais municípios de sua abrangência. Analisando pesquisa empreendida por Soares (2010), Pletsch, afirma:

(...) o modelo da multiplicação enfrenta inúmeras barreiras para sua operacionalização. Dentre eles destacamos a falta de avaliação e acompanhamento sistemático por parte da Secretaria de Educação Especial que toma como referência apenas dados quantitativos, a descontinuidade dos governos municipais que leva à substituição das equipes e/ou descontinuidade das ações, o grande número de municípios sob responsabilidade de um município-polo, a falta de participação e discussão coletiva entre os participantes do programa, as dificuldades enfrentadas pelos gestores do programa nos municípios-polo para gerenciar os recursos financeiros, a distância entre muitos municípios do município-polo e a falta de articulação entre os setores responsáveis dos municípios, estados e governo federal (PLETSCH, 2011, p. 45).

Acerca, especificamente, das políticas públicas dirigidas aos alunos surdos, destacamos a Lei 10.436/02, também conhecida como Lei de Libras (BRASIL, 2002), que reconhece a Libras e a legitima como língua oficial

brasileira para as comunidades surdas. Esta lei foi, em 2005, regulamentada pelo Decreto 5.625/05, cuja importância define-se “(...) por explicitar mecanismos imperativos e ações públicas para a formação de profissionais para o ensino, interpretação e tradução da Libras, ações afirmativas para usuários da Libras e a sua expansão.” (FARIA, 2011).

A partir deste decreto define-se que a Libras deve ser inserida como disciplina curricular dos cursos de formação de professores em nível médio e superior, cursos de Fonoaudiologia, Pedagogia e Licenciaturas. Deste modo, a legislação reconhece o direito das pessoas surdas ao acesso de informações a partir da Libras, considerada sua primeira língua no modelo bilíngüe de ensino. Para tanto, conta-se com a presença do tradutor e intérprete de Libras – Língua Portuguesa, cuja formação é definida no Capítulo V do mesmo decreto, sendo necessário curso superior de Tradução e Interpretação, com habilitação em Libras – Língua Portuguesa.

O mais importante é focalizar que a formação fundamental para o tradutor/intérprete vai além do conhecimento das línguas, que deve ser uma formação plural e interdisciplinar, visando a seu trânsito na polissemia das línguas, nas esferas de significação e nas possibilidades de atuação frente à difícil tarefa da tradução/interpretação (LACERDA, 2015, p. 265).

O ofício do intérprete, no entanto, não é único, variando de acordo com as ocasiões em que é solicitado, sendo ainda mais específico no caso do intérprete educacional, o que será discutido mais a frente.

Ainda em meio às políticas públicas para a Educação Especial, em 2007 foi lançado pelo Ministério de Educação (MEC) o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), que fortalecia a inclusão nas escolas públicas. No ano seguinte a Secretaria de Educação Especial (Seesp) apresentou a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), prevendo o Atendimento Educacional Especializado (AEE) nas salas de recursos multifuncionais e em centros de referência especializados. Em setembro do mesmo ano foi instituído o Decreto 6.571, que prevê apoio técnico e financeiro aos sistemas públicos de ensino que prestem atendimento educacional especializado. Segundo o documento, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de

Valorização dos Profissionais da Educação – Fundeb – contabilizará duplamente aqueles alunos com deficiência incluídos em classe regular que sejam atendidos em contra turno no atendimento educacional especializado.

Direcionando as funções do AEE, a Resolução 4/2009 , que intitui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, define que este tem como finalidade:

complementar ou suplementar a formação do aluno por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para a sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem” (BRASIL, 2009, p.1).

São definidos como público-alvo do AEE estudantes com deficiência, – com impedimentos de natureza física, intelectual, mental ou sensorial, incluindo-se surdos – estudantes com transtornos globais de desenvolvimento – que apresentem alterações de desenvolvimento psicomotor, comprometimento nas relações sociais na comunicação e/ou estereotípias motoras – e estudantes com altas habilidades ou superdotação (SECADI, 2012).

Até o ano de 2010 foram implementadas 24.301 salas de recursos multifuncionais pelo Ministério da Educação, compostas por mobiliários, equipamentos e recursos de acessibilidade e materiais pedagógicos – de modo a oferecer o atendimento educacional especializado no contraturno. No entanto, apesar da importância deste suporte especializado aos alunos com necessidades educacionais especiais incluídos em turmas comuns, atenta-se para questões no que dizem respeito ao seu funcionamento. Segundo Pletsch:

(...) a sala de recursos multifuncionais não pode ser tomada como a solução para todos os problemas e dificuldades enfrentados pelas escolas para promover o desenvolvimento e aprendizagem desses alunos, como muitas vezes os documentos oficiais nos querem fazer acreditar. É preciso garantir aos professores do AEE e do ensino regular formações inicial e continuada que lhes propiciem conhecimentos para atuar com as especificidades do processo de ensino-aprendizagem de alunos necessidades especiais, bem como as dimensões que envolvem o trabalho colaborativo entre ensino especial e comum, conforme previsto no art. 9º da Resolução 04. Isto é, faz-se necessário disponibilizar aos professores tempo de interação e planejamento conjunto,

assim como para todos os profissionais da unidade escolar. (PLETSCH, 2011).

No trabalho do AEE com alunos surdos coloca-se como imprescindível a presença do intérprete de Libras na elaboração do projeto-pedagógico, o que não exclui a necessidade de uma formação específica para o professor da sala de recursos multifuncionais que atuará na Educação Especial. Neste sentido, torna-se necessária uma formação que garanta conhecimentos sobre a educação bilíngüe que norteará a construção de materiais e as estratégias pedagógicas.

A aplicação destes dispositivos legais, contudo, encontra grandes dificuldades no espaço escolar, onde a proposta bilíngüe é posta em prática. De modo geral, estas barreiras são encontradas no respeito à diferença linguística e cultural e no modo pelo qual é delineado o papel do intérprete em sala de aula.

4.3 O Bilinguismo em sala de aula: considerações entre a teoria e a prática

Como vimos anteriormente, o modelo educacional bilíngüe na educação de surdos é aquele que adota como primeira língua a Língua de Sinais, sendo a Língua Portuguesa sua segunda língua. A partir do Decreto 5.625/05, este tornou-se um direito adquirido pelas comunidades surdas, levando ao aumento das pesquisas e estudos escolares acerca da inclusão de surdos em salas de aula regulares. No entanto, a aplicação deste modelo educacional enfrenta diversas barreiras. Segundo Lacerda:

A defesa deste modelo educacional se contrapõe ao modelo anterior de educação especial, que favorecia a estigmatização e a discriminação. O modelo inclusivo sustenta-se em uma filosofia que advoga a solidariedade e o respeito mútuo às diferenças individuais, cujo ponto central está na relevância da sociedade aprender a conviver com as diferenças. Contudo, muitos problemas são enfrentados na implementação desta proposta, já que a criança com necessidades especiais é diferente, e o atendimento às suas características particulares implica formação, cuidados individualizados e revisões

curriculares que não ocorrem apenas pelo empenho do professor, mas que dependem de um trabalho de discussão e formação que envolve custos e que tem sido muito pouco realizado (LACERDA, 2006, p.166).

De modo ideal, as crianças deveriam, primeiramente, aprender a língua de sinais no seio familiar, iniciando os processos de simbolização de modo que, na Educação Infantil, se inicie o aprendizado da segunda língua (FERNANDES, 2011). Esta, no entanto, é uma realidade distante, como demonstra Lodi, Harrison e Campos:

Observamos que muitos surdos não têm acesso à Libras, desenvolvendo uma comunicação gestual caseira utilizada para fins de satisfação de necessidades e relatos de acontecimentos familiares. Esses mesmos sujeitos, ao serem expostos a ela, não a diferenciam, inicialmente, do português, tratando-a como uma representação gestual da língua falada, fato que acarreta desvalorização da Libras por conceberem-na como uma língua de menor valor pelo fato de não ser conhecida e utilizada pelos ouvintes (LODI, HARRISON, CAMPOS, 2015, p. 13).

Muitos alunos surdos ingressam na escola com poucos conhecimentos de Libras, dificultando seu acesso aos conteúdos escolares. De modo geral, assume-se que o surdo já seja letrado em Libras ao adentrar a escola, valorizando-se a Língua Portuguesa em detrimento da língua de sinais. Nestes casos, confundem-se os códigos lingüísticos de uma e outra, gerando uma espécie de Língua Portuguesa sinalizada, descaracterizando a gramática da Libras. Ademais, na maioria dos casos a Libras é vista apenas como uma linguagem de comunicação entre os surdos, e não como meio eficaz de construção de significados. Segundo Lodi, Harrison e Campos:

Embora, muitas vezes, aceite-se a língua de sinais como língua em circulação no ambiente escolar, ela é vista como prática de interação entre pares, para trocas de experiências cotidianas e informais, e não como língua em uso para as práticas de ensino. Desvaloriza-se aquilo que o surdo tem a dizer, da forma como o diz. Esclarecemos. A língua de sinais não é considerada como própria para o desenvolvimento e a apropriação dos conhecimentos veiculados social e culturalmente e nem tampouco para se ter acesso à língua portuguesa (2002, p. 40).

Tomando-se a linguagem em sua dimensão discursiva (BAKHTIN, 1999), é primário que o conhecimento escolar seja construído em Libras, de modo a respeitar sua cultura⁴⁹. A partir da Libras o surdo pode aprender a segunda língua, lendo textos e discutindo materiais escritos, tornando-se interlocutor dos conhecimentos e de sua própria vida (LODI, 2005). Da mesma forma, podemos acreditar que o distanciamento de Libras e sua não utilização em sala de aula para a construção de significados, em grande medida, leva ao fracasso escolar do aluno surdo, que sai da escola sem estar devidamente letrado.

De modo geral, os professores de alunos surdos apontam a necessidade de se trabalhar com materiais concretos em sala de aula (HARRISON, 2002). Via de regra, estes materiais são produzidos em Língua Portuguesa ou tomando a oralidade como premissa, o que se torna uma medida pouco eficaz na educação de surdos, que têm na Língua Portuguesa sua segunda língua. Reiteramos, portanto, a necessidade de, no fazer da sala de aula, construir o conhecimento em Libras⁵⁰, segundo a perspectiva do letramento que tem no uso social da escrita o seu pilar, entendendo que o ato de leitura e escrita é em si um ato de estabelecimento de sentidos, que deverão ser construídos em Libras. No entanto, esta não é a realidade de parte das escolas:

O que vem sendo observado nas escolas é o deslocamento e a substituição das práticas discursivas dos alunos por aquelas esperadas pelo professor. Esse modelo tem se mostrado ao aluno inatingível, levando-o a evitar se expor ao erro e, portanto, sendo um fator de distanciamento das práticas escritas. Assim, continuamos assistindo a formação de sujeitos surdos que pressupõem que ler é sinônimo de reconhecer

⁴⁹ Como “cultura surda” entendemos os mecanismos pelos quais o surdo vivencia, experimenta e atua na sociedade. Em outras palavras “ é o jeito de o surdo entender o mundo e modificá-lo a fim de torná-lo acessível e habitável ajustando-o com suas percepções visuais, que contribuem para a definição das identidades surdas e das “almas” das comunidades surdas. Isto significa que abrange a língua, as idéias, as crenças, os costumes e os hábitos de povo surdo.” (STROBEL, 2009, p. 27).

⁵⁰ Harrison (2014) nos auxilia na historicidade da constituição da Libras, destacando o trabalho pioneiro de Stokoe (1960) onde, por meio de metódica pesquisa de lingüística estrutural, demonstra que a American Sign Language (ASL) possui estrutura e função bastante semelhante às demais línguas. Sua tese jamais foi derrubada, sendo seguida pelos trabalhos de Ferreira Brito (1995) e Quadros & Karnopp (2004).

palavras, e escrever uma habilidade de treino e cópia (LODI, HARRISON, CAMPOS, 2015, p. 20).

Como apontado acima, para grande parte dos alunos surdos ler significa o reconhecimento vocabular palavra por palavra, pareando-as com a Libras. Neste movimento muitas vezes são criados gestos desnecessários e copiadas estruturas da Língua Portuguesa por meio da datilologia. Trata-se de um processo que ocorre, segundo Karnopp e Pereira:

(...) sem uma língua constituída, a criança surda inicia o seu processo de alfabetização, o que, ainda na maioria das escolas, se dá por meio do ensino de vocábulos, combinados em frases descontextualizadas. O distanciamento das práticas de leitura e de escrita, somado a pouca ou nenhuma familiaridade com o português, resulta em alunos que sabem codificar e decodificar os símbolos gráficos, mas que não conseguem atribuir sentido ao que leem (KARNOPP, PEREIRA, 2015, p. 127-128).

A este respeito, Karnopp (2015) aponta para o uso de materiais escritos empobrecidos, com textos pequenos, facilitadores e raramente de interesse do aluno. Em sua pesquisa que contou com a entrevista de oito surdos universitários, afirma também que poucos são os surdos instruídos a ler livros durante o Ensino Fundamental e Médio. Segundo os entrevistados, o professor alegava que a leitura de livros inteiros era de extrema dificuldade, indicando que precisavam conhecer primeiramente o vocabulário, gramática e estruturação de frases em textos menores. Porém, toda a educação básica se passou e nunca um professor indicou a leitura de um livro, o que ocorreu apenas no ensino superior.

Questionados, enfim, sobre o impacto da primeira leitura daqueles livros solicitados na graduação, relataram satisfeitos estarem diante de um grande desafio, de uma dificuldade em que buscavam estratégias para ler o livro e traduzir para a língua de sinais. Registraram que precisavam reler algumas partes, mas que não recorreram ao dicionário toda vez que uma palavra nova (desconhecida) aparecia, pois no ato de leitura descobriram que muitas palavras podem ser ignoradas, sem intervir na construção dos sentidos de uma história. Registraram também que o fato de ler a história e compartilhar as ideias do livro com outros colegas, em língua de sinais, fez com que eles construíssem o(s) sentido(s) do texto coletivamente. O conhecimento de mundo, o conhecimento lingüístico e o conhecimento da organização textual foram

proporcionados paralelamente, num ato que envolve texto e leitor (KARNOPP, 2015, p. 155).

Práticas de leitura eficazes são aquelas ancoradas na realidade do alunado, que preencham seu espaço social, sendo fundamental o conhecimento do contexto onde se dá a leitura. Em outras palavras, a leitura deve ser feita a partir de uma justificativa amparada na realidade social vivida pelo aluno, considerando seus conhecimentos prévios e sua visão de mundo. Saber ler é construir sentidos, promovendo significado à sua própria vivência.

Em atividades descontextualizadas e gramaticamente empobrecidas os alunos surdos não constroem sentidos nem interagem com a língua escrita, visto que ela é trabalhada fora dos seus contextos sociais, tendo como consequência a formação de alunos que, na melhor das hipóteses não concluíram o processo de letramento, e na pior das projeções abandonam⁵¹ a escola.

Embora a permanência escolar seja um fato a se festejar, percebemos que os ônus são grandes, não apenas em relação ao letramento escolar precário, mas também na construção de sua subjetividade, marcada pela desvalorização da identidade surda e da Libras. Neste caso, a permanência não obteve êxito, uma vez que não ocorreu uma verdadeira compreensão ou construção de conhecimentos por parte do aluno surdo. Reiteramos, assim, que todo o processo de letramento deve ser significado a partir da Libras, utilizando-se a língua escrita em seu contexto social, de modo a atribuir significados a ela, não utilizando-a como fim, mas como meio do processo ensino aprendizagem.

A consideração do que é ser letrado não pode ser reduzida, então, à aprendizagem da escrita como código de representação da fala, impondo uma dicotomização entre oralidade e escrita, prática que prevalece nas instituições de ensino e que pressupõe a existência de apenas um tipo de letramento: aquele restrito ao uso da escrita e ao âmbito escolar. Ser letrado é participar ativamente de práticas discursivas letradas (orais e escritas) a partir dos diversos

⁵¹ Segundo Góes e Tartuci (2015), muitas são as razões que contribuem para a desistência escolar do aluno surdo, destacando “a experiência escolar empobrecida, a lentidão no domínio da leitura-escrita, o maior foco no copiar em detrimento do ler, escrever, compreender, expressar-se” (p. 296).

materiais de circulação social propiciados pelas agências de letramento (LODI, HARRISON, CAMPOS, 2015, p. 12).

Contudo, como a maioria das crianças chega à escola com algum reconhecimento gráfico do Português, mas poucos conhecimentos de Libras, devido ao fato de vir de famílias ouvintes, é fundamental que também na escola ela tenha acesso ao aprendizado da língua de sinais, o que deve ocorrer preferencialmente no contato com um instrutor surdo, quando não for possível a inserção do aluno na comunidade surda mais próxima, pois é por meio da Libras que o surdo se expressa. Sem esta narração sobre si a apropriação de qualquer outra língua é impensável, pois não será construída no diálogo, na interação social.

Posteriormente, no decorrer dos processos de desenvolvimento da linguagem (LIBRAS), práticas de leituras devem ser iniciadas: leituras de figuras, que inicialmente ganham um caráter mais descritivo, para em seguida, tornarem-se a base para a construção da história. A linguagem escrita que sempre esteve presente passa, então, a ter sentido às crianças/ aos adolescentes e os processos de reconhecimento das palavras se intensificam. Se tratados da forma como discutido acima, possibilitam aos sujeitos surdos o entendimento do que é a leitura: um processo de compreensão ativa, no qual os múltiplos sentidos em circulação no texto são constituídos a partir de uma relação dialógica estabelecida entre o autor e leitor, entre leitor e texto e entre os múltiplos enunciados, as múltiplas vozes e linguagens sociais que ecoam no texto (LODI, 2014, p. 179).

A estratégia levantada por Lodi é a grande questão que colocamos nesta dissertação. Entendendo a Libras como uma língua visuogestual, defendemos o uso de imagens no Ensino de História procurando construir significados a partir delas. Já existem alguns trabalhos seguindo este caminho.

Neste sentido, destacamos o projeto HagáQuê⁵², um software educacional desenvolvido no Instituto de Computação da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Trata-se de um editor de histórias em quadrinhos com fins pedagógicos, facilitando a criação de histórias por crianças ainda inexperientes com o uso do computador e ainda por pessoas com

⁵² Este software pode ser obtido a partir do endereço <http://pan.nied.unicamp.br/~hagaque/>

necessidades educacionais. Segundo Gesueli (2015) sua significância reside na relação entre texto e imagem:

Na produção escrita, a imagem é garantia do significado a qual representa, muitas vezes, todo um enunciado. Na interação face a face observa-se, comumente, um discurso “quase-procedural” como garantia da significação: o aluno surdos, acostumado aos constantes mal-entendidos na comunicação com ouvintes procura com insistência (utilizando-se de diferentes recursos) certificar-se da compreensão do enunciado, daí a relevância da interação. De forma análoga, a imagem no texto escrito parece cumprir papel semelhante (GESUELI, 2015, p. 183).

Segundo Gesueli, a atividade neste software, unindo imagem e texto, foi de grande agrado aos alunos surdos que, frequentemente, mostram-se resistentes às atividades de escrita, fruto do fracasso escolar. Destaca ainda que “o contato com alunos pré-escolares surdos temos observado com freqüência o uso do desenho na produção do texto escrito, objetivando representar palavras e diferentes enunciados” (GESUELI, 2015, p. 183).

Entendendo que a Libras é uma língua visuogestual, há de se pressupor que os surdos desenvolvem a visualidade de maneira bastante especial e distinta daquela construída pelos ouvintes aos surdos a imagem faz parte do modo como enxergam o mundo e o constituem de sentido, em uma espécie de texto multimodal permeado por códigos distintos – Libras, Língua Portuguesa escrita, imagem – que lhe promoverão diversos sentidos. A partir desta especificidade surda coloca-se a imagem como a chave de nosso trabalho: a possibilidade de, no trabalho com fontes imagéticas, promover significados de tempo histórico junto aos alunos surdos.

Segundo Perlin (2015) o ser surdo pertence a um mundo cujas experiências se passam pela visualidade, e não pela audição, o que demarca sua diferença em contraposição à cultura ouvinte. Mesmo a escrita da Língua Portuguesa contém traços significativos de oralidade, que não são presentes em Libras, o que dificulta a escrita do surdo em sua segunda língua. Neste sentido, a autora expõe a dificuldade encontrada por indivíduos surdos em relação à escrita:

É tão difícil escrever. Para fazê-lo meu esforço tem de ser num clima de despender energias o suficiente demasiadas. Escrevo numa língua que não é minha. Na escola fiz todo esforço para entender o significado das palavras usando o dicionário. São palavras soltas elas continuam soltas. [...] Eu preciso decodificar o meu pensamento visual com palavras em português quem têm signos falados. [...] fazer frases em português não é o mesmo que fazê-las em Libras. Eu penso em Libras, na hora de escrever em português eu não treinei o suficiente para juntar numa frase todas as palavras soltas (PERLIN, 2015, p. 57).

Estas reflexões acerca da dificuldade escrita enfrentada por surdos é particularmente revelador, pois que demonstra o espaço que separa primeira e segunda língua. Como relatado acima, na escrita em Língua Portuguesa o surdo encontra sérias dificuldades em ultrapassar a sinalidade das palavras, que ainda não possuem sentido ao surdo, pois não se tornaram signos ideológicos. Acreditamos, entretanto, que a partir do uso de imagens que favoreçam o desenvolvimento da visualidade, característica da Libras e da cultura surda, abre-se um caminho para constituir a palavra de sentidos, de modo a torná-la um signo.

O uso da estratégia visual é também analisado por Lacerda, Santos e Caetano (2014). Segundo as autoras, crianças e surdos adolescentes tiveram poucos interlocutores em sua língua, reduzindo as oportunidades de trocas de ideias e debates. A isto soma-se a dificuldade de acessibilidade do indivíduo surdo aos principais meios culturais, que privilegiam a oralidade e nem sempre contam com legendas. Juntos, estes fatores corroboram a exclusão social do surdo, que frequentemente chega à escola com conhecimentos de mundo reduzidos se comparados aos alunos ouvintes da mesma faixa etária. Assim, as autoras propõem o uso de recursos imagéticos, pois estes privilegiam a diferença lingüística dos surdos:

Para os surdos os conceitos são organizados em língua de sinais, que por ser uma língua visuogestual pode ser comparada a um filme, já que o enunciador enuncia por meio de imagens, compondo cenas que exploram a simultaneidade e a consecutividade⁵³ de eventos (LACERDA, SANTOS, CAETANO, 2014, p. 186).

⁵³ Inferindo acerca desta possibilidade trabalhamos com a hipótese de que o uso de imagens pode favorecer não apenas a percepção de simultaneidade e o movimento de consecutividade, mas também continuidades e rupturas.

Como recursos imagéticos as autoras propõem o uso de desenhos, fotografias, maquetes, mapas e vídeos como estratégias para as mais diversas disciplinas:

Um segmento de filme, por exemplo, sobre o transporte de escravos africanos para o Brasil pelos portugueses, pode favorecer a compreensão de uma série de elementos sociais, da natureza, políticos, econômicos, entre outros (vestuário, tipos de embarcações, maus-tratos, clima, etc.), criando condições para uma discussão ampla e para a aprendizagem. Além disso, o trabalho do intérprete de LIBRAS será muito mais efetivo quando a informação visual for acessível, pois com e sobre ela o aluno surdo poderá construir conceitos e colocá-los em tensão em relação àquilo que é apresentado pelo professor, dando oportunidades para uma aprendizagem mais reflexiva e efetiva (LACERDA, SANTOS, CAETANO, 2014, p. 188).

Estes também são recursos apontados por parte dos próprios alunos surdos em pesquisa empreendida por Verri e Alegro (2006) a partir de um questionário. O próprio Ministério da Educação (BRASIL, 2005) indica o uso de desenhos, ilustrações, fotografias, mímica, teatro e recursos tecnológicos – como vídeos e slides.

Contudo, poucas são as produções teórico-metodológicas relacionadas à pedagogia visual na área da surdez, e por isso se constitui como um novo campo de estudos que pode colaborar para uma educação e beneficiar não apenas o sujeito surdo, mas para ampliar as possibilidades de aprendizagem para todos. Essa centralidade da visualidade precisa, na educação de surdos, perpassar pela elaboração do currículo, pelas estratégias didáticas, pela organização das disciplinas, com envolvimento de elementos da cultura artística, da cultura visual, do desenvolvimento da criatividade plástica e visual pertinente às artes visuais, favorecendo, assim, uma valorização da concepção de mundo constituído por meio da subjetividade e da objetividade com as “experiências visuais” dos alunos surdos (LACERDA, SANTOS, CAETANO, 2014, p. 190).

De modo mais sistematizado Campello (2008) aborda os aspectos da visualidade na educação de surdos:

A experiência visual para um sujeito Surdo é dinâmica e um signo é como uma energia visual. Não há apenas uma combinação de signos, cores e formas, movimentos e

tamanhos: a representação visual é assim como a melodia de uma música presente em interações dialógicas mediadas pela visualidade (CAMPELLO, 2008, p. 117).

Assim, a visualidade está presente naquilo que lhe é mais significativo ao surdo: a linguagem. É na prática da Libras que se aprimora a visualidade, dando conta de movimentos mais rápidos, expressões faciais e movimentos corporais por vezes ínfimos mas que correspondem a sentidos distintos dentro da narrativa.

Materiais visuais são bem vindos na educação de surdos, devendo ser utilizados sempre que possível, pois permitem ao aluno surdo obter uma imagem do que será trabalhado, sendo algo no qual ele pode se amparar e suprir sua defasagem de conhecimentos prévios. No entanto:

Existem poucos materiais literários específicos e cinemáticos visuais, como CDs e DVDs que possam dar maior estrutura e apoio lingüístico. Os sujeitos Surdos utilizam a visão para obter informações, acessando o maciço meio da mídia, como vlog87 e da literatura que podem criar condições e fortalecimento da identidade, cultura e de conhecimento da Comunidade Surda. Existe pouca pesquisa voltada à literatura Surda e existem alguns sites que vendem em caráter particular os CDs e DVDs da literatura infantil e de outros gêneros, mas, mesmo assim, são poucos para a demanda das crianças Surdas no Brasil. Estes materiais são de suma importância para a construção de uma auto-representação e de auto-afirmação da identidade, cultura e língua dos Surdos. Os materiais didáticos também estão no mesmo patamar, ou seja, há insuficiente número de publicações.

A questão da auto-afirmação e de auto-representação positiva na constituição dos alunos Surdos no ambiente escolar é outro aspecto básico que envolve nos aspectos da visualidade na educação de Surdos (CAMPELLO, 2008, p. 138).

É visando suprir esta carência de materiais didáticos visuais para surdos que propomos a construção de um aplicativo contendo atividades de leitura de imagens e textos, sempre com a interpretação em Libras, possibilitando a aluno construir por meio de imagens significados de tempo histórico, reconhecendo rupturas e continuidades espaço-temporais.

Concluindo, acreditamos ser possível letrar historicamente o aluno surdo, sem empobrecimento dos conteúdos curriculares ou simplificação do processo ensino-aprendizagem. Contudo, esta tarefa, propomos, deve ocorrer a partir da Libras, língua na qual o surdo reflete e significa sua experiência de

forma narrativa. Acreditamos, ainda, que o uso de recursos imagéticos auxiliam no processo de aprendizagem histórica do surdo, despertando técnicas que já são utilizadas visualmente na Libras.

Pensar o ensino de história para surdos, portanto, implica uma preocupação não apenas com as estratégias pedagógicas para a educação de surdos, mas uma problematização acerca da língua de sinais e das especificidades do conhecimento histórico, que devem ser trabalhadas junto ao intérprete, de modo a construir conceitos adequados em Libras, entendendo que estes conceitos não são meras palavras, mas signos ideológicos que possuem significados próprios, que refletem e refratam a realidade material.

5 O PRODUTO: DESENVOLVIMENTO E CONCEPÇÃO

Esta seção capitular tem como objetivo relatar a experiência da construção do produto desta dissertação. Sabemos que elaborar um material didático impõe escolhas acerca de como apresentar e didatizar os conteúdos previstos, considerando-se o público a quem o material se destina. Voltado para alunos surdos do 6º ano do Ensino Fundamental, este material didático preconiza pela construção do conhecimento histórico em Libras que, conforme a discussão bibliográfica empreendida nesta dissertação demonstrou, é uma língua plenamente capaz de constituir significados à materialidade, inclusive sentidos abstratos.

Neste sentido, detivemo-nos na confecção de dois materiais que, embora estejam separados, são complementares: o texto ao professor e as sequências didáticas. Em conjunto elas visam desenvolver nos alunos a percepção de tempo histórico, tendo como base a Libras e recursos imagéticos.

5.1 Desenvolvimento

As sequências didáticas em anexo foram formuladas, como dito anteriormente, para alunos do 6º ano de escolaridade. Entretanto, não restringimos a faixa etária, visto que – infelizmente – é comum a evasão escolar de alunos surdos, impactando na distorção idade-série deste público.

Foram elaboradas quatro sequências didáticas a ser trabalhadas junto a alunos surdos. Cada uma delas tem um eixo temático, segundo o qual são articuladas reflexões históricas e propostas atividades junto aos alunos. Procuramos estabelecer um maior número de atividades em grupo, como forma de estimular a troca de conhecimentos entre os alunos.

Como destacado ao longo desta dissertação, estas sequências didáticas foram produzidas e pensadas em Libras. Isto significa que não houve apenas uma interpretação de um texto do Português para a Libras, mas que o conhecimento histórico foi elaborado desde seu início em língua de sinais. De forma a facilitar seu acesso e difusão estas sequência foram traduzidas de

forma escrita, em Língua Portuguesa. Ressaltamos, entretanto, que este não é o material a ser utilizado em sala de aula junto aos alunos surdos.

Ao longo das sequências didáticas foram também introduzidas atividades de leitura e escrita, como forma de estimular o letramento da segunda língua. Sabemos, entretanto, que atividades de leitura e escrita costumam ter o efeito contrário nestes indivíduos: com dificuldades em escrever com coerência e, sobretudo, com coesão, estes alunos sentem-se desestimulados e frequentemente negam-se a desempenhar estas atividades. Visando solucionar esta dificuldade, as atividades de leitura e escrita aqui propostas relacionam-se todas às imagens utilizadas no material. Trabalho semelhante foi registrado por Gesueli (2015) com resultados animadores.

Foram, portanto, priorizadas neste trabalho atividades com o uso de recursos imagéticos, que receberam especial atenção epistemológica na construção deste material. Neste sentido, entendemos que a imagem é mais que uma ilustração, visto que carrega informações visuais sobre o mundo (AUMONT, 2014), formadas por sentidos simbólicos que tornam possível o conhecimento de mundo a partir dela. Segundo Aumont:

Para ficar no domínio das imagens em sentido estrito, existem nesse plano diferenças enormes entre a imagem temporalizada (filme, vídeo) e a imagem não temporalizada (pintura, gravura, foto): somente a primeira é suscetível de dar uma *ilusão* temporal convincente. [...]

A imagem não temporalizada não dá a ilusão de tempo. O que não significa que ela seja totalmente desprovida de meios para representá-lo, às vezes de modo sugestivo (AUMONT, 2014, p. 108-109).

Segundo esta perspectiva, o tempo representado através das imagens é um tempo menos objetivo que subjetivo, sendo considerada como duração a própria experiência no tempo. Assim, “o tempo não contém os acontecimentos, é feito dos próprios acontecimentos, na medida em que estes são apreendidos por nós” (AUMONT, 2014, p. 108).

Esclarecemos, portanto, que o uso de imagens neste material não é uma iniciativa ingênua, segundo a qual a fotografia reduziria seus sentidos à pura representação. Acreditamos, ainda, que, sendo uma forma de linguagem, a imagem reflete e refrata a realidade por ela representada, sendo permeada por signos ideológicos.

Na elaboração do texto do professor, preocupamo-nos em especificar o que são as sequências didáticas propostas, de modo a sugerir seu uso em sala de aula junto aos alunos surdos – preferencialmente em turmas especiais, visto que o material não possui legendas em Português⁵⁴ – podendo ser desenvolvido também na Sala de Recursos para AEE.

Nesta cartilha de apresentação ao professor constam:

- Os objetivos a ser desenvolvidos em cada uma das sequências didáticas;
- Os conteúdos históricos que serão trabalhados em cada sequência;
- O tempo estimado para o desenvolvimento das sequências didáticas.

Ressaltamos, no entanto, que apesar do termo *cartilha* não se trata de uma definição da função ou a didática que deve ser utilizada pelo professor, em uma tentativa de enquadramento. Menos ainda trata-se de uma explicação de conteúdo curricular, o que equivaleria a ensinar o professor. Ao contrário, este material preza pela autonomia do professor, que decide pela execução das aulas e a articulação das sequências didáticas junto a outros materiais de sua escolha. Trata-se, assim, de uma tentativa de auxiliar o professor na procura por materiais possíveis de ser implantados no ensino de história para alunos surdos, produzindo um material formulado especificamente para esta finalidade.

5.1.1 Texto ao professor

Caro professor

Este material didático tem como objetivo atrair o interesse de alunos surdos do 6º ano de escolaridade para o estudo da História, de forma a produzir conhecimento acerca do tempo histórico em sua primeira língua. Acreditamos, portanto, que o conhecimento sobre o tempo histórico é

⁵⁴ Tal decisão visa tornar o dispositivo de conhecimento do aluno surdo o mais linguisticamente limpo possível, de modo a não convergir sua atenção para duas línguas distintas, o que levaria a ruídos lingüísticos na comunicação.

importante no sentido de estimular a leitura sobre sua realidade, promovendo significados às experiências vividas.

Como sabemos, atrair a atenção do surdo para o ensino de história é uma tarefa difícil. Tal dificuldade deve-se a inúmeros fatores, dentre os quais se destaca a dificuldade em trabalhar com conceitos que não possuem sinais correlatos em língua de sinais e, sobretudo, o pouco acesso da comunidade surda aos meios de comunicação e conhecimento, impactando fortemente no seu rol de conhecimentos prévios, comumente chamada de bagagem de conhecimentos.

Lidando com estas dificuldades, acreditamos ser necessária a proposição de materiais, especialmente aqueles que trabalhem com imagens, como quadros, fotografias, filmes e documentários, de forma que o uso da imagem proporcione um meio facilitador de produção de conhecimento. Esta foi uma preocupação na confecção deste produto que com o auxílio de imagens, visa construir o conhecimento acerca do conceito mais cabal à História, o tempo histórico.

Portanto, ao longo da explicação e das atividades propostas são largamente utilizadas imagens que possuem a função de relacionar os aspectos da visualidade próprios da Libras as atividades de construção do conhecimento histórico. Estas imagens foram criteriosamente selecionadas de forma a sensibilizar o aluno surdo para importantes questões históricas, tais como sucessão, permanências e rupturas históricas.

Quanto aos colegas professores, nossa expectativa é a de que o material didático aqui produzido possa ser útil enquanto forma de apoio e possibilidade de trabalhos nas tarefas de fazer com que o estudante surdo se interesse e se envolva com o estudo da História, de forma que o conhecimento histórico se traduza em sua própria experiência no mundo.

5.2 Sequências didáticas: breve abordagem

É considerada sequência didática o conjunto de atividades

5.2.1 Sequência didática I

Parte Pedagógica

Objetivo(s):

- Compreender a importância de instrumentos de medição de tempo, como calendários e relógios.
- Entender medidas de tempo como décadas, séculos e milênios.
- Aprender o cálculo de séculos.

Conteúdo(s):

- Tempo histórico.
- Medidas de tempo.

Tempo estimado:

Duas aulas de 50 minutos cada.

Material:

Celular com calendário ou calendário de papel.

Parte Explicativa

Tempo histórico e medição do tempo

Você já pensou o que é o tempo? Existem muitas maneiras de medir e registrar o tempo como, por exemplo, a partir da ampulheta e do relógio. No relógio cada volta inteira do ponteiro dos segundos indica 60 segundos, que equivale a 1 minuto. Já quando o ponteiro dos minutos faz a volta inteira no relógio significa que se completou 60 minutos, o equivalente a 1 hora. Já o conjunto de 24 horas, ou 2 voltas completas no relógio formam um dia.

Formas de medição do tempo



Esse tempo marcado pelo relógio é muito importante para nossas vidas, marcando as tarefas que precisamos fazer ao longo do dia, como acordar, almoçar e ir à escola. Mas para as primeiras sociedades da história o relógio não era importante, pois a preocupação deles era o ciclo das plantações, as estações do ano, o aumento das marés, etc. Foi com o passar do tempo e com o crescimento das cidades que os homens foram construindo o relógio.

É importante para as pessoas perceber a passagem do tempo, e essa é a função da história: saber as ações das pessoas ao longo do tempo. Mas existem muitas formas de marcar o tempo. Como vimos, o relógio é uma delas,

mas temos também outra forma importante de medir o tempo: o calendário.

O calendário é uma forma de dividir, medir e organizar o

| CALENDÁRIO 2016 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|-----------------|----|-----------|----|-------|----|---------|----|----------|----|----------|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|
| janeiro | | fevereiro | | março | | julho | | agosto | | setembro | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 |
| 13 | 14 | 15 | 16 | 17 | 18 | 19 | 20 | 21 | 22 | 23 | 24 | 13 | 14 | 15 | 16 | 17 | 18 | 19 | 20 | 21 | 22 | 23 | 24 | 13 | 14 | 15 | 16 | 17 | 18 | 19 | 20 | 21 | 22 | 23 | 24 | 13 | 14 | 15 | 16 | 17 | 18 | 19 | 20 | 21 | 22 | 23 | 24 | 13 | 14 | 15 | 16 | 17 | 18 | 19 | 20 | 21 | 22 | 23 | 24 | 13 | 14 | 15 | 16 | 17 | 18 | 19 | 20 | 21 | 22 | 23 | 24 |
| 25 | 26 | 27 | 28 | 29 | 30 | 31 | 25 | 26 | 27 | 28 | 29 | 30 | 25 | 26 | 27 | 28 | 29 | 30 | 31 | 25 | 26 | 27 | 28 | 29 | 30 | 31 | 25 | 26 | 27 | 28 | 29 | 30 | 31 | 25 | 26 | 27 | 28 | 29 | 30 | 31 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 31 | | | | | | | 31 | | | | | | 31 | | | | | | | 31 | | | | | | | 31 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| abril | | maio | | junho | | outubro | | novembro | | dezembro | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 | | | | | | | | | | | | |
| 13 | 14 | 15 | 16 | 17 | 18 | 19 | 20 | 21 | 22 | 23 | 24 | 13 | 14 | 15 | 16 | 17 | 18 | 19 | 20 | 21 | 22 | 23 | 24 | 13 | 14 | 15 | 16 | 17 | 18 | 19 | 20 | 21 | 22 | 23 | 24 | 13 | 14 | 15 | 16 | 17 | 18 | 19 | 20 | 21 | 22 | 23 | 24 | 13 | 14 | 15 | 16 | 17 | 18 | 19 | 20 | 21 | 22 | 23 | 24 | | | | | | | | | | | | |
| 25 | 26 | 27 | 28 | 29 | 30 | 31 | 25 | 26 | 27 | 28 | 29 | 30 | 25 | 26 | 27 | 28 | 29 | 30 | 31 | 25 | 26 | 27 | 28 | 29 | 30 | 31 | 25 | 26 | 27 | 28 | 29 | 30 | 31 | 25 | 26 | 27 | 28 | 29 | 30 | 31 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 31 | | | | | | | 31 | | | | | | 31 | | | | | | | 31 | | | | | | | 31 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |

tempo. Calendário é dividido em 12 meses, e cada mês é dividido em dias. Os calendários foram criados há muito tempo e eles começavam a partir de um acontecimento muito importante para aquelas pessoas. O nosso calendário, por exemplo, é um calendário cristão, pois ele se inicia a partir do nascimento de Jesus Cristo. Assim, o ano 1 começou quando Jesus nasceu e, hoje, se ele estivesse vivo, estaria comemorando 2016 anos.

Para organizar melhor esse tempo o homem criou períodos mais longos:

- Década: é o período de 10 anos;
- Século: é o período de 10 décadas, ou seja, 100 anos;
- Milênio: é o período de 10 séculos, ou seja, mil anos. Atualmente vivemos no terceiro milênio, que começou no ano de 2001 terminará no ano 3000.

Na história, como lidamos com um tempo bem grande, costumamos dividi-lo a partir de grupos de 100 anos, ou seja, em séculos. Pra facilitar existe uma forma de calcular os séculos. Veja:

A primeira regra é riscar os dois últimos algarismos do ano. Se o ano terminar em 00 você repete os algarismos que estão antes. Mas se o ano não terminar em 00 você risca e soma 1. Por exemplo:

O ano de 1500 = século XV;

O ano de 1501 = século XVI.

Caso o ano seja formado por apenas dois algarismos significa que ele faz parte do primeiro século.

Parte Propositiva

Desenvolvimento

1ª Etapa

Peça que os alunos vejam em seus celulares a data e horário de hoje e os anotem no caderno.

2ª Etapa

Em seguida, lhes apresente um relógio analógico e explique como ver o horário a partir dos ponteiros. Aborde que este é o tipo de relógio encontrado na maioria dos lugares. Mostre também que existem outros modelos de relógio analógico, que no lugar dos algarismos arábicos, são utilizados algarismos romanos ou apenas ponteiros, mas que basta identificar a localização destes.

3ª Etapa

Apresente aos alunos o vídeo com os conteúdos em Libras. Caso sinta necessidade, dê pausas no vídeo para explicações que considerar pertinentes.

4ª Etapa

Peça que os alunos desenvolvam as atividades a seguir:

Observação: Auxilie-os na resolução das atividades, caso os alunos apresentem dúvidas.

Atividades

- 1) Atualmente, quando você quer saber o horário, onde você procura?

- 2) Como você divide o seu dia? Quais as atividades que são importantes para você?
- 3) Localize no calendário do seu celular o dia de hoje e escreva em uma folha separada. Agora calcule em que século estamos.
- 4) E as datas a seguir? Calcule-as!
- a) 1800
 - b) 1999
 - c) 438**
 - d) 51**
- 5) Localize no calendário do seu celular o dia de hoje e escreva em uma folha separada. Agora calcule em que século estamos.

5.1.3 Sequência Didática II

Parte Pedagógica

Objetivo(s):

- Entender a linha do tempo como ilustração da passagem do tempo.
- Construir linhas do tempo.

Conteúdo(s):

- Linha do tempo.
- Periodização da história.

Tempo estimado:

- Três a quatro aulas de 50 minutos cada.

Material:

- Fotografias familiares dos alunos.
- Data-show.
- Quadro branco e caneta.

Parte Explicativa

Representações do tempo histórico

Quando estudamos história lidamos com períodos muito grandes de tempo. Assim, o tempo do relógio torna-se menos importante para os historiadores: o tempo do calendário é mais importante.

O calendário é uma forma que temos para nos localizar no tempo. Ele representa um ano, que é dividido em 12 meses, e cada um desses meses é dividido em dias. Com o calendário nós podemos ver o passar do tempo, e marcar os fatos históricos, organizar nossas atividades diárias e saber os feriados.

A sequência destes fatos históricos é chamada cronologia, e ela pode ser organizada em uma linha do tempo. A linha do tempo é uma forma de destacar e ilustrar a passagem do tempo. Nela nós podemos ilustrar a passagem do tempo, marcar momentos das nossas vidas e os fatos históricos.

| 1986 | | | | | | | | | | | | | | |
|---------|---|----|----|----------|----|----|----|----------|----|----|----|----|----|----|
| JULHO | | | | AGOSTO | | | | SETEMBRO | | | | | | |
| S | | 7 | 14 | 21 | 28 | 4 | 11 | 18 | 25 | 1 | 8 | 15 | 22 | 29 |
| T | 1 | 8 | 15 | 22 | 29 | 5 | 12 | 19 | 26 | 2 | 9 | 16 | 23 | 30 |
| Q | 2 | 9 | 16 | 23 | 30 | 6 | 13 | 20 | 27 | 3 | 10 | 17 | 24 | |
| Q | 3 | 10 | 17 | 24 | 31 | 7 | 14 | 21 | 28 | 4 | 11 | 18 | 25 | |
| S | 4 | 11 | 18 | 25 | 1 | 8 | F | 22 | 29 | 5 | 12 | 19 | 26 | |
| S | 5 | 12 | 19 | 26 | 2 | 9 | 16 | 23 | 30 | 6 | 13 | 20 | 27 | |
| D | 6 | 13 | 20 | 27 | 3 | 10 | 17 | 24 | 31 | 7 | 14 | 21 | 28 | |
| OUTUBRO | | | | NOVEMBRO | | | | DEZEMBRO | | | | | | |
| S | | 6 | 13 | 20 | 27 | 3 | 10 | 17 | 24 | F | F | 15 | 22 | 29 |
| T | | 7 | 14 | 21 | 28 | 4 | 11 | 18 | 25 | 2 | 9 | 16 | 23 | 30 |
| Q | 1 | 8 | 15 | 22 | 29 | 5 | 12 | 19 | 26 | 3 | 10 | 17 | 24 | 31 |
| Q | 2 | 9 | 16 | 23 | 30 | 6 | 13 | 20 | 27 | 4 | 11 | 18 | N | |
| S | 3 | 10 | 17 | 24 | 31 | 7 | 14 | 21 | 28 | 5 | 12 | 19 | 26 | |
| S | 4 | 11 | 18 | 25 | F | 8 | 15 | 22 | 29 | 6 | 13 | 20 | 27 | |
| D | | F | 12 | 19 | 26 | 2 | 9 | 16 | 23 | 30 | 7 | 14 | 21 | 28 |

Nós utilizamos o calendário cristão, que começa com o nascimento de Cristo, considerado o primeiro ano do calendário. Todos os acontecimentos que ocorreram antes do nascimento de Jesus são chamados de “antes de Cristo”, que é abreviada como “a.C.”. Já as datas ocorridas depois do nascimento de Cristo são chamadas depois de Cristo.

Na linha do tempo as datas que ocorreram antes de Cristo são representadas em ordem decrescente. Já as datas do período depois de Cristo são registradas em sequência crescente.

Para facilitar o trabalho e o entendimento da História os historiadores dividiram a História em períodos. Estas divisões, entretanto, ocorreram segundo o ponto de vista dos europeus, mas mesmo assim ela é utilizada em muitos países e nos livros didáticos de história. Além disso, ela nos ajuda a localizar os acontecimentos no tempo e a comparar com outros acontecimentos.

Parte Propositiva

Desenvolvimento

1ª Etapa:

Peça aos alunos que tragam para a aula fotografias familiares suas, que retratem desde o seu nascimento até os dias atuais.

2ª Etapa:

Em posse das fotografias familiares peça que os alunos as organizem em ordem cronológica. Em caso de dúvidas, explique aos alunos o que é cronologia, iniciando o tema que será abordado no vídeo em Libras.

3ª Etapa:

Apresente aos alunos o vídeo com os conteúdos em Libras. Caso sinta necessidade, dê pausas no vídeo para explicações que considerar pertinentes.

4ª Etapa:

Discuta com os alunos como se constrói uma linha do tempo, demonstrando que a atividade anterior já era uma etapa da confecção da linha do tempo.

5ª Etapa:

Com as fotografias organizadas em ordem cronológica, solicite que os alunos as transformem em uma linha do tempo. Feito isto, peça que pesquisem fatos históricos que tenham ocorrido no mesmo ano.

Ao longo desta atividade é importante que o professor desenvolva com os alunos os conceitos de cronologia e simultaneidade, explicando como ambos atuam na construção histórica.

6ª Etapa:

Construa junto com os alunos outras formas de linha do tempo, demonstrando no quadro branco.

Observação: Preste atenção especial às datas anteriores ao nascimento de Cristo, onde certamente serão concentradas as dúvidas. Explique que este é um marco do calendário Cristão e sua contagem ocorre em ordem decrescente.

7ª Etapa:

Peça que os alunos desenvolvam as atividades a seguir:

Atividades

- 1) Pesquise outros calendários existentes no mundo. Eles também começam com o nascimento de Cristo?

- 2) Com a ajuda do professor, desenhe no seu caderno uma linha do tempo e marque nela os anos mais importantes da sua vida. Depois, pesquise os acontecimentos importantes ocorridos nestes anos.

Observação: Caso os alunos tenham apresentado dificuldades com relação a construção da linha do tempo, sugerimos que escreva no quadro branco outras linhas do tempo, com datas misturadas, sem ordem cronológica. Construa, junto com os alunos novas linhas do tempo, pedindo, inclusive, que eles refaçam sozinhos algumas delas. Esta atividade pode necessitar de mais 30 minutos de aula.

8ª Etapa:

Marque no mesmo calendário de papel de tamanho grande utilizado na aula anterior a data em que foi realizada esta aula. Peça que os alunos façam o mesmo no calendário de seus celulares.

5.1.4 Sequência Didática III

Parte Pedagógica

Objetivo(s):

- Entender o processo de mudanças/ rupturas históricas;
- Compreender processos de continuidades históricas;
- Identificar permanências e rupturas em fontes visuais;

Conteúdo(s):

- Permanências e rupturas históricas.

Tempo Estimado:

Quatro aulas de 50 minutos cada.

Material:

- Linha do tempo com fotografias familiares dos alunos (confeccionada na aula anterior).
- Calendário de papel de tamanho grande (o mesmo utilizado nas aulas anteriores).

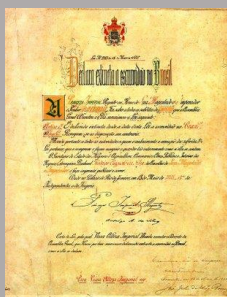
Parte Explicativa

Permanências e rupturas históricas

Como vimos, a história é a ação do homem ao longo do tempo. Para investigar uma história os historiadores analisam as fontes históricas, que são os vestígios deixados pelas pessoas que viveram antes de nós.

Fontes históricas

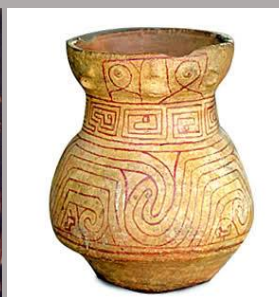
Fontes históricas são as pistas que os homens do passado nos deixaram sobre a vida deles. Assim, as fontes históricas são documentos que registram o que aconteceu em determinado tempo e lugar. Estes documentos podem ser de vários tipos:



Fonte escrita



Fonte visual



Fonte material

A partir destas fontes o historiador pode perceber algumas mudanças de acordo com o passar do tempo. Estas mudanças acontecem em diferentes áreas, como a economia, cultura e política, por exemplo.

Exemplos de Mudanças



Além das mudanças os historiadores também podem perceber permanências sociais, que são aquelas coisas que não se modificaram com o passar do tempo. Por exemplo, esportes como futebol e brincadeiras como pique-esconde existem ainda hoje. Temos também como exemplo alguns prédios, que mesmo com a cidade mudando bastante, permanecem iguais.

Exemplos de permanências



A história é, portanto, construída em processos de permanências e rupturas, que podemos perceber quando analisamos as fontes históricas, principalmente nas fotografias.

Parte Propositiva

1ª Etapa:

Com a linha do tempo de fotografias familiares em mãos, peça que os alunos descrevam as fotos em ordem cronológica. Para tanto, incentive-os a responder questões como “Quem está presente na fotografia?”, “Onde foi fotografada a cena?” e “Quando a fotografia foi tirada?”.

Em um primeiro momento deixe que façam suas considerações em Libras, incentivando-os a analisar atentamente as fotografias. Feitas as ponderações em Libras, peça que os alunos escrevam em um papel estas impressões sobre as fotografias, como forma de incentivá-lo a escrever em Língua Portuguesa. Caso os alunos questionem, responda que é necessário ter o registro escrito para que não esqueça as respostas.

2ª Etapa:

Explique à turma qual a função da história, chamando atenção para a validade da fotografia enquanto fonte histórica. Por fim, peça que os alunos comparem a foto mais antiga com a mais recente, de modo que expliquem as mudanças e as permanências nas fotos.

3ª Etapa:

Apresente aos alunos o vídeo com os conteúdos em Libras. Caso sinta necessidade, dê pausas no vídeo para explicações que considerar pertinentes.

4ª Etapa:

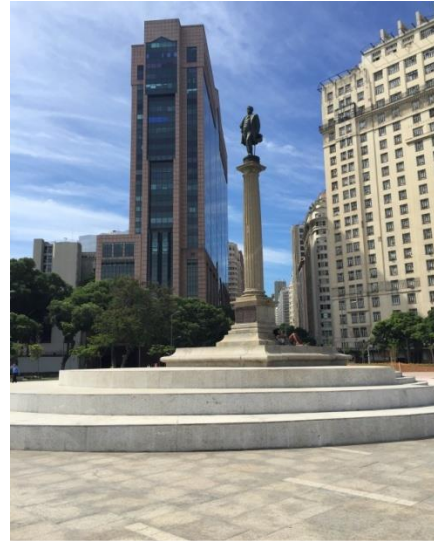
Peça que os alunos façam as atividades a seguir:

Atividades

- 1) Observe com atenção as imagens a seguir:



Anos 1930



2014

As duas imagens são da Praça Mauá, com vista para a Avenida Rio Branco.

O que você percebe que mudou da primeira para a segunda fotografia?

E o que você percebe que continua como antes na Praça Mauá?

2) Agora observe as quatro imagens abaixo:



NILÓPOLIS – PRAÇA MAUÁ - 1954



3) Organize as imagens acima em ordem cronológica.

4) O que você acha que mais mudou nos ônibus?

5) E o que permanece de semelhante nos ônibus?

5ª Etapa:

Marque no mesmo calendário de papel de tamanho grande utilizado na aula anterior a data em que foi realizada esta aula. Peça que os alunos façam o mesmo no calendário de seus celulares.

5.1.5 Sequência didática IV

Parte Pedagógica

Objetivo(s):

- Compreender processos de continuidades históricas;
- Reconhecer continuidades e mudanças históricas em fontes históricas fotográficas.

Conteúdo:

- Permanências e rupturas históricas.

Tempo Estimado:

Três aulas de 50 minutos cada.

Material:

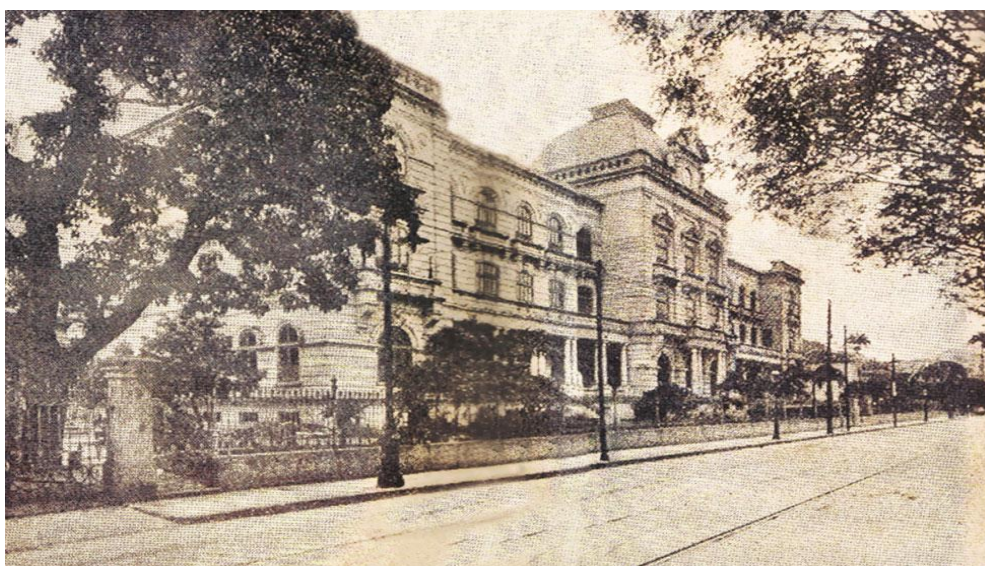
- Fotografias da fachada do INES antigo e atual.
- Celular com câmera fotográfica.
- Calendário de papel (O mesmo utilizado nas aulas anteriores).

Parte Explicativa

Permanências e rupturas históricas no INES

O INES foi criado em 1º de janeiro de 1856, durante o governo de D. Pedro II. Seu primeiro nome foi Imperial Instituto de Surdos-Mudos, criado por Ernest Huet, com o objetivo de criar a primeira escola para surdos no Brasil.

O colégio para surdos funcionou em vários lugares e, desde 1890, funciona na Rua das Laranjeiras, 232. Portanto, o prédio do Instituto é muito antigo e tem sua própria história. Algumas coisas mudaram, e outras continuaram muito parecidas com o que eram antigamente. Veja as imagens a seguir:



Instituto Nacional de Surdos Mudos, em 1926.



Instituto Nacional de Educação de Surdos atualmente.

Comparando as duas imagens acima percebemos que a fachada do prédio não apresenta grandes mudanças, com a arquitetura de atualmente muito parecida com a de 1926. No entanto, analisando bem as duas imagens podemos perceber algumas mudanças. Repare que os postes de luz mudaram desde 1926. As árvores da frente do prédio também cresceram e a rua parece mais movimentada atualmente, com pessoas passeando pela calçada e carros passando na rua em frente ao Instituto.

Agora você já sabe que a história se constrói com processos de continuidade e mudanças, como vimos com o prédio do INES. Estas mudanças e continuidades podem acontecer dentro e fora dos prédios e em diferentes áreas.

Parte Propositiva

Desenvolvimento

1ª Etapa:

Revise com a turma o que são continuidades e mudanças históricas, destacando sua importância para a história.

2ª Etapa:

Organize a turma em grupos de até 4 alunos. Com as duas fotografias da fachada do INES em mãos, peça que comparem as duas fotografias e discutam entre si quais as continuidades e rupturas apresentadas nas duas imagens.

3ª Etapa:

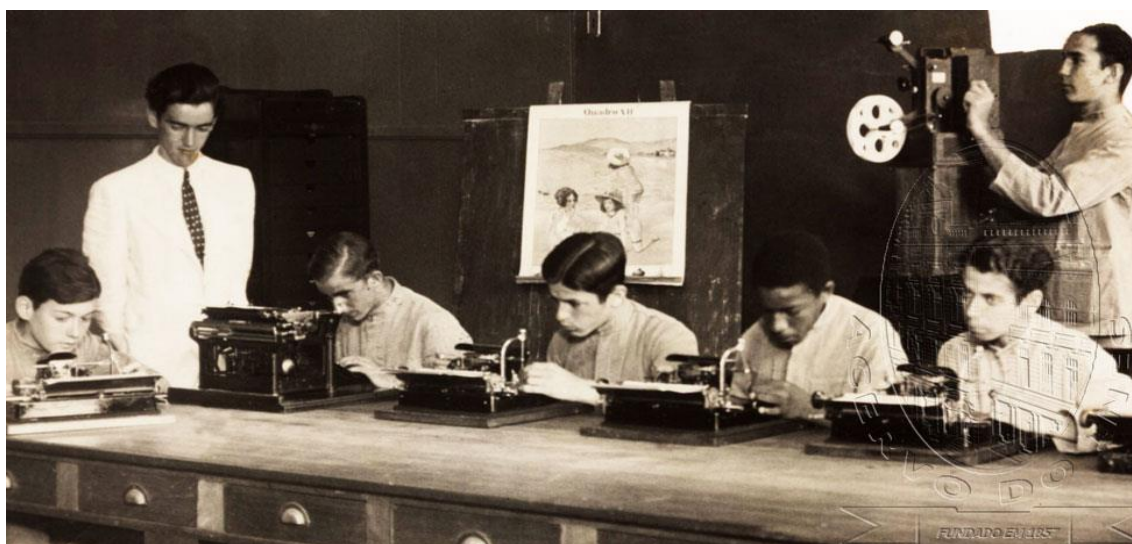
Apresente à turma o vídeo explicativo em Libras.

4ª Etapa:

Peça que os alunos façam as atividades a seguir:

Atividades

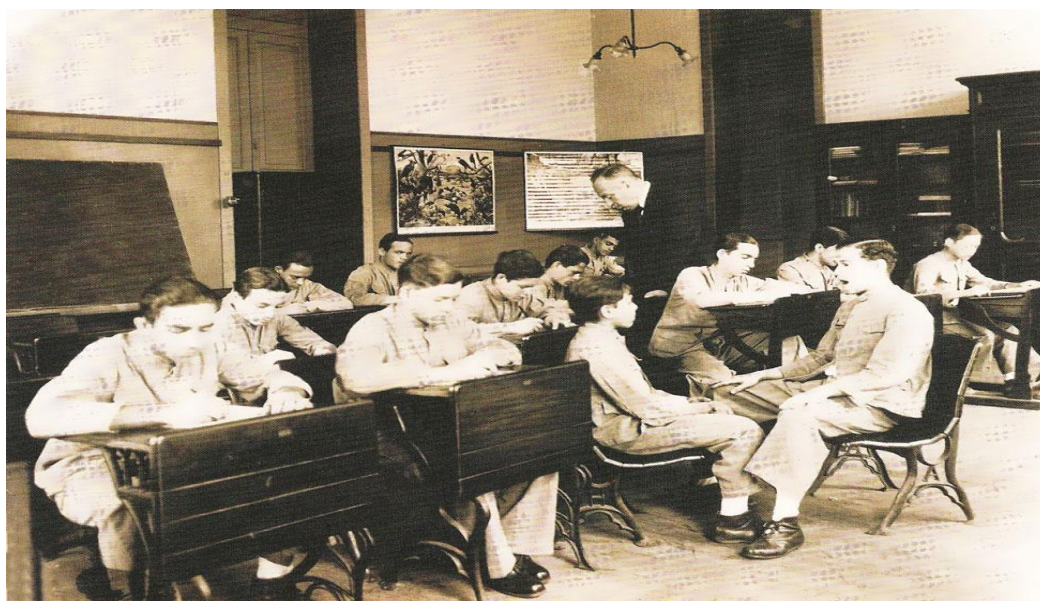
1) Analise a imagem abaixo.



A fotografia acima mostra uma aula de datilografia para alunos do INES na década de 1930. Analise a imagem acima e compare com as aulas que vocês têm hoje no INES.

Observação: Instigue os grupos a discutir aspectos importantes da fotografia, tais como a disciplina que é lecionada e a aparência da sala de aula. Para tanto, pergunte a eles quais as aulas que eles têm atualmente no INES, chamando a atenção deles para a sala de aula em que estudam, destacando aspectos como a disposição das carteiras escolares e do quadro branco e a quantidade de alunos em sala de aula.

2) Analise com atenção a imagem a seguir:



A imagem acima é uma fotografia da aula do professor João Brasil Silvado Júnior. Observe a sala de aula e a organização dos alunos. Compare com as aulas atuais no INES.

Observação: na análise da imagem acima, motive-os a discutir aspectos importantes das imagens, questionando-os acerca dos uniformes utilizados pelos alunos, a organização dos alunos em sala de aula e do mobiliário da sala de aula. Pergunte a eles o que eles acreditam que se passasse naquela aula, pedindo-os para que comparem com as aulas que têm hoje no colégio.

3) Observe atentamente a imagem a seguir:



A imagem acima é um cartaz de 1956. Nele percebemos a professora ensinando uma aluna surda a falar. Compare o cartaz acima com os cartazes que costuma ver na escola atualmente e com as aulas que são oferecidas hoje no INES.

Observação: destaque com a turma o movimento da professora com a aluna surda, colocando a mão próxima das cordas vocais, como forma de sentir a vibração dos sons. Pergunte a eles o que é o oralismo e quais suas opiniões sobre esta metodologia. Ao fim, peça que comparem com as aulas que recebem atualmente no INES, questionando-os se eles aprendem pela oralização ou pela Libras.

5ª Etapa:

Marque no calendário de papel da turma a atividade desempenhada. Depois, destaque no quadro as datas e as respectivas atividades trabalhadas em cada dia. Peça que organizem cronologicamente estas datas, fazendo uma linha do tempo.

6ª Etapa:

Reúna a turma em uma aula de campo pelo prédio do INES, pedindo que os alunos fotografem os elementos que mais lhe chamam a atenção. Peça, ainda, que fotografem o que consideram histórico nos lugares que visitarem.

6 CONCLUSÕES

O ensino de história constitui-se como ato plural e híbrido, coadunando conhecimentos e saberes que não se limitam ao conhecimento acadêmico. No uso de suas atribuições didáticas, o professor de história coaduna conhecimentos e saberes bastante específicos, dos quais se destacam: a) o conhecimento prévio do aluno; b) os conhecimentos academicamente produzidos e c) os saberes didático-pedagógicos envolvidos no ato de ensinar.

Ensinar história exige, portanto, a compreensão e diálogo entre três esferas, que juntas dão luz a algo como a história ensinada, cujo conhecimento se concretiza na sala de aula, local este historicamente situado em um tempo-espaço. Neste sentido, nenhuma das esferas se sobrepõe a outra, cabendo ao professor em seu fazer manipular estes múltiplos campos de pesquisa.

No que concerne aos conhecimentos prévios do alunado, observa-se grande importância e participação de meios de educação não formais, que de alguma maneira “disputam” o conhecimento frente à escola, destacando-se a produção de filmes, novelas, seriados e revistas que formulam significados históricos em suas narrativas. Estes conhecimentos, produzidos fora dos muros escolares, impactam diretamente as práticas educativas escolares, que reformulam seus significados, criando um novo saber híbrido.

Deste modo, estes saberes que “invadem” e transformam o saber escolar devem ser localizados e analisados, entendendo sua importância no fazer pedagógico. Entretanto, na observação da escolarização de alunos surdos o que se percebe é a dificuldade de acesso deste público aos meios de comunicação e difusão cultural, impactando na restrição de relações sociais.

Entendendo o ensino de história enquanto uma prática de letramento, impactada por relações dialógicas constituídas a partir da linguagem, compreende-se que a restrição do público surdo aos principais meios de comunicação e mídias sociais impacta o conhecimento destes indivíduos que, ao longo de suas vidas, via de regra, possuíram poucos interlocutores de suas línguas.

Compreendendo que a história ensinada é composta por conhecimentos pedagógicos e saberes específicos da história disciplinar, é inconcebível que a

mesma se furte à responsabilidade de refletir sobre como ensinar história para surdos, compreendendo-se que não basta saber por quais métodos ensinar, sendo primordial ter em mente o que ensinar. Poucas são as alternativas aos professores de história de alunos surdos, restando-lhes basicamente duas alternativas: o trabalho solitário em meio a discussões deflagradas em outros campos de pesquisa e reflexões baseadas em experiências de tentativa e erro.

Existem trabalhos acadêmicos relativamente numerosos acerca do ensino para surdos, constituindo-se os mesmos em sua maioria no campo da Educação e Linguística, no entanto esta preocupação ainda não acometeu a história, que permanece surda a estas necessidades. Isto não significa que história deve trilhar uma pesquisa separada, ao contrário. O que sugerimos é a participação da história em meio às reflexões postas na área da Educação, encontrando questões em comum e dialogando com as demais áreas do conhecimento.

Assim, acreditamos que a história não deve se furtrar à responsabilidade que lhe compreende no desafio de educar historicamente alunos surdos. Não é aceitável que a história feche os olhos para esta situação que se coloca, cedendo esta tarefa a campos do conhecimento que não são capazes de abordar com a profundidade necessária a reflexão acerca da história ensinada. Esta é uma situação que salta ainda mais aos olhos quando posta em perspectiva junto ao contexto geral das pesquisas acadêmicas de história, que atualmente se voltam para pesquisas acerca de grupos sociais oprimidos, em um movimento historiográfico de estudo acerca dos excluídos. No entanto, o que se percebe é dentro da própria academia é uma atitude segregacionista com relação a [falta de] atenção à aplicação do ensino de história a grupos segregados, caso dos surdos.

A maior dificuldade enfrentada na educação de surdos é a barreira de linguística, que se coloca a partir das diferenças entre a Língua Portuguesa e a Libras. No entanto, este entrave afeta cada disciplina a uma maneira, sendo incorreto pensar que o problema enfrentado no ensino de história para surdos seja da mesma natureza que aquele enfrentado pela matemática, ainda que ambos estejam ligados à língua.

O ensino de história se constitui enquanto uma prática de letramento (AZEVEDO, 2011, 2013, 2015a, 2015b), no qual são prioritariamente

estabelecidos eventos de oralidade, leitura e escrita. Pensar o letramento em história para surdos pressupõe, portanto, uma reformulação destas práticas de letramento, uma vez que estes devem ser construídos em Libras, primeira língua do surdo e língua na qual o sujeito surdo caracteriza e dá sentido às suas experiências.

Tomando por ponto de vista a perspectiva histórica de Koselleck, entende-se que estas experiências de vida são parte daquilo que se compreende por tempo histórico, cujos significados determinam a história. Portanto, se as experiências do surdo são formadas a partir da Libras, é também a partir da Libras que estes indivíduos formulam os sentidos históricos que são movimentados em suas vidas, entendendo-se que esta escolha acarretará diferenças acerca dos significados produzidos na narrativa em Libras.

Acreditamos, assim, que ocupa lugar de destaque na educação de surdos, uma vez que nela são mobilizados significados de tempo e são também constituídas as imagens de si. Entendendo que a formação da identidade ocorre em um processo dialógico, no qual o “eu” constitui-se parcialmente pelas visões e impressões do “outro” (BAKHTIN, 2014), localizamos no currículo bilíngue a possibilidade de criação de imagens positivas do ser surdo, rompendo com a valorização da deficiência e focando na diferença linguística, entendida em uma perspectiva multicultural (KELMAN, 2015).

Neste sentido, é fundamental que a Libras seja utilizada não apenas como língua de interação entre os surdos para troca de experiências cotidianas, mas como a língua na qual são produzidos e construídos conhecimentos (LODI/HARRISON/CAMPOS, 2015), visto que, segundo estudos lingüísticos (QUADROS/KARNOPP, 2004) a Libras é uma língua plena, capaz de construir significados próprios, inclusive sentidos abstratos.

Defendemos, portanto, que seja refletida dentro da história acadêmica a possibilidade de promover o letramento em história para alunos surdos a partir da Libras, de modo a vislumbrar novas práticas de letramento, constituídas na língua de sinais. Acreditamos, outrossim, que a tradução do conteúdo histórico para a Libras é insuficiente para o aprendizado substancial da disciplina, não porque a Libras seja incapaz de transmitir conhecimentos, mas porque se utiliza de

aspectos visuais que participam, junto com a Libras, da forma como os sujeitos surdos significam suas experiências.

Libras e visualidade integram juntas aquilo que podemos considerar a vida do surdo, sendo a partir destes aspectos que o indivíduo surdo caracteriza suas experiências, balizadas por significados de tempo. Deste modo, acreditamos que a experiência do surdo no mundo é diversa da vivência do sujeito ouvinte, pois que são recebidos estímulos completamente diversos ao longo de sua vida. Sendo distintas estas experiências, conclui-se que também o será o conhecimento produzido, pois igualmente distinta é a linguagem empregada.

Tendo estas reflexões como parâmetro, somadas à escassez de materiais voltados para o público surdo, impactando sua formação educacional, consideramos primordial a criação de produtos que auxiliem e participem na educação de surdos. Estes materiais, entretanto, devem partir de ampla reflexão, considerando não apenas a forma deste material, mas também o conteúdo, visto que ambos participam do conhecimento, impossibilitando a quebra deste vínculo sem que haja perda de sentido sógnico (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2011, 2014). Isto significa que a reflexão sobre a criação deste material deve ponderar não apenas a forma do material, entendido como o meio empregado, mas considerando também como este meio semiótico participará na construção do conteúdo e de significados históricos. Desta maneira a criação do material didático determina não apenas pensar a forma semiótica deste material, mas como esta forma determina o conteúdo e a formação de sentidos referentes a este conteúdo.

Tendo como público alvo turmas do 6º ano de escolaridade, foram criadas quatro sequências didáticas, seguindo como tema principal o tempo histórico, articulado em eixos e temas norteadores que se tornam mais complexos quanto mais abordados nas aulas. A primeira sequência didática intitula-se “Tempo histórico e medição do tempo”, tendo como eixo as formas de medir o tempo. Nesta primeira etapa foram destacados instrumentos como ampulheta e o relógio, objetos estes próximos de suas vivências, localizados como conhecimento prévio para a construção de significados de tempo histórico.

Ainda, também nesta primeira sequência foram introduzidos para o conhecimento do aluno surdo medidas de tempo essenciais à história, como

décadas, séculos e milênios. Estes conhecimentos constam como etapa inicial, sendo mais aprofundados ao longo das aulas, especialmente na segunda sequência didática.

Como desdobramento desta primeira etapa, a segunda sequência didática tem como tema a representação do tempo histórico, articulando-se em dois eixos: calendário e linha do tempo. Na confecção desta sequência tivemos como principal preocupação a ilustração destas representações de tempo, destacado sua importância para a vida do alunado. Parte-se, portanto, do princípio de que o conteúdo ganha significado a partir de sua articulação com o mundo da vida, sendo essencial, portanto, à história, sua aplicabilidade prática (RCIOEUR, 1994).

Buscando resgatar esta funcionalidade prática da história e as experiências individuais de cada aluno, foram desenhadas atividades prévias com o uso de fotografias pessoais, aliando experiência do/no tempo e visualidade. A partir da visualização da passagem do tempo presente nas fotografias, espera-se que o alunado seja capaz de operar com os conceitos de cronologia e sincronia, centrais a esta sequência didática.

A terceira sequência didática tem como tema as permanências e rupturas históricas, tendo como eixo sua percepção através de fotografias e imagens. Nesta sequência foi importante dar uma breve explicação sobre o que são fontes históricas, destacando os tipos de fontes e sua importância para a construção da história. Como este é um tema que, acreditamos, já tenha sido trabalhado no início do ano letivo, uma vez que é considerado um dos primeiros conteúdos do 6º ano de escolaridade. Por esta razão, as questões envolvendo fontes históricas foram trabalhadas de forma mais rápidas, de forma a apenas iniciar o tema desta sequência.

Continuidades e rupturas foram representadas ao longo das partes explicativa e propositiva, a partir do uso de fotografias. A partir do método comparativo é proposto que o professor trabalhe com sequências e painéis de imagens que, juntamente com a explicação em Libras, proporcionam ao aluno visualizar estes processos de mudança e continuidades segundo os quais se constrói a história.

Este tema da terceira aula foi expandido para a quarta e última sequência didática, que trabalha com os mesmos conteúdos, porém, a partir de imagens do INES. Como esta foi uma proposta voltada para turmas de 6º ano do INES, foram selecionadas imagens do próprio instituto, de história riquíssima e importante para a construção da identidade de seus alunos surdos. Sua fachada bastante preservada tornou-se nesta sequência importante fonte de percepção de continuidades históricas. Já as mudanças e rupturas ficaram mais visíveis na análise de aspectos que rodeiam o instituto, como o movimento da rua e o crescimento das árvores em frente ao prédio. Ao longo das atividades propostas também as mudanças foram mais evidentes, sobretudo na análise do espaço das salas de aula, mobiliário e materiais produzidos pelo próprio instituto. A maioria das imagens selecionadas nas atividades desta sequência são datadas da década de 1930 e comparadas não com imagens selecionadas, mas com aquilo que está no campo de visão do aluno do INES em sala de aula.

Conforme dito anteriormente, esta última sequência didática foi pensada para turmas de 6º ano de escolaridade do próprio INES, razão pela qual optou-se pela aplicação de fotografias do instituto. No entanto, gostaríamos de salientar que esta é uma proposta plenamente aplicável em outros espaços, devendo apenas ser selecionadas imagens mais relacionadas ao local de sua aplicação. Assim, podem ser utilizadas imagens da cidade ou do bairro onde se localiza a escola, de forma a não apenas despertar o interesse do aluno acerca do local onde vive, mas principalmente, de alterar sua relação com o espaço que habita, entendendo que também ele, enquanto fonte histórica, é fruto de processos de continuidades e rupturas.

Reiteramos que não foram propostas avaliações para as sequências didáticas produzidas neste trabalho, uma vez que foram pensadas enquanto trabalho contínuo. Acreditamos, ainda, que as partes propositivas que constam em cada sequência são artifícios segundo os quais o professor será capaz de avaliar o rendimento da turma, tendo como parâmetro critérios qualitativo.

Destacamos que o material aqui produzido consta não como um produto acabado, mas como uma atividade em processo. São nele estabelecidos parâmetros que consideramos importantes ao ensino de história para surdos, mas

que necessitam ainda ser testados em sala de aula, para uma melhor conclusão acerca de seus efeitos e alcance.

No desenvolvimento deste trabalho determinadas dificuldades foram encontradas, ressaltando a necessidade de mais pesquisas na área. Destacamos, em especial, a inexistência de determinados sinais correlatos aos conceitos históricos, tais como fonte histórica e cronologia, dificultando a criação de significados de tempo histórico junto aos alunos. Nos casos de ausência de sinais foi necessário que a intérprete o significasse a partir de classificadores, o que demanda maior tempo de interpretação por parte do intérprete, além de exigir do profissional um conhecimento mais aprofundado do conceito em questão, o que raramente é possível, visto que poucos são os intérpretes com formação na disciplina em que atuam, inclusive porque muitas vezes os intérpretes acompanham o aluno surdo em todas as disciplinas, dificultando sua especialização.

Acreditamos, portanto, que a criação de um glossário de sinais históricos certamente trará resultados significativos para o ensino de história junto aos alunos surdos, inclusive criando novos sinais quando necessário. Destacamos, entretanto, que não basta a criação de novos sinais, sendo necessário validá-los e transmiti-los junto à comunidade surda, de como que componham efetivamente a língua praticada por eles. Trata-se, portanto, de um trajeto longo, que demanda tempo, interlocutores e a realização de trabalhos em espaços de educação não formais, especialmente locais de difusão cultural, tais como teatros e museus.

Neste sentido, novas preocupações surgiram ao longo desta pesquisa que, por questões metodológicas, não pudemos investigar mais profundamente. São questões tais como: a) quais os conhecimentos prévios que os alunos surdos utilizam para aprender história?; b) como incentivar a criação de materiais históricos adequados para surdos?; c) quais significados históricos os surdos articulam em suas experiências diárias? Acreditamos que estas são questões importantes que devem ser colocadas não apenas na área da Educação Especial mas também na história.

Muitas são as questões que se colocam frente a este campo de pesquisa. Este se trata de um trabalho inicial e experimental, que procura por possibilidades de um ensino de história significativo para os alunos surdos, travando diálogo com

diferentes áreas de pesquisa, de modo a responder à ausência de trabalhos na área em questão.

Na tentativa em questão consideramos premente a construção de debates e reflexões teóricas e práticas aprofundadas acerca do ensino de história para surdos, acompanhado de uma análise mais densa acerca de materiais didáticos que possam dar qualidade ao ensino de história para este público. Neste sentido, acreditamos que possam ser construídos novos materiais de grande apelo histórico pra alunos surdos, inclusive no aproveitamento de materiais já existentes, que podem ser adaptados para o ensino de surdos. Neste sentido, reflexões mais sistematizadas dentro da Educação Especial podem auxiliar na confecção de novos materiais.

O material aqui confeccionado deteve sua atenção na busca por construir significados de tempo histórico para alunos surdos, tendo como principal preocupação investigar a transmissão de saberes por meio da Libras, suas potencialidades e limites. Neste sentido, foram traçadas como estratégias metodológicas o uso da Libras em todo o processo de letramento em história acompanhada de recursos imagéticos, sobretudo fotografias, de modo a estimular aspectos da visualidade (CAMPELLO, 2008), que compõem a Libras e participam da forma pela qual o sujeito surdo significa suas experiências.

Algumas sugestões foram traçadas nesta dissertação, amparadas em propostas levantadas por pesquisas que nos precederam. Acreditamos, assim, contribuir para o enriquecimento da educação de surdos, abrindo caminho para que novas pesquisas venham a surgir.

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

AMORIM, Marília. Cronotopo e exotopia. In: BRAIT, Beth. **Bakhtin: outros conceitos-chave**. 2ª ed. São Paulo: Contexto, 2012.

AZEVEDO, Patrícia Bastos. **História ensinada: produção de sentidos em práticas de letramento**. Tese de Doutorado. Rio de Janeiro, UFRJ, 2011.

_____. História ensinada: práticas de letramento e produção de sentido. **Educação: Teoria e Prática**, Rio Claro, v. 23, n. 44, Set./Dez. 2013. pp. 24-45.

_____. Ensino de história, história, historiografia e produção de sentido em práticas de letramento. In: ROCHA, Helenice; MAGALHÃES, Marcelo; GONTIJO, Rebeca. **O ensino de história em questão: Cultura histórica, usos do passado**. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2015a.

_____. História ensinada e Dialogismo: prática de letramento o 6º ano do Ensino Fundamental. **Revista História Hoje**, v.4, n. 8, 2015b. pp. 57-80.

_____. MONTEIRO, Ana Maria Ferreira da Costa. A sala de aula e a produção de sentido em práticas de letramento na história ensinada. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 8, n. 2, Jul./Dez. 2013. pp. 559-580.

BAKHTIN, Mikhail. **Questões de literatura e de estética (a teoria do romance)**. 4ª ed. São Paulo: Unesp, 1998.

_____. **Estética da criação verbal**. 6ª ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.

_____. VOLOCHÍNOV, Valentin N. **Palavra própria e palavra outra na sintaxe da enunciação**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2011.

_____. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem**. 16ª ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

BARBOSA, Marialva. O filósofo do sentido e a comunicação. **Conexão**, v. 5, n. 9, Jan./ Jun. 2006. p.p. 139-149.

BARROS, José D'Assunção. Tempo e narrativa em Paul Ricoeur: considerações sobre o círculo hermenêutico. **Fênix**, v. 9, n. 1, Jan./ Abr. 2012. pp. 1 – 27.

_____. **O tempo dos historiadores**. Petrópolis: Vozes, 2013.

BENVENISTE, Émile. **Problemas de lingüística geral I**. 3ª ed. Campinas: Pontes, 1991.

_____. **Problemas de lingüística geral II**. Campinas: Pontes, 1989.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2009.

BLOCH, Marc. **Apologia da história ou O ofício do historiador**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BRAIT, Beth; MELO, Rosineide de. Enunciado/ enunciado concreto/ enunciação. In. **Bakhtin: conceitos-chave**. 5ª ed. São Paulo: Contexto, 2014.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: história**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CAMPELLO, Ana Regina. **Aspectos da visualidade na educação de surdos**. Tese de Doutorado. Florianópolis, UFSC, 2008.

CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **Teoria & Educação**. Porto Alegre, n. 5, p. 28-49, 1990.

ELIAS, Nobert. **Sobre o tempo**. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

FERNANDES, Sueli. **Práticas de letramentos na educação bilíngüe para surdos**. Curitiba: SEED, 2006.

_____. **Educação de surdos**. 2ª ed. Curitiba: Ibpex, 2011.

GAGNEBIN, Jeanne Marie. **Lembrar escrever esquecer**. 1ª ed. São Paulo: Ed. 34, 2006.

GESUELI, Zilda Maria. **A criança surda e o conhecimento construído a interlocução em língua de sinais**. Tese de Doutorado. Campinas: UNICAMP, 1998.

_____. A escrita como fenômeno visual nas práticas discursivas de alunos surdos. In: LODI, Ana Cláudia; MÉLO, Ana Dorziat; SANTOS, Juliana. **Letramento, bilinguismo e educação de surdos**. 2ª ed. Porto Alegre: Mediação, 2015.

GLAT, Rosana; BLANCO, Leila. Educação Especial no contexto de uma educação inclusiva. In : GLAT, Rosana. Educação Inclusiva: cultura e cotidiano escolar. Rio de Janeiro: 7 letras, 2007.

GÓES, Maria Cecília; TARTUCI, Dulcéria. Alunos surdos e experiências de letramento. In: LODI, Ana Cláudia; MÉLO, Ana Dorziat; SANTOS, Juliana. **Letramento, bilinguismo e educação de surdos**. 2ª ed. Porto Alegre: Mediação, 2015.

GOLDFELD, Marcia. **A criança surda: Linguagem e cognição numa perspectiva sócio-interacionista**. São Paulo: Plexus Editora, 2002.

GRAFF, Harvey J. O mito do alfabetismo. **Teoria & Educação**, v. 2, 1990.

HARTOG, François. **Regimes de historicidade: presentismo e experiências do tempo**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

KARNOPP, Lodenir Becker; PEREIRA, Maria Cristina. Concepções de leitura e de escrita na educação de surdos. In: LODI, Ana Cláudia; MÉLO, Ana Dorziat; SANTOS, Juliana. **Letramento, bilinguismo e educação de surdos**. 2ª ed. Porto Alegre: Mediação, 2015.

KARNOPP, Lodenir Becker. Práticas de leitura e escrita entre os surdos. In: LODI, Ana Cláudia; MÉLO, Ana Dorziat; SANTOS, Juliana. **Letramento, bilinguismo e educação de surdos**. 2ª ed. Porto Alegre: Mediação, 2015.

KELMAN, Celeste Azulay. Multiculturalismo e surdez: respeito às culturas minoritárias. In: LODI, Ana Cláudia; MÉLO, Ana Dorziat; SANTOS, Juliana. **Letramento, bilinguismo e educação de surdos**. 2ª ed. Porto Alegre: Mediação, 2015.

KOSELLECK, Reinhart. **Futuro passado**: contribuição à semântica dos tempos históricos. Rio de Janeiro: Contraponto: Ed. PUC-Rio, 2006.

_____. **Estratos do tempo**: estudos sobre história. 1ª ed. Rio de Janeiro: Contraponto: PUC-Rio, 2014.

LACERDA, Cristina. O processo dialógico entre aluno surdo e educador ouvinte: examinando a construção de conhecimentos. 1996. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP, Campinas SP, 1996.

_____. A inclusão escolar de alunos surdos: o que dizem alunos, professores e intérpretes sobre esta experiência. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 26, n. 69, p. 163-184, mai/ago. 2006.

_____. O intérprete de Língua Brasileira de Sinais (ILS). In: LODI, Ana Cláudia; MÉLO, Ana Dorziat; FERNANDES, Eulália. **Letramento, bilinguismo e educação de surdos**. 2ª ed. Porto Alegre: Mediação, 2015.

LACERDA, Cristina; Santos, Lara; CAETANO, Juliana. Estratégias metodológicas para o ensino de alunos surdos. In: LACERDA, Cristina; SANTOS, Lara. **Tenho um aluno surdo, e agora?** Introdução à Libras e educação de surdos. São Carlos: EdUFSCar, 2014.

LODI, Ana Claudia. Plurilingüismo e surdez: uma leitura bakhtiniana da história da educação dos surdos. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 409-424, set./dez. 2005.

_____. MOURA, Maria Cecília de. Primeira língua e constituição do sujeito: uma transformação social. **ETD – Educação Temática Digital**. Campinas, v. 7, n. 2, Jun. 2006, pp. 1-1.

_____. HARRISON, Kathryn Marie; CAMPOS, Sandra Regina. Letramento e surdez: um olhar sobre as particularidades do contexto educacional. In: LODI, Ana

Cláudia; MÉLO, Ana Dorziat; SANTOS, Juliana. **Letramento, bilinguismo e educação de surdos**. 2ª ed. Porto Alegre: Mediação, 2015.

MAGALHÃES, Marcelo de Souza. História e cidadania: por que ensinar história hoje? In: ABREU, Martha; SOIHET, Rachel. **Ensino de história: conceitos, temáticas e metodologia**. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2003.

MARTINS, Maria do Carmo. Reflexos reformistas: o ensino das humanidades na ditadura militar. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 51, p. 37-50, jan./mar. 2014.

MONTEIRO, Ana M. da C. **Professores de História: entre saberes e práticas**. Rio de Janeiro: Mauad X, 2007.

NUNES, Benedito. Experiências do tempo. In: **Tempo e história**. São Paulo: Companhia das Letras: Secretaria Municipal de Cultura, 1992.

PENNA, Fernando Araújo. **Ensino de história: operação historiográfica escolar**. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

_____ A especificidade da história escolar como conhecimento ensinado. In: GABRIEL, Carmen Teresa; MORAES, Luciene Maciel Stumbo. **Currículo e conhecimento: diferentes perspectivas teóricas e abordagens metodológicas**. 1ª ed. Petrópolis: De Petrus: FAPERJ, 2014.

PERLIN, Gladis. Identidades surdas. In: SKLIAR, Carlos. **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. 7ª ed. Porto Alegre: Mediação, 2015.

PLETSCH, Marcia Denise. A dialética da inclusão/exclusão nas políticas educacionais para pessoas com deficiências: um balanço do governo Lula (2003-2010) In: **Revista Teias** v. 12. n. 24, p. 39-55. Jan/abr.2011 – Dossiê Processos de exclusão e inclusão escolar e movimentos sociais. Rio de Janeiro, 2011.

PROST, Antoine. **Doze lições sobre a história**. 2ªed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

REIS, José Carlos. Tempo, História e Compreensão Narrativa em Paul Ricoeur. **Locus**, v. 12, n. 1, Jan./Jul. 2006. pp. 17 – 40.

RICOEUR, Paul. **Tempo e narrativa** (tomo 1). Campinas: Papyrus, 1994.

ROCHA, S. **O INES e a Educação de Surdos no Brasil: Aspectos da trajetória do Instituto Nacional de Educação de Surdos em seu percurso de 150 anos**. 2ª ed. Rio de Janeiro: INES, 2008.

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

SACKS, Oliver. **Vendo vozes: uma jornada pelo mundo dos surdos**. Rio de Janeiro: Imago, 1990.

SANTOS, Kátia Regina. Projetos educacionais para alunos surdos. In: LODI, Ana Cláudia; MÉLO, Ana Dorziat; FERNANDES, Eulália. **Letramento, bilinguismo e educação de surdos**. 2ª ed. Porto Alegre: mediação, 2015.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

STREET, Brian. Perspectivas interculturais sobre o letramento. **Filologia**, 7, 2006.

STROBEL, Karin. **As imagens do outro sobre a cultura surda**. Florianópolis. Editora UFSC. 2008.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativasespeciais**. Brasília: CORDE, 1994.

VERRI, Célia Regina; ALEGRO, Regina Célia. Anotações sobre o processo de ensino e aprendizagem de história para alunos surdos. **Práxis Educacional**. Vitória da Conquista, n. 2, p. 7-114, 2006.