



PROFHISTÓRIA

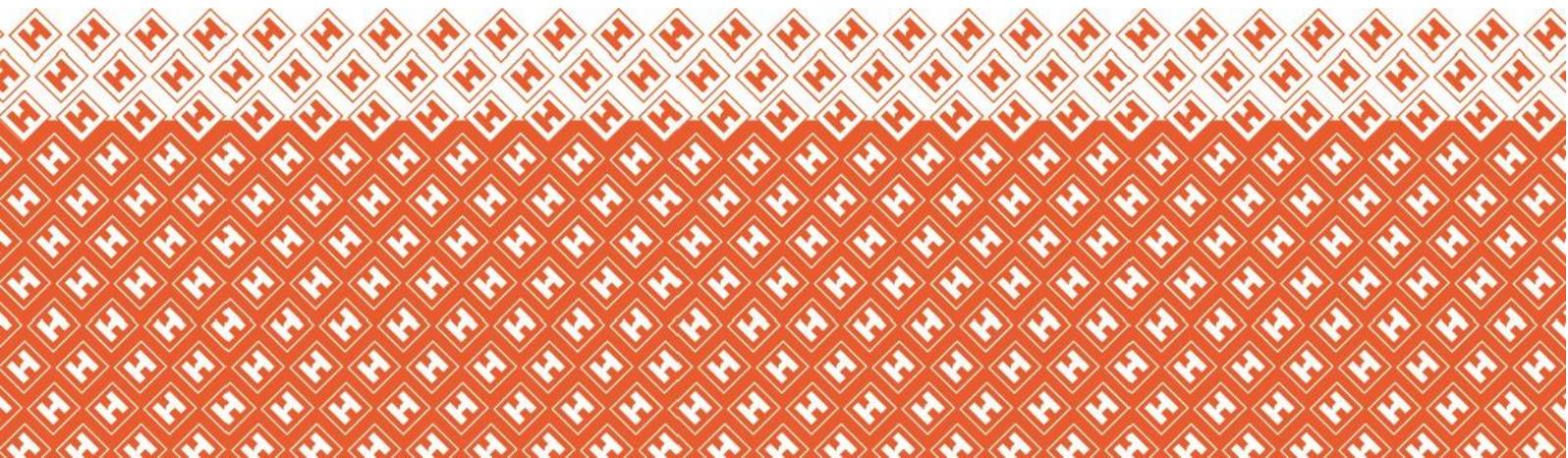
MESTRADO PROFISSIONAL
EM ENSINO DE HISTÓRIA

INDINÉIA RAMOS PAIXÃO

**POR OUTRAS FORMAS DE FALAR:
Estratégias Pedagógicas para Discentes
Surdos/as no Ensino de História**

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA

MARÇO/2022



INDINÉIA RAMOS PAIXÃO

POR OUTRAS FORMAS DE FALAR:

Estratégias Pedagógicas para discentes surdos/as no Ensino de História

Dissertação apresentada no Mestrado Profissional em Ensino de História (PROFHISTÓRIA), da Universidade do Estado da Bahia, *Campus* Salvador, como requisito parcial para obtenção do título de mestre em Ensino de História, sob a orientação da Professora Dr^a Ana Cristina Castro do Lago, e coorientação da Professora Dr^a. Patrícia Carla da Hora Correia.

Salvador/BA

2022

FICHA CATALOGRÁFICA
Sistema de Bibliotecas da UNEB

P149p

Paixão, Indinéia Ramos

POR OUTRAS FORMAS DE FALAR: Estratégias Pedagógicas para discentes surdos(as) no ensino de História / Indinéia Ramos Paixão. - Salvador, 2022.

179 fls : il.

Orientador(a): Ana Cristina Castro do Lago.

Coorientador(a): Patrícia Carla da Hora Correia.

Inclui Referências

Dissertação (Mestrado Profissional) - Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Educação. Programa de Pós-Graduação em Ensino de História - PROFHISTORIA, Campus I. 2022.

1. Educação de Surdos. 2. Ensino de História. 3. Estratégias Pedagógicas. 4. Letramento Visual em História.

CDD: 907

INDINÉIA RAMOS PAIXÃO

POR OUTRAS FORMAS DE FALAR:

Estratégias Pedagógicas para discentes surdos/as no Ensino de História

Dissertação apresentada no Mestrado Profissional em Ensino de História (PROFHISTÓRIA), da Universidade do Estado da Bahia, *Campus* Salvador, como requisito parcial para obtenção do título de mestre em Ensino de História, sob a orientação da Professora Dr^a Ana Cristina Castro do Lago, e coorientação da Professora Dr^a. Patrícia Carla da Hora Correia.

Banca Examinadora:

Prof^a. Dr^a. Ana Cristina Castro do Lago (orientadora)
Universidade do Estado da Bahia (UNEB)

Prof^a. Dr^a. Patrícia Carla da Hora Correia (coorientadora)
Universidade do Estado da Bahia (UNEB)

Prof^a. Dr^a. Patrícia Bastos de Azevedo
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ)

Prof. Dr. Valter Lenine Fernandes
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Rio-sul-grandense (IFSul)

Aprovada em: 24 / 03 / 2022

Às pessoas que eu amo e que se foram (*in memoriam*)
e àquelas que eu já amo e que chegarão...

AGRADECIMENTOS

A construção desta dissertação envolveu muitos corações, muita vibração positiva, afirmando e reafirmando a confiança e credibilidade em mim, na minha capacidade. Por isso mesmo, inicio agradecendo a cada pessoa, cada coração que pulsou junto com o meu, nos passos trilhados nesse caminho.

Agradeço:

A Mainha (*in memoriam*) e a Painho por todo exemplo de vida, coragem e luta;

As minhas irmãs e irmão pelo carinho que nos une e as diferenças que nos completam; especialmente a Neli Paixão por tanto e por tudo: apoio, correções...

As minhas sobrinhas e sobrinhos – filhas e filhos que eu não pari – que me envolvem de amor e afeto;

As amigas e amigos – algumas e alguns parentes de coração – que me estimulam a seguir;

A prof^ª. Dr^ª Ana Cristina Castro do Lago – minha orientadora – pelo caminhar ombro a ombro, nessa jornada;

A prof^ª. Dr^ª. Patrícia Carla da Hora Correia e a prof^ª Dr^ª Patrícia Bastos de Azevedo por disponibilizar tempo, atenção e conhecimentos, favorecendo a construção desse trabalho;

Ao prof. Dr. Valter Lenine Fernandes por, em tempo, juntar-se a nós;

A equipe de docentes do PROFHISTORIA por toda doação em conhecimentos, sugestões e apoio;

A Joilma Almeida – secretária acadêmica – pela presteza, prontidão e dedicação em nos atender;

A turma 2020 do PROFHISTORIA pela interação, companheirismo, apoio e torcida;

As servidoras e servidores do IF Baiano que se mobilizaram para cooperar com a realização deste trabalho;

A Dislene Cardoso de Brito pela doação dos seus conhecimentos na tradução do resumo;

As colaboradoras e colaboradores que prontamente atenderam às minhas solicitações para participar da pesquisa;

A Tradutora e Intérprete de Libras (aqui identificada pelo pseudônimo Isabela) pela parceria desde sempre;

A estudante egressa (aqui identificada pelo pseudônimo Júlia) pela inspiração e motivação para tornar-me uma professora melhor;

A Força Divina que me ilumina, guia e protege.

A surdez é uma experiência visual [...] Não é possível aceitar, de forma alguma, o visual da língua de sinais e disciplinar a mente e o corpo das crianças surdas como sujeitos que vivem uma experiência auditiva.

(Skliar, 2016, p. 28)

RESUMO

PAIXÃO, Indinéia Ramos. **Por Outras Formas de Falar: Estratégias Pedagógicas para discentes surdos/as no Ensino de História.** Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História). Departamento de Educação. Universidade do Estado da Bahia. Salvador, 2020.

O presente trabalho discute sobre as estratégias pedagógicas utilizadas no ensino de História com estudante surdo. Foram adotadas abordagens procedimentais do Estudo de Caso e da Pesquisa Participante, tendo como objeto de estudo as relações estabelecidas e vivenciadas, no que tange ao ensino e aprendizado de História, entre as três participantes da experiência, a saber: a professora de História e autora da pesquisa, a estudante surda egressa e a servidora tradutora e intérprete de Libras. Estabeleceu-se profícuo diálogo com os autores: Lacerda, Santos, *et al* (2018), Skliar *et al* (2016), Santaella (2012), Dondis (2015), Martins, Cândido, *et al* (2017), Mattos e Azevedo (2020), Schmidt (2015), Ferreira (2015) dentre outros. Dessa forma, este estudo buscou compreender como foram utilizadas as estratégias pedagógicas, no Ensino de História, para discente surdo, no Instituto Federal Baiano (IF Baiano – *Campus Valença*), no período de 2016-2018. Para tanto, fez-se necessário a conhecer a história da educação de surdos e a legislação brasileira que assegurou a este público o acesso e permanência na escola, com vistas ao seu êxito escolar, bem como analisar a proposta de educação inclusiva do IF Baiano, a qual está assentada na legislação vigente. A partir das reflexões sobre o vivenciado na situação real que se tornou estudo de caso, evidencia-se a importância da elaboração de estratégias pedagógicas adequadas aos estudantes surdos, pautadas na visualidade. Portanto, o letramento visual em História destaca-se como estratégia pedagógica para o ensino e a aprendizagem de estudantes surdos. Salienta-se ainda a importância os recursos imagéticos tanto como fontes históricas como também fontes de informações acerca das relações estabelecidas num determinado tempo/lugar. Ressalte-se a necessidade de formação contínua dos/para os professores e para tanto, este trabalho apresenta uma proposta de curso para professores de História que tenham ou venham a ter estudantes surdos em suas classes, como dimensão propositiva.

Palavras-chave: Educação de Surdos. Ensino de História. Estratégias Pedagógicas. Letramento Visual em História.

ABSTRACT

PAIXÃO, Indinéia Ramos. **For Other Ways of Speaking: Pedagogical Strategies for Deaf Students in History Teaching.** Thesis (Professional Master's in History Teaching). Department of Education. State University of Bahia. Salvador, 2020.

The present work discusses the pedagogical strategies used in the teaching of History with deaf students. It was adopted procedural approaches of Case Study and Participant Research, having as its object of study the relationships established and experienced, regarding the teaching and learning of History, among three survey participants of this experience: the History teacher and research author, the deaf student and the translator and interpreter of Libras. It was established a meaningful dialogue with these authors: Lacerda, Santos, et al (2018), Skliar et al (2016), Santaella (2012), Dondis (2015), Martins, Cândido, et al (2020), Mattos and Azevedo (2020), Schmidt (2015), Ferreira (2015) among others. Thus, this study sought to understand how pedagogical strategies were used in the Teaching of History for deaf students at Instituto Federal Baiano (IF Baiano - Campus Valença), in the period of 2016-2018. Therefore, it was necessary to know the history of the education of the deaf and the Brazilian legislation that assured this public access and permanence at school, in order to ensure their academic success, as well as analyzing the proposal of inclusive education proposed by IF Baiano, which it based on current legislation. From the reflections on what was experienced in the real situation that became a case study, it was highlighted the importance of developing adequate pedagogical strategies for deaf students, based on visuality. Therefore, the visual literacy in History stands out as a pedagogical strategy for the teaching and learning of deaf students. The importance of imagery resources is also highlighted, both as historical sources as well as sources of information about the relationships established in a certain time/place. It should be noted the need for continuous training of/for teachers and for that, this work presents a proposal of one course for History teachers who have or will have deaf students in their classes, as propositional dimension.

Keywords: Deaf Education. History Teaching. Pedagogical Strategies. Visual Literacy in History.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Mapa do IF Baiano	61
Figura 2: Foto de Valença-BA	67
Figura 3: Captura de Tela de videoaula de H-1	86
Figura 4: Slide 3 da aula sobre História das Sociedades Ágrafas	92
Figura 5: Slide 4 da aula sobre História das Sociedades Ágrafas	93
Figura 6: Slide 6 da aula sobre História das Sociedades Ágrafas	93
Figura 7: Captura de tela de Atividade Avaliativa sobre Antiguidade Oriental	99
Figura 8: Captura de tela de Atividade Avaliativa sobre Povos Indígenas no Continente Americano	100
Figura 9: Captura de tela de Atividade Avaliativa sobre Iluminismo	103
Figura 10: Slide 8 da Tarefa História em Mímica	106
Figura 11: Slide 3 da Tarefa História em Mímica	106
Figura 12: Diretrizes de Design Universal para Aprendizagem	122
Figura 13: Principais características dos MOOC	126
Figura 14: Modelo ADDIEM	127

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Ano de ingresso dos TILSP, no IF Baiano, <i>Campi</i> Senhor do Bonfim, Governador Mangabeira e Itapetinga	81
Gráfico 2: Resposta dos TILSPs ao Questionário online.....	83
Gráfico 3: Resposta dos docentes de História ao Questionário online	83
Gráfico 4: Reação dos docentes ao saber que teria estudante Surdo em sala de aula	84
Gráfico 5: Tipos de Atividades de História	102

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Estado da arte sobre ensino de História para surdos (até 2020)	49
Quadro 2: Estado da arte sobre ensino de História para surdos (até 2021)	53

LISTA DE SIGLAS

ADDIEM	Análise (<i>Analysis</i>), Desenho (<i>Design</i>), Desenvolvimento (<i>Development</i>), Implementação (<i>Implement</i>) Avaliação (<i>Evaluate</i>), Mooc
AEE	Atendimento Educacional Especializado
CAST	<i>Center for Applied Special Technology</i>
CEFET	Centro Federal de Educação Tecnológica
CEFOR	Centro de Referência em Formação e Educação à Distância
CEPLAC	Comissão Executiva do Plano da Lavoura Cacaueira
CONAE	Conferência Nacional de Educação
DUA	Desenho Universal para a Aprendizagem
EaD	Educação à Distância
EMARC	Escola Média de Agropecuária Regional da CEPLAC
EPTNM	Educação Profissional Técnica de Nível Médio
FIC	Formação Inicial e Continuada
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IF Baiano	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano
IFES	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo
ILS	Intérprete de Línguas de Sinais
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
INES	Instituto Nacional de Educação dos Surdos
L1	Primeira Língua
L2	Segunda Língua
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais

MOOC	<i>Massive Open Online Courses</i>
MOODLE	<i>Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment</i>
NAMES	Núcleo de Apoio ao Adolescente sob Medidas Socioeducativas
NAPNE	Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas
NAPRA	Núcleo de Apoio, Prevenção e Ressocialização dos Adictos
NEABI	Núcleo de Estudos Afro-brasileiro e Indígena
NECT	Núcleo de Estudos de Comunidades Tradicionais
NEDS	Núcleo de Estudos sobre Diversidade Sexual
NEIMU	Núcleo de Estudos de Inclusão da Mulher
NEITI	Núcleo de Educação e Inclusão da Terceira Idade
NEPA	Núcleo de Educação para Apenados
NESC	Núcleo de Educação para a Sustentabilidade do Campo
PAPNE	Programa de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PEDH	Programa de Educação em Direitos Humanos
PIJAEP	Programa de Inclusão do Jovem e Adulto na Educação Profissional
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PPC	Projeto Pedagógico do Curso
PROCOTAS	Programa de Cotas
PROFHISTÓRIA	Mestrado Profissional em Rede Nacional – Ensino de História
PRONAP	Programa de Nivelamento e Aprimoramento da Aprendizagem
SiSU	Sistema de Seleção Unificada
SMA	Solução Mediadora de Aprendizagem
TA	Tecnologias Assistivas

TEA	Transtorno do Espectro do Autismo
TICs	Tecnologias de Informação e Comunicação
TILSP	Tradutor e Intérprete de Libras/Português
UDL	<i>Universal Design for Learning</i>
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	17
2 A SURDEZ, O ENSINO DE HISTÓRIA E AS ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS ..	30
2.1 SURDEZ: SIMULTANEAMENTE DIFERENCIADOR E IDENTITÁRIO	30
2.1.1 A inclusão social e escolar e a educação para surdos	33
2.2 O ENSINO DE HISTÓRIA	43
2.2.1 O ensino de História para surdos	45
2.3 LETRAMENTO VISUAL E OUTRAS ESTRATÉGIAS PARA O ENSINO DE HISTÓRIA PARA PESSOAS SURDAS	55
3. O IF BAIANO E A INCLUSÃO: HISTÓRIA E CONTEXTO	60
3.1 POR DENTRO DO IF BAIANO	60
3.1.1 O Campus de Valença do IF Baiano	67
3.2 POLÍTICA DE DIVERSIDADE E INCLUSÃO DO IF BAIANO	70
3.2.1 Programa de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (PAPNE) ...	72
3.2.1.1 Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE)	73
3.2.1.2 Atendimento Educacional Especializado (AEE)	75
3.3 O IF BAIANO E AS EXPERIÊNCIAS COM DISCENTES SURDOS	77
4 POR OUTRAS FORMAS DE FALAR: UMA EXPERIÊNCIA NO ENSINO DE HISTÓRIA PARA PESSOAS SURDAS	89
4.1 VIVÊNCIAS NO ENSINO DE HISTÓRIA PARA A INCLUSÃO DA PESSOA SURDA: VOZES ENTRELAÇADAS	90
4.2 POR OUTRAS FORMAS DE FALAR: FORMAÇÃO PARA INCLUSÃO	111
5 POR UMA FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A INCLUSÃO DA PESSOA SURDA NO ENSINO DE HISTÓRIA	115
5.1 EPISTEMOLOGIA DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A INCLUSÃO DA PESSOA SURDA NO ENSINO DE HISTÓRIA	116
5.1.1 Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA)	120
5.2 “COMO CRIAR UM CURSO MOOC?”: A FORMAÇÃO QUE FALTAVA	125

5.3 PROJETO DE CURSO DE FORMAÇÃO PARA A INCLUSÃO DA PESSOA SURDA NO ENSINO DE HISTÓRIA	127
5.3.1 Estrutura do Projeto do Curso	128
CONSIDERAÇÕES FINAIS	134
REFERÊNCIAS	137
ANEXO	146
APÊNDICES	152

1 INTRODUÇÃO

A motivação para esta dissertação, intitulada POR OUTRAS FORMAS DE FALAR: Estratégias Pedagógicas para discentes surdos/as no ensino de História, nasceu da nossa experiência, nos anos 2016-2018, quando uma pessoa surda ingressou, como discente, no Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio em Agropecuária, no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano¹, *Campus Valença*.

A expressão Por Outras Formas de Falar utilizada no título, reflete a nossa compreensão e sentimento ao nos questionarmos como poderíamos ensinar História a uma estudante surda sem fazer uso da voz, que, para nós, ouvintes, é o principal instrumento para falar. Por Outras Formas de Falar reflete ainda o nosso entendimento de que a pessoa surda fala, reivindica, luta, mobiliza e, assim, conquista seus direitos, porém de uma outra forma, utilizando uma língua espaço-visual. No entanto, para nós, que não sabemos LIBRAS e que utilizamos prioritária e largamente os canais oro-auditivos para nos comunicar, receber uma estudante surda em sala de aula, significou o questionamento e o reconhecimento de nossa limitação na capacidade de comunicação com os diferentes sujeitos, bem como a compreensão da necessidade de aprender outras formas de falar, conforme relato a seguir.

A experiência de ter em sala de aula, durante os anos 2016-2018, no IF Baiano, *Campus Valença*, uma estudante surda, afetou-me bastante. Considerava-me uma docente dedicada e comprometida com a aprendizagem dos discentes, de forma que sempre procurei utilizar uma diversidade de estratégias metodológicas tanto para o ensino como para as avaliações. Neste sentido, elaborávamos e realizávamos Debates, Júri Simulado, Radionovela, Paródia, Mesa Redonda, Curta-metragem, Videoaulas, Gincana etc. essas e tantas outras atividades que requeriam prioritariamente o uso da linguagem oral e escrita. Por isso, a minha primeira sensação foi o desespero e reflexões de como fazer aulas a partir de agora: se eu deveria deixar de realizar tais atividades em função desta estudante; quais adaptações seriam necessárias para as atividades; se eu deveria priorizar o uso de imagens e como analisá-las; como utilizar metodologicamente as imagens; se o uso de ferramentas tecnológicas poderia ajudar; se existem aulas/atividades em Libras, usando ferramentas tecnológicas; como me apresentar; como falar algo, se nem um “bom dia” em Libras eu sei. Após a primeira aula, naquela turma, saí decidida a aprender Libras para dar aulas de História. Ledo engano. Libras é uma língua, com gramática, semântica, sintaxe próprias a cada estrutura linguística e logo percebi que não aprenderia assim, da noite para o dia, muito menos ter habilidade para aulas de uma disciplina específica. Então, veio o desespero novamente. Senti que não estava cumprindo a minha função, aquilo que era o meu dever. Eu não conseguia, nas palavras de Marc Bloch (2001, p. 41) “falar, no mesmo tom, aos doutos e aos escolares”, sobretudo porque a “escolar” em questão trazia consigo a surdez como especificidade. Eu desejava poder

¹ Usa-se ainda Instituto Federal Baiano ou simplesmente IF Baiano para se referir a esta instituição. A partir de agora usaremos estas duas formas de nos referir a esta Instituição.

desenvolver na prática docente uma capacidade de comunicação com os mais diferentes sujeitos presentes em sala de aula, inclusive surdos.

Respirei fundo, mais uma vez e fui em busca das experiências de outros colegas, professores de História para saber como faziam suas aulas; como organizavam as atividades avaliativas. E, só para reforçar minha angústia, nada encontrei. Ressalte-se que no primeiro semestre de 2016 ainda não tínhamos intérprete de Libras no *Campus*. Então, me propus a reconstruir-me enquanto docente e reestruturar aulas e atividades, para tentar estabelecer um processo de ensino-aprendizagem o mais profícuo possível, naquela situação. Era necessário, como afirma Monteiro (2019), reinventar o meu “lugar de autoria”.

A primeira informação que aprendi é que a estrutura gramatical e textual em Libras é diferente da Língua Portuguesa e que, portanto, não ajudaria trocar o que eu dizia para os ouvintes, por um texto escrito. A escrita, na Língua Portuguesa, pode ser densa, complexa, confusa e cansativa para um surdo pouco fluente.

Esta estudante Júlia², como parece ser o caso da grande maioria dos estudantes surdos, incluídos na rede regular de ensino em Valença, não era fluente em Libras nem em Língua Portuguesa. Pois aquilo que preconiza a Lei, que o estudante surdo tem o direito de ser alfabetizado em Libras como sua primeira língua (L1) e em Língua Portuguesa como segunda língua (L2), não acontece na prática. Em geral os surdos desenvolvem um aprendizado prático de sinais, gestos para se comunicar – sobretudo em família. E na escola, caso não encontre uma estrutura e suporte para efetivar o que está garantido na Lei, o estudante vai sendo aprovado, muitas vezes em reconhecimento da própria falta de estrutura e de conhecimento da escola e dos professores. Assim Júlia chegou no Ensino Médio, no Instituto Federal Baiano. Assim Júlia chegou para mim.

Priorizei o uso de imagens e sua análise como estratégia metodológica para aulas; identificamos uma outra estudante que sabia se comunicar em Libras que aceitou auxiliar-nos na comunicação com Júlia. Mas a chegada da intérprete – Isabela³ – no segundo semestre de 2016, foi como “um oásis no deserto”, tanto pela sua atuação em sala de aula como intérprete, como pelo trabalho desenvolvido junto aos docentes e com a própria discente que não era fluente em Libras.

Como já dito, a experiência desses três anos, afetou-me bastante e mesmo depois que Júlia concluiu o Curso de Agropecuária Integrado ao Ensino Médio, no Instituto Federal Baiano, *Campus* Valença, fiquei pensando sobre a necessidade de uma formação para os professores para atuarem, atendendo melhor às demandas específicas dos estudantes (surdez, cegueira, TEA etc.) e de formas de viabilizar o compartilhamento de experiências de ensino com tais estudantes. Neste sentido, o Mestrado Profissional em Ensino de História se configurou como possibilidade de realizar tal empreitada.

Dessa forma, o nosso objeto de estudo envolveu as relações estabelecidas e vivenciadas entre as três participantes desta experiência, a saber: a professora de História (e autora deste trabalho), a estudante surda egressa e a servidora Tradutora e Intérprete de Libras/Português (TILSP), no que tange ao ensino e aprendizado de História.

² Conforme opção desta colaboradora, ao longo deste trabalho usaremos este pseudônimo para nomear a discente egressa do IF Baiano.

³ Conforme opção desta colaboradora, ao longo deste trabalho usaremos este pseudônimo para nomear a Tradutora e Intérprete de Libras.

A consciência da necessidade de adaptação das aulas e atividades avaliativas foi fundamental para a nossa mobilização, no intuito de aprender formas para efetivar o processo de ensino e aprendizagem, considerando a especificidade da discente em questão. Esta é uma discussão que vem ganhando mais espaço na formação inicial e continuada de professores e de outros profissionais desde a promulgação da Constituição de 1988, no Brasil, na qual grupos sociais minoritários obtiveram vitórias significativas, resultado de suas lutas históricas, e que nos anos posteriores se configuraram em políticas públicas, leis e decretos com o intuito de efetivar e pôr em prática os direitos adquiridos. Assim o foi também com os direitos da comunidade surda. Portanto, trata-se de um direito, além de uma necessidade, a adequação de aulas e atividades para que a pessoa surda participe do processo de ensino e aprendizagem que possibilite o seu desenvolvimento cultural, intelectual e social.

Para que o processo de ensino e aprendizagem se efetive é imprescindível que haja comunicação profícua e interação entre os sujeitos participantes. E esta comunicação só se revela eficaz quando as partes envolvidas se compreendem, sendo, portanto, necessário que os docentes conheçam e desenvolvam estratégias pedagógicas para o ensino de História que contemplem a comunicação com discentes surdos, uma vez que estes estão incluídos em turmas com ouvintes – docentes e outros discentes – que em geral desconhecem as especificidades do seu sistema linguístico. É de suma importância uma educação adequada ao sistema linguístico da pessoa surda, para garantir, entre outras coisas, equidade e viabilidade em seu desenvolvimento social e cognitivo. Para tanto, precisamos estar dispostos a trilhar esse caminho, que passa por melhores condições estruturais de trabalho e maior valorização dos profissionais da educação e sobretudo requer formação inicial e continuada dos professores, uma vez que, conforme Poker, Fernandes, Colantonio (2015) a escola inclusiva tem como foco central a garantia de uma variedade de formas de ensinar, a partir da elaboração e uso de uma diversidade recursos, estratégias, adaptações, visando contemplar os diferentes sujeitos, com diferentes necessidades educacionais.

Salientamos aqui a relevância acadêmica deste trabalho, uma vez que pretendemos contribuir para minimizar a lacuna existente no estudo do tema e na disseminação de propostas de adaptação curriculares visando possibilitar o ensino de História para pessoas surdas. Nas nossas buscas em repositórios das instituições nacionais evidenciamos o quanto ainda é parco o número de dissertações sobre o tema e até agora não encontramos nenhuma tese.

Neste sentido, este trabalho pretende ampliar a discussão acerca da importância e necessidade de adaptação e construção de estratégias pedagógicas mais eficazes para o ensino de História em turmas com discentes surdos. Dessa forma, também vislumbramos beneficiar os

professores de História com formação continuada e orientação para realizar a adequação necessária nas aulas e atividades avaliativas e assim, promover para a pessoa surda, de fato, sua inclusão no processo educacional, respeitando-a em sua diferença e contribuindo para o seu desenvolvimento.

A pesquisa que nos propusemos a realizar nasceu de uma experiência pessoal e aborda acerca das estratégias pedagógicas que utilizamos com uma discente surda no ensino de História. O que faz desta uma Pesquisa Participante. Assim, o nosso objeto de estudo envolve as relações estabelecidas e vivenciadas no que se refere ao ensino e aprendizado de História, entre os três sujeitos participantes desta experiência: a professora de História (eu, que também sou autora desta dissertação), a estudante surda egressa e a servidora TILSP.

Foram variados os questionamentos de como deveria ser uma aula de História para uma turma com discentes ouvintes e surdos. Imaginávamos que havia a necessidade de adaptações, porém quais adaptações seriam essas e em quais medidas. Se no conteúdo, nas atividades propostas, na metodologia, nos recursos utilizados ou em todos eles. As questões giravam ainda em torno da necessidade ou não em aprender LIBRAS para uma comunicação trivial ou se para as aulas de História, uma vez que isso implicaria em não só aprendermos a nos comunicar numa outra Língua, como também sermos capazes de discutir conceitos históricos, por exemplo.

Diante do exposto, nesta dissertação propusemos a responder a seguinte questão: Como foram utilizadas as estratégias pedagógicas, no Ensino de História, para discente surdo, no Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia Baiano – *Campus* Valença, no período de 2016-2018?

Responder essa questão exigiu de nós reflexões e análises das práticas pedagógicas usuais e das mudanças que vão sendo operadas no nosso cotidiano como docentes. Portanto, traçamos como objetivo geral para nossa proposta de pesquisa: compreender como foram utilizadas as estratégias pedagógicas, no Ensino de História, para discente surdo, no Instituto Federal Baiano – *Campus* Valença – no período de 2016-2018.

E assim, para atingirmos tal objetivo, trilhamos um caminho que envolveu os seguintes objetivos específicos: discutir a história e contexto da educação de pessoas surdas e sua relação com ensino de História; conhecer as propostas e ações educativas inclusivas no âmbito do IF Baiano para pessoas surdas; analisar as estratégias pedagógicas no ensino de história para discente surdo, no período 2016-2018, no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano – *Campus* Valença e por fim, elaborar fundamentos e metodologia de um curso de formação para inclusão de discentes surdos em sala de aula, voltado para professores de História, uma vez que esta dissertação foi desenvolvida no âmbito do Programa de Pós-

Graduação em Ensino de História no Mestrado Profissional em rede Nacional – PROFHISTÓRIA – que traz como requisito a elaboração de uma dimensão propositiva.

Portanto, nos caminhos trilhados nos capítulos desta dissertação estão as nossas motivações, propostas, ideias e pretensão de contribuir com a reflexão acerca do ensino de História, desta vez, em articulação com a Educação de Surdos, no intuito de vislumbrar novos caminhos a serem trilhados por docentes e discentes.

Ressaltamos ainda que este trabalho, desenvolvido no âmbito do Mestrado Profissional em Rede Nacional PROFHISTÓRIA ocorreu num momento de intensas mudanças nas nossas vidas, devido a pandemia do coronavírus, que nos impôs adaptações e aprendizados nas nossas formas de viver, estudar, pesquisar, nos relacionar etc. Portanto, essa dissertação foi elaborada, corrigida e revisada totalmente de forma remota, fazendo uso das tecnologias de informação e comunicação que dispomos para nos conectarmos com as pessoas envolvidas na pesquisa, sejam elas participantes na condição de colaboradores(as) e/ou de orientadoras.

Para a realização de qualquer pesquisa, é de fundamental importância que haja uma delimitação espaço-temporal do seu tema. Conforme Barros (2005) afirma que essa delimitação diz respeito a circunscrever o tema geral em um “campo de observação” específico. Desta forma, ressaltamos que o nosso “campo de observação” foi o IF Baiano. No segundo capítulo fizemos uma apresentação desta instituição bem como de sua Política de Diversidade e Inclusão.

Tendo como ambiente de pesquisa o Instituto Federal Baiano – *Campus Valença*, as relações estabelecidas e vivenciadas entre as três participantes desta experiência, a saber: a professora de História, a estudante surda egressa e a servidora TILSP, no que se refere ao ensino e aprendizado de História se constituíram em objeto de estudo e pesquisa que resultaram nesta dissertação.

As categorias e suas unidades de sentidos, a saber, ensino de História, educação para surdos e as estratégias pedagógicas dão *corpus* a este trabalho. Os aportes teóricos para cada uma destas categorias estão sinalizados aqui a partir do recorte de alguns dos autores estudados e suas contribuições.

No que diz respeito à educação para surdos neste trabalho temos por referência Quadros (1997), por suas contribuições nas discussões acerca do processo de aquisição da linguagem pela pessoa surda e a importância do seu contato com LIBRAS desde a mais tenra idade; Skliar (2016), que traz o conceito de “diferença” para o debate em relação à pessoa surda e à sua educação; Dorziat (2018), que discute currículo e inclusão, na educação para surdos, a partir dos conceitos de identidade e diferença.

Assim, é imprescindível considerarmos a trajetória da Educação de Surdos e compreendermos que as diversas concepções metodológicas existentes têm deixado marcas e consequências na construção da própria identidade da pessoa surda e na sua inserção social. Skliar (2016) afirma que foram muitos anos, décadas, de ações coercitivas, violentas com o intuito de corrigir aquilo que se considerava defeituoso, por vias institucionalizadas, que segregavam e invisibilizavam a pessoa surda, suas identidades, sua língua, suas especificidades.

Quadros (1997) ao abordar sobre educação de surdos no Brasil, apresentando suas fases, destaca que é premente estabelecer uma relação de respeito às línguas de sinais e isso se reflete na organização de uma proposta educativa que não entre em choque com a vivência linguística e psicossocial do estudante surdo e acrescenta que a proposta educacional, portanto, deve ser bilíngue-bicultural. Ao abordar a questão da surdez e sua relação com o processo de ensino escolar, Dorziat (2018), afirma a necessidade de elaborar um Currículo plural, pautado no respeito às diferenças, mas sobretudo que desconstrua rótulos sociais e atitudes preconceituosas e, neste sentido, a autora ressalta que o Currículo escolar – mesmo nas escolas que se pretendem inclusivas – ainda é estruturado e implementado na perspectiva do ouvinte.

Portanto, pensar a educação para uma pessoa surda, os professores precisam considerar, conforme Quadros (1997), a necessidade de aprender outras formas de falar, uma vez que este público se utiliza de uma “língua visual-espacial” e que, de acordo com Correia e Neves (2019), a pessoa surda tem na imagem um potente recurso de apreensão e interação com o mundo, dada característica de sua língua ser essencialmente visual. Dessa forma, estas autoras defendem que as estratégias pedagógicas priorizem o uso de recursos visuais e imagéticos em sala de aula. Contudo, para que essas estratégias sejam eficientes, acreditamos ser imprescindível que haja todo um processo, que Taveira e Rosado (2017) denominam de letramento, alfabetização ou alfabetismo visual, o que implica em suscitar o desenvolvimento da capacidade de leitura de imagens, através do estudo e do exercício. Sendo necessário aprender a observar uma imagem a partir de suas partes, relacionando-as e, assim, construindo a compreensão do todo e apropriando-se da informação presente nela.

Em relação ao ensino de História, autores como Monteiro (2019) que discute a História ensinada como construção docente no seu fazer cotidiano; Azevedo e Mattos (2017, 2020), que abordam o conceito de letramento no ensino de História para surdos; Silva e Fonseca (2010) que refletem os caminhos já trilhados no ensino de História tem contribuído com nossas as reflexões propostas para este trabalho.

Sobre a História e seu ensino consideramos notório que estes tiveram e têm grande relevância na formação humana e por isso mesmo têm sido palco de disputas que envolvem sua

permanência ou não no currículo escolar, bem como seus conteúdos e objetivos. Segundo Silva e Fonseca (2010) tem sido imputado ao ensino de história a função de formar o cidadão, conforme concepção da sociedade de seu tempo, para que este corresponda as expectativas socioculturais e políticas de sua época. E Bittencourt (1993) afirma que as disciplinas escolares estão impregnadas de poder de legitimação de construções socioculturais que fundamentam a sociedade e por isso, há tantas disputas por determinar suas narrativas, objetivos, metodologias. Assim, desde a sua inserção como disciplina escolar até os dias atuais, vemos que o ensino de História tem a atenção daqueles grupos sociais que entendem que o seu estudo pode desvendar olhos e descortinar interesses.

As mudanças efetivadas na disciplina História, ao longo de sua trajetória como componente curricular, no Brasil, não foram acompanhadas de uma imediata formação – inicial ou continuada – para os docentes nem de materiais didáticos que deem suporte à sua prática, ficando, muitas vezes, na ação particular deste ou daquele docente a sua efetivação, como constataram Coelho e Soares (2016, p. 600), ao destacar que as implementações de leis que alteram a educação e o ensino tem sido marcadamente executadas a partir de iniciativas individuais ou de pequeno grupo de professores numa dada escola. E neste sentido, não é diferente quando nos referimos às leis que tratam da Inclusão no ambiente escolar.

Quando Monteiro (2019 grifo da autora) afirma que o ensino é um “**lugar de fronteira**”, enfatizando a necessidade de articulação entre referenciais teóricos tanto da Educação quanto da disciplina específica, cremos que nessa fronteira deve caber também a articulação de outros referenciais que nos deem suporte para o ensino com discentes com as mais diversas especificidades, sendo a surdez uma delas.

Albuquerque Junior (2009) afirma que em seu trabalho, o historiador se envolve de tal forma que tem seu corpo e sua alma marcados por ele, portanto, não é uma atividade fria, neutra, objetiva, distante; o historiador acaba sendo afetado pela história que analisa e envolvido pela narrativa que constrói. E no processo de ensino e aprendizagem não é diferente, nas múltiplas relações que estabelecemos no ambiente escolar, docentes e discentes marcam e são marcados, recíproca e dinamicamente. Oxalá tais marcas se constituam em motivação para nossa constante reflexão e mudança da prática docente e que essas mudanças abarquem também as formas de ver e ensinar a pessoa surda.

Neste sentido, repensar e reelaborar o nosso fazer pedagógico, de forma a incluir uma pessoa surda neste processo, é imprescindível em todas as áreas do conhecimento, inclusive em História. Corroborando com Azevedo e Mattos (2017, 2020) o ensino de História é uma prática de letramento que envolve prioritariamente a oralidade, leitura e escrita. Portanto, o letramento

em história para surdos exige repensar tais práticas. Conforme Lacerda, Santos e Caetano (2018), precisamos levar em conta que o estudante surdo apresenta particularidades no seu processo de aquisição e construção de conhecimentos que é diferente do estudante ouvinte e por isso mesmo, suscita a mobilização e criação de estratégias pedagógicas que envolvam todos os atores neste processo de ensino, sendo eles docente, discente e tradutor e intérprete de Libras e toda a escola.

A importância de uma boa relação entre o docente e o intérprete de Libras é ressaltada por Lacerda, Santos e Caetano (2018) quando estes ressaltam que é através do trabalho de interpretação que o estudante surdo tem acesso aos conteúdos e informações abordados em sala de aula, bem como o professor tem condições de estabelecer uma comunicação com o seu estudante. O Intérprete de Língua de Sinais (ILS), portanto, é ao mesmo tempo mediador e participante de um processo de comunicação que envolve diferentes formas de se comunicar e diferentes pessoas.

Quanto às estratégias pedagógicas, os principais autores Correia e Neves (2019) que abordam sobre uso de recurso visual imagético na educação de surdos; Taveira e Rosado (2017) que discutem o letramento visual como importante prática pedagógica na educação de surdos; Lacerda, Santos e Caetano (2018), por contribuições nas discussões acerca de estratégias metodológicas para educação de surdos.

Referente às estratégias pedagógicas no ensino de História que contemplem os discentes surdos, a percepção da necessidade de mudanças na nossa prática pedagógica pode ser suscitada a partir das constantes reflexões e diálogos entre pares, mas também a partir de alterações na legislação que institui e/ou amplia o direito a educação, atendendo aos anseios deste ou daquele segmento social. A legislação acerca da Educação Especial, mais especificamente da Educação de Surdos, é um exemplo disso. As pressões sociais pela oferta de uma educação mais equânime fizeram surgir políticas públicas de inclusão no ambiente escolar. No entanto, para que tais políticas se efetivem e a inclusão aconteça, de fato, supomos ser necessário formação e transformação dos educadores, da escola e do sistema educacional.

Também voltamos nossa atenção para os dispositivos legais de proteção à educação das pessoas surdas que desde à Constituição Federal de 1988 (que traz o direito à Educação Especial), a Lei 10.436/2002 que dispõe sobre Língua Brasileira de Sinais e dá outras providências, o Decreto nº 5626/05 que dispõe sobre a inclusão da Língua Brasileira de Sinais (Libras) como disciplina nos cursos de formação de professores, fonoaudiólogos, regulamenta a formação e atuação do intérprete de Libras, dentre outras providências, a Lei 12.319/2010 que regulamenta o exercício da profissão de Tradutor e Intérprete de Libras, dentre outros vem

garantindo o direito das pessoas surdas a uma educação de qualidade e adequada à suas especificidades linguísticas, a Lei 13.146/2015 que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, também conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência.

Lamentavelmente, nos últimos anos temos vivido momentos de retrocesso na legislação brasileira em relação a inclusão, a exemplo do Decreto nº 10.185/2019 que extingue cargos como o de Tradutor/Intérprete de Libras ao proibir a abertura de concurso público para funções técnico-administrativas das instituições de ensino. E o Decreto nº 10.502/2020 que institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida, que sob o disfarce de autonomia de decisão, possibilita o retorno da segregação em total descompasso com a histórica luta pela inclusão.

A partir das contribuições destes e de outros autores nos dispusemos a lançar luzes e suscitar reflexões acerca das estratégias pedagógicas para o ensino de História para discentes surdos.

Nossa busca pela compreensão das relações e estratégias pedagógicas estabelecidas no processo de ensino de História com uma estudante surda, bem como as dificuldades encontradas, superadas ou não, conforme Minayo (1994), fazem desta uma pesquisa qualitativa, uma vez que estamos trabalhando com uma gama de sentimentos, vivências, experiências, motivações, percepções, ações, construções pessoais e coletivas que envolveram as relações de trocas entre os sujeitos participantes da pesquisa.

E assim, aquilo que vivemos – enquanto docente de História – foi sendo transformado de angústia a curiosidade, a problema a ser investigado, pois conforme Minayo (1994) é no cotidiano, na vida prática que podemos encontrar questões que nos motivem a uma busca intelectual e acadêmica. Assim nasceu a nossa proposta que culminou nesta dissertação, de um problema da vida prática: da busca por conhecer e construir novas estratégias pedagógicas para uma discente surda, nas aulas de História, no Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio, do IF Baiano – *Campus Valença*, no período de 2016-2018.

Neste trabalho adotamos, conjuntamente as abordagens procedimentais do Estudo de Caso e da Pesquisa Participante. Conforme Godoy (1995), o estudo de caso se ocupa em analisar uma situação específica, um ambiente, um sujeito mais detalhadamente. E ainda segundo Yin (2001) o estudo de caso se constitui em grande contribuição para o entendimento de situações mais gerais, a partir da análise de uma situação peculiar. Dessa forma, o nosso objeto de estudo parte de uma situação específica: as relações estabelecidas e vivenciadas, no que tange ao ensino e aprendizado de História, entre as três participantes desta experiência, a saber: a professora de História e proponente desta pesquisa, a estudante surda egressa e a

servidora tradutora e intérprete de Libras para colaborar com a discussão e compreensão acerca de como se realiza o ensino de História em turmas com discentes surdos.

A participação tanto da pesquisadora quanto dos sujeitos pesquisados, no processo da pesquisa, faz desta uma Pesquisa Participante. Por outro lado, tal abordagem justifica-se também pelo fato de que, conforme Campos (1984), a Pesquisa Participante tem um caráter educativo próprio, corroborando com a proposta do Mestrado Profissional em Ensino de História, que requer dos mestrandos, não apenas uma análise da situação problema, mas também e quiçá, prioritariamente, a apresentação de uma proposição metodológica aplicável à referida situação.

No Brasil, a Pesquisa Participante se desenvolveu inicialmente fora dos muros da academia, esta foi cunhada nos movimentos de base popular que, segundo Brandão (1988) estavam em busca de investigar a realidade na qual estavam inseridos, como sujeitos autores desse processo investigativo e não apenas figurar como elemento a ser observado, pesquisado, descrito; buscavam apropriar-se da própria realidade e da narrativa da história desta realidade.

Portanto, considerando os pressupostos que caracterizam a Pesquisa Participante, dentre eles a crítica à neutralidade científica, seu caráter aplicado e interdisciplinar, sabendo-se que se trata de um objeto cujo interesse para a pesquisa foi despertado a partir da nossa experiência vivida enquanto docente, a discente surda e a tradutora e intérprete de Libras e cujos objetivos traçados vislumbram não apenas recontar nossa experiência, mas sobretudo apontar possibilidades de novas reflexões e construção de novas estratégias pedagógicas nossa proposta se insere neste tipo de abordagem procedimental.

Dessa forma, desenvolvemos esta pesquisa tendo como local dos acontecimentos o IF Baiano, *Campus* Valença, e, assim, resgatando, refletindo e discutindo nossas experiências vividas ali, como docente de História, no Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio, no período de 2016-2018, em diálogo com a estudante surda egressa e a servidora que atuava como Tradutora e Intérprete de Libras, naquele momento.

No entanto, entendemos ser necessário apresentar aspectos da história da fundação do IF Baiano, bem como a constituição de sua Política de Diversidade e Inclusão e ainda, conhecer o trabalho realizado com estudantes surdos, em outros *campi*.

Portanto, para viabilizar a realização desta proposta e desenvolvimento do segundo objetivo específico, fomos em busca, por e-mail, junto ao NAPNE (Núcleo de Apoio à Pessoa com Necessidades Específicas) informações sobre o número de estudantes surdos que ingressaram nos Cursos Técnicos Integrado ao Ensino Médio, pois apenas nestes cursos a disciplina História integra o currículo. A partir desta informação estabelecemos, também por e-

mail, contato com docentes de História, Intérpretes de Libras e docentes de AEE dos *Campi* onde tem ou teve estudante surdo e a partir da opção voluntária destes em participar da pesquisa, através de questionários online e/ou via e-mail, nos propusemos a atingir o segundo objetivo específico e assim conhecer as propostas e ações educativas inclusivas para pessoas surdas, no âmbito Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano.

Prosseguindo com a nossa pesquisa, a partir primeiramente, de questionários online e, depois através de um encontro virtual realizamos diálogos entre a docente de História, com a TILSP e a estudante surda egressa, do *Campus* Valença, para atingir o nosso terceiro objetivo específico e objeto dessa trabalho que é compreender como foram utilizadas as estratégias pedagógicas para discentes surdos, no ensino de História, no período de 2016 a 2018, no Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio do IF Baiano, no referido *campus*.

Ressaltamos aqui que desde o início de 2020 – ano do nosso ingresso neste Programa de Pós-Graduação – o mundo está vivendo o contexto de pandemia do coronavírus que impôs várias mudanças no cotidiano das pessoas, dentre elas o distanciamento social, que levou à suspensão de diversas atividades presenciais, sendo as atividades letivas uma delas. Como consequência deste contexto é que consideramos necessário priorizar todo o processo de levantamento de dados, através de mediação tecnológica, fazendo uso de contatos via e-mails, formulários online e redes sociais, por exemplo.

Em consonância com a Resolução nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde, executamos os procedimentos necessários para a obtenção e registro do Consentimento dos participantes, sob a forma escrita ou imagética, através do uso de mediação tecnológica, uma vez que, conforme dissemos anteriormente, devido ao contexto de pandemia do coronavírus as atividades letivas, no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, estão ocorrendo de forma remota.

Ao longo de todo o processo de pesquisa fizemos leituras e consultas bibliográficas e documentais que serviram de aporte teórico, técnico e legal para o nosso trabalho, considerando as categorias conceituais que permearão toda a pesquisa, a saber, Ensino de História, Educação de Surdos e Estratégias Pedagógicas.

Em relação à pesquisa documental, utilizamos os documentos que regem a educação especial no IF Baiano, tais como Política de Diversidade e Inclusão, Regimento do NAPNE, Regulamento do AEE, dentre outros, todos disponíveis no portal⁴ do instituto supracitado. Outrossim, utilizamos as informações do censo escolar 2016, também disponíveis no site do

⁴ <https://ifbaiano.edu.br/portal/>

INEP⁵. Isto posto, deixamos evidente que não foi necessário recorrer aos arquivos da Secretaria de Registros Acadêmicos do IF Baiano, uma vez que, enquanto docente participante da pesquisa, dispomos das informações sobre o percurso formativo, na disciplina História, da estudante egressa em nossos arquivos pessoais.

Por se tratar de um Mestrado Profissional, este requer a elaboração e apresentação de uma Proposição Metodológica aplicável à situação problema motivadora da pesquisa. Dessa forma, propomos como Solução Mediadora de Aprendizagem (SMA) um Curso de Formação para docentes de História que tenham ou venham a ter discentes surdos em suas classes. O curso de formação que elaboramos é totalmente online, de fluxo contínuo e pretendemos hospedá-lo num ambiente virtual institucional. A partir da nossa participação, no curso, ofertado pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo (IFES), “Como criar um MOOC?”, vislumbramos a possibilidade de que o nosso curso seja hospedado no ambiente virtual desta instituição. Pretendemos que o curso seja de fácil utilização pelo docente-cursista, no qual este gradativamente leia, reflita e discuta os textos e posteriormente elabore planos, aulas e atividades para serem aplicadas com os discentes surdos.

A partir do caminho que trilhamos, construímos esta dissertação, tendo no Capítulo 1: A Surdez, o Ensino de História e as Estratégias Pedagógicas as discussões acerca da surdez enquanto uma característica humana que diferencia surdos de ouvintes, ao mesmo tempo que, agrega-os numa comunidade linguística própria, sem homogeneizá-los, no entanto. Neste capítulo, refletimos ainda sobre a inclusão escolar e a educação para surdo, sobre a trajetória do ensino de História e seu incipiente percurso no ensino de História para surdos. E abordamos acerca das estratégias pedagógicas efetivas para o ensino de surdos, destacando, dentre eles, o letramento visual em História.

No Capítulo 2: O IF Baiano e a Inclusão: história e contexto, apresentamos esta instituição desde sua implementação e salientamos a constituição sua Política de Diversidade e Inclusão, a qual levou ao estabelecimento de uma rede de setores e serviços destinados à promoção de uma educação baseada na equidade, igualdade e respeito para todos. Ademais, trazemos ainda as experiências na educação de surdos, vivenciadas em outros *campi* do Instituto.

O cerne deste trabalho está no Capítulo 3: Por Outras Formas de Falar: uma experiência no ensino de História para pessoas surdas, no qual desenvolvemos, a partir do estudo de caso, pautado na nossa vivência, uma reflexão acerca das estratégias pedagógicas utilizadas durante

⁵ Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, <https://www.gov.br/inep/pt-br>

o período em que tivemos uma estudante surda e para tanto, estabelecemos rico diálogo com a estudante egressa e a TILSP.

Finalizamos com a elaboração da dimensão propositiva, no Capítulo 4: Por uma Formação de Professores para a Inclusão da Pessoa Surda no Ensino de História, no qual refletimos acerca da formação inicial e continuada dos professores de História, no Brasil. Apresentamos o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) enquanto aporte teórico-metodológico que possibilita um ensino inclusivo e atento às diferenças dos estudantes. Partilhamos nossa experiência de formação continuada, na busca de formatarmos uma proposta de curso para professores de História que tenham ou venham a ter estudantes surdos. E por fim, apresentamos a estrutura do projeto deste curso.

Portanto, nas páginas seguintes estão o resultado de um percurso que teve como consequência o nosso crescimento profissional e pessoal, do qual temos muito orgulho de termos vivenciado. Este caminho iniciou-se com a informação de que teríamos, no ano letivo de 2016, uma estudante surda e assim, inicialmente, experimentamos a angústia de não saber como fazer. Esta angústia nos conduziu a um estado de inquietação, no qual passamos a questionar os colegas e fazer pesquisas virtuais em busca do como fazer. Deste processo de busca e aprendizado chegamos ao desenvolvimento deste trabalho. Que esperamos seja igualmente proveitoso, possibilite reflexões profícuas e os leve a experimentar outras formas de falar aos seus estudantes.

2 A SURDEZ, O ENSINO DE HISTÓRIA E AS ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS

Neste capítulo vamos refletir, a partir das categorias conceituais desta pesquisa e seus aportes teóricos, sobre a Surdez, a Educação de Surdos, o Ensino de História e as estratégias pedagógicas para o ensino de História para estudantes surdos.

Ao ser perguntado, pelo seu filho, sobre “para que serve a História”, Bloch (2001, p. 41) elaborou reflexões sobre a História, seu método, objetos que permanecem bem atuais. Ainda é atual a pergunta feita pelo seu filho, bem como continua sendo bastante comum os discentes interpelarem seus docentes de História com essa mesma questão. E, no entanto, neste capítulo, não temos a pretensão de respondê-la, senão, de lançar olhares sobre as reflexões feitas acerca do ensino de História no Brasil e suscitar seus desafios.

Dentre tais desafios, está, certamente, o de compreender a existência de diferentes sujeitos no processo de ensino e aprendizagem e, assim, lançar mão de estratégias pedagógicas, visando promover a inserção dessa diversidade. Contudo, esta não é uma tarefa fácil, uma vez que cada diferença que especifica uma pessoa, se entrelaça com outras variabilidades que produzem marcas identitárias diversas, colocando os grupos minoritários numa teia de relações e idiosincrasias.

Ao se pensar, por exemplo, como deve ser o ensino de História para pessoa surda é necessário considerar que esta pessoa se identifica ou não com um gênero; faz parte de um grupo étnico, social, cultural, religioso, econômico. E ainda que tais aspectos pode levá-la a vivenciar múltiplas relações de exclusão social.

Iniciaremos nossa abordagem, neste capítulo, trazendo algumas reflexões sobre a surdez e a educação para surdos; na sequência, discutiremos acerca do ensino de História, e uma possível interface com a inclusão escolar; e, por fim, trataremos das estratégias pedagógicas para o ensino de História para pessoas surdas.

2.1 SURDEZ: SIMULTANEAMENTE DIFERENCIADOR E IDENTITÁRIO

A busca por aprender, desenvolver e difundir estratégias pedagógicas no ensino de História para pessoas surdas nos conduziu à necessidade de compreender melhor o seu universo sociocultural. Por isso, vamos abordar a seguir sobre as concepções de surdez e as identidades surdas. Ressaltamos que compreendemos a surdez como uma característica de um grupo de pessoas, que ao mesmo tempo em que possibilita a diferenciação deste com os demais grupos

socioculturais, também o constitui como grupo identitário, por sua especificidade na comunicação e interação com o mundo.

De um modo geral, entendemos a surdez como sendo a ausência total ou parcial da capacidade de ouvir e que tem sua origem em diversos fatores. Portanto, este não é um grupo homogêneo bem como a forma de autoaceitação e interação com o mundo não é única. Assim como também é diversa a forma de nomeá-los e classificá-los, na nossa sociedade. Comumente ouvimos as pessoas do nosso cotidiano se referir ao surdo como deficiente auditivo ou surdo-mudo. Essa forma de conceituar a pessoa surda, está presente em nosso dia a dia, em função da concepção clínico-terapêutica que enfatiza a ausência da audição como deficiência, cuja alternativa é buscar a cura ou a melhor forma de remediá-la. Por outro lado, temos a concepção socioantropológica, que compreende a surdez como uma forma diferente de ser no mundo.

A concepção clínico-terapêutica define a pessoa surda a partir da ideia de que lhe falta algo para ser inserido no grupo dos normais e, portanto, essa pessoa é deficiente (ou possui uma deficiência). Segundo Bisol e Sperb (2010, p. 8)

O direcionamento dado por profissionais da saúde e da educação se centra na reabilitação: a perda auditiva traz consequências ao desenvolvimento psicossocial do surdo, diminuindo consideravelmente sua capacidade de adaptação social. Deve-se tentar a cura do problema auditivo (implantes cocleares, próteses) e a correção dos defeitos da fala por meio da aprendizagem da língua oral.

Dessa forma, entende-se que o sujeito surdo é compreendido, segundo tal concepção, como inferior, incapaz, limitado e que também são limitadas suas perspectivas na vida. Conforme Machado (2006, p. 41 – grifos do autor) “Esse modelo ainda hegemônico, em síntese, pauta-se por uma atitude ‘normalizadora’ em que as diversas formas de educação de surdos têm a intenção de ‘ouvintizar’, ou seja, de fazê-los parecer como ouvintes”.

Entretanto, a concepção socioantropológica propõe que vejamos a pessoa surda a partir de um outro prisma: o da diferença. Para tanto, é necessário considerar a existência de múltiplas diferenças, numa sociedade, compreender que a surdez é uma delas e entendê-las como aborda Skliar (2016, p. 6):

A diferença como significação política é construída histórica e socialmente; é um processo e um produto de conflitos e movimentos sociais, de resistências às assimetrias de poder e de saber, de uma outra interpretação sobre a alteridade e sobre o significado dos outros no discurso dominante.

Neste sentido, conforme afirmam Bisol e Sperb (2010, p. 8) “O modelo socioantropológico propõe que a surdez seja vista como uma diferença cultural que seria basicamente análoga a de outras minorias étnicas e linguísticas” e, portanto, a pessoa surda tem o direito de ser aceito, inserido e respeitado pelos demais grupos/pessoas com as quais se relaciona seja na família seja na sociedade em geral.

Ao destacarmos essas duas concepções sobre a surdez, consideramos que existem variações e nuances de usos dessas abordagens. Bisol e Sperb (2010, p. 9) nos lembram que “Os dois modelos discutidos até agora geraram não apenas teorias e pesquisas, mas serviram de base para diferentes abordagens terapêuticas, de reabilitação e de educação dos surdos, e para o modo como a surdez passa a ser vista pela sociedade como um todo”. E, portanto, interferindo também na forma como a pessoa surda se vê, se identifica e se relaciona com as demais pessoas e com o mundo.

Ressaltamos ainda que a pessoa surda pode – ou não – se integrar um grupo/comunidade a partir desse traço identitário, que é a comunidade surda, no entanto convém destacar que isso não os uniformiza nem os homogeneiza. Conforme Skliar (2016, p. 14-15)

Seria um equívoco conceber os surdos como um grupo homogêneo, uniforme, dentro do qual sempre se estabelecem sólidos processos de identificação. Também fazem parte dessa configuração que denominamos “surdos”, os surdos das classes populares, os surdos que não sabem que são surdos, as mulheres surdas, os surdos negros, os surdos meninos de rua, entre outros e, ainda os receios, as assimetrias de poder entre surdos, os privilégios, a falta de compromisso com as reivindicações sociais, etc.

Portanto, como qualquer outra pessoa, a surda também é passível de ser inserida em outros grupos e estar vinculada a outras lutas sociais e políticas. E é neste sentido, também que convém destacar a necessidade de toda a sociedade se abrir para estabelecer uma comunicação eficaz com a pessoa surda.

A fim de ressaltar as diversas identidades existentes entre os sujeitos surdos, Perlin (2016) os classifica da seguinte forma: a) Identidades surdas: inserindo aqui aqueles que “fazem uso da experiência visual propriamente dita” (p. 63); Identidades surdas híbridas: aqui estão aqueles que “nasceram ouvintes, e que com o tempo se tornaram surdos” (p. 64); Identidades surdas de transição: nesse caso, estão incluídos aqueles que embora tenham nascidos surdos, foram tardiamente inseridos na cultura surda e no acesso ao aprendizado da Libras; Identidade surda incompleta: aquele “que trabalha para socializar os surdos de maneira compatível com a

cultura dominante” (p. 64); Identidades surdas flutuantes: aqui estão aqueles que optam ou conformam-se com o processo de ‘ouvintização’.

As formas de inserção na cultura e comunidade surdas e a autoaceitação do sujeito surdo passam por diversos fatores, que vão desde a origem da surdez até à forma como são estabelecidas as relações familiares e sociais com ele. Neste sentido, vários autores destacam a importância da aquisição da Libras desde a mais tenra idade, bem como o convívio com outros surdos para contribuir com o processo de construção da própria identidade surda.

Podemos ainda entender as diferenças que envolvem os surdos a partir de outros critérios: surdos que nasceram surdos e surdos que ficaram surdos; surdos filhos de pais ouvintes e surdos filhos de pais surdos (PERLIN, 2016, P. 67). Observamos que estas classificações não são mutuamente excludentes, uma vez que surdos que nasceram surdos, podem ser filhos de pais surdos ou de pais ouvintes; surdos que ficaram surdos, da mesma forma tanto pode ter pais surdos como pais ouvintes. E estas relações fazem diferença no processo de conhecimento e aceitação da diferença e construção da própria identidade.

Dentre os fatores que podem contribuir para a construção positiva da identidade surda estão a relação familiar e a educação escolar. Na família, a pessoa surda deve encontrar a base inicial para aceitação e compreensão da sua diferença, bem como trilhar os primeiros passos no sentido do autoconhecimento. Na escola, ela precisa encontrar as possibilidades abertas para o seu crescimento pessoal e desenvolvimento cognitivo, cabendo para tanto, à escola promover a adequação necessária para inclusão da pessoa surda e aos docentes, a elaboração e uso de estratégias pedagógicas com os mesmos intuitos.

Porém, como veremos a seguir, nem sempre o processo educacional e o sistema de ensino compreenderam que o seu papel era propiciar a inclusão e o desenvolvimento da pessoa surda a partir de sua diferença e muitas vezes a prática educativa visava normatizá-la e excluí-la.

2.1.1 A inclusão social e escolar e a educação para surdos

Pensar o ensino de História para pessoas surdas requer conhecer a trajetória da educação para os surdos em nosso país, bem como as vertentes metodológicas existentes e como elas preconizam o ensino e a aprendizagem para este grupo social. Nesta subseção refletiremos um pouco acerca das propostas de inclusão social e escolar, bem como trataremos sobre a educação para surdos e a trajetória do ensino de história para surdos.

Desde a Constituição de 1988, do ponto de vista legal, tem sido publicados leis, decretos, pareceres para a efetivação da inclusão escolar, dentre eles destacamos a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9394/96 que traz no Capítulo V – Da Educação Especial os requisitos para garantir o acesso à educação, na rede regular de ensino, de pessoas com deficiência e posteriormente, em 2005, a publicação do Decreto nº 5626/05, que se constitui num importante passo para o avanço da inclusão no ambiente escolar, quando dispõe sobre a inclusão da Língua Brasileira de Sinais – Libras – como disciplina nos cursos de formação de professores, fonoaudiólogos, regulamenta a formação e atuação do intérprete de Libras, dentre outras providências.

A Lei 13.146/2015, conhecida como Lei Brasileira de Inclusão ou Estatuto da Pessoa com Deficiência, em seu Artigo 1º, afirma que é “destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania” (BRASIL, 2015). Esta Lei consolida direitos anteriormente conquistados, mas sobretudo os amplia, instituindo novas relações e/ou revogando velhas práticas discriminatórias aplicadas às pessoas com deficiência.

O conceito de deficiência, trazido em seu Artigo 2º nos revela a percepção de que as diversas formas de interação com o meio pode ser mais ou menos fluida, de acordo com características pessoais que permeiam a relação de cada um com o meio e como este meio se efetiva mais ou menos receptivo a essas características.

Art. 2º Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas (BRASIL, 2015).

Assim, conforme Gesser, Block e Mello (2020, p. 27) devemos “mudar o olhar sobre a deficiência, deixando de buscar identificar supostas limitações e apontar para a circuncisão das barreiras que obstaculizam a participação social das pessoas com deficiência”. E a Lei Brasileira de Inclusão também nos convida a isso. Contudo, para tal precisamos reconhecer e questionar nossos preconceitos. Para assim, podermos trilhar os caminhos para uma educação inclusiva.

Pois, Dias (2017, p. 46) nos alerta que “se a escola for obrigada a aceitar alunos sem a possibilidade de que seus membros examinem seus preconceitos, dificilmente se implementará uma educação inclusiva de fato”. Por isso, precisamos conhecer pessoas, histórias, lutas,

legislação, políticas públicas para construirmos novas práticas pessoais e coletivas com vistas à inclusão.

Entendemos que a inclusão escolar está posta legalmente ainda que não efetivada plenamente, através da garantia do direito à matrícula e permanência de pessoas com deficiências nas escolas regulares. Porém, a educação inclusiva, para se efetivar requer, dentre outras coisas, mudanças na nossa concepção de igualdade, diferença, equidade para assim construir uma educação capaz de incluir as diversas diferenças existentes no público escolar. Esta vai muito além de construção de rampas para cadeirantes, piso tátil para cegos ou a presença de Tradutores e Intérpretes de LIBRAS em sala de aula, pois requer mudanças e adequação nos diversos ambientes, nos currículos escolares, nas formas de avaliação, nas relações interpessoais e pedagógicas para que, sendo qual for a diferença – étnica, física, de gênero etc. – a pessoa seja verdadeiramente acolhida e se sinta parte do lugar.

Não se trata de mero jogo de palavras, pois conforme Silva e Nunes (2020, p. 77)

a partir de 2003 que as políticas educacionais implementadas durante o governo do Partido dos Trabalhadores (PT) transformaram a modalidade da educação especial no que hoje denominamos de educação inclusiva. Vale ressaltar que estas observações não são meras nomenclaturas, com isto muda-se também a forma de olhar para as pessoas excluídas nas mais diversas formas, que não só a deficiência física, abrangendo também os excluídos sociais, étnico-raciais, e ainda, abrangendo as discussões de gênero e religiosas.

Muito antes de 2003, porém, segundo Mendes (2006, p. 396-397), apenas

iniciativas isoladas e precursoras de educação de indivíduos com necessidades educacionais especiais podem ser constatadas já no século XIX, e, acompanhando a tendência da época, em instituições residenciais e hospitalares – portanto, fora do sistema de educação geral que aos poucos se iria constituindo no país.

Não havia, portanto, legislação nem políticas públicas de determinassem e garantissem o direito a educação para as pessoas tidas como diferentes. Pelo contrário, ainda prevalecia a concepção de que era melhor, para todas as partes, que as pessoas com qualquer tipo de deficiência não tivessem uma convivência próxima com aquelas tidas como normais. Tal concepção, existente desde o século XVI, caracterizou uma longa fase da história da educação especial, conforme Mendes (2006, p. 387) marcada pela “segregação, justificada pela crença de que a pessoa diferente seria mais bem cuidada e protegida se confinada em ambiente separado, também para proteger a sociedade dos ‘anormais’”.

Assim, no Brasil, apenas no século XIX, teve início o que podemos chamar de educação especial para pessoas com deficiências com a fundação de duas entidades: uma para atendimento de pessoas cegas – o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, em 1854 – e outra para pessoas surdas – o Instituto dos Surdos-mudos, em 1857 – ambas na cidade do Rio de Janeiro, então capital do país. (BUENO 1993, JANNUZZI, 1992; SOARES, 2005; MAZZOTTA, 1996 apud DOTA e ALVES, 2007; MIRANDA, 2008). Porém, ao longo dos anos de sua existência, essas instituições passaram por processo de degradação, em função de fatores diversos (DOTA e ALVES (2007, s/p), muito embora tenham sobrevivido até os dias atuais, o primeiro com o nome Instituto Benjamin Constant e o segundo, Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES.

São muito contundentes as críticas de diversos autores em relação ao fato de que, por muitas décadas nosso país não possuía uma política nacional de atendimento e educação às pessoas com algum tipo de deficiência. Para Miranda (2008, p. 31), no Brasil “a Educação Especial se caracterizou por ações isoladas e o atendimento se referiu mais às deficiências visuais, auditivas e, em menor quantidade às deficiências físicas”.

Cabe aqui ressaltar que, além das iniciativas pontuais de criação de Institutos para o atendimento a pessoas com deficiência, já havia no Brasil, movimentos de luta desses segmentos, na busca por ampliação de seus direitos (MENDES, 2006, p. 397). No entanto, conforme Silva e Nunes (2020, p. 74) “Teremos, a partir do ano de 1961, várias discussões sobre a educação especial no Brasil. Serão criados órgãos específicos, com autonomia administrativa, financeira e com destinação de recursos orçamentários específicos para tratar da educação especial”. E assim, a partir da década de 1970 foram criados órgãos de atenção à Educação Especial, em geral vinculados ao Ministério da Educação e/ou Secretarias Estaduais de Educação. Mendes (2006, p. 397) afirma que

o início da institucionalização da educação especial em nosso país coincidiu com o auge da hegemonia da filosofia da “normalização” no contexto mundial, e passamos a partir de então a atuar, por cerca de trinta anos, sob o princípio de “integração escolar”, até que emergiu o discurso em defesa da “educação inclusiva”, a partir de meados da década de 1990.

Este princípio filosófico chamado de normalização visava integrar a pessoa com deficiência à sociedade, fazendo oposição à prática de segregação que essa população vinha experimentando há vários séculos. E, portanto, sendo passível de envolver vários segmentos sociais, como escola, trabalho, família por exemplo. Segundo Miranda (2008, p.37) o princípio da normalização defendia que, “os indivíduos que apresentam deficiência devem ser educados

num ambiente o mais normal possível, oferecendo a eles recursos materiais e ambientes os mais próximos possível dos demais alunos, evitando-se, dessa forma, a segregação”.

A principal crítica feita, por alguns autores, a este princípio reside no fato de que dependia de a pessoa com deficiência enquadrar-se nos padrões da normalidade ou aproximar-se o máximo possível deste e que, portanto, caberia ao deficiente adequar-se ao cotidiano escolar, a partir de um suporte dado pela educação especial, em classes ou entidades específicas para tal fim. Mas conforme Mendes (2006, p. 390)

Desde seu surgimento, o princípio de normalização foi criticado, mais pela incompreensão de que não se tratava de uma teoria científica, mas sim de um princípio filosófico de valor, que estabelecia que todas as pessoas, a despeito de suas inabilidades, deveriam ser tratadas, antes de tudo, como seres humanos plenos.

Outra crítica feita a essa proposta de integração social diz respeito ao fato de ela trazer implícita a crescente desobrigação de financiamento governamental tanto para as entidades específicas como para as escolas regulares que receberiam este público. É também Mendes (2006, p. 388) que afirma:

Um fator também crucial que influenciou a mudança na filosofia de serviços nas décadas de 1960 e 1970 foi o custo elevado dos programas segregados, no contexto da crise mundial do petróleo. Até então, apenas os países considerados desenvolvidos haviam criado um sistema educacional paralelo para os portadores de deficiências. A partir da década de 1960, passou a ser também conveniente adotar a ideologia da integração pela economia que elas representariam para os cofres públicos.

Contudo, devemos considerar que o princípio da normalização e a proposta de integração social representaram um grande passo no sentido de se estabelecer outros tipos de relações com pessoas deficientes, que não fosse a exclusão e segregação social. Sasaki (1997, p. 33), ao abordar as formas de integração social, afirma que: “Nenhuma dessas formas de integração social satisfaz plenamente os direitos de todas as pessoas com deficiência, pois a integração pouco ou nada exige da sociedade em termos de modificação de atitudes, de espaços físicos, de objetos e de práticas sociais”. Porém, este autor também destaca o mérito do esforço na busca por construir novas relações sociais com a pessoa com deficiência.

Na década de 1990, ganhou força, no Brasil, a proposta de inclusão escolar, que desde os anos 1980 já suscitava debates e mudanças nas concepções e nas ações de instituições internacionais. Para Miranda (2008, p. 39)

com relação à inclusão, dois eventos foram mundialmente significativos e podem ser considerados marcos dessa proposta, pois trataram de questões referentes à viabilização de educação para todos. Esses eventos foram “A Conferência Mundial sobre Educação para Todos”, realizada em Jomtien, na Tailândia em 1990, que busca garantir a igualdade de acesso à educação a pessoas com qualquer tipo de limitação. E “A Conferência Mundial sobre Educação Especial”, ocorrida em Salamanca, na Espanha, em 1994.

O conceito de inclusão social diferentemente do conceito de integração social, visa promover outras práticas nas relações com a pessoa com deficiência. Dessa forma, enquanto através da integração social o sujeito era inserido nas escolas regulares e tinha que adaptar-se a ela; na inclusão social são as escolas que devem adaptar-se e adequar-se para atender as diversas especificidades apresentadas pelo público com deficiência. Segundo Sasaki (1997, p. 40),

A prática da inclusão social repousa em princípios até então considerados incomuns, tais como: a aceitação das diferenças individuais, a valorização de cada pessoa, a convivência dentro da diversidade humana, a aprendizagem através da cooperação. A diversidade humana é representada, principalmente, por origem nacional, sexual, religião, gênero, cor, idade, raça e deficiência.

No entanto, convém destacar que a inclusão social requer políticas públicas efetivas e financiamento para a realização das adequações de estrutura e infraestrutura, bem como formação continuada dos segmentos escolares. Lamentavelmente, como denuncia Mendes (2006, p. 400)

os determinantes econômicos têm servido como poderosos propulsores do movimento de inclusão, e têm transformado movimentos sociais legítimos de resistência em justificativas veladas para cortar gastos dos programas sociais, diminuindo assim o papel do Estado nas políticas sociais.

Portanto, ressaltamos que a inclusão social não é tarefa fácil, pois esta requer que saiamos da nossa zona de conforto pessoal e profissional, questionando nossos (pré)conceitos e mudando nossas práticas. E aqui precisamos’ ressaltar o que Dias (2017, p. 46) nos alerta “o mero contato entre os alunos sem a necessária reflexão sobre o eu e o outro, os limites e as características de cada um, não é capaz de eliminar o preconceito”.

É preciso entender que diversidade, diferença, igualdade, equidade, direitos são conceitos que envolvem tomada de decisão de como vamos conduzir nossas ações nas relações com outrem. Caso contrário estaremos apenas, exercitando novas formas de exclusão, nas quais ocorrem a inclusão física da pessoa com deficiência nos espaços regulares de educação, porém

sem que esta tenha reais condições de viver a experiência da construção do conhecimento e do seu desenvolvimento sociocultural.

Concordamos com Sasaki (1997, p. 41), quando ele afirma

Enquanto processos sociais, a integração e a inclusão são ambos muito importantes. O que todos desejamos é atingir a meta de uma sociedade inclusiva. Para tanto, contudo, o processo de integração social terá uma parte decisiva a cumprir, cobrindo situações nas quais ainda haja resistência contra a adoção de medidas inclusivistas. De fato, nem todas as pessoas com deficiência necessitam que a sociedade seja modificada, pois algumas estão aptas a se integrarem nela assim mesmo. Mas as outras pessoas com necessidades especiais não poderão participar plena e igualmente da sociedade se esta não se tornar inclusiva.

E uma sociedade inclusiva se efetiva através realização ações cotidianas que permeiam recorrentemente as relações sociais, a tal ponto que passam ser vivenciadas, sem que tenham que ser solicitadas ou requeridas a/por alguém. Correia e Costa (2020, p. 240) chamam de inclusão compreensiva e afirmam que

A inclusão compreensiva remete a práticas mais democrática, uma vez que não nega as limitações das pessoas com deficiência, mas busca compensá-las ou corrigi-las a partir de mudanças nas estruturas sociais, familiares e econômicas que permitirão que se tomem decisões que ajustem os problemas e ambientes específicos próprios a cada situação.

Promover a inclusão social e escolar e efetivar uma educação inclusiva, constitui-se no desafio de cotidianamente revisitarmos nossas concepções em relação ao outro, para não subjugar, homogeneizar nem fazer qualquer tipo de discriminação, uma vez que o espectro de diferenças existentes na sociedade é amplo e requer conhecimentos mais específicos para que o docente desenvolva a habilidade de elaborar estratégias pedagógicas capazes de envolver e desenvolver todos os discentes. E mais, cada diferença traz em si variações, graus de severidade e interações com outras situações sociais que podem recrudescer a situação desafio. Assim um estudante surdo pode ainda viver em situação de vulnerabilidade socioeconômica, por exemplo e isso deve ser considerado para compreender sua relação com os processos formais de educação e de socialização, dentre outras coisas.

Os debates sobre educação para surdos têm uma longa trajetória de exclusão e invisibilidade, até chegarmos ao ponto de discutirmos acerca da inclusão e da educação bilíngue. As primeiras informações sobre processos formais de educação de surdos são datadas do século XVI, conforme Lacerda (1998)

“O propósito da educação dos surdos, então, era que estes pudessem desenvolver seu pensamento, adquirir conhecimentos e se comunicar com o mundo ouvinte. Para tal, procurava-se ensiná-los a falar e a compreender a língua falada, mas a fala era considerada uma estratégia, em meio a outras, de se alcançar tais objetivos.”

Portanto, o processo de ensino para surdos foi marcado pelo uso de uma variedade de estratégias e métodos, cujo objetivo primordial era o desenvolvimento da fala. Mesmo com a introdução da datilologia e da criação dos “sinais metódicos” por L’Epee (LACERDA, 1998, p. 70), permaneceu forte a concepção de que com o desenvolvimento da linguagem oral o surdo tinha a oportunidade de se tornar um sujeito “normal”.

Duas concepções foram delineadas, portanto: a dos “oralistas” e a dos “gestualistas”. Lacerda (1998, p.70) comenta que os oralistas

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 tudo o que fizesse recordar que os surdos não poderiam falar como os ouvintes. Impuseram a oralização para que os surdos fossem aceitos socialmente e, nesse processo, deixava-se a imensa maioria dos surdos de fora de toda a possibilidade educativa, de toda a possibilidade de desenvolvimento pessoal e de integração na sociedade, obrigando-os a se organizar de forma quase clandestina.

Dessa forma, como o próprio nome da concepção sugere – oralistas – defendiam que era necessária a superação da surdez, como requisito de inserção social do surdo, através do aprendizado da linguagem oral.

Os gestualistas entendiam que o surdo possuía uma linguagem diferente da oral, mas que lhe possibilitava comunicação e desenvolvimento sociocultural. Segundo Lacerda (1998, p. 70), os gestualistas

eram mais tolerantes diante das dificuldades do surdo com 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.

Estas duas concepções marcaram as práticas pedagógicas na educação dos surdos, ao longo do século XVIII e XIX e suas divergências iam desde as formas e métodos até a divulgação x restrição de acesso ao público ao conhecimento de seus métodos. Para os participantes do I Congresso Internacional sobre Instrução de Surdos, ocorrido em Paris, em

1878, conforme Lacerda (1998, p. 71) “falar era melhor que usar sinais, mas que estes eram muito importantes para a criança poder se comunicar”. E embora os surdos tenham conseguido importantes vitórias, em sua luta por direitos, a ideia de inclusão social estava bem distante de ser concebida.

Lamentavelmente, dois anos após, ocorreu o que se pode chamar de um grande retrocesso para os surdos. A concepção oralista obteve importante vitória, com a realização do II Congresso Internacional sobre Instrução de Surdos, realizado em Milão, em 1880, constituindo o oralismo como método exclusivo para o ensino destes sujeitos e proibindo o uso de sinais. Tais decisões foram adotadas em todo o mundo, inclusive no Brasil.

As críticas ao oralismo eram muitas, como por exemplo, o fato de que priorizar o aprendizado da fala fazia com que se negligenciasse o aprendizado das disciplinas escolares e o insucesso no principal objetivo com pessoas com surdez profunda. Ainda assim, essa concepção manteve-se vigente até os anos de 1960, quando Willian Stokoe, nos EUA, apresentou em seus estudos, que a língua de sinais possui estrutura linguística que se assemelha às línguas orais (LACERDA, 1998, p.74). Tal estudo abriu a possibilidade de trazer a língua de sinais para o processo de educação de surdos novamente. Foi nesse contexto que se desenvolveu a Comunicação Total, como concepção que defende o uso de uma diversidade de ferramentas e métodos para desenvolver a comunicação e a aprendizagem da pessoa surda.

A partir da disseminação das ideias da comunicação total e com o crescente retorno do uso da língua de sinais foi possível delinear uma nova concepção para a educação de surdos, o Bilinguismo, na qual o aprendizado da língua de sinais, entendida com língua natural dos surdos, é imprescindível para o desenvolvimento e aprendizado da segunda língua oral e/ou escrita que é aquela falada pelos ouvintes. Aprender uma língua é importante tanto para o processo de comunicação como para o desenvolvimento cognitivo. E, sendo assim, Fernandes e Correia (2015, p. 18) afirmam:

“torna-se bastante claro, portanto, que propiciar à pessoa surda a exposição a uma língua o mais cedo possível, obedecendo às fases naturais de sua aquisição é fundamental ao seu desenvolvimento. Privá-la desse direito, sob qualquer alegação, é desrespeitá-la em sua integridade”.

Tem crescido nas últimas décadas o apelo por uma educação bilíngue, uma vez que, conforme Campello (2014, p. 99)

“Historicamente a educação dos Surdos foi deturpada, maquiada, esterilizada, oprimida, desdenhada, desprezada pelos grupos dos opressores, e nós, os

dominantes de sinais, temos que lutar e nos esforçar para desmitificar e até alcançar a nossa educação desejada e sonhada: a educação bilíngue”.

Para efetivar uma educação bilíngue, no sistema educacional brasileiro, uma longa trajetória é preciso percorrer. No entanto, é importante enfatizar o que afirma Tsukamoto (2014, p. 247)

“As políticas relacionadas à inclusão escolar solicitam, desde o início, mudanças estruturais e conceituais sem precedentes na história da educação brasileira, formatados os desafios das escolas incorporarem o conceito polissêmico de diversidade, de legitimar a função social de disseminar conhecimentos, desencadear mudanças paradigmáticas nas práticas pedagógicas, entre outros, para sujeitos antes de excluídos do processo educacional formal”.

Neste sentido, ressaltamos a necessidade de (re)construir, na prática, um sistema educacional que leve em conta as mais diversas diferenças existentes na sociedade, dentre elas, a surdez. Percebe-se que a ideia de inclusão social amplamente defendida e legislada, no Brasil, encontra barreiras importantes no momento de sua efetivação, pois envolve o repensar e o refazer da prática docente, mas também o reestruturar o espaço escolar.

Quando se trata de educação para surdos isso envolve refletir sobre educação bilíngue e/ou educação inclusiva e considerar que, embora aquela seja o ideal buscado e desejado pela comunidade surda, no entanto, conforme Campos (2018, p. 37),

alguns pesquisadores defendem que a educação de surdos deve ser na escola regular com os ouvintes. Outro grupo de pesquisadores aponta para conclusões diferentes do grupo anterior. Eles acreditam que a educação de surdos deve estar de acordo com a cultura, língua, história cultural, metodologia, currículo e prática direcionados aos surdos.

Assim sendo, há um grupo de pesquisadores que defendem a educação bilíngue, porém, ainda conforme Campos (2018, p.37) “Deve-se lembrar que o Brasil não possui escolas de surdos em todas as cidades”, o que leva a predominância da inclusão escolar, por meio da presença de discentes surdos em classes que, na maioria das vezes, são compostas com discentes e docentes ouvintes. Por isso, entendemos que é extremamente necessário o uso e desenvolvimento de estratégias pedagógicas que incluam efetivamente o estudante surdo no processo de aprendizagem. Para o ensino de História, por ser uma disciplina teórica, baseada na leitura e oralidade, a exigência por mudanças nas aulas e atividades é imperiosa.

Conforme veremos na subseção abaixo, enfrentaremos a discussão sobre o ensino de História no Brasil frente aos desafios da inclusão, revelada na preocupação com a adequação metodológica para estudantes com qualquer especificidade em seu processo de desenvolvimento cognitivo. Embora seja continuamente ressaltada a responsabilidade pela formação cidadã da disciplina História, esta formação, historicamente, vislumbrava apenas alguns grupos sociais.

2.2 O ENSINO DE HISTÓRIA

A trajetória do ensino de História no Brasil é marcada pelas idas e vindas das forças e interesses políticos em jogo num dado contexto, inclusive com momentos de supressão da disciplina do currículo escolar. Assim, vamos abordar nesta seção um pouco dessa trajetória e os objetivos de formação imputados a esta disciplina.

Ao ensino de História, sempre foi delegado o papel de formador de consciências críticas e cidadãos e por isso, mesmo sua inserção como disciplina escolar, seus objetivos de ensino e até mesmo o conteúdo a ser trabalhado, tem sido palco de combates políticos e ideológicos, ao longo da história da educação no Brasil. Diversos autores, dentre eles, Bittencourt (1993), Abud (1993, 2014), Reznik (1998), Ferreira (2015) Silva e Fonseca (2010) empreendem esse debate, enfatizando os interesses e perspectivas ideológicas que envolveram as definições tomadas sobre a disciplina História em vários períodos da história da educação e da própria história do Brasil. Segundo Bittencourt (1993, p. 194), “a História proposta para o ensino das escolas públicas brasileiras, desde os primeiros anos do surgimento do Estado nacional, foi objeto de disputas de grupos divergentes que se instalavam junto ao poder educacional”. Assim, suas propostas traziam à tona as perspectivas que tais grupos tinham tanto para a formação do futuro cidadão brasileiro como para o projeto de formação da identidade nacional.

Os debates em torno do lugar, dos objetivos e função da História no processo educativo, no Brasil, trilharam uma longa trajetória de disputas. Reznik (1998, p. 78-79), ao abordar a disputa entre as propostas dos programas de História, no ensino secundário, na década de 1930, afirma que

A primeira enfatiza o aspecto da evolução/progresso da humanidade, tanto em seu aspecto material como intelectual e moral. A segunda valoriza as lições decorrentes do ensino do passado nacional: a disciplina cumpria um importante papel cívico, glorificando a Pátria e desvendando suas características vocacionais, fundamento para se pensar o porvir.

Percebemos, portanto, que em ambas as propostas prevalece o caráter cívico, formador da moral dos futuros cidadãos. No entanto, se essa formação visava um cidadão voltado para o “universalismo” ou para o “patriotismo” foi o que diferiu cada uma das propostas em questão. Por isso Abud (1993, p. 163) chama a atenção para o fato de que qualquer análise sobre o ensino e suas propostas devem estar vinculadas à análise do seu contexto, pois estas refletem não apenas os interesses dos grupos políticos e ideológicos, mas também, as relações econômicas, socioculturais existentes.

Assim algumas mudanças ocorridas no ensino de História são frutos das manifestações de grupos sociais, como os historiadores, professores e estudantes universitários, que requeriam formação e currículo mais adequados às demandas de seu tempo. Dessa forma, os embates políticos e sociais que demandaram reformulações na educação brasileira, nas décadas de 1950-60, afetaram o ensino de História desde a licenciatura até a educação básica e foram motivadores de mudanças posteriores, conforme afirma Ferreira (2015)

A reformulação dos cursos universitários de história e do ensino de história na educação básica, a inclusão obrigatória da disciplina “Introdução aos estudos históricos”, exigindo a necessidade de uma reflexão teórica sobre o seu estatuto, a demanda pela ampliação do estudo da história recente e da história da África preconizavam muitas mudanças que viriam a ser demandadas e concretizadas décadas mais tarde.

No entanto, não podemos desconsiderar que a História ensinada sofreu alguns golpes no seu percurso escolar, em alguns momentos, promovendo um verdadeiro retrocesso na forma, conteúdos e efetividade do ensino de História. Abud (2014, p. 57 – grifo da autora) nos lembra de “questões que foram fundamentais para a reforma educacional, ocorrida num momento de endurecimento político [...] e era profundamente ligada a um projeto de nação, que olhava para a concretização de um **Brasil potência**”. Foi neste sentido, que se estabeleceu a substituição da História por Estudos Sociais, na educação básica brasileira, na década de 1970.

E assim, só a partir da década de 1990 veremos a concretização das mudanças sinalizadas e requeridas pelos segmentos sociais, desde, pelo menos, quatro décadas antes. Dentre estas mudanças está a abertura para inserção de grupos sociais minoritários, no acesso à educação nas escolas chamadas regulares, com toda uma regulamentação para sua permanência e êxito. Neste sentido, a História ensinada também passou por reflexões e mudanças que, conforme Silva e Fonseca (2010, p. 16) “Pensar nos lugares, nos papéis, na importância formativa da História no currículo da Educação básica requer concebê-la como conhecimento e prática social, em permanente (re)construção, um campo de lutas, um processo

de inacabamento”. Ao comentar o que abordam os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)⁶, em relação a disciplina História, Silva e Fonseca (Ibid. p. 18) afirmam

Com relação às intencionalidades educativas, ao papel e à importância da disciplina, o Documento, em consonância com o movimento acadêmico e político, reforçou o caráter formativo da História na constituição da identidade, da cidadania, do (re)conhecimento do outro, do respeito à pluralidade cultural e da defesa do fortalecimento da democracia.

Desta forma, permanece para a História a função de formar cidadãos, a partir da concepção de cidadania de um dado contexto sociopolítico. No cenário atual, o exercício da cidadania tem sido requerido e conquistado por outros segmentos sociais antes excluídos ou silenciados. Assim, começamos a refletir e travar discussões acerca do ensino de História de características inclusivas, com o uso de estratégias pedagógicas mais adequadas às especificidades dos estudantes, agora incluídos no sistema regular de ensino. Diante disso, somos levados a refletir sobre tal proposta formativa, o que nos coloca entre outras questões, a das relações possíveis entre inclusão escolar e ensino de História.

2.2.1 O ensino de História para surdos

Vamos refletir aqui sobre o ensino de História para surdos. A legislação que dispõe sobre a inclusão escolar e a surdez não aborda sua relação com as disciplinas, nem determina aportes que instruem o docente desta ou daquela disciplina a organizar suas estratégias pedagógicas para tal fim. E assim, fatalmente, nos deparamos com algumas questões que envolvem a viabilização da inclusão escolar, na abordagem de uma disciplina específica, no nosso caso, a História.

Da mesma forma que iniciativas pontuais inauguraram a preocupação com a inclusão social e escolar das pessoas com algum tipo de deficiência, percebemos que já existem iniciativas pontuais que suscitam a discussão do ensino de História voltado para um público com especificidades. No caso de ensino de História para pessoas surdas, tem havido uma crescente produção de trabalhos acadêmicos, sobretudo no Mestrado Profissional em Rede Nacional – PROFHISTÓRIA, ainda que incipiente. Em sua dissertação de mestrado Santos (2018, p. 21-23) apresenta um quadro, contendo as produções sobre ensino de História para surdos, desde 2000 até 2018. Neste quadro podemos verificar que tais produções são em sua

⁶ Instituídos desde 1997 e se constituíam em referenciais teórico-metodológicos para a educação brasileira. Atualmente esses referenciais são encontrados na BNCC (Base Nacional Curricular Comum)

grande maioria artigos, sendo ainda pequeno o número de dissertações e até então, nenhuma tese. Há muito para ser estudado, refletido e construído. Mas já há um começo.

Quem nos abre essa discussão, nos Mestrados Profissionais, é Mattos (2016) com a dissertação intitulada *Sinais do Tempo: construção de significados de tempo histórico em Libras para alunos surdos em uma perspectiva de letramento em História*. A autora parte de sua experiência pessoal, como filha de mãe ouvinte e intérprete de libras e pai surdo para evidenciar a importância do uso da Libras no processo de letramento em História de estudantes surdos. A importância do letramento em História, defendida por Mattos (2016), faz coro com Silva e Fonseca (2010, p. 24) quando estes afirmam que “aprender História é ler e compreender o mundo em que vivemos e no qual outros seres humanos vivem”. E por isso se faz necessário, da parte do professor, a elaboração/construção de métodos e materiais específicos para a alfabetização e letramento em História com pessoa surda. Na parte propositiva de sua dissertação, Mattos apresenta quatro sequências didáticas, para o 6º ano, com as seguintes temáticas: Tempo Histórico e Medição do Tempo; Representações do Tempo Histórico; Permanência e Rupturas Históricas; Permanência e Rupturas Históricas no INES (Instituto Nacional de Educação de Surdos).

Por sua vez, Santos (2018) em sua dissertação de mestrado, *Ensino de História para Surdos em Classes Inclusivas: práticas e propostas* parte de sua experiência pessoal, como professor de História, recém lotado numa escola em Duque de Caxias, na qual descobriu apenas no primeiro dia de aula que a Escola Municipal Santa Luzia era polo na educação de surdos. Ele ressalta que recebeu esta informação de um colega professor, na sala dos professores e que em nenhum momento anterior, nem Secretaria Municipal de Educação, nem direção escolar lhe forneceu tal informação. A partir daí Santos parte em busca de informações e formação para desenvolver seu trabalho como professor de História em classes com estudantes surdos e foi devido a essa trajetória que ele chegou ao PROFHISTÓRIA na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e desenvolveu a dissertação acima nomeada. Nela Santos aborda conceitos pertinentes à surdez e à educação inclusiva, dialoga e reflete com os demais professores da Escola Municipal Santa Luzia acerca de suas experiências e dos desafios enfrentados nesta escola e apresenta, na parte propositiva, um Caderno de Orientações e Sugestões para o Ensino de História em Classes Inclusivas com Alunos Surdos.

Padovani Netto (2018) com a dissertação de mestrado *Ensino para Diferentes Sujeitos: o acesso de alunos surdos às aulas de História* traz reflexões sobre a trajetória escolar da pessoa surda, a partir da sua experiência na Escola Estadual Luiz Nunes Direito, em Ananindeua-PA, discute as vertentes metodológicas na educação dos surdos: oralismo, comunicação total e

bilinguismo; reflete sobre a construção de identidades e consciência política dos surdos e apresenta como dimensão propositiva videoaulas, intituladas História em Libras, disponíveis nos canais YouTube e Facebook, enfatizando a importância das ferramentas tecnológicas para a educação, uma vez que a mais popular dessas ferramentas – o *smartphone* – é acessível à maioria dos estudantes.

Na busca por compreender acerca das relações, concepções pedagógicas, conhecimentos, saberes e estratégias que os professores e intérpretes tem sobre e lançam mão no ensino de História para estudantes surdos, Oliveira (2018) desenvolveu uma pesquisa de mestrado, em Criciúma – SC. Em sua dissertação intitulada Ensino de História e estudantes surdos: concepções das professoras e intérpretes em duas escolas públicas de Criciúma a autora abordou acerca da dificuldade que os professores sentem ao se depararem com estudantes surdos em suas classes, sobretudo pela falta de formação e ressaltou a importância da construção de um prática pedagógica que contribua de forma significativa para o desenvolvimento do estudante surdo.

Com o intuito de não só discutir, mas sobretudo, de colaborar com a reflexão e mudanças no fazer pedagógico, Perales (2018) desenvolveu a pesquisa e dissertação de mestrado Práticas pedagógicas do professor de história de ensino médio em turma regular com a presença de aluno surdo. A autora partiu da observação e reflexão da prática de uma professora da Escola Estadual Berilo Wanderley, em Natal – RN, para suscitar a discussão e construção de novas práticas no ensino de História que viabilizassem a participação e o aprendizado do estudante surdo.

A dissertação de mestrado intitulada A História Muda: o uso de imagens no ensino de história para surdos, Sitpp (2019) parte da hipótese de que os surdos, por terem a linguagem visual como prioritária para a sua comunicação, seriam mais aguçados na leitura de imagens. Stipp afirma que o uso de imagem no ensino de história com estudantes surdos e ouvintes se torna propício, por ser uma linguagem comum aos dois grupos e por isso, também passível de suscitar interações entre eles. Assim, como dimensão propositiva, o autor elaborou 15 Sequências Didáticas, porém considerando a questão do tempo e a viabilidade da análise amostral, aplicou e verificou 06 delas como estudo de caso em grupos distintos e separados: 06 estudantes ouvintes do Ensino Médio, voluntários para este fim, 06 ex-estudantes surdos de Ensino Médio igualmente voluntários, 25 professores do ensino fundamental, participantes da Oficina “Uso de imagens no ensino de História” e 13 graduandos de História, participantes da Oficina “Uso de imagens no ensino de História para surdos”.

A partir das memórias escolares dos entrevistados, Lameirão (2020) buscou refletir sobre o ensino de história e a construção de conceitos históricos, bem como sobre o letramento

histórico e o letramento visual, neste processo. Em sua dissertação intitulada *Imagens, Ensino de História e Surdez: como a história é vista nas imagens históricas pelos surdos*, a autora afirma “a visualidade como um meio de interação e leitura de mundo, sendo o principal canal comunicativo da comunidade surda, e por tal meio mais fecundo de aquisição de conhecimento” (LAMEIRÃO, 2020, p. 126). Tal afirmativa é corroborada ao longo da sua dissertação, quando a autora traz à discussão as memórias e o aprendizado em história dos entrevistados, possibilitado pelo uso de imagens no processo de ensino. Uma vez que a visualidade é fator preponderante para a promoção da aprendizagem histórica entre pessoas surdas é, portanto, extremamente importante o uso de estratégias metodológicas que se utilizam dos diversos tipos de imagens no ensino de História.

Silva (2020) parte de suas experiências como professor de História em salas inclusivas, nas quais buscou o aperfeiçoamento gradativo das metodologias usadas em suas aulas. O autor, na dissertação intitulada *Ensinando História para educandos surdos em uma escola inclusiva: um ensino possível*, faz reflexões de sua prática e acrescenta a estas, a prática de outros professores que atuam na Região Sul Fluminense do estado do Rio de Janeiro. Tais reflexões e análises foram feitas à luz de referenciais teóricos que abordam o Ensino de História, a Educação de Surdos, a Pedagogia Visual, dentre outras. Como dimensão propositiva, o autor nos oferece uma sugestão metodológica diferenciada para o desenvolvimento de aulas de História em turmas com estudantes ouvintes e surdos.

Das dissertações comentadas até aqui, apenas duas: Oliveira (2018) e Perales (2018) não são oriundas do Mestrado Profissional em História (PROFHISTORIA) e sim de Mestrados em Educação. Isso reforça o que dissemos anteriormente que o PROFHISTORIA tem se constituído *locus* profícuo para discussão e construção de alternativas para a efetivação da uma educação e sociedade cada vez mais inclusivas.

Ressaltamos que todas as produções analisadas até aqui, bem como a literatura existente sobre a Educação para Surdos e sobre o Ensino de História para Surdos são uníssonas em ressaltar a necessidade de adaptações materiais e metodológicas para o estudante surdo, e que esta passa necessariamente pela visualidade, fazendo uso dos mais variados recursos imagéticos, com abordagens adequadas, para efetivar uma educação que inclua a pessoa surda não só como simples participante do percurso educacional, mas sobretudo como autor dele e de sua própria história.

Finalizamos esta subseção apresentando o quadro, elaborado por Lameirão (2020, pp. 8-12) com um detalhado levantamento acerca da produção sobre ensino de História voltados para estudantes surdos, que corrobora com nossas discussões anteriores, nas quais destacamos

a pequena – porém crescente – produção acadêmica como dissertação. No entanto, ainda não encontramos nenhuma tese que aborde sobre essa temática.

Quadro 1: Estado da arte sobre ensino de História para surdos (até 2020)

ANO	TÍTULO	AUTORIA	TIPO
2000	Experiência no ensino de História para alunos surdos	Rosy M. C. Bernardelli	TCC
2001	O início do trabalho de História na 5ª série	Tania Maria Elias	Artigo
2003	Reflexões de uma professora de História sobre o desenvolvimento linguístico em alunos surdos e ouvintes	Mônica Ugrinowitsch	Artigo
2005	Reflexões sobre o ensino de história para alunos surdos	Lia Cazumi Yokoyama	Anais de evento
2006	Anotações sobre o processo de ensino e aprendizagem de história para alunos surdos	Célia Regina Verri & Regina Célia Alegro	Artigo
2007	História silenciosa	Danielle Sanches	Artigo
2009	A exclusão do incluído: a busca pelo equilíbrio.	Vanda Sarmento Borges Mesquita; Ana Cristina Oliveira da Silva; Crislane Azevedo; Maria Inês Sucupira Stamatto	Artigo
2009	Ensino de História para alunos de Ensino Médio: desafios e possibilidades	Gabriele Vieira Neves	Artigo
2012	O ensino de História para surdos: análise da situação de escolas especiais e de escolas regulares	Carlos Cesar Almeida Furquim Pereira & Rosimar Bortolini Poker	Artigo
2013	O Atendimento Educacional (AEE) e o Processo de Inclusão: Diálogo entre a História, a Literatura e a Prática Escolar na Educação de Surdos	Ernesto Padovani Netto	Anais de evento
2014	A construção dos conceitos de identidade e história: um estudo com imagens com alunos do sexto ano do Colégio Estadual do Instituto de Educação de Surdos – ILES	Berenice Silva	Artigo

2014	Ensino de História: uma prática inclusiva para alunas e alunos com deficiência auditiva no município de Guarabira/PB	Heloísa Tamiris Oliveira Tezolin & Simone Joaquim Cavalcante	Artigo
2014	O ensino de História para as alunas e alunos com deficiência auditiva no município de Guarabira (PB): uma experiência inclusiva (?)	Heloísa Tamiris Oliveira Tezolin	TCC
2015	Cultura e educação sociocomunitária: uma perspectiva para o ensino de História e surdez	Alex Sandrelanio dos Santos Pereira	Dissertação
2016	Sinais do tempo: construção de significados de tempo histórico para alunos surdos em uma perspectiva de letramento histórico em Libras	Camilla Oliveira Mattos	Dissertação
2016	Desafios do professor de História com aluno surdo	Heloisa Lima Perales	Artigo
2016	Ensino de História para diferentes sujeitos: A construção de conceitos históricos para alunos surdos.	Ernesto Padovani Netto	Resumo expandido
2017	À margem da historiografia e sem acesso às aulas de História: cultura e identidade surda na luta pelas conquistas de direitos	Ernesto Padovani Netto	Artigo
2017	Identities Sociais: Debates entre Consciência Histórica e Memória Social.	Ernesto Padovani Netto	Resumo Expandido
2017	Ensino de História, oralidade, alteridade e surdez	Ernesto Padovani Netto	Comunicação/ Capítulo de Livro
2017	Consciência histórica e identidade surda: uma busca pelo direito ao ensino de história.	Ernesto Padovani Netto	Capítulo de Livro
2017	Ensino de história para diferentes sujeitos: a construção de conceitos históricos para alunos surdos.	Ernesto Padovani Netto	Anais de Evento

2017	Ensino de história para alunos surdos: a construção de conhecimento histórico a partir de sequências didáticas	Patrícia Bastos de Azevedo & Camilla Oliveira Mattos	Artigo
2017	Ensino de História para surdos: práticas educacionais em escola pública de educação bilíngue	Carlos Cesar Almeida Furquim Pereira	Artigo
2017	História em silêncio: as dificuldades a percorrer no ofício do professor de História no ensino de alunos surdos em Itaboraí	Guilherme Brenner Oliveira Gregorio; Diogo de Souza Cecilio; Ester Vitória Basilio Anchieta	Artigo
2017	O ensino de História em Libras e sua viabilidade	Tatiane Sá; André Melo; Marcos Lamoço; Raíssa Souza	Artigo
2018	Desafios do ensino de História para alunos surdos em classes inclusivas	Paulo José Assumpção dos Santos	Anais de evento
2018	Experiências no espaço escolar: intervenções pedagógicas para alunos surdos no ensino de história.	Ernesto Padovani Netto	Anais de evento
2018	O ensino de História para alunos surdos: uma experiência de escola bilíngue na cidade de Pelotas-RS	Ana Gabriela da Silva Vieira	Resumo expandido
2018	Práticas pedagógicas do professor de História de Ensino Médio em turma regular com a presença de aluno surdo	Heloisa Lima Perales	Dissertação
2018	Desafios do Ensino de História para alunos surdos em classes inclusivas.	Paulo José A. dos Santos	Anais de evento
2018	Consciência Histórica e a Questão das Identidades: Um Caminho para o Ensino de História.	Ernesto Padovani Netto	Capítulo de Livro
2018	Historiografia e Ensino de História: A Sala de Aula em Questão.	Ernesto Padovani Netto	Livro
2018	O ensino de história no contexto de uma escola inclusiva: entre o tradicional e as possibilidades de acessibilidade	Ernesto Padovani Netto	Capítulo de Livro

2018	A Educação Inclusiva no Ensino de História através do uso de imagens	Paulo Eduardo De Mattos Stipp	Anais de evento
2018	Inclusão Sócio-Educacional do Surdo: da legislação à prática.	Paulo Eduardo De Mattos Stipp	Anais de evento
2018	O professor de história e os saberes inerentes ao processo de inclusão de alunos surdos	Tuanny Dantas Lameirão	Resumo expandido
2018	O Direito Surdo: análises sobre a aplicação do Decreto 5626 nas escolas públicas de segundo seguimento da região metropolitana do Rio de Janeiro.	Tuanny Dantas Lameirão	Anais de evento
2019	Letramento visual e uso de imagens nas aulas de história.	Tuanny Dantas Lameirão	Anais de evento
2019	O youtuber como professor de história: diálogos entre história pública e história digital na educação de surdos.	Ernesto Padovani Netto	Artigo
2019	Surdos e ouvintes: uma experiência inclusiva a partir das redes sociais na escola Luiz Nunes Direito	Ernesto Padovani Netto	Artigo
2019	Ensino para diferentes sujeitos: as aulas de História e a inclusão de alunos surdos na rede regular de ensino	Ernesto Padovani Netto	Livro
2019	Respeitando as diferenças: a sala de recursos multifuncionais como espaço de construção de materiais didáticos de história para alunos surdos.	Ernesto Padovani Netto	Anais de evento
2019	Canal história em libras: de produto do profhistória a um projeto do governo do Pará	Ernesto Padovani Netto	Anais de evento
2019	Desafios do ensino de história para alunos surdos em uma escola inclusiva da baixada fluminense	Paulo José A. dos Santos	Artigo
2019	O Roteiro Imagético no Ensino de História para Alunos Surdos	Paulo José A. dos Santos	Anais de evento

2019	Novas perspectivas no ensino de libras: experiência em turma de pedagogia no parfor	Camilla O. Mattos/ Tuanny D. Lameirão	Resumo expandido
2020	Orientações para o ensino de História em classes com alunos surdos incluídos.	Paulo José A. dos Santos	Anais de Evento
2020	Ensino de História para educandos surdos em escolas inclusivas: uma prática possível. In: XIX Encontro de História da Anpuh-Rio. História do Futuro: ensino, pesquisa e divulgação científica,	Paulo Roberto Martins da Silva	Anais de Evento

Fonte: Lameirão (2020, pp. 8-12)

Devemos ainda acrescentar a este quadro as seguintes produções, não listadas anteriormente e encontradas por nós, nos repositórios digitais:

Quadro 2: Estado da arte sobre ensino de História para surdos (até 2021)

ANO	TÍTULO	AUTORIA	TIPO
2018	O ensino de História em uma escola bilíngue para surdos como ponto de partida para descrição de um cenário	Bianca Langhinrichs Cunha	Dissertação
2018	O ensino de história para surdos na educação bilíngue: um estudo de caso no Centro Educacional Sons do Silêncio (CESS) em Salvador/BA	Naiara da Silva Dias dos Santos	TCC
2018	Ensino de História para alunos surdos em classes inclusivas: práticas e propostas	Paulo José Assumpção dos Santos	Dissertação
2018	Ensino de História e estudantes surdos: concepções das professoras e intérpretes em duas escolas públicas de Criciúma	Bruna Corrêa de Oliveira	Dissertação
2019	Ensino de História para surdos: uma experiência na escola inclusiva	Ernesto Padovani Netto	Artigo
2019	Ensino de História para surdos: um estudo de caso na Escola Especial Keli Meise Machado	Laionel Mattos da Silva	Anais de evento
2020	Surdez e visualidade no Ensino de História: um estudo de caso de pesquisa-ação	Ana Gabriela da Silva Vieira	Artigo
2020	Usos da cultura digital na educação de surdos: a BNCC e as práticas no ensino de História	Érico Muniz Silva Jonata Souza de Lima	Artigo

2020	Tecnologia e ensino de História: uma proposta pedagógica para alunos surdos incluídos no ensino médio	Deivid França da Silva	Anais de evento
2020	A História em silêncio: o ensino de História para alunos surdos em Santarém-PA	André Dionei Fonseca; Hector Renan da Silveira Calixto; Lino Arlem Azevedo Baia	Artigo
2020	Ensino de História para surdos: Batalha de Porongos, vamos jogar?	Laionel Mattos da Silva	Anais de evento
2021	“Tenho um aluno surdo, e agora?” No ensino de História	Paulo José Assumpção dos Santos	Anais de evento
2021	O ensino de História e a Educação Especial na formação inicial de professores	Douglas Christian Ferrari; Miriã Lúcia Luiz	Artigo
2021	Letramento visual e outras estratégias pedagógicas para o ensino de História para pessoas surdas	Indinéia Ramos Paixão	Anais de evento
2021	Ensino de História para surdos: o massacre de Porongos, uma nova ressignificação	Laionel Mattos da Silva	Anais de evento
2021	Trabalho remoto e atividades de ensino mediadas por tecnologias como ferramenta de inclusão de estudantes surdos do IFRR/Campus Novo Paraíso	José Willians Simplício da Silva	Resumo expandido
2021	Letramento visual e outras estratégias pedagógicas para o ensino de História para pessoas surdas	Indinéia Ramos Paixão	Resumo expandido
2021	Ensino de História para surdos: o massacre de Porongos, uma nova ressignificação	Laionel Mattos da Silva	Resumo expandido
2021	“Tenho um aluno surdo, e agora?” No ensino de História	Paulo José Assumpção dos Santos	Resumo expandido
2021	Ensino de História para surdos: perspectivas e possibilidades	Maicon Sotoriva	TCC
2021	Ensino de História para surdos: proposta e desafios na educação especial	Laionel Mattos da Silva	Capítulo de livro
2021	Ensino de História para surdos: alguns caminhos trilhados	Indinéia Ramos Paixão	Anais de evento

Fonte: Elaborado pela autora.

Podemos constatar que já existe um caminho sendo trilhado, no sentido de colocar em pauta as discussões e práticas que viabilizem o ensino de História para estudantes surdos. No entanto, ainda temos um longo caminho pela frente, sobretudo no que diz respeito a essas discussões chegarem ao chão da escola e estimular a criação de novas estratégias pedagógicas para o ensino de História com discentes surdos(as).

Neste trabalho, estamos nos debruçando sobre a surdez e as possibilidades pedagógicas, no ensino de História, para pessoas surdas. Na subseção seguinte vamos abordar sobre as estratégias que acreditamos serem eficazes para a proposta de inclusão do discente surdo.

2.3 LETRAMENTO VISUAL E OUTRAS ESTRATÉGIAS PARA O ENSINO DE HISTÓRIA PARA PESSOAS SURDAS

Sabemos que o processo de ensino e aprendizagem para pessoas com surdas não pode se dar da mesma forma, como para as pessoas ouvintes. Outrossim, sabemos que existem desafios e dificuldades a serem superadas por parte da escola e dos professores para se efetivar um ensino verdadeiramente inclusivo. Em se tratando do ensino de História para pessoas surdas, cuja experiência visual é primordial, entendemos ser o letramento visual uma das estratégias pedagógicas importantes a serem utilizadas. Por isso, nesta subseção vamos abordar sobre as estratégias pedagógicas para o ensino de História para pessoas surdas, dentre elas, o letramento visual em História.

Utilizar e desenvolver estratégias pedagógicas, no ensino de História, para estudantes surdos, requer que tenhamos clareza dos processos a serem seguidos e dos objetivos a serem alcançados. Neste sentido, entendemos que o letramento visual tem grande importância neste processo, pois como afirma Perlin (2016, p. 54) “Os surdos são surdos em relação à experiência visual e longe da experiência auditiva”.

Conforme Kleiman (2005, p. 21)

O letramento abrange o processo de desenvolvimento e uso dos sistemas da escrita nas sociedades, ou seja, o desenvolvimento histórico da escrita refletindo outras mudanças sociais e tecnológicas, como a alfabetização universal, a democratização do ensino, o acesso a fontes aparentemente ilimitadas de papel, o surgimento da internet.

Assim sendo, o letramento é algo dinâmico, tanto quanto a sociedade, e vai além do ato de saber ler e escrever. Décadas antes Paulo Freire (1989, s/p) já afirmava que o “ato de ler, que não se esgota na decodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita, mas que se antecipa e se alonga na inteligência do mundo”. E o entender o mundo envolve e está envolvido dos aspectos socioculturais que nos faz individual e coletivo.

Portanto, podemos compreender que o letramento pode variar num dado contexto sociocultural, variando ainda suas formas, o que nos leva a pensar na existência de letramentos – no plural. Segundo Street (2007, p. 466)

Existem vários modos diferentes pelos quais representamos nossos usos e significados de ler e escrever em diferentes contextos sociais e o testemunho de sociedades e épocas diferentes demonstra que é enganoso pensar em uma coisa única e compacta chamada letramento.

Sendo múltiplo, diverso, contextual, cultural e ideológico, o letramento é engajado com o seu lugar, com a cultura na qual se desenvolve. Por isso, não podemos acreditar que exista neutralidade nas práticas de letramento, como não existe neutralidade em nada que envolva educação. Mais uma vez, buscamos em Paulo Freire (2011, p. 108 – grifos do autor) a assertiva de que “A educação não *vira* política por causa da decisão deste ou daquele educador. Ela é política”. E por isso mesmo, não se trata de ensinar e desenvolver habilidades técnicas neutras, pois, qualquer que seja a ação educativa, ela envolve elementos socioculturais e ideológicos, bem como tomada de decisões.

Quando nos encontramos numa sala de aula com discentes ouvintes e surdos, temos que tomar decisões acerca da nossa prática e como realizá-la, visando a inclusão. E tais decisões passam por nossa concepção de educação, inclusão, diferença, igualdade, equidade e direitos. E por isso mesmo é uma atitude política. Tomar decisões implica em reflexão-ação que nos impulse a aprender e nos motive a transformar a nossa prática docente.

Optar pelo uso de estratégias pedagógicas adequadas ao sistema linguístico dos surdos é mais que um benefício para o estudante, é um direito adquirido e legislado. Considerando as especificidades da surdez, é necessário, conforme afirmam Correia e Neves (2019, p. 3),

repensar a importância da utilização do recurso pedagógico imagético, para que alunos surdos sejam convidados para o debate, ou seja, tornarem-se sujeitos partícipes das atividades pedagógicas propostas na medida em que o elemento visual, contribua para o reconhecimento daqueles como sujeitos e como cidadãos, podendo se apropriar de informações, transformá-las em conhecimento, em saber e assim se empoderarem do lugar de sujeitos pensantes capazes de emitir a sua voz.

Para Reily (2003, p. 169)

A figura visual, tanto a representação abstrata quanto a figurativa ou pictográfica, traz consigo o potencial de ser aproveitada como recurso para transmitir conhecimento e desenvolver raciocínio. Para o aluno surdo na rede regular de ensino, como também no caso do aluno surdo atendido em instituição de educação especial, o caminho de aprendizagem necessariamente será visual, daí a importância de os educadores compreenderem mais sobre o poder constitutivo da imagem, tanto no sentido de ler imagens quanto no de produzi-las.

Dessa forma, defendemos o uso de recursos imagéticos como estratégia pedagógica na educação para pessoa surda, e mais, defendemos a necessidade de que ocorra um processo de letramento visual, que possibilite à pessoa o desenvolvimento de habilidades de leitura e interpretação de imagens, pois segundo Reily (Ibid. p. 164) a imagem é “um recurso cultural que permeia todos os campos de conhecimento e que traz consigo uma estrutura capaz de instrumentalizar o pensamento”. E, assim como é necessário ensinar a ler e interpretar palavras, textos verbais, é imprescindível ensinar a ler e interpretar imagens, textos pictóricos. Dondis (2015) ressalta que o uso do visual, sobretudo no processo de ensino foi deixado de lado, subutilizado e muitas vezes, visto apenas como meramente ilustrativo ou lúdico. Por isso, a autora enfatiza a necessidade de estruturar um processo de letramento visual criterioso, pois “a utilização de uma abordagem visual do ensino carece de rigor e objetivos bem definidos” (p. 17). Santaella (2012, p. 14) também defendendo a importância e necessidade do letramento visual (ou alfabetismo visual) afirma: “Embora a característica primordial da imagem seja a de ser apreendida no golpe de um olhar, de chofre, tudo ao mesmo tempo, ela encerra complexidades que temos que aprender a explorar”.

Portanto, se o letramento visual é importante para o processo de aprendizagem dos estudantes de um modo geral, quando se trata de estudantes surdos, ele é imprescindível, uma vez que toda a comunicação e cultura surda se baseia numa língua espaço-visual, como são as Línguas de Sinais. Conforme Quadros (1997, p. 46) “as línguas de sinais apresentam-se numa modalidade diferente das línguas orais; são línguas espaço-visuais, ou seja, a realização dessas línguas não é estabelecida através dos canais oral-auditivos, mas através da visão e da utilização do espaço”.

Pensar o ensino de História para estudantes surdos, requer de nós, docentes, repensar nossas práticas, pois para Azevedo (2011, p. 30)

a sala de aula de história se caracteriza como um espaço de letramento que possui um objetivo claro e definido – ensinar história – e, para essa tarefa, o professor, como principal protagonista, organiza diferentes atividades orais e escritas ou na interseção entre essas duas ações.

Sendo assim, uma vez que a aula de história se constitui numa prática de letramento que envolve prioritariamente a oralidade, a leitura e a escrita é necessário desenvolver práticas de letramento visual em História e assim fazer uso de recursos imagéticos que possibilitem a

abordagem e discussões da História ensinada. Neste sentido, concordamos com Mattos e Azevedo (2020, p. 146)

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.

Ressaltamos que fazer uso de recursos imagéticos não se limita ao uso de imagens, gravuras, fotografias. Quando falamos em recursos imagéticos estamos nos referindo a uma gama de possibilidades de recursos visuais como maquetes, mapas, gráficos, desenhos, vídeos, histórias em quadrinhos, mapas conceituais, tabelas, dentre outros, que cumprem a função de comunicar e suscitar o debate em sala de aula. No ensino de História é comum a utilização de mapas geográficos, políticos e históricos, charges, fotografias de pinturas de épocas e outras obras históricas guardadas em museus, fotografias, tabelas, enfim, uma variedade de recursos imagéticos que podem e devem ser explorados no ensino de pessoas surdas.

Devemos ainda, considerar que tais recursos imagéticos foram construídos no dado momento histórico, retratando-o ou rememorando outro momento e, portanto, são fontes históricas carregadas de significados, sentidos e informações. Assim, o letramento visual em História pressupõe que a imagem seja vista, analisada, decodificada em suas partes, para que se possa compreendê-la em seus múltiplos sentidos.

Reconhecemos ainda a necessidade de se desenvolver e agregar outras estratégias para o ensino de História com estudantes surdos. Lacerda, Santos e Caetano (2018, p. 185) destacam que “o professor precisará ser parceiro do intérprete de Libras para que se ampliem as possibilidades de construção de conhecimentos desses alunos”. Assim, a presença do intérprete de línguas de sinais (ILS) tem uma grande importância para o processo de aprendizado do estudante surdo, sobretudo se o docente não sabe Libras. No entanto, não é só aceitar e garantir a presença do ILS em sala de aula, é vital que este seja inserido no processo de planejamento e organização do ensino e das atividades que serão realizadas em sala de aula, tanto para conhecer previamente as informações que deverá sinalizar, dentre elas os conceitos históricos e a abordagem que será dada pelo docente, como para sugerir estratégias, direcionamentos e materiais que possibilitem a compreensão do estudante surdo.

Igualmente consideramos ser importante que o docente aprenda Libras. Não para ser o intérprete do estudante – presença do ILS deve ter o seu lugar garantido – mas sobretudo, para

conhecer a estrutura da Língua e poder pensar as adaptações dos seus materiais com maior propriedade.

Salientamos ainda que as Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) vem se constituindo em potentes aliadas do processo educacional e, sem dúvidas, na educação de surdos também. Segundo Freire (2003, p. 207 – grifos da autora)

O uso continuado das TICs com surdos, além de ser uma metodologia bastante produtiva para a análise do diálogo sujeito/interface e para o *design* de interfaces, põe em jogo o uso social e cognitivo da linguagem, constituindo um importante espaço para a **produção e interpretação de sentidos...**

Atualmente, com o desenvolvimento tecnológico, marcado pela rapidez e frequência na criação, melhoria e adaptação dos recursos tecnológicos, vemos uma crescente e constante produção tanto de *softwares* como de *hardwares* que buscam atender às diversas demandas da sociedade. E neste sentido, foram sendo criados programas e equipamentos mais adequados para o uso de pessoas surdas, como por exemplo, a substituição do som pelo uso da iluminação e/ou vibração de um dispositivo.

Na educação de pessoas surdas, além do *SignWriting*⁷ já podemos contar também com o uso de tablets e smartphones para fotografar imagens usadas em sala de aula pelo docente e/ou gravar as aulas sinalizadas pelo ILS e utilizá-las, dentre outras formas, para revisão. Estão disponíveis e de forma gratuita aplicativos que traduzem conteúdos em Língua Portuguesa para a Língua Brasileira de Sinais, a exemplo do *V Libras* e do *Hand Talk*. Sem falar nos diversos aplicativos de mensagens existentes.

Sabemos que não é fácil efetivar uma educação inclusiva. É trabalhoso. Requer estudos, reflexões que levem a mudanças e estas, por sua vez, vão requerer um recomeçar. Fazer um ensino de História para estudantes surdos é como um começar novamente. Refazer os caminhos da docência, das práticas, da elaboração de materiais para aulas e avaliações, uma vez que o vem sendo feito não está adequado ao público surdo. É aprender outras formas de falar.

Este trabalho se propõe a discutir as experiências de inclusão de estudantes surdos no IF Baiano. E para tanto, no próximo capítulo, apresentaremos esta Instituição, sua Política de Diversidade e Inclusão e as práticas experienciadas em alguns *campi* que tem ou já tiveram estudantes surdos.

⁷ Ronice Quadros o define como “um sistema de escrita para escrever línguas de sinais”.

3 O IF BAIANO E A INCLUSÃO: HISTÓRIA E CONTEXTO

Neste capítulo apresentaremos o Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia Baiano⁸, a sua fundação, bem como o desenvolvimento das ações para a efetivação da inclusão escolar, conforme preconiza a legislação. Da mesma forma, também apresentaremos aqui o *Campus* Valença, local mais específico da pesquisa, pois foi ali, a partir da nossa experiência com uma estudante surda que surgiu toda a motivação para este trabalho e finalizaremos o capítulo discorrendo acerca das experiências com estudantes surdos em 3 outros *campi* desta Instituição.

Nesta seção apresentaremos as propostas e ações educativas inclusivas no âmbito do IF Baiano para pessoas surdas, de forma a cumprir o segundo objetivo específico que traçamos no projeto de pesquisa. Significa dizer que repassaremos a descrição da história e contexto da referida instituição para oferecer um panorama das propostas e ações educativas inclusivas para pessoas surdas efetivada na instituição.

3.1 POR DENTRO DO IF BAIANO

O IF Baiano é uma instituição que faz parte da Rede Federal de Educação, que se destina a promover educação pública, gratuita e de qualidade e se propõe a atender às expectativas das microrregiões onde está presente, articulando ensino, pesquisa, extensão em consonância com as demandas do mundo do trabalho. O IF Baiano é composto, atualmente, por 14 *Campi*, localizados nas seguintes cidades Alagoinhas, Bom Jesus da Lapa, Catu, Governador Mangabeira, Guanambi, Itaberaba, Itapetinga, Santa Inês, Serrinha, Senhor do Bonfim, Teixeira de Freitas, Uruçuca, Valença e Xique-Xique. Conta ainda com os Polos de Educação à Distância (EAD) nos municípios de: Remanso, Jaguarari, Campo Formoso, Miguel Calmon, Ibipitanga, Mundo Novo, Santa Teresinha, Pintadas, Santo Estevão, Conceição de Feira, Nazaré, Itacaré, Itororó e Mucuri, além do *Campus* Avançado em Medeiros Neto. A sua reitoria está localizada na cidade de Salvador, capital do Estado da Bahia, conforme se encontra explicitado na figura 1.

Figura 1: Mapa de Localização dos Campi do IF Baiano e de seus polos de Educação a Distância, segundo os Territórios de Identidade do estado da Bahia

⁸ Usa-se ainda Instituto Federal Baiano ou simplesmente IF Baiano para se referir a esta instituição. A partir de agora usaremos estas duas formas.



Fonte: <https://ifbaiano.edu.br/portal/quem-somos>

A história da implantação do IF Baiano remonta a 2008, com a Lei nº 11.892 que criou os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia em todo território nacional, que traz no seu Artigo 1º:

Fica instituída, no âmbito do sistema federal de ensino, a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, vinculada ao Ministério da Educação e constituída pelas seguintes instituições:

- I - Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia - Institutos Federais;
- II - Universidade Tecnológica Federal do Paraná - UTFPR;
- III - Centros Federais de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca - CEFET-RJ e de Minas Gerais - CEFET-MG;
- IV - Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais (Redação dada pela Lei nº 12.677, de 2012); e V - Colégio Pedro II. (Incluído pela Lei nº 12.677, de 2012)

As instituições federais de ensino, até então existentes na Bahia, a saber o CEFET⁹, a Escola Agrotécnica Federal e a EMARC¹⁰ passaram por um processo de reestruturação e delas surgiram dois Institutos independentes, sendo o IF Baiano um deles.

O IF Baiano foi constituído, inicialmente, pelas antigas Escolas Agrotécnicas Federais, localizadas nos municípios de Catu, Guanambi, Santa Inês e Senhor do Bonfim. Em 2010, as antigas Escolas Médias de Agropecuária Regionais da Ceplac (EMARC) dos municípios de Itapetinga, Teixeira de Freitas, Uruçuca e Valença passaram a ser administradas pelo IF Baiano e em 2013, o Decreto nº 7.952, vinculou as EMARC, definitivamente ao Ministério da Educação, sendo transformadas em *campi* do Instituto Federal Baiano.

Ressaltamos que as EMARC eram instituições de ensino vinculadas ao Ministério da Agricultura, Pecuária e Abastecimento, por meio da Comissão Executiva do Plano da Lavoura Cacaueira (CEPLAC). Conforme artigo 2º do Decreto nº 7.952/2013

Art. 2º O Ministério da Educação deverá:

- I - integrar as EMARCs aos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, conforme sua localização, de acordo com o art. 5º da Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, na condição de unidades de ensino;
- II - assegurar quadro de pessoal ativo permanente e quadro de cargos de direção e de funções gratificadas das unidades de ensino, em conformidade com os quantitativos de cargos e funções criados pela Lei nº 11.740, de 16 de julho de 2008;
- III - destinar os recursos orçamentários necessários à manutenção das unidades de ensino, à contratação de serviços e à aquisição dos bens necessários ao seu funcionamento; e
- IV - apoiar a revisão do projeto político-pedagógico de cada unidade de ensino, para adequá-los às diretrizes de atuação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.

⁹ Centro Federal de Educação Tecnológica

¹⁰ Escola Média de Agropecuária Regional da Ceplac (Comissão Executiva do Plano da Lavoura Cacaueira). Até então vinculada ao Ministério da Agricultura, Pecuária e Abastecimento.

Desta forma, o referido Decreto além de vincular estas Escolas ao Ministério da Educação, também determinou a sua integração à Rede Federal de Ensino e ainda dispôs sobre a transferência do acervo patrimonial e sobre a adoção de medidas para a estruturação das unidades de ensino no que diz respeito a assegurar quadro de pessoal, orçamento e referenciais pedagógicos.

No processo de expansão da Rede Federal, nos anos 2010 foram implantados os *campi* de Bom Jesus da Lapa e Governador Mangabeira e em 2012, os *campi* nas cidades de Alagoinhas, Itaberaba, Serrinha e Xique-Xique.

Nos *campi* do IF Baiano são ofertados de forma presencial Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio, Cursos Técnicos Subsequentes ao Ensino Médio e Superior (graduação e pós-graduação) e à Distância Cursos Técnicos Subsequentes. Ainda na figura 1 podemos perceber como a abrangência do Instituto se amplia com a oferta cursos de Ensino à Distância.

O ingresso em um dos cursos, em nossa Instituição, é feito por meio de seleção pública, cujas regras são apresentadas em editais próprios. Há mais de uma década são realizados processos seletivos para ingresso de estudantes nos diversos *campi* do IF Baiano. Atualmente são ofertadas mais de 7 mil vagas para as diversas modalidades de cursos técnicos e mais de 800 vagas para os cursos de graduação. Nos certames para ingresso de estudantes nos Cursos Técnicos Integrado e Subsequente já foram utilizados mecanismos de seleção como avaliações escritas, realizadas em dia/hora definidas em edital.

Em outros momentos se utilizou a estratégia de avaliar o percurso formativo dos estudantes, por meio das notas finais das três primeiras séries do Ensino Fundamental II (6º, 7º e 8º anos), para os candidatos a um dos cursos Técnico Integrado ao Ensino Médio e as notas das duas séries iniciais do Ensino Médio (1º e 2º anos), para os candidatos a um dos cursos Subsequente. Por este mecanismo de seleção, o estudante lograva aprovação não a partir de um momento estanque de realização de uma avaliação. Mas a partir de suas notas obtidas ao longo dos anos de estudos, anteriores à modalidade pretendida.

No processo seletivo para ingresso no ano letivo de 2021, voltou-se a utilizar este último mecanismo, considerando que estamos num contexto de pandemia do coronavírus o que tornou inviável a convocação de estudantes para realização de avaliação escrita em um mesmo dia/horário.

Já para os cursos de graduação o processo seletivo ocorre por meio do Sistema de Seleção Unificada (SiSU).

No curso Técnico Integrado ao Ensino Médio, o estudante ingressante deve ter concluído com êxito o Ensino Fundamental II. Portanto, é um curso no qual o discente tem a

formação Técnica e o Ensino Médio de forma simultânea, com uma carga horária diurna (manhã e tarde) de atividades que envolvem aulas teóricas e práticas, além da possibilidade de participar de projetos de ensino, pesquisa e extensão. O curso Técnico Subsequente ao Ensino Médio tem como pré-requisito que o estudante tenha concluído com aprovação o Ensino Médio e neste, portanto, cursa apenas as disciplinas que compõe a área técnica.

Assim sendo, a carga horária do curso ocupa apenas um turno do dia (manhã, tarde ou noite) e, da mesma forma que no curso Integrado, também há a possibilidade de o estudante desenvolver projetos, orientados pelos docentes.

Os cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio ofertados são:

- Administração, Agricultura, Agroecologia, Agropecuária, Alimentos, Florestas, Guia de Turismo, Informática, Meio Ambiente, Química e Zootecnia.

Já os cursos Subsequentes ao Ensino Médio são:

- Presenciais:
 - Administração, Agricultura, Agrimensura, Agropecuária, Alimentos, Florestas, Hospedagem, Informática, Manutenção e Suporte em Informática, Meio Ambiente, Petróleo e Gás, Secretaria Escolar e Zootecnia.
- À Distância:
 - Administração, Meio Ambiente, Multimeios Didáticos, Secretaria Escolar, Segurança do Trabalho, Serviços Públicos, Vendas.

A oferta de cursos de Graduação pelo IF Baiano está dividida em três tipos:

- Bacharelado:
 - Engenharia Agrônômica, Engenharia de Alimentos e Zootecnia;
- Licenciatura:
 - Ciências Agrárias, Ciências da Computação, Ciências Biológicas, Geografia e Química;
- Tecnólogo:
 - Agroecologia, Agroindústria, Análise e Desenvolvimento de Sistemas, Gastronomia, Gestão de Cooperativas, Gestão de Tecnologia da Informação e Gestão de Turismo.

Os cursos de Pós-Graduação podem ser encontrados na forma de Mestrado e de Especialização. Os Mestrados ofertados são:

- Mestrado Profissional em Produção Vegetal no Semiárido, Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica em Rede Nacional e Mestrado Profissional em Ciências Ambientais.

São cursos de Especialização oferecidos:

- Na área de Educação:
 - Educação Matemática, Educação Científica e Popularização das Ciências, Metodologia Científica, História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena, Linguagens, Produção Textual e Estudos Culturais, Ensino de Ciências Naturais e Matemática, Leitura e Produção Textual aplicadas à Educação de Jovens e Adultos, Metodologia do Ensino de Química e Física, Ensino de Ciências Naturais, Educação Científica e Cidadania, Ensino de Matemática, Educação e Interdisciplinaridade;
- Na área de Ciências Agrárias:
 - Educação do Campo, Desenvolvimento Sustentável no Semiárido com ênfase em Recursos Hídricos, Desenvolvimento Regional Sustentável, Meio Ambiente e Agroecologia.
- Na área de Inovação Social:
 - Inovação Social com ênfase em Economia Solidária e Agroecologia.

Com o intuito de assegurar a permanência e êxito dos estudantes que ingressam em um dos cursos, o IF Baiano instituiu, dentre outras, a Política de Qualidade de Ensino, através da Resolução nº 18, de 20 de agosto de 2015 (p. 12), que traz como objetivo geral:

Elevar a qualidade do ensino, da pesquisa, da extensão, e da aprendizagem nos cursos da EPTNM e de graduação do IF Baiano estabelecendo como parâmetro a formação cidadã, o reconhecimento social e a inserção qualificada dos(as) estudantes no mundo do trabalho, por meio da implantação da Política de Qualidade em âmbito institucional.

Neste sentido, para efetivar a Política de Qualidade de Ensino vários programas foram criados e regulamentados, abarcando quatro dimensões: Pedagógica, Gestão, Formação Continuada e Infraestrutura. Através da dimensão Pedagógica, o IF Baiano se propõe a desenvolver ações e programas que visem a melhoria do desempenho acadêmico e, assim contribuindo para a redução dos índices de evasão e retenção, bem como a elevação dos índices de permanência e êxito dos discentes. Para efetivação desta dimensão são propostos: o

Programa de Nivelamento e Aprimoramento da Aprendizagem (PRONAP), o Programa de Tutoria Acadêmica e a Monitoria de Ensino.

O Programa de Nivelamento e Aprimoramento da Aprendizagem (PRONAP) – ou simplesmente Nivelamento – aprovado pela Resolução nº 21, de 20 de agosto de 2015 (p. 7) tem como objetivo geral:

Aprimorar o processo de ensino-aprendizagem, através de ações que contribuam para a melhoria da qualidade dos cursos da Educação Profissional de Nível Médio e da Educação Superior, proporcionando um aumento qualitativo da aprendizagem, nas diversas áreas do conhecimento, contribuindo para minimizar a evasão e a retenção dos(as) estudantes no IF Baiano.

O Regulamento do Programa de Tutoria Acadêmica, aprovado pela Resolução nº 20, de 20 de agosto de 2015 (s/p), em seu Art 2º afirma que:

O Programa de Tutoria Acadêmica do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano, IF Baiano, terá a finalidade de zelar pelo itinerário formativo, social e profissional dos(as) estudantes, acompanhando-os(as) e orientando-os(as), durante o período que estiverem regularmente matriculados(as) nos cursos presenciais da Educação Profissional Técnica de Nível Médio e Graduação.

Em relação a Monitoria de Ensino, que teve seu Regulamento aprovado pela Resolução nº 08, de 30 de março de 2016 (p. 4), traz no seu Art 1º sua Natureza e Finalidade

“A monitoria é compreendida como uma atividade acadêmica para a melhoria do ensino dos cursos técnicos de nível médio e dos cursos de graduação, através do estabelecimento de novas práticas e experiências educacionais, a articulação entre teoria e prática, bem como a integração curricular em seus diferentes aspectos”.

Sendo, portanto, uma atividade que envolve os discentes, partilhando conhecimentos já adquiridos e colaborando com a aquisição do conhecimento do(a) outro(a).

A dimensão Gestão refere-se à importância e necessidade de elaborar, viabilizar e acompanhar a execução dos programas criados para efetivação desta Política de Qualidade de Ensino. No que se refere à dimensão Formação Continuada é preconizada a relevância do constante aperfeiçoamento docente, seja pela sua formação inicial não ser uma licenciatura, seja pelos constantes desafios apresentados para os educadores. E neste sentido, nossa proposta de um curso de formação para docentes de História que tenham ou venham a ter estudantes

surdos em suas classes se encaixa nesta dimensão. Já a dimensão Infraestrutura diz respeito à viabilização de recursos, insumos e infraestrutura que possibilite a realização de todo processo educativo proposto pelo IF Baiano.

Assim, o IF Baiano tem constituído uma variedade de Política, com regulamentações de ações voltadas para a democratização do acesso ao ensino público, gratuito e de qualidade, bem como com vistas à permanência e êxito de seu corpo discente. Toda normativa criada e legislada torna-se efetiva nas ações desenvolvidas em todos os *Campi*, constituintes do IF Baiano. E assim o é no *Campus* Valença. Neste *Campus* – que apresentaremos na subseção a seguir – a busca por garantir os direitos à uma educação de qualidade a uma estudante surda nos instigou a realizar este trabalho.

3.1.1 O Campus de Valença do IF Baiano

Nossa pesquisa foi realizada no *Campus* Valença, localizado no município de mesmo nome, que apresentaremos a partir de agora, iniciando por trazer detalhes do contexto sócio-histórico do município onde está o IF Baiano está inserido.

A cidade de Valença, localizada no Território de Identidade do Baixo Sul, está a 270 km da capital baiana, ao sul. Com uma população estimada em 97.233 (IBGE, 2020) habitantes e uma área territorial de 1.123.975 km² (IBGE, 2019).

Figura 2: Vista parcial da cidade de Valença-BA.



Fonte: Elaborada pela autora.

O território do atual município de Valença era habitado por indígenas tupiniquins, como aliás, todo o território brasileiro foi anteriormente habitado por indígenas de diversas denominações. Com a chegada dos portugueses no Brasil e sua posterior divisão em Capitânicas Hereditárias estas terras ficaram pertencendo à Capitania de São Jorge dos Ilhéus, sendo situadas nas proximidades da linha que dividia as Capitânicas de Ilhéus e a da Bahia. O estabelecimento do engenho de açúcar localizado às margens do Rio Una, assinala a introdução de negros africanos nestas terras. Hoje é possível notar que a presença negra em Valença deixou marcas profundas na composição étnica e cultural de sua população.

O antigo povoado do Amparo, desenvolvido às margens do Rio Uma, foi elevado, em 1799 à categoria de vila com o nome de Vila de Valença¹¹. A vila apresentava sinais visíveis de ascensão e, então, em 1801, foi criada a freguesia do Santíssimo Coração de Jesus, porém, foi em 1849 que a sede municipal recebeu o foro de cidade, sob a denominação de Industrial Cidade de Valença. O adjetivo industrial, foi devido a construção da fábrica de tecido que havia se iniciado desde o ano de 1844, e que, dessa forma, inseria Valença no quadro industrial da Bahia, tendo seu desenvolvimento e evolução sido embalado por ele.

Entretanto, a diversidade econômica é uma das características da cidade. Ao lado do seu potencial industrial – marcante no século XIX - o território de Valença é rico em florestas cujas madeiras são utilizadas para a construção e fins industriais. Salienta-se a produção da palmeira do dendê e a extração do seu azeite; a abundância de piaçava e a atividade pesqueira. Atualmente, o município tem como principais práticas econômicas a agricultura, pesca, maricultura, indústria têxtil, comércio, serviços imobiliários e turismo. As diversas atividades desenvolvidas nos remetem aos universos socioculturais nos quais foram forjados e abrem diversas possibilidades de se descortinar a identidade e a memória do povo de Valença.

Neste município, onde havia a Escola Média de Agropecuária Regional da Ceplac (EMARC), vinculada ao Ministério da Agricultura, Pecuária e Abastecimento com o processo de criação da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, passou a integrar o Instituto Federal Baiano, por meio do Decreto nº 7.952/2013, conforme dissemos anteriormente.

Atualmente, essa unidade de ensino do IF Baiano tem ofertado cursos nas áreas de:

- Técnico:

¹¹ Alguns autores trazem o nome do povoado como Povoado de Una e após a elevação à vila, o nome de Nova Valença do Santíssimo Coração de Jesus – ver: FERREIRA, Jurandir Pires. Enciclopédia dos Municípios Brasileiros, Rio de Janeiro, 1958.

- Agropecuária (modalidades: Integrado ao Ensino Médio e Subsequente ao Ensino Médio);
- Agroecologia (modalidade: Integrado ao Ensino Médio);
- Meio Ambiente (modalidade: Subsequente ao Ensino Médio);
- Graduação:
 - Licenciatura em Ciências Biológicas;
- Pós-graduação em:
 - Leitura de Produção Textual Aplicadas à Educação de Jovens e Adultos;
 - Ensino da Matemática;
 - Agroecologia e Meio Ambiente;
 - Relações Étnico-Raciais e Cultura Afro-Brasileira na Educação.

Por serem Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio, tanto no curso de Agroecologia como no de Agropecuária a disciplina História está presente em sua organização curricular. Já nos Cursos Subsequentes, que é constituído prioritariamente por disciplinas da área técnica e por serem cursos voltados para a formação de técnicos em Meio Ambiente e em Agropecuária, ofertados no *Campus* Valença, a disciplina História não consta em seus currículos. Ressaltamos que a organização curricular dos cursos é feita de forma coletiva e unificada para todos os *campi* do IF Baiano, podendo haver alguma diferenciação, no núcleo tecnológico, com vistas a atender às demandas e especificidades da região ou território de identidade.

Portanto, a disciplina História é cursada nos três anos – tempo mínimo previsto para integralização – nos Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio. Sendo que no 1º ano possui apenas uma hora-aula de 100 minutos e, no 2º e 3º anos, duas horas-aula. Tanto no PPC/2016 (Projeto Pedagógico do Curso) de Agroecologia, como no de Agropecuária, constam o seguinte ementário, respectivamente para o 1º, 2º e 3º ano:

1º) Conceitos e teorias de História e as diversas noções de Tempo, Sujeito Histórico, historicidade, Trabalho, Poder, Cultura e Memória. Linha do tempo: estabelecer relações entre continuidade, permanência e ruptura na transformação dos processos históricos. O Mundo Medieval e suas relações sociais, de gênero, políticas, econômicas, culturais e religiosas. Renascimento e a Reforma religiosa.

2º) Concepção de alteridade. Compreensão dos conceitos de Estado, Revolução e Identidade e suas implicações nas relações entre as nações. Mudanças de perspectivas de mundo geradas através de novas teorias que geram novos olhares sobre as relações sociais, proporcionando a percepção das relações de ruptura e transformações, permanência e continuidade.

3º) Compreensão dos conflitos mundiais e as reconfigurações de mentalidades, políticas e geográficas inerentes desses processos. Análise das ideologias que se implementam durante o século XX, a partir do cenário econômico, político e social e seus desmembramentos ao longo do tempo. Análise da história nacional a partir dos imbricamentos com contexto mundial.

No *Campus* Valença, para a disciplina de História, atualmente somos dois professores atuando; um possui doutorado e a outra é a mestranda, que realizou este trabalho. No período de 2016 a 2018, a nossa experiência com uma estudante surda, nos motivou a desenvolver este trabalho cujo objeto de estudo envolve as relações estabelecidas e vivenciadas entre os três sujeitos participantes desta experiência, a saber a professora de História e proponente desta pesquisa, a estudante surda egressa e a servidora tradutora e intérprete de Libras, no que tange ao ensino e aprendizado de História.

3.2 POLÍTICA DE DIVERSIDADE E INCLUSÃO DO IF BAIANO

As discursões e ideias de respeito as diferenças e inclusão ganharam forças a partir do século XIX e sobretudo ao longo do século XX podemos ver, no Brasil, a criação e implementação de uma legislação que não só incentiva a inclusão, como determina sua execução. Tais leis direcionam para as instituições de ensino regras de implantação de ações para a efetivação da inclusão escolar e de uma educação inclusiva.

Vamos abordar nesta seção acerca das ações implementadas pelo IF Baiano afim de efetivar a inclusão e o respeito às diferenças. Assim apresentaremos a sua Política de Diversidade e Inclusão, bem como o Programa de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (PAPNE) e suas instâncias de efetividade que são o Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE) e o Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Em atenção à legislação brasileira, o IF Baiano instituiu a Política de Diversidade e Inclusão (2012, p.6), por meio da qual se propõe a desenvolver

ações e programas integrados ao campo do ensino, da pesquisa e da extensão, tendo como esteio a consagração da cultura dos direitos fundamentais à dignidade humana, da melhoria da qualidade educacional, da defesa da formação de valores essenciais para o convívio em sociedade e da garantia de direito à igualdade de tratamento e de oportunidades.

Esta Política dispõe acerca da criação de quatro programas institucionais, são eles: o Programa de Educação em Direitos Humanos (PEDH), o Programa de Cotas (PRO-COTAS), O Programa de Inclusão do Jovem e Adulto na Educação Profissional (PIJAEP) e o Programa de

Atendimento as Pessoas com Necessidades Específicas (PAPNE). Dentre estes, o PAPNE será comentado mais detalhadamente, uma vez que é por meio dele que são realizadas ações visando a inclusão e o atendimento às pessoas com deficiências, dentre elas a surdez.

O PEDH que “parte do pressuposto de que a educação é uma das maiores vias de se exercer e efetivar a prática dos direitos humanos” e por isso mesmo busca “conciliar ações e programas que promovam e defendam os direitos humanos no âmbito da Reitoria, de seus *campi* e das comunidades que compõem o seu percurso educativo” (op. cit., p. 14). As ações do PEDH são efetivadas através dos seguintes núcleos: Núcleo de Estudos Afro-brasileiro e Indígena (NEABI), Núcleo de Estudos de Comunidades Tradicionais (NECT), Núcleo de Estudos sobre Diversidade Sexual (NEDS), Núcleo de Estudos de Inclusão da Mulher (NEIMU) e o Núcleo de Apoio ao Adolescente sob Medidas Socioeducativas (NAMES).

Através do PRO-COTAS o IF Baiano visa efetivar a política nacional de reserva de vagas para acesso às instituições públicas de ensino a afrodescendentes, indígenas, ciganos, pessoa com deficiência e pessoa em situação de vulnerabilidade social. Este Programa se realiza nos processos seletivos com a destinação de reserva de vagas por grupos socioeconômicos e étnicos, que a partir da inscrição e comprovação por meio de documentação especificada no Edital, o candidato concorre a uma vaga entre seus pares.

O PIJAEP é o Programa de Inclusão do Jovem e Adulto na Educação Profissional que visa proporcionar “a elevação da escolaridade, a inclusão digital e a qualificação profissional a jovens e adultos que, por alguma razão, tiveram as trajetórias da formação descontinuadas ou interrompidas”. (op. cit., p. 18). E para a efetividade de tais propostas, os *campi* devem constituir os seguintes núcleos: Núcleo de Educação e Inclusão da Terceira Idade (NEITI), Núcleo de Educação para Apenados (NEPA), (Núcleo de Apoio, Prevenção e Ressocialização de Adictos (NAPRA) e o Núcleo de Educação para a Sustentabilidade do Campo (NESC).

Embora a Política de Diversidade e Inclusão do IF Baiano tenha sido aprovada no ano de 2012, isso não significou a imediata composição dos Núcleos demandados por ela. Tal documento estabeleceu inicialmente a organização de, pelo menos dois Núcleos ou Programas distintos para implementação pelos *campi*, e ainda ressaltou a necessidade de atentar para as exigências legais de atendimento prioritários, a partir da constituição do NAPNE e do NEABI. Dessa forma, estes dois núcleos passaram a ser estruturados nos *campi*, enquanto os demais foram surgindo (ou não) como respostas às demandas institucionais e regionais. E sendo assim, salientamos que há situações de ter um determinado núcleo organizado em um ou mais *campi*, mas não em todos.

Para viabilizar a estruturação e atuação dos Núcleos criados a partir da Política de Diversidade e Inclusão, o documento determina a que sejam destinados 2% do recurso financeiro do IF Baiano afim de garantir a efetividade as ações preconizadas por eles, tais como realização de eventos, cursos e até mesmo aquisição de equipamentos.

Fica evidente que o IF Baiano preza pela observância e atendimento da legislação brasileira, no que tange ao acesso, permanência e êxito das diferentes pessoas que busquem o seu ensino, o que levou a organização de uma complexa teia de setores e serviços que devem estar articulados, para promover o alcance dos objetivos traçados. A seguir detalharemos um pouco mais sobre o PAPNE e as suas ações através do NAPNE e do AEE para compreendermos um pouco melhor o trabalho que vem sendo realizado, no que tange ao atendimento do público com necessidades educacionais específicas.

3.2.1 Programa de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (PAPNE)

Já dissemos em outro momento o quão difícil e desafiador é efetivar uma educação verdadeiramente inclusiva. Dentre as dificuldades, podemos apontar a nossa tradição escolar excludente, pois durante muito tempo a educação escolar era restrita aos homens, brancos, ricos e considerados “normais”. E por isso mesmo, a vigência de uma Política de Diversidade e Inclusão, como a estabelecida pelo IF Baiano, é imprescindível no processo de destruição de concepções e barreiras segregacionistas, bem como na construção de uma nova ordem escolar e social de respeito às diferenças e inclusão de todas as pessoas no direito ao acesso, permanência e êxito na educação. Para tanto, o Programa de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (PAPNE) foi constituído com o objetivo de

assegurar o direito às pessoas com necessidades específicas (fala, física, intelectual, múltipla, altas habilidades, com transtornos globais de desenvolvimento etc.) no que diz respeito ao acesso, à permanência e à saída exitosa do Instituto, na perspectiva da emancipação e da inserção no mundo do trabalho

E dentre outras ações, o PAPNE preconizava a organização nos *campi* do Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE) e assegurar o Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Assim, o documento Política de Diversidade e Inclusão (2012, p. 17) afirma que

os NAPNE, conforme normatização, serão responsáveis por articular a implementação das demandas do PAPNE e terão composição multidisciplinar de pelo menos 01 (uma/a) Assistente Social, 01 Pedagogo(a), 01 Psicólogo(a). Poderão integrar a equipe do NAPNE: docentes, técnicos administrativos em educação, discentes, familiares e comunidade em geral com o intuito de criar na instituição a cultura do respeito a este público.

Portanto, é através do NAPNE que o PAPNE se efetiva e atinge seus objetivos, dentre eles a oferta do Atendimento Educacional Especializado – AEE – que em seu Regimento (2018, s/p) se define como sendo

o conjunto de atividades e recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, de forma a:

I - complementar a formação dos estudantes com deficiência ou com transtornos globais do desenvolvimento, com apoio permanente e limitado no tempo e na frequência dos estudantes às Salas de Recursos Multifuncionais (SRM), ou

II - suplementar a formação de estudantes com altas habilidades ou com superdotação.

3.2.1.1 Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE)

Como dissemos anteriormente o Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE), existente em todos os *Campi* do IF Baiano e que tem “natureza propositiva, consultiva e executiva”, conforme está expresso em seu Regimento (2018, s/p). Por tanto, suas ações englobam os vários aspectos do processo educativo institucional, desde a proposição e realização de ações até a orientação e assessoramento de outros setores do Instituto, no sentido de garantir o acesso, permanência e êxito de estudantes que façam parte do seu público-alvo.

A democratização do ensino vem acompanhada da responsabilidade em estabelecer meios que garantam sua efetividade. Dessa forma, o documento final da Conferência Nacional de Educação (CONAE 2010, p. 63) afirma que

as instituições educativas e os sistemas de ensino devem colaborar intensamente na democratização do acesso e das condições de permanência adequadas aos/às estudantes no tocante à diversidade socioeconômica, étnico-racial, de gênero, cultural e de acessibilidade, de modo a efetivar o direito a uma aprendizagem significativa, garantindo maior inserção cidadã e profissional ao longo da vida

Portanto, uma vez garantido o ingresso do estudante com necessidades específicas é necessário prover e promover ações que o possibilite trilhar seu percurso formativo com respeito à sua especificidade, com o apoio necessário que possibilite o seu desenvolvimento pessoal e cognitivo.

Assim sendo, conforme Art 2º do Regimento do NAPNE (2018)

Considerar-se-ão público-alvo do NAPNE as pessoas cujas necessidades específicas se originem em função de deficiência, de transtornos globais do desenvolvimento, de altas habilidades/superdotação, de transtornos funcionais específicos (dislexia, disortografia, disgrafia, discalculia, transtorno de atenção, transtorno de hiperatividade, transtorno de atenção e hiperatividade, dentre outros) e as pessoas com mobilidade reduzida, conforme legislação vigente, em especial a Resolução nº 04/2009, as Notas Técnicas nos 11/2010 e 04/2014, o Decreto nº 7.611/2011 e as Leis nos 12.764/2012, 12.796/2013 e 13.146/2015.

Uma instituição escolar para ser inclusiva deve ir além da inserção de diferentes sujeitos em sala de aula, Glat e Blanco (2009, p. 17) afirmam que

a Educação Inclusiva não se resume à matrícula do aluno com deficiência na turma comum ou à sua presença na escola. Uma escola ou turma considerada inclusiva precisa ser, mais do que um espaço para convivência, um ambiente onde ele aprenda os conteúdos socialmente valorizados para todos os alunos da mesma faixa etária.

Por isso ressaltamos a importância de realizar adequações nas estruturas físicas, tanto quanto nos currículos e nas relações estabelecidas cotidianamente entre diversas as pessoas que compõem o ambiente escolar. Conforme Bauman (2017, 49) sabemos que “historicamente, o *design* acessível havia focado desde o seu início em mobilidade e acesso físico, enquanto houve pouco orientação para espaços que se destinassem a deficiências sensoriais, cognitivas e emocionais”. Entretanto, a pessoa surda também necessita de um ambiente que possibilite seu deslocamento seguro, respaldado na percepção viso-espacial, com luminosidade e visibilidade adequadas tanto nas salas de aulas quanto nos espaços externos da escola. E, portanto, cabe ao NAPNE estar atento e presente em situações de construções e reformas, orientando e sugerindo adequações que atendam também às especificidades espaciais da pessoa com surdez, conforme preconiza o Art. 6º do seu Regimento (2018, s/p) ao afirmar que o NAPNE tem por finalidade

Participar da comissão de acessibilidade local, propondo e acompanhando ações de acessibilidade, inclusive, orientando a comissão de fiscalização de obras ao cumprimento da legislação e das normas técnicas vigentes, em

especial, das Leis nos 10.048/2000 e 10.098/2000, dos Decretos nos 5.296/2004 e 7.611/2011 e da Norma ABNT/NBR 9050.

Da mesma forma, o NAPNE deve colaborar com o desenvolvimento de adequações curriculares e metodológicas necessárias para a realização de aulas e atividades que sejam condizentes com as especificidades linguísticas e de comunicação do(a) estudante surdo(a). Pois em seu Regimento (2018, s/p), no Art. 7º apresenta que entre as suas finalidades está a de

Colaborar com a equipe pedagógica e com as coordenações de cursos, oferecendo-lhes subsídios que contribuam com o redimensionamento do contexto educacional, propondo adequação de técnicas, estratégias, materiais e currículo às necessidades específicas dos(as) estudantes.

Conforme Oliveira e Machado (2009, p. 36)

Adaptações curriculares são “ajustes” realizados no currículo, para que ele se torne apropriado ao acolhimento das diversidades do alunado; ou seja, para que seja um currículo verdadeiramente inclusivo.

[...] de modo geral, envolvem modificações organizativas, nos objetivos e conteúdos, nas metodologias e na organização didática, na organização do tempo e na filosofia e estratégias de avaliação, permitindo o atendimento às necessidades educativas de todos os alunos, em relação à construção do conhecimento.

Assim, para efetivar as adequações curriculares necessárias, o NAPNE deve fomentar, estimular e orientar este processo, através da realização de eventos de formação e/ou capacitação do corpo pedagógico. Uma vez que, conforme Oliveira e Machado (op. cit., p. 39) “o próprio currículo de formação dos professores não prepara os futuros docentes para realizarem as adaptações curriculares de que necessitaram para poder oferecer um ensino de qualidade a todos os seus alunos”. No entanto, cabe aos docentes de um modo geral e ao docente de Atendimento Educacional Especializado (AEE) tornar tais propostas em ações – aulas, atividades e avaliações – que, de fato, incluam o estudante surdo no processo de ensino e viabilize o seu aprendizado. Pois, segundo Glat e Blanco (2009, p. 25) “a maioria dos alunos que fracassa na escola não tem, propriamente, dificuldade para aprender, mas sim dificuldade para aprender da forma como são ensinados”.

3.2.1.2 Atendimento Educacional Especializado (AEE)

O Atendimento Educacional Especializado (AEE) se constitui em mais um espaço para o desenvolvimento da aprendizagem do discente com necessidades educacionais específicas, além de colaborar, sugerindo, orientando os docentes das diversas disciplinas na condução e desenvolvimento de aulas, atividades e avaliações devidamente adequadas às especificidades dos estudantes.

Conforme seu Regulamento (2018, s/p), no Art. 2º “No âmbito do IF Baiano, o AEE está vinculado ao Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE) dos campi e é regido pela legislação específica vigente” e tem como objetivos (2018, s/p):

Art. 4º São objetivos do AEE:

I – atuar e contribuir na consolidação de políticas públicas para a inclusão e para a diversidade no IF Baiano;

II – atuar e contribuir na eliminação de barreiras arquitetônicas, comunicacionais, metodológicas, instrumentais, programáticas e atitudinais, buscando a adaptação dos espaços acadêmicos às necessidades dos estudantes;

III – acompanhar e orientar os estudantes Público-alvo da Educação Especial (PAEE), individual ou coletivamente, em atividades nas SRM e no ensino colaborativo, com os docentes dos componentes curriculares de cursos de todos os níveis e modalidades do IF Baiano, de forma a contribuir com a apropriação do conhecimento pelo estudante;

IV – orientar os docentes do ensino comum quanto à seleção, à adaptação e à utilização dos recursos, dos materiais e das estratégias pedagógicas, participando do planejamento e da avaliação das aulas e atividades;

V – apontar as ações estratégicas ao atendimento das necessidades dos estudantes PAEE, em parceria com o NAPNE, como a aquisição de equipamentos, a adaptação dos espaços e do transporte, entre outras;

VI - promover a participação da comunidade escolar, da família ou dos responsáveis pelos estudantes PAEE, sensibilizando-os sobre as suas condições de acesso, de participação e de aprendizagem, a fim de propiciar condições de permanência, de conclusão e de continuidade dos estudos.

Ressaltamos, portanto, que o AEE tem caráter complementar e suplementar ao processo de aprendizagem de estudantes com necessidades educacionais específicas e que seria um erro, com graves perdas para o estudante, se este fosse tratado com substituto do ensino regular ou abandonado. Conforme alerta Glat e Blanco (2009, p. 32)

no entusiasmo em aderir ao novo modelo, algumas redes de ensino têm descontinuado os serviços especializados, com resultados nem sempre meritório no que diz respeito à apropriação dos conteúdos escolares por alunos com necessidades educacionais especiais.

Assim, o Regulamento do AEE (2018, s/p), destaca em seu Art 1º

§ 8º O ensino colaborativo consiste na parceria dialógica entre os docentes do ensino comum dos diferentes componentes curriculares e os docentes de educação especial e/ou AEE, na qual todos dividem a responsabilidade de identificar, planejar, implementar e avaliar os serviços, recursos e estratégias pedagógicas utilizados para atender e garantir a aprendizagem dos estudantes público-alvo da educação especial.

Portanto, o percurso educacional de um estudante com necessidades específicas requer parceria, colaboração, troca de experiências entre todos os diversos setores da escola e sobretudo, entre os docentes dos demais componentes curriculares e o de AEE. Essa sinergia é imprescindível para suprir as dificuldades existentes no caminho da construção de uma Educação Inclusiva.

Na próxima seção iremos apresentar um pouco da experiência de alguns dos *Campi* do IF Baiano na realização de atividades educativas inclusivas, a partir das práticas dos NAPNEs, dos docentes de AEE e dos docentes de História.

3.3 O IF BAIANO E AS EXPERIÊNCIAS COM DISCENTES SURDOS

Como vimos falando, ao longo deste trabalho, o IF Baiano constituiu uma variada rede de setores e serviços para efetivar sua Política de Diversidade e Inclusão e assim, promover uma educação verdadeiramente inclusiva, que sabemos não é tarefa fácil, pois, conforme Glat e Blanco (2009, p. 16)

Para tornar-se inclusiva a escola precisa formar seus professores e equipe de gestão, e rever as formas de interação vigentes entre todos os segmentos que a compõem e que nela interferem. Precisa realimentar, sua estrutura, organização, seu projeto político-pedagógico, seus recursos didáticos, metodologias e estratégias de ensino, bem como suas práticas avaliativas. Para acolher todos os alunos a escola precisa, sobretudo, transformar suas intenções e escolhas curriculares, oferecendo um ensino diferenciado que favoreça o desenvolvimento e a inclusão social.

Há, portanto, um longo caminho a ser trilhado, no qual alguns passos foram dados, no IF Baiano, quando se instituiu uma Política de Diversidade e Inclusão, reservando recursos financeiros e meios de acompanhamentos e avaliação das ações a serem implementadas.

Neste sentido, interessa-nos conhecer algumas das experiências vivenciadas nos *Campi* desta Instituição que tiveram e/ou tenham estudantes Surdos(as) em suas turmas dos Cursos Técnico Integrado ao Ensino Médio. É o que trataremos nesta sessão.

Em consulta feita por e-mail aos setores envolvidos com o processo de ingresso, permanência e êxito de estudantes com necessidades específicas, como as Secretarias de Registro Acadêmico e os NAPNEs dos *Campi* do IF Baiano, constatamos que ainda é baixo o número de estudantes Surdos(as) ingressantes nesta Instituição. Dos 14 *Campi*, apenas 4 (Valença, Governador Mangabeira, Itapetinga, Senhor do Bonfim) informaram ter atualmente ou em outros anos, estudantes Surdos(as) aprovados nos seu processo de ingresso e estudando nos Cursos Integrados.

No *Campus* Senhor do Bonfim verifica-se que desde o ano letivo de 2014 até o de 2021, houve o ingresso de 08 estudantes Surdos(as) nos cursos Integrados e 2 no curso Subsequente, sendo que atualmente – no ano letivo 2021 – há 3 estudantes surdos no Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio.

No *Campus* Itapetinga, nos anos 2014, 2016 e 2018 houve o ingresso de apenas um estudante surdo em cada ano. Sendo que a estudante ingressante em 2016, após segunda reprovação, no final do ano letivo de 2017, desistiu. No ano letivo de 2020 contava apenas com o estudante ingressante em 2018, então no 3º ano.

Em Governador Mangabeira há um estudante surdo, que ingressou no Curso Integrado, no ano letivo de 2020.

Já no *Campus* Valença, o ingresso de uma estudante Surda ocorreu no ano letivo de 2016 e esta concluiu com êxito o Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio, ao final do ano letivo de 2018.

De posse dessas informações, fomos em busca dos contatos por e-mail – uma vez que estamos ainda sob os limites impostos pela pandemia do coronavírus – dos coordenadores dos NAPNEs, docentes de AEE, Tradutores e Intérpretes de Libras/Português – TILSP – e docentes de História, para solicitar a participação voluntária em nossa pesquisa. Assim, enviamos os questionários para 19 servidores, que atuam nos quatro *Campi* que informaram sobre o ingresso de estudantes surdos, nas quatro funções acima citadas e mais 01 questionário para a Reitoria, para o servidor que atualmente atua no cargo de Assessor de Diversidade e Inclusão. Dos 20 questionários enviados recebemos respostas da Reitoria, 11 foram respondidos pelos servidores dos quatro *Campi*, contemplando também as quatro funções; 01 questionário foi devolvido com a recusa em participar da pesquisa. Dessa forma, podemos dizer que temos condições de apresentar aqui uma pequena amostragem das práticas inclusivas, para estudantes surdos, vivenciadas no IF Baiano.

Optamos por identificar os colaboradores a partir de um código criado por nós, agrupando-os nos seus respectivos segmentos de atuação. Assim:

- N seguido do número 1 ou 2 se refere a um dos servidores que atuam como Coordenadores do NAPNE;
- E igualmente seguido do número 1, 2, 3 ou 4 são os servidores Docentes de AEE;
- T também acrescido do número 1, 2 ou 3 identifica um dos servidores Tradutores e Intérpretes de Libras/Português;
- H associado ao número 1 ou 2 se refere a um dos Docentes de História;
- A1 identifica o servidor que ocupa o cargo de Assessor de Diversidade e Inclusão (quando o questionário foi aplicado).

A partir da existência do aparato legal e da demanda da comunidade, a rede de setores e serviços para o atendimento de estudantes com necessidade específicas foi se constituindo, no IF Baiano, em infraestrutura e pessoal. Por exemplo, em alguns campi, o NAPNE é criado logo após a regulamentação da Política de Diversidade e Inclusão, porém sua estruturação vem ocorrendo de forma gradativa, influenciada pela necessidade real e pelas políticas públicas de concurso para provimento de cargos e a destinação de recursos para aquisições de equipamentos e mobiliários necessários.

“O Napne Campus Valença tem existência desde 2012, conforme constata-se em um memorando de nº 01/2012, enviado pelo então coordenador [...] ao diretor [...] em 04 de julho de 2012. Passou a ter uma maior visibilidade em 2016, quando houve a entrada de uma estudante surda no Campus (2016.1). Matrícula que resultou na chegada de uma intérprete de Libras (efetiva) em 2016.2 para atender a demanda da estudante e da instituição na acessibilidade comunicacional.” (N-2).

“O NAPNE vem ficando mais estruturado a cada ano, atualmente, conta com uma das equipes mais completas do Instituto. A respeito da estrutura física, conta com uma sala para atendimentos e alguns recursos tecnológicos recém adquiridos, como impressora Braille.” (N-1).

Consideramos importante ressaltar aqui, que não houve, nem há, uniformidade no processo de estruturação nem das aquisições dos NAPNE do IF Baiano. Assim, como dissemos, este processo vem ocorrendo a partir das demandas de cada *Campus*, aliadas às demais políticas públicas.

No entanto a oferta do Atendimento Educacional Especializado – AEE – teve um início simultâneo nos vários *Campi*, em função da ocorrência de concurso específico e convocação dos servidores docentes para esta função. Neste sentido podemos afirmar, a partir dos relatos dos docentes de AEE, do IF Baiano, que o seu marco inicial foi o ano de 2018:

“A oferta do AEE, no *Campus Valença*, ocorreu a partir do ano de 2018 (final de março), mediante o ingresso de docente aprovada em Concurso Público, realizado no ano de 2017 (Edital 70/2017). Neste mesmo período, em todos os demais campi do IF Baiano, 01 (uma) docente do AEE também entrou em exercício. Todas do sexo feminino! A partir de então, houve um movimento intenso no Instituto (campi e reitoria) para construir o regulamento do AEE (Resolução 19/2019), que ainda não existia, e alterar o regimento do Napne (Resolução 03/2019), de forma a contemplar as necessidades referentes ao exercício da docência no AEE, como pensar a Sala de Recursos Multifuncionais (SRM), o ensino colaborativo e etc. Em seguida, também foi necessário alterar outros documentos normativos do IF Baiano, a exemplo da Regulamentação da Atividade Docente - RAD (Resolução 22/2019) para considerar o AEE como aula, haja vista que, a resolução anterior era silente sobre a questão.” (E-4).

“O AEE no vem sendo estruturado a partir de abril de 2018 quando a primeira docente de AEE chegou ao campus.” (E-2).

“O Atendimento Educacional Especializado foi estruturado em 2018 no *Campus Itapetinga* e a partir desse ano foi iniciado o acompanhamento dos discentes público da educação especial[...].” (E-1).

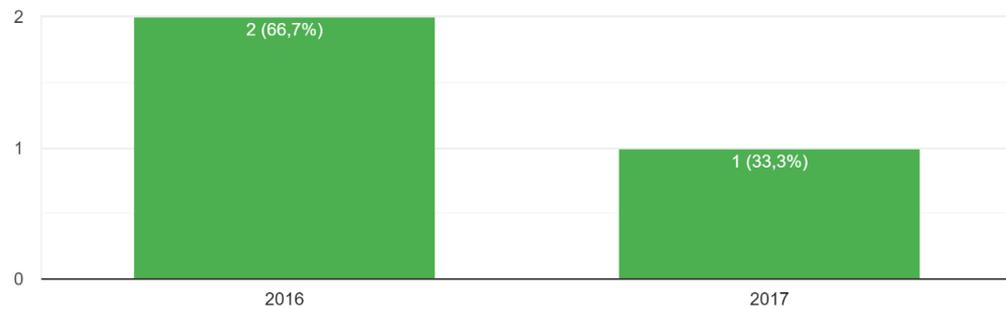
“O serviço do AEE no campus, com a presença da docente do AEE, inicia sua estruturação através da elaboração coletiva do Regulamento do AEE entre 2018 e 2019. E, com base neste documento normativo, as ações se desenvolvem de forma mais articulada.” (E-3).

Por outro lado, a chegada dos TILPS foi ocorrendo, inicialmente, conforme a demanda do Campus e em alguns casos apenas com o ingresso de estudante surdo para um dos cursos, como por exemplo a convocação da servidora TILSP que atuou no *Campus Valença*, ocorreu em 2016, iniciando suas atividades no segundo semestre deste ano, no período em que tivemos uma estudante surda (2016-2018). Já os TILSP que participaram voluntariamente desta pesquisa, ingressaram no IF Baiano nos anos de 2016 e 2017, conforme gráfico abaixo:

Gráfico 1: Ano de ingresso dos TILSP, no IF Baiano, *Campi* Senhor do Bonfim, Governador Mangabeira e Itapetinga

Ano de ingresso no IF Baiano

3 respostas



Fonte: Elaborado pela autora

Atualmente o IF Baiano conta com 23 TILSP, entre servidores efetivos, substitutos e terceirizados, que atuam nas mais diversas atividades, visando garantir acessibilidade comunicacional ao público surdo. Portanto, estes servidores, atuam em aulas, momentos de orientação, reuniões, bem como em outras atividades como eventos diversos promovidos pela Instituição. Para tanto, foi elaborada e aprovada em 2020 a Normatização das Atividades dos Tradutores e Intérpretes de Libras/Português, no âmbito do IF Baiano, que traz os seguintes objetivos:

Art. 3º A normatização do serviço dos TILSP tem como objetivo:

I – orientar a conduta moral e profissional, em conformidade com o Código de conduta ética da categoria;

II – instituir normas que devem subsidiar o exercício das atividades dos TILSP efetivos, aplicando-se, no que couber, aos terceirizados e substitutos, no IF Baiano;

III – assegurar o direito linguístico e a acessibilidade das pessoas surdas no ensino básico e superior, conforme a Lei nº 10.098/2000, a Lei nº 10.436/2002, o Decreto nº 5626/2005, a Lei 12.319/2010 e a Lei Brasileira de Inclusão 13.146/2015;

IV – garantir a valorização e o reconhecimento do serviço de tradução e interpretação de Língua Brasileira de Sinais/Português e dos profissionais que realizam essa atividade.

Uma vez que o trabalho destes servidores não se resume aos momentos de tradução e interpretação em sala de aula – o que por si só não é pouco, já que estamos falando em Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio, cujos desenhos curriculares abarcam disciplinas das áreas técnicas e propedêuticas e as atividades letivas ocorrem nos turnos matutino e vespertino

– percebemos o quão é extensiva a carga horária de efetivo trabalho dos TILSP, fato marcante nas respostas apresentadas:

“A falta de recursos humanos, mais intérpretes pra ser realizado o trabalho em equipe, respeitando o revezamento, prezando pela saúde (física e mental) do servidor e uma interpretação de qualidade.” (T-1).

“O excesso de carga horária, a quantidade de turmas e eventos causam essas dificuldades. além de que os servidores precisam descansar e estudar. o IF Baiano ainda trabalha com número mínimo de profissionais.” (T-2).

“A existência de uma única servidora lotada no Napne (TILSPs), e desta concentrar quase toda a ch na atividade de tradução e interpretação, em sala de aula, em um curso de período integral pode ter sobrecarregado a profissional que também atuava na coordenação.” (N-2).

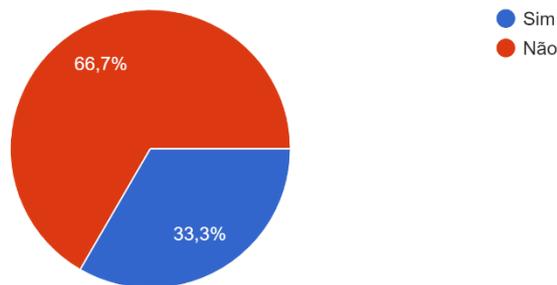
Conforme Santos, Diniz e Lacerda (2016, p. 150) “A interpretação em sala de aula é, portanto, uma tarefa complexa: exige saberes específicos, postura adequada e parceria com o professor e o aluno.” E neste sentido, destacamos que a interpretação em sala de aula exige muito mais do TILSP do que qualquer outro processo de interpretação, pois este assume simultaneamente a representação do papel do professor e do estudante surdo e dos demais estudantes presentes na aula, tendo como foco o processo de aprendizagem que envolve uma diversidade de conteúdos e informações.

Assim, não só é importante garantir a presença e o trabalho do TILSP em sala de aula, como se faz necessária a existência de um trabalho colaborativo entre docentes e intérprete, com o compartilhamento prévio das informações e a construção conjunta da metodologia a ser utilizada. A realização do trabalho colaborativo no IF Baiano é vista como importante e necessária tanto por parte dos docentes, como dos TILSPs, porém é uma realidade ainda por construir, conforme evidenciam o gráfico 2 que informa as respostas dos servidores TILSPs:

Gráfico 2: Resposta dos TILSPs ao Questionário online

Os conteúdos, as aulas, as atividades de História são previamente apresentados ao TILSP?

3 respostas



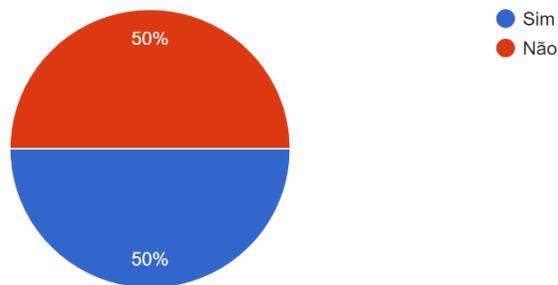
Fonte: Elaborado pela autora

E o gráfico 3 que apresenta as respostas dos docentes:

Gráfico 3: Resposta dos docentes de História ao Questionário online

Os conteúdos, as aulas, as atividades e as avaliações de História são previamente apresentados ao TILSP?

2 respostas



Fonte: Elaborado pela autora

Embora ainda não seja totalmente usual o trabalho colaborativo entre docentes e TILSP, no IF Baiano, ambos os segmentos, reconhecem e expressaram a sua importância, quando perguntados sobre as vantagens em o professor de História apresentar previamente ao intérprete os conteúdos, aulas, atividades e avaliações, conforme relatos abaixo:

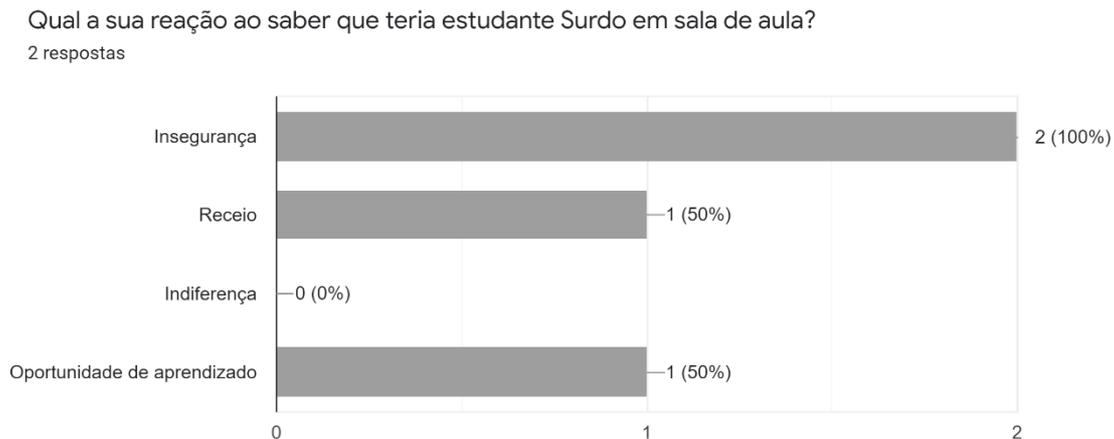
“O planejamento tradutório é importante para que o tilsp tenha a oportunidade de pesquisar sinais e conceitos específicos que serão utilizados em aula.” (T-1).

“Adaptação para a aluna.” (H-2).

“Para que eles se familiarizem com os conteúdos, termos, conceitos e noções que serão discutidas, além de pesquisarem os sinais que devem ser aplicados.” (H-1).

No entanto, não podemos deixar esquecido o fato de que para os docentes – sobretudo para aqueles graduados antes da legislação brasileira sobre a inclusão – não havia discussões nem formação para o trabalho com o público com necessidades específicas. E embora, atualmente haja a obrigatoriedade do ensino de Libras nos cursos de formação de professores, a partir do Decreto nº 5.626/05, sabemos que aprender noções básicas de Libras é muito diferente de aprender metodologias para a educação de Surdos/as. Assim, receber um estudante Surdo em sala de aula, juntamente com os demais estudantes ouvintes, ainda é algo que desperta insegurança, receio, mas também oportunidade de aprendizado, por parte dos professores, de acordo com o que foi expresso por eles:

Gráfico 4: Reação dos docentes ao saber que teria estudante Surdo em sala de aula



Fonte: Elaborado pela autora

Tais sensações estão assentadas na consciência do desconhecimento sobre as especificidades da surdez e do processo de comunicação e de aprendizado da pessoa surda, bem como da falta de uma estrutura de suporte, apoio e orientação, que como dissemos, no IF Baiano, foi se estruturando a partir das demandas. Ressaltamos aqui que também compartilhamos essas sensações e dificuldades, quando em 2016 tivemos o ingresso de uma estudante surda, no Campus Valença e recebemos o desafio de mediar o seu aprendizado em História. Assim, os docentes relataram que suas dificuldades em ter um estudante Surdo, nas aulas de História passavam por:

“Não saber a língua de sinais. Saber se a aluna estava compreendendo.” (H-2).

“Não ter intérprete para a tradução das aulas e a dificuldade de comunicação com o discente. Número reduzido de intérprete, dificuldade de comunicação direta com o discente, aumento da quantidade de trabalho com a adaptação das atividades e avaliações. Entender que nem todos os conceitos trabalhados têm tradução em LIBRAS. Sensação de impotência e frustração por não conseguir assegurar o aprendizado do estudante.” (H-1).

É necessário, portanto, reconstruir-se enquanto docente e se propor trilhar os caminhos de novos aprendizados. Tudo isso em meio às já existentes demandas que envolvem o trabalho docente. Mas não apenas o professor deve se reinventar, toda a Instituição deve passar por transformações, seja na legislação, na estrutura, na infraestrutura, no pedagógico. No caso do IF Baiano, a criação da Política de Diversidade e Inclusão e seus núcleos constituintes, tem a função de promover tais mudanças. Assim, conforme relata a Assessoria de Diversidade e Inclusão esta trabalha no intuito de promover a:

“Regulamentação/Reformulação dos documentos relacionados com a Diversidade e Inclusão, Apoio aos Núcleos que compõem as Políticas de Inclusão do Instituto.” (A-1).

Cabendo ao NAPNE, TILSP, docente de AEE e dos demais componentes curriculares efetivarem o que preconiza a Política de Diversidade e Inclusão do IF Baiano, para promover a educação de surdos. Tarefa que requer sinergia, cooperação e conhecimento e a compreensão de que “o ser surdo é aquele que apreende o mundo por meio de contatos visuais”, conforme afirma Campos (2018, p. 48). E, portanto, “isso envolve também o reconhecimento dos aspectos didáticos e metodológicos adaptados à cultura surda ou à língua de sinais, que são diferentes de uma aula destinada a alunos ouvintes” (op, cit. 53).

A consciência da importância de promover adaptações metodológicas tanto nas aulas, quanto nas atividades e avaliações é algo presente no discurso dos docentes de História, que afirmam ter mudado suas aulas em função de ter estudante surdo em sala:

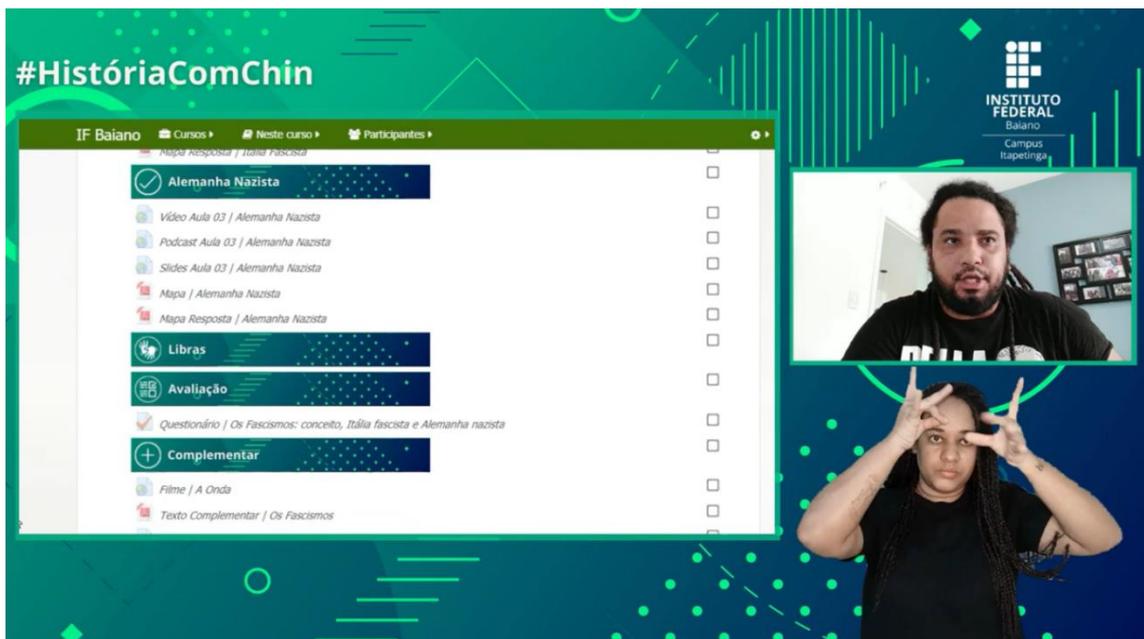
“Menor duração, mais imagens.” (H-2).

“Aumentei o uso de imagens e memes para a exposição do conteúdo. Procura por vídeos com tradução em LIBRAS. Em certos tipos de atividades, como a produção de vídeo aulas por parte dos estudantes, foi solicitado a tradução em LIBRAS com a finalidade de garantir a acessibilidade e sensibilizar os demais estudantes para a demanda dos

estudantes surdos. Durante o período de ensino remoto eu produzi vídeo aulas com a exposição dos conteúdos, eles foram traduzidos em LIBRAS e disponibilizados para o discente. Essa metodologia foi ampliada para os estudantes não surdos.” (H-1).

Na Figura 3 podemos ver um exemplo do que exposto pelo professor de História no seu comentário – transcrito acima. Nossas aulas tiveram que ser adaptadas ao modelo remoto, em função do distanciamento social, imposto pela pandemia do coronavírus e a consequente e brusca mudança no fazer pedagógico, nos levaram a utilizar amplamente os meios tecnológicos para realização das aulas, atividades e avaliações. Percebam que o professor em questão garante a acessibilidade comunicacional, tanto pela presença da TILSP, como também podemos ver em seu menu de atividades a expressão Libras, *link* que direciona o estudante surdo para as atividades adaptadas à sua especificidade.

Figura 3: Captura de tela da videoaula de apresentação da disciplina História



Fonte: Vídeo cedido pelo professor de História. Captura de tela elaborada pela autora.

No entanto, os TILSPs apontam outras ações que devem ser incorporadas pelos docentes para viabilizar o aprendizado do estudante surdo:

“Atendimentos individualizados com apresentações imagéticas. Consultar qual o grau de conhecimento do discente. Disponibilização do conteúdo.” (T-3).

“Ensino colaborativo com os docentes de AEE, e envio dos materiais da aula para planejamento tradutório do intérprete de Libras.” (T-1).

“Se um slide foi adaptado para os surdos usando a visualidade e os recursos iconográficos, manter uma pasta arquivando esses recursos e usar com todos os alunos, assim trazendo uma linguagem universal. Permitir produções de textos em libras. guardar provas adaptadas para ir reciclando, seminários são excelentes para isso, trazer a história do povo surdo para o currículo, usar recursos geográficos, dialogar com outras disciplinas para compartilhar recursos, oferecer AEE de História em horários livres, maquetes e protótipos são de uso visual, usar monumentos, bandeiras e símbolos como conexões com fatos e acontecimentos etc.” (T-2).

Também os docentes de AEE apontam algumas ações necessárias aos docentes de História para viabilizar o aprendizado do discente surdo:

“O uso de estratégias visuais durante as aulas, a disponibilização de um momento para realizar atendimento aos alunos surdos em colaboração com o AEE e em alguns casos a elaboração do Plano Educacional Individualizado - PEI.” (E-2).

“Presença da intérprete nas aulas e avaliações; Utilização de imagens para trabalhar conceitos, relacionar conteúdo com a vivência da estudante, atendimento individualizado com o professor da sala comum, avaliações expressas em Libras.” (E-3).

“Utilização de recursos imagéticos, envio do material com antecedência para intérpretes e docentes de AEE. Disponibilização de glossários para serem trabalhados no momento didático de pesquisa de sinais no AEE.” (E-1).

E é assim, no diálogo, na troca de informações e de conhecimentos, na disposição em mudar que a Instituição vai se tornando acolhedora e inclusiva. Até aqui, podemos afirmar que todos reconhecem a importância da visualidade para o processo de aprendizagem do surdo. Assim como entendem a necessidade de adaptações metodológicas para este público, considerando as especificidades pessoais e de seu repertório comunicacional.

No entanto, precisamos lembrar que, cada estudante é único, com suas marcas peculiares, construídas a partir de suas experiências pessoais e socioculturais e que, por isso mesmo, o fato de ser surdo não o homogeneiza com os demais surdos. Sendo, portanto, necessário conhecer o estudante surdo, a sua autoidentificação, os conhecimentos adquiridos até chegar neste ou naquele nível de ensino.

Os estudantes que ingressam no IF Baiano vão para cursar o nível médio, técnico ou superior. Isso significa que há uma gama de conhecimentos que devem ser adquiridos nas etapas de formação anteriores ao nível pleiteado nesta Instituição. Entretanto, conforme relato abaixo, muitos estudantes surdos chegam carentes de conhecimentos prévios:

“os surdos adentram o IF Baiano de três formas: surdos fluentes em Libras e com noções de português; surdos parcialmente fluentes e sem noções de língua portuguesa e surdos não-fluentes e completamente analfabetos em português e em Libras. Isso gera diversas dificuldades no trabalho, pois os municípios e o estado ainda aprovam surdos sem domínio de nenhuma língua e sem conhecimentos básicos e necessários ao ensino médio.” (T-2).

Lacerda, Santos e Caetano (2018, p. 185) destacando a importância do uso de estratégias metodológicas que levem em conta a singularidade dos estudantes surdos apontam que “é frequente que estes alunos cheguem ao espaço escolar com conhecimentos de mundo reduzidos quando comparados com os apresentados pelos alunos que ouvem, já que estes podem construir conceitos a partir das informações trazidas pela mídia, por exemplo”.

É importante, portanto, que o processo de formação da pessoa surda tenha a mesma solidez que para qualquer outra pessoa, desde as séries iniciais. Na experiência que tivemos com a estudante surda, no *Campus* Valença, também foi verificada sua dificuldade inicial com os conteúdos das disciplinas, bem como sua pouca fluência em Libras. Fato que foi contornado com o trabalho da TILSP que atuava no nosso *Campus*.

A experiência de ter um estudante surdo, em sala de aula, para nós – docentes de História – que pouco ou nada sabia acerca das especificidades deste público, com certeza, nos abala. No nosso caso, nos sacudiu a ponto de buscar novos conhecimentos que se desdobraram nesta dissertação de mestrado. Contudo, a experiência de ensino de História com a estudante surda, no IF Baiano, *Campus* Valença, será discutida de forma mais aprofundada no próximo capítulo desta dissertação.

4 POR OUTRAS FORMAS DE FALAR: UMA EXPERIÊNCIA NO ENSINO DE HISTÓRIA PARA PESSOAS SURDAS

Neste capítulo vamos discutir sobre a nossa experiência com uma discente surda, no ensino de História, no período de 2016-2018, no Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio de Agropecuária, no IF Baiano, *Campus Valença*. Temos falado o quanto essa experiência nos marcou, a ponto de nos conduzir ao Mestrado Profissional em Rede Nacional (PROFHISTÓRIA), no qual essa dissertação é o trabalho final deste percurso. As percepções, angústias e memória desta professora foram entrelaçados com as informações obtidas das colaboradoras, a partir dos questionários respondidos e do encontro virtual realizado e com os referenciais teóricos. Dessa forma, as vozes das colaboradoras e dos teóricos estão destacadas como citação, enquanto a voz da professora, por ser autora, lastreia o texto deste capítulo. Salientamos que nas citações retiradas dos questionários mantivemos a escrita tal qual recebemos, já nas citações advindas do encontro virtual, transcrevemos o texto falado, mantendo pausas, silêncios, repetições etc.

A análise dessa nossa experiência, se constitui no foco principal da nossa pesquisa. E para tanto, nos propusemos a contá-la, entrelaçando as percepções das três pessoas envolvidas neste processo. Ao longo deste capítulo, portanto, traremos não só o resultado das análises de questionários e encontro virtuais, mas sobretudo, imprimimos aqui nossas memórias acerca das nossas relações como professora, estudante e intérprete de Libras.

Naquele início de ano letivo em 2016, uma notícia, durante a jornada pedagógica, nos impactou: teríamos uma estudante surda, em uma das turmas de 1º ano do Curso Técnico em Agropecuária na modalidade Integrada ao Ensino Médio. Foram esboçadas as mais diversas reações entre os colegas docentes. De nossa parte, lembramos que durante a vida, raras foram as oportunidades de contato com uma pessoa surda. Portanto, não sabíamos como nos comunicar, muito menos como discutir o conteúdo de História com uma estudante surda.

Entre os colegas de trabalho mais próximos começamos a conversar sobre “o que fazer”, “como fazer” diante desta informação. Ali, naquela jornada pedagógica pouco se fez, se disse que efetivamente nos auxiliasse no trabalho cotidiano em sala de aula. Em resumo, não éramos uma escola inclusiva. Tínhamos as leis, as normativas e os documentos oficiais, no entanto, não havíamos experienciado o exercício da inclusão, até então. E foi assim, que começamos a trilhar o caminho em busca de estratégias pedagógicas para o ensino de História com discentes surdos. Nossa experiência, com seus avanços e recuos, a percepção da estudante e da tradutora e intérprete de Libras serão objeto da nossa narrativa, na subseção a seguir.

4.1 VIVÊNCIAS NO ENSINO DE HISTÓRIA PARA A INCLUSÃO DA PESSOA SURDA: VOZES ENTRELAÇADAS

Nesta subseção vamos narrar nossas vivências, entrelaçando nossas vozes, a partir de uma Pesquisa Participante com Estudo de Caso, envolvendo estes três sujeitos: a docente de História (eu, executora da pesquisa e autora desta dissertação), a discente egressa e a intérprete de Libras que partilharam momentos de aprendizado e crescimento, no período de 2016-2018, no IF Baiano, *Campus Valença*.

O interesse e a disponibilidade em participar desta pesquisa foi manifestado pelas colaboradoras, Isabela¹² e Júlia¹³, desde o primeiro momento que conversamos sobre nosso ingresso no Mestrado e nossa intenção de pesquisa. E assim, em meio a esse contexto pandêmico, via prioritariamente, redes sociais, fomos mantendo contato e construindo juntas o momento de levantamento de dados e do encontro virtual.

A distância no tempo entre os fatos vividos e a pesquisa foi um fator dificultador algumas vezes, e por isso, o encontro virtual se constituiu numa alternativa de um outro momento, dessa vez, mais coletivo, para rememorarmos.

No entanto, ainda está bem presente em nossa memória que as inquietações nos levaram a buscar informações e/ou qualquer tipo de ajuda imediata e eficiente para uso em sala de aula. A consciência das nossas limitações como docente era latente. Não saber Libras, desconhecer as especificidades da comunicação e aprendizado da pessoa surda, associado ao fato de que a nossa disciplina – História – é marcada pela narrativa oral e textual.

O primeiro semestre daquele ano foi muito desafiador, pois além de todas as nossas inquietações pessoais, o *Campus* não dispunha de Tradutor e Intérprete de Libras/Português (TILSP). E isso era um dificultador a mais nas nossas tentativas de inclusão da estudante. Lançamos mão de estratégias individuais e coletivas para garantir a sua permanência e êxito. Contamos com a ajuda de uma estudante que sabia se comunicar em Libras para ser o apoio comunicacional possível, até a chegada da TILSP, que só ocorreu no início do segundo semestre/2016.

Júlia lembrou essa situação, comentando:

¹² Relembramos o que foi informado na introdução que, conforme opção desta colaboradora, ao longo deste trabalho usaremos este pseudônimo para nomear a Tradutora e Intérprete de Libras.

¹³ Relembramos o que foi informado na introdução que, conforme opção desta colaboradora, ao longo deste trabalho usaremos este pseudônimo para nomear a discente egressa do IF Baiano.

“No começo não tinha intérprete, então eu ficava também angustiada, acho que eu fiquei, não me lembro direito se foram 3 meses, não me lembro direito, sem intérprete (...) aí [nome da colega] me ajudava na sala de aula, me dizia as coisas como era, me ajudava nas atividades... eu ficava superpreocupada, angustiada...”

Ressalvamos de início que nossa busca se concentrou em ações práticas, portanto, o Plano de Ensino feito inicialmente, durante a Jornada Pedagógica, e entregue à Assistência Pedagógica e Coordenação de Ensino, não foi alterado, em sua escrita, porém foi sendo periodicamente reestruturado no cotidiano. Da mesma forma, nos anos seguintes. De fato, não tivemos a atenção de inserir nossas adaptações de aulas e atividades para a estudante surda nos Planos de Ensino, ao longo dos três anos. Mas isso não nos impediu de tentar fazer e aprender fazendo.

Assim, as aulas e atividades que desenvolvemos, naquele primeiro semestre/2016, visando a inclusão e aprendizado da estudante surda foram resultado do nosso processo inicial de busca por outras formas de falar e por um “como fazer” diferente. E fomos, gradativamente – entre acertos e erros – construindo novos aprendizados e nos refazendo enquanto professora de História.

Neste processo, vale salientar que a Júlia era uma entre os 32 estudantes existentes em sua turma. Portanto, entre nossas dúvidas, angústias e questionamentos estavam também o de como poderíamos fazer aulas inclusivas que possibilitassem a interação entre a turma, não estigmatizasse a estudante surda e ainda manter a diversidade de atividades, característicos do nosso trabalho, uma vez que muitas dessas atividades eram oralizadas, como debates, seminários, júri simulado etc.

Dentre os primeiros aprendizados que empreendemos está o da importância do uso de imagens nos materiais didáticos, que facilitassem o entendimento e a compreensão, para a estudante surda, do que estava sendo tratado durante a aula. Reily (2003, p. 164) destaca que “a imagem vem sendo utilizada na escola com uma função primordialmente decorativa, de tal forma a diluir o tédio provocado pela grafia de textos visualmente desinteressantes” e que, portanto, “cabe aos educadores envolvidos com a escolarização do surdo refletir mais sobre o papel da imagem visual na apropriação de conhecimento”.

Da mesma forma, Dondis (2015, p. 7) afirma que “a experiência visual humana é fundamental no aprendizado para que possamos compreender o meio ambiente e reagir a ele; a informação visual é o mais antigo registro da história humana”. Assim o é para todas as pessoas. No entanto para as pessoas surdas, esta experiência não só é fundamental como imprescindível

para seu processo de desenvolvimento sociocultural e cognitivo, dado que a forma de comunicação e interação com o mundo para o surdo, ocorre a partir dos canais visuais. A sua língua – Libras – e, logo, sua comunicação é efetivada, conforme Harrison (2018, p. 31) “por movimentos das mãos, do corpo e expressões faciais em um espaço à frente do corpo, chamado de espaço de sinalização. A pessoa ‘recebe’ a sinalização pela visão, razão pela qual as línguas de sinais são chamadas de visuoespaciais ou espaço-visuais”.

Portanto, passamos fazer uso de um número maior de imagens, nas nossas aulas. Nas figuras 4, 5, e 6, apresentamos alguns dos slides usados para a aula, na qual discutimos a História das Sociedades Ágrafas.

Figura 4: Slide 3 sobre História das Sociedades Ágrafas



Fonte: Elaborado pela autora.

A figura 4 é composta por quatro imagens que retratam características do período Paleolítico, sendo elas a vida em grupos, as pinturas rupestres, a descoberta e uso do fogo.

Figura 5: Slide 4 sobre História das Sociedades Ágrafas



Fonte: Elaborado pela autora.

Na figura 5 temos quatro imagens que caracterizam o período Neolítico, tais como, ferramentas polidas e com pontas afiadas, agricultura, sedentarismo. Em uma das imagens sobre o sedentarismo é retratada a construção de cabanas e na outra uma moradia feita de pedras. A figura 6 (abaixo) é composta por três imagens retratando o período Neolítico: um vaso decorado, o surgimento das cidades e os sambaquis (existentes neste período, no que hoje é o Continente Americano).

Figura 6: Slide 6 sobre História das Sociedades Ágrafas



Fonte: Elaborado pela autora.

E já aqui, neste material podemos apontar alguns equívocos, os quais só fomos percebê-los após avançarmos nessa jornada, na busca por aprendizado. São slides com muitas imagens apresentadas ao mesmo tempo. Equivalendo-se aos slides com um texto muito longo, que dificulta a leitura e divide a atenção do público. Se for para usar muitas imagens, que sejam representativas do mesmo conceito/fato histórico. Portanto, o mais interessante é que cada imagem seja apresentada em um slide com o conceito que veicula em Libras e em Língua Portuguesa. Isso facilita a apreensão do conceito que está sendo trabalhado e por sua vez, sua compreensão.

Ao ser questionada sobre quais ações a professora de História poderia ter feito para facilitar seu aprendizado, a estudante Júlia afirmou: “Ela poderia ajudar mais fácil mostrar imagens”. Igualmente Isabela referindo-se às características das atividades que estavam bem adequadas à uma estudante surda disse: “As aulas/atividades que traziam recursos imagéticos nos slides, acompanhados de partes escritas no português, pois facilitava a compreensão da aluna”.

Sim: o uso de imagens é essencial no processo de aprendizagem de um estudante surdo. No entanto, não basta inserir uma ou mais imagens, é necessário realizar uma abordagem metodológica de leitura e compreensão delas. O que atualmente é chamado de letramento visual – ou alfabetismo visual – que conforme Dondis (op. cit., p. 227) é “como algo além do simples enxergar, como algo além da simples criação de mensagens visuais. O alfabetismo visual implica compreensão, e meios de ver e compartilhar o significado a um certo nível de universalidade”.

Da mesma forma, Santaella defende a importância da leitura de imagens, bem como a necessidade de aprender a realizar essa leitura. A autora citada (2012, p. 13) afirma que

A alfabetização visual significa aprender a ler imagens, desenvolver a observação de seus aspectos e traços constitutivos, detectar o que se produz no interior da própria imagem, sem fugir para outros pensamentos que nada têm a ver com ela. Ou seja, significa adquirir os conhecimentos correspondentes e desenvolver a sensibilidade necessária para saber como as imagens se apresentam, como indicam o que querem indicar, qual é o seu contexto de referência, como as imagens significam, como elas pensam, quais são seus modos específicos de representar a realidade.

Correia e Neves (2019, p. 7) ao afirmar que “As imagens podem ser lidas e interpretadas, portanto qualquer conteúdo pode ser organizado a partir de informações visuais” reforçam que uso das

representações visuais como estratégia metodológicas para o educando surdo, é muito importante considerando o lugar em que os sujeitos ocupam no acolhimento às suas diferenças. Os surdos são essencialmente visuais, portanto, a imagem é recurso essencial para que possam se apropriar das informações presentes no seu contexto cultural, social, político, linguístico e ideológico. (Ibid, p. 8)

Assim, no processo de ensino e aprendizagem que envolvem estudantes surdos o uso de recursos imagéticos, com uma abordagem metodológica adequada é essencial. Reily (2003, p. 177) afirma que “para o surdo, necessariamente, a forma possível de perceber e representar o mundo será por veículos de natureza visual e gestual, já que a significação não será processada por vias que dependam da audição”. E ressalta também que “é um equívoco considerar que a apropriação do letramento visual pode acontecer intuitivamente na escola, se as outras áreas são formalmente trabalhadas em sala de aula” (p. 165).

Para firmar a importância uso de imagens associada a uma abordagem metodológica adequada para os estudantes surdos, temos utilizado o conceito de letramento visual, concordando com os autores já citados. Algumas pesquisadoras a exemplo de Dondis e Santaella utilizam os conceitos de letramento visual, alfabetismo ou alfabetização visual como sinônimos, entendidos, segundo Reily (2003) como o desenvolvimento de habilidades de leitura mais acurada de imagens, de maneira a conhecer e interpretar não só o ícone apresentado, mas sobretudo as informações que dele podem ser compreendidas.

Destacamos, no entanto, que o conceito de letramento, que vem sendo discutido há algumas décadas, tende a diferenciá-lo do conceito de alfabetização, embora reconhecendo a interrelação e interdependência existente entre eles. Assim conforme Soares (2004, p. 97)

alfabetização – entendida como a aquisição do sistema convencional de escrita – distingue-se de letramento – entendido como o desenvolvimento de comportamentos e habilidades de uso competente da leitura e da escrita em práticas sociais: distinguem-se tanto em relação aos objetos de conhecimento quanto em relação aos processos cognitivos e linguísticos de aprendizagem e, portanto, também de ensino desses diferentes objetos.

Segundo Kleiman (2005, p. 21 – grifos da autora), o conceito de letramento se refere “a **um conjunto de práticas de uso da escrita que vinham modificando profundamente a**

sociedade, mais amplo do que as práticas escolares de uso da escrita, incluindo-as, porém”. Neste sentido, letramento envolve o desenvolvimento de habilidades para fazer leituras do/no mundo. E no mundo atual isso vai muito além que a decodificação de signos alfabéticos.

Quando Street (2007, p. 466) afirma “que, quaisquer que sejam as formas de leitura e escrita que aprendemos e usamos, elas são associadas a determinadas identidades e expectativas sociais acerca de modelos de comportamento e papéis a desempenhar” leva-nos a refletir sobre as formas de apropriação e comunicação de informações da pessoa surda, pois estas são características do seu modo de ser no mundo.

E por isso, entendemos que o letramento é plural, diverso e multifacetado, pois as formas de sermos no mundo assim também o são. E ainda, salientamos, o letramento é um fenômeno social, dado que se efetiva nas interações sociais que travamos sejam elas, formais ou informais. Terra (2013, p. 33 – grifos da autora) nos lembra que “o letramento tem sido entendido, mais apropriadamente, como **um conjunto de práticas sociais**”. Portanto, nossas interações sociais se constituem em práticas de letramentos.

Assim, na educação formal, as práticas de letramentos, em geral, conduzem ao aprendizado e uso eficaz da leitura e da escrita, portanto, devemos lançar mão de outras práticas de letramentos que habilite a fazer leituras de imagens. E em se tratando de um estudante surdo, estas últimas são imprescindíveis.

Nesse contexto destacamos o conceito de letramento visual em História, pois entendemos assim como Azevedo (2011, p. 70) que

a escola é um espaço privilegiado de difusão do conhecimento histórico a partir da historiografia escolar. Muito embora a escola não seja a única agência de letramento em nossa sociedade, é certo que ela tem sido a responsável por colocar crianças, jovens e adultos em contato com a ciência de maneira sistematizada e intencional.

É necessário, portanto, que desenvolvamos, junto aos nossos estudantes, estratégias de leitura e compreensão das imagens no ensino de História como fontes de informações históricas e historiográficas. Desse modo, ressaltamos aqui que as imagens em História, mais que uma mera ilustração, se constituem-se em fontes e documentos históricos. Relatos de uma época. Conforme Barros (2019, p. 1)

“Fonte Histórica” é tudo aquilo que, por ter sido produzido pelos seres humanos ou por trazer vestígios de suas ações e interferência, pode nos proporcionar um acesso significativo à compreensão do passado humano e de seus desdobramentos no Presente. As fontes históricas são as marcas da

história. Quando um indivíduo escreve um texto, ou retorce um galho de árvore de modo a que este sirva de sinalização aos caminhantes em certa trilha; quando um povo constrói seus instrumentos e utensílios, mas também nos momentos em que modifica a paisagem e o meio ambiente à sua volta – em todos estes momentos, e em muitos outros, os homens e mulheres deixam vestígios, resíduos ou registros de suas ações no mundo social e natural.

Neste sentido, ainda conforme Barros (ibid, p. 2)

Incluem-se como possibilidades documentais (ou, mais precisamente, no âmbito do que chamamos de fontes históricas) desde os vestígios arqueológicos e outras fontes de cultura material – a arquitetura de um prédio, uma igreja, as ruas de uma cidade, monumentos, cerâmicas, utensílios da vida cotidiana – até representações pictóricas, entre outras fontes imagéticas, e as chamadas fontes da história oral (testemunhos colhidos ou provocados pelo historiador)

Assim, o uso de imagens no ensino de História deve considerar a necessidade de uma abordagem analítica documental, buscando identificar o contexto de sua produção, o contexto que representa, quem produziu, quais e como as informações históricas estão sendo abordadas, além de pormenorizar a imagem em si, para a apreensão do que está sendo visto. Daí o conceito de letramento visual em História que defendemos como estratégia para o ensino com ou sem estudantes surdos.

Assim, estamos diante da percepção de que o uso de imagens no ensino de História com estudantes surdos requer uma abordagem metodológica específica, pois as imagens estão imbuídas de informações que vão além da forma como elas se apresentam. E estas se constituem em narrativas históricas, dado que são frutos da ação humana. Assim como o documento escrito precisa ser questionado, analisado para que o historiador possa dele extrair suas informações, a fonte imagética também. Portanto, conforme Santaella (op. cit., p. 14) “No contexto institucional da escola, a alfabetização visual significa desenvolver sistematicamente as habilidades envolvidas na leitura de imagens de modo a levar ao compartilhamento de significados atribuídos a um corpo comum de informações”.

No entanto, temos priorizado no ensino de História o uso de estratégias pedagógicas que se baseiam na leitura, escrita e oralidade e isso, muitas vezes, deixa a margem aqueles estudantes que se desenvolvem e aprendem através dos canais visuais, a exemplo dos estudantes surdos.

Neste sentido Mattos e Azevedo (2020, p.142-143) destacam que

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 dos 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.

O uso do conceito em Libras – sinalizado ou imagem – também é muito importante nesse processo. Devemos considerar que a Libras é a língua natural da pessoa surda e seu aprendizado deve ocorrer na mais tenra idade, com vistas ao seu pleno desenvolvimento sociocultural e cognitivo. Quadros (1997, p. 85) afirma que “as crianças surdas precisam ter acesso a uma língua de sinais para garantir o desenvolvimento da linguagem e, conseqüentemente, do pensamento”.

Outrossim, Quadros (ibidem, p. 110) ao afirmar que “Os alunos precisam dominar a sua própria língua, precisam ter uma identificação sadia com a comunidade surda em termos culturais e sociais para, então, terem acesso às informações curriculares (na LIBRAS)” oferece respaldo para nossa constatação da importância de associar imagem e conceito em Libras para propiciar o aprendizado do estudante surdo. E ainda Reily (2003, p. 169 – grifos da autora) afirma

No sentido mais simples, talvez, a imagem isolada possa configurar, descrever, caracterizar. Em paralelo com a linguagem verbal, exerce a função de léxico: permite que o espectador **identifique a figura**, ou até a nomeie. A imagem também pode servir como instrução, ilustrando ações a realizar.

Seguindo o nosso percurso de aprender fazendo, o resultado desta atividade avaliativa (Figura 7) nos levou a outras reflexões.

Figura 7: Captura de tela de Atividade Avaliativa sobre Antiguidade Oriental

REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL – MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
 INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA BAIANO
 Campus Itabuna – BA
 AVALIAÇÃO DE HISTÓRIA – 2016
 PROFESSORA: Iolanda Ramos Paixão DATA: _____ SÉRIE: 1º ano
 ESTUDANTE: _____ TURMA: B CURSO: Agropecuária

ORIENTAÇÕES:
 • Esta avaliação possui 03 QUESTÃO (letras a, b, c, d). Confira o seu exemplar. Valor: 2,0 (dois pontos).
 • Preencha todo o cabeçalho. Não se esqueça de escrever seu nome completo, caso contrário esta não será corrigida.
 • Deverá ser respondida individualmente.
 • Cada questão tem cinco alternativas, certifique-se de que entendeu o que se pede antes de emitir qualquer resposta.
 • Retorne a prova antes de entregá-la, certificando-se de que a respondeu completamente.
 • Não escreva, não use corretivo, não faça brechas; isso invalidará a sua resposta.
 • Use apenas caneta azul ou preta. Caso contrário sua resposta será invalidada.
 • MANTENHA CELULAR (ou qualquer outro dispositivo eletrônico) DESLIGADO.

1º) A partir de cada mapa identifique a Civilização antiga da região representada e comente uma de suas características na antiguidade.

a)



Civilização: _____
 Característica: _____



Civilização: _____
 Característica: _____

c)



Civilização: _____
 Característica: _____

Fonte: Elaborada pela autora.

Essa foi uma das atividades que Júlia não correspondeu ao requerido. Durante a sua realização, ela sentiu dificuldades em compreender o que estava sendo solicitado e suas respostas foram conceitos como “povos”, desacompanhado de qualquer outra informação.

De nossa parte, hoje compreendemos que o uso de mapas, sem a devida abordagem metodológica, por si só, apenas pelo fato de ser uma imagem, é contraproducente. E de um modo geral, nossos estudantes – surdos e ouvintes – tem apresentado dificuldades na leitura de mapas. Assim, esta atividade avaliativa deveria ter sido antecedida de uma abordagem metodológica que facilitasse sua leitura e entendimento das informações constantes no mapa. O que nos remete, mais uma vez, ao letramento visual em História.

Outro fator dificultador era a ausência de intérprete, em sala de aula. Como já dissemos, durante todo o primeiro semestre do ano letivo de 2016, não contávamos com TILSP atuando em nosso Campus. No caso da avaliação da Figura 7 (acima), a estudante que nos auxiliava estava simultaneamente realizando sua atividade avaliativa, que por sua vez, tinha outro formato e requeria dela atenção para respondê-la.

Sem dúvidas, a chegada de Isabela fez toda diferença tanto para Júlia, como para nós, docentes. Quando perguntada acerca das dificuldades na disciplina História, a estudante apontou: “Nunca tive dificuldade de Histórias, quando não tinha interprete e foi difícil para mim porque ela não sabia como ajudar comunicar com comigo e preocupada com comigo, mais quando intérprete chegou no IF Baiano, foi melhorou tudo”.

E com a chegada de Isabela pudemos aprender um pouco mais e ensaiar outras estratégias e metodologias. Na Figura 8, está representada uma atividade avaliativa do II Semestre/2016, que foi respondida com o acompanhamento de Isabela. Embora não tenhamos feito uso de imagens, o resultado desta atividade foi bastante positivo, pois havia uma comunicação mais fluida entre nós e Júlia, mediada pela intérprete.

Figura 8: Captura de tela de Atividade Avaliativa sobre Povos Indígenas no Continente Americano

 REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL – MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA BAIANO – Campus Valença – BA AVALIAÇÃO DE HISTÓRIA – 2016 – II SEMESTRE		
PROFESSORA: Indineia Ramos Paixão	DATA: ____/____/____	SÉRIE: 1º ano
ESTUDANTE: _____	TURMA: B	CURSO: Agropecuária
ORIENTAÇÕES: <ul style="list-style-type: none"> • Esta avaliação possui 10 QUESTÕES. Confira o seu exemplar. Valor: 4,0 (quatro pontos). • Preencha todo o cabeçalho. Não se esqueça de escrever seu nome completo, caso contrário esta não será corrigida. • Deverá ser respondida individualmente e sem acesso a nenhum tipo de consulta. • Leia cada questão com atenção, certifique-se de que entendeu o que se pede antes de emitir qualquer resposta. • Só há uma resposta correta para cada questão de assinalar. Assinar mais de uma opção invalida a questão. • Leia a prova antes de entregá-la, certificando-se de que a respondeu completamente. • Não rasure, não use corretivo, não faça borrões. Isso invalidará a sua resposta. • Use apenas caneta azul ou preta. Caso contrário sua resposta será invalidada. • MANTENHA DESLIGADO CELULAR (ou qualquer outro dispositivo eletrônico). 		
1) Eram usados pelos <i>incas</i> para documentar sua história e registrar números e dados.	10) Paraíso na terra para os <i>Tupi</i> . Local de abundância, da ausência de sofrimento e da imortalidade.	
2) Principal cerimônia religiosa dos <i>stouy</i> .		
3) Considerados necessários, pelos <i>astecas</i> , para nutrir e satisfazer, com sangue, as <i>divindades</i> da Terra e do Sol.		
4) _____		
5) Cidade <i>maia</i> em que houve um intenso declínio populacional, por volta do século X.		
6) _____		
7) Era confeccionada pelos indígenas do Brasil usando penas de aves.		
8) Ilhas <i>flutuantes</i> destinadas à agricultura, construídas pelos <i>astecas</i> .		
9) Duplicidade na forma de contar o tempo, característico da cultura <i>maia</i> .		

Fonte: Elaborada pela autora.

Ressaltamos que a legislação brasileira avançou muito, até a primeira década dos anos 2000, em relação aos direitos da comunidade surda e formas de garantir seu usufruto. Lamentavelmente, desde os anos 2019, estamos vivendo um momento político de sucessivos retrocessos nas políticas públicas relativas ao respeito à diversidade e à inclusão.

Assim o Decreto nº 5626/05 dispõe sobre alguns direitos adquiridos pela comunidade surda. O intérprete de língua de sinais, atuando na escolar é um desses. Assim, conforme Kotaki e Lacerda (2018, p. 206) “o intérprete de língua de sinais (ILS) é uma figura importante para que os alunos surdos, usuários da LIBRAS, tenham acesso não apenas aos conteúdos escolares, como também a oportunidades de inserção/interação social no espaço escolar”.

Mas, além da presença do TILSP em sala de aula é muito importante estabelecer uma relação de parceria, pois a realização de aulas e atividades com estudantes surdos requer

trabalhos prévios tanto por parte do docente, quanto do intérprete, além do trabalho colaborativo.

Assim, Isabela afirma:

“Promover o diálogo/parceria entre docentes e TILS é extremamente importante, pois questões, dificuldades e necessidades relacionadas aos estudantes surdos podem ser dialogadas, promovendo, assim, um maior desenvolvimento desses estudantes no ambiente escolar, além de possibilitar que as dificuldades sejam sanadas ou minimizadas. Nesse sentido, o docente de história, assim como os de outras disciplinas, e o TILS precisam trabalhar juntos, compartilhar as dificuldades, apoiar um ao outro. O TILS pode, por exemplo, compartilhar seu conhecimento acerca da Libras, das particularidades da pessoa surda, como os surdos aprendem, o que é necessário para uma boa explanação dos conteúdos nas aulas, entre outras questões, que muitas vezes são desconhecidas dos docentes. Isso facilita o trabalho, abrindo novos caminhos e possibilidades para um melhor desenvolvimento das aulas e aquisição de conhecimentos por parte dos estudantes surdos. Dessa forma, o surdo se sente mais incluído no ambiente escolar, participa mais ativamente das aulas, porque ele se sente contemplado pelo professor, se sente importante, se sente parte do todo.”

Bem como, Lacerda, Santos e Caetano (2018, p. 196) destacam a

“importância de uma reflexão, que envolva professor e ILS, acerca das estratégias de ensino a serem utilizadas, pois é nesse momento que o ILS pode dar ideias, sugerir e auxiliar na confecção de materiais visuais – práticas que favorecerão todos os alunos, e não apenas dos surdos”.

Dessa forma, fomos construindo o hábito de reunirmos – e quando falamos em reunião, não falamos de uma reunião formal, mas de um momento possível, entre aulas e outras atividades que cada uma das partes estavam imbuídas – para conversarmos sobre os conteúdos que seriam trabalhados num determinado período letivo, quais as melhores formas de abordagens e atividades avaliativas.

Isabela lembrou desse fato, quando comentou que:

“Algumas ações podem ser interessantes, tanto para aula de História, quanto para outras disciplinas. A docente de história, inclusive, realizou várias delas. Por exemplo, contatar o tradutor/intérprete de Libras previamente para apresentar o conteúdo da aula, discutir que maneiras seriam mais interessantes para abordar aquele conteúdo, quais atividades poderiam ser realizadas e de que forma atenderia mais as particularidades da aluna, dentre outras.”

Por sua vez, quando foi perguntada sobre o que achava de ser consultada pela professora de História sobre as formas de avaliação, Júlia afirmou: “Eu achava foi muito ótimo avaliação para mim”.

Quando consultada, muitas vezes Júlia optou por uma atividade avaliativa individualizada, desistindo de participar do processo avaliativo coletivamente, sobretudo quando estes eram baseados na oralidade. Dentre as atividades elencadas, no questionário, conforme Gráfico 5, para que fosse informada aquela que não gostava de fazer, a estudante assinalou “Debate”.

Gráfico 5: Tipos de Atividades de História



Fonte: Elaborada pela autora.

Justificando da seguinte forma:

“No meu caso, as vezes eu tava sentada com um monte de gente, eu não me sentia bem, assim, eu não ficava a vontade para participar. As vezes, por exemplo, se chegasse alguma coisa pra mim que eu conseguisse responder, as vezes eu não entendia direito ou as vezes, por exemplo os ouvintes respondiam e as vezes eu não conseguia responder. Então, eu não me sentia muito bem nesses momentos. Se fosse, por exemplo, alguma coisa mais específica comigo somente, eu acho que eu conseguiria responder melhor, né, mas junto com todo mundo, junto assim com todo mundo, junto com os outros alunos eu não me sentia bem”

Assim, a Figura 9, apresenta não apenas mais uma atividade avaliativa, mas o fruto do diálogo profícuo que aprendemos a estabelecer – professora, estudante e intérprete – durante os anos que Júlia esteve partilhando aprendizados e conhecimentos conosco.

Figura 9: Captura de tela de Atividade Avaliativa sobre Iluminismo


REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL – MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA BAIANO
 Campus Vitória – BA

AValiação DE HISTÓRIA – 2017 – I SEMESTRE
 PROFESSORA: Indiméia Ramos Paixão DATA: ____/____/____ SÉRIE: 2º ano

ESTUDANTE: _____ TURMA: A CURSO: Agropecuária

ORIENTAÇÕES:

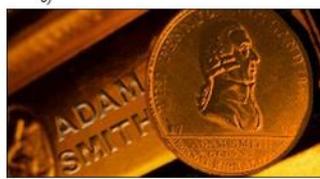
- Esta avaliação possui 01 QUESTÃO. Confira o seu exemplar. Valor: 1,0 (um ponto).
- Preencha todo o cabeçalho. Não se esqueça de escrever seu nome completo, caso contrário esta não será corrigida.
- Deverá ser respondida individualmente e sem acesso a nenhum tipo de consulta.
- Leia cada questão com atenção, certifique-se de que entendeu o que se pede antes de emitir qualquer resposta.
- Não peça nem empreste materiais durante a prova.
- Retire a prova antes de entregá-la, certificando-se de que a respondeu completamente.
- Não rasure, não use corretivo, não faça borrões. Isso invalidará a sua resposta.
- Use apenas caneta azul ou preta. Caso contrário sua resposta será invalidada.
- **MANTENHA CELULAR (ou qualquer outro dispositivo eletrônico) DESLIGADO.**

1ª) Explique cada uma das imagens abaixo e como elas se relacionam ao Iluminismo.

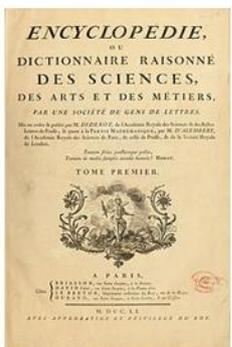
a)



b)



c)



d)



Fonte: Elaborada pela autora.

Foi então que aprendemos na prática o conceito de “prova sinalizada”, na qual apresentamos as imagens e questões, a estudante responde em Libras, ao tempo em que é traduzida pela TILSP. Assim, este tornou-se o tipo mais usual de atividade avaliativa realizada por Júlia, na disciplina História. Uma vez que ela se sentia confortável e era capaz de corresponder ao que era requerido, abordando conceitos e informações trabalhadas em sala de aula e estudadas em livros e outras fontes.

Isabela destacou a importância dessa adaptação das atividades para a estudante:

“A professora de história foi extremamente sensível às necessidades e particularidades da aluna surda desde o início, mesmo antes de eu chegar ao instituto para atuar. Ela fazia as adaptações das aulas, adequando os slides com uso de mais imagens para facilitar a aquisição do conteúdo, adaptava as avaliações da aluna, preparando de maneira diferenciada, inclusive permitindo que a aluna respondesse em Libras, quando era necessário e solicitado. Sempre estive atenta ao aprendizado da aluna, questionando constantemente se estava claro, se a explicação havia sido compreendida.”

Ressaltamos que, apesar da existência de toda uma legislação para a inclusão de estudantes com necessidades educacionais específicas – surdez, cegueira, Transtorno do Espectro do Autismo (TEA), dislexia etc. – ainda não existe material didático, dentre os distribuídos pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), por exemplo, que sejam adaptados para estes públicos. Assim, apesar de ter acesso ao livro didático, Júlia encontrava dificuldades em seu uso, como Isabela afirmou:

“Uma das dificuldades que a aluna relatava era a difícil compreensão dos textos em português, presentes nos livros de história. Em determinados temas, os textos eram mais complexos, o que dificultava bastante o entendimento do conteúdo. Assim, com a interpretação em Libras os textos se tornavam acessíveis, mas nem sempre havia tempo para isso. Em momentos que a aluna lidava com os textos em casa, as dificuldades eram maiores.”

E Júlia lembrou que

Nem todo surdo sabe ler bem português. Se o surdo sabe ler bem português consegue entender melhor, mas que não sabe ler, né, aí é mais difícil realmente, então depende muito do perfil, essa questão de ser fácil ou difícil, né...

Destacamos aqui que esta situação precisa ser revista e se faz extremamente necessária que a produção de materiais didáticos para o PNLD leve em conta o público com necessidades educacionais específicas tanto na sua forma, como no seu conteúdo. Pois há um incômodo silêncio, na História, acerca da existência de sujeitos históricos que estão fora dos padrões estabelecidos de normalidade social.

Isabela acrescentou ainda

Não conheço, de verdade, assim é... livros que sejam realmente, por exemplo, adaptado no sentido da questão da linguagem, que tipo de linguagem utilizar (...) fazer as adaptações e textos mais claros, textos mais objetivos eu até hoje nunca vi, assim em nenhuma escola que tivesse essa adaptação dos livros, sabe, nem da parte do governo, nunca vi também nas escolas particulares (...) Nunca vi, adaptado, pensado para o público surdo, um livro que fosse construído, realmente, é... um livro didático, no caso, né, das disciplinas, livro das disciplinas Matemática, Português, História, Geografia, Biologia... eu não conheço nenhum que tenha adaptações, que tenha sido feito pensando na pessoa surda, eu não conheço.

Tais discussões tem se limitado às iniciativas pontuais deste ou daquele docente, como é o caso do trabalho que vem sendo desenvolvido por Santos (2021), publicado em revista eletrônica:

Por meio do projeto “Onde estão os surdos na História?” pretendemos levar à sala de aula o protagonismo surdo na trajetória humana, ainda negligenciado pela historiografia e pelo currículo da história ensinada. Lembrar, para citar alguns exemplos, que Ludwig van Beethoven (1770-1827), Francisco de Goya (1746-1828) e Thomas Edison (1847-1931), gênios ímpares das artes e da ciência, eram surdos. Revelar personagens menos conhecidos, como a surdocega Hellen Keller (1880-1868), ativista de causas como os direitos humanos e o sufrágio feminino; Eduard Huet (1822-1882), responsável pela criação das primeiras escolas para surdos no Brasil e no México; e Ferdinand Berthier (1803-1886), intelectual francês que liderou as primeiras formas de associação dos surdos e foi correspondente do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro.

E, dessa forma, íamos buscando associar ao material que Júlia tinha acesso para uso pessoal – livro didático – às nossas adaptações nas aulas e atividades propostas.

Na tentativa de estimular sua participação e envolvimento das atividades com os demais discentes da turma, propusemos uma tarefa bem específica para a gincana de História que habitualmente fazíamos, em sala de aula. Neste caso, o conteúdo foi a Colonização das Américas, ministrado no início do primeiro semestre, nas turmas de 2º ano.

Para suscitar a participação de Júlia, nesta gincana, uma vez que as tarefas em geral requeriam a apresentação de informações/personagens históricos, a criação de paródia, criamos a tarefa História em Mímica, na qual a estudante surda deveria fazer a mímica dos conceitos que lhes foram previamente fornecidos e discutidos – com a mediação da TILSP – para que as equipes os identificassem. Para tanto, elaboramos o material, a exemplo do mostrado nas Figuras 10 e 11 abaixo:

Figura 10: Slide 8 da Tarefa História em Mímica

CAPITANIAS HEREDITÁRIAS – o território do Brasil foi dividido em lotes de terras e doados a membros da nobreza portuguesa para garantir a posse e a exploração do território.

GOVERNO GERAL – criado pela Coroa Portuguesa para centralizar a defesa e a administração da colônia.

Fonte: Elaborado pela autora.

A figura 10 contém duas expressões relativas ao período colonial brasileiro: Capitania Hereditária com sua definição e mapa e Governo Geral com sua definição e organograma. Na figura 11 há duas expressões relativas à colonização inglesa na América do Norte: 13 Colônias Inglesas e Comércio Triangular, ambas seguidas de suas definições e mapas.

Figura 11: Slide 3 da Tarefa História em Mímica

13 COLÔNIAS INGLESAS – como eram chamadas as colônias inglesas na América do Norte.

COMÉRCIO TRIANGULAR – comércio realizado entre as 13 Colônias, a África e as Antilhas.

Fonte: Elaborado pela autora.

Cabe-nos ressaltar que o uso da mímica nesta atividade teve a intenção de envolver a estudante surda e a turma numa mesma atividade, dado que, neste novo ano letivo (2017), houve mudanças relativas à aprovação/reprovação de estudantes o que fatalmente levou Júlia a estar

em uma turma com novos colegas, com os quais não tinha aproximação e estes, não sabiam Libras. Assim, por meio dessa atividade incentivamos a interação da turma com Júlia.

Aqui uma ressalva precisa ser feita, para não incorrerem naquilo que Campelo (2008, p. 120) denuncia

A comunidade Surda enfrenta esta situação de conflito tendo em vista, entre outros motivos, a descrença a respeito da língua de sinais manifestada por aqueles que fazem parte de uma maioria linguística que se baseia na comunicação oralizada. Os sinais da língua de sinais brasileira, não são compreendidos como signos, mas sim como mímica ou pantomima, pelo desconhecimento de grupos linguísticos distintos dos da língua de sinais.

Portanto, quando fizemos o uso de mímica, como uma estratégia metodológica, em momento algum tivemos a intenção de descaracterizar a Libras. Aqui, a ideia foi adaptar uma prática recorrente em jogos e brincadeiras para o ensino de História, assim como o fazemos quando adaptamos a ideia de tribunal e julgamento, para um júri simulado.

Em relação a essa atividade – História em Mímica – a estudante Júlia comentou:

“Eu senti que foi muito, muito interessante de fazer, que foi legal. Não tive nenhum problema em relação a isso, não. Eu fiquei com vontade de fazer de novo, de participar de novo. Foi muito legal. Foi muito bom. Eu lembro que eu fiz as mímicas e isso ajudou muito as pessoas a entenderem, conseguirem responder, adivinhar o que era, do que se tratava. Eles puderam aprender também...”

Da mesma forma, Isabela, ao rememorar a atividade destacou alguns aspectos, afirmando que:

A Libras não é mímica, ela é um Língua, mas na Libras existe estratégias e uma delas é a mímica. Então, na minha opinião, não tem problema de você usar a mímica, dentro do contexto da Libras, principalmente no seu caso que foi buscando, como você mesmo falou, buscando estratégias para facilitar o aprendizado, para facilitar o processo, né, de comunicação de Júlia com os alunos ouvintes, que não sabiam Libras. Então, era, eu entendo que essa estratégia de mímica, nessa atividade foi uma forma que você encontrou de até aproximar e possibilitar que ela se sentisse bem em participar, deu visibilidade a ela, enquanto surdo, permitiu que ela pudesse ser vista e quando o surdo, né, minha opinião, quando o surdo ele é visto, ele é percebido, isso, isso é muito bom, é muito bom, porque o olhar daqueles que estão ao redor são lançados por aquela pessoa surda, e aí você vai observar como a pessoa é, como ela se comunica, eu, eu acredito que foi muito bom pros alunos também. Porque, por exemplo, eles puderam perceber Júlia, a forma, o jeito dela, as expressões faciais, né, como... é... as estratégias que ela mesma utilizou pra explicar, pra fazer a mímica. Então, na minha opinião foi uma atividade ótima que promoveu isso (...) No seu caso, por exemplo, foi um momento, uma

atividade específica, utilizada com um objetivo específico, claro, né. Agora, se a gente for pensar assim: ah! Na Libras eu preciso usar mímica? A mímica faz parte da gramática, da linguística da Libras? Aí de forma alguma.

Destacamos ainda, em relação a esta atividade que houve momentos de discussão, acerca dos conteúdos a serem apresentados em mímica, entre a professora e a estudante, mediados intérprete, com o intuito de que Júlia aprendesse e se apropriasse dos conceitos para, então, construir a sua mímica sobre ele. Acrescentamos também que, a proposta da tarefa foi feita e explicada para Júlia, que concordou em participar dela. A tarefa foi tão bem aceita pela turma e pela estudante que se tornou parte do elenco de tarefas da nossa gincana, nas demais turmas e nos anos seguintes, independente de termos ou não estudantes surdos em sala de aula.

Reconhecemos que fizemos pouco uso dos recursos tecnológicos existentes e que estes podem ser um aliado no trabalho com estudantes surdos, conforme Ribeiro, Miranda e Galvão Filho (2019, p 4)

O uso dos recursos tecnológicos emerge como uma prática pedagógica, haja vista que tais recursos potencializam a aprendizagem do estudante surdo, a exemplo dos softwares de comunicação, que podem ser utilizados por professores e estudantes, possibilitando a esses o acesso a diversos tipos de informações veiculadas em ambientes virtuais.

Seja por falta de conhecimento das possibilidades de uso, seja pela existência de poucos recursos tecnológicos disponíveis no *Campus*, as TICs foram utilizadas muito mais para realização de pesquisas e elaboração das atividades que como suporte pedagógico. Isabela destacou que:

“Os recursos tecnológicos, e as tecnologias assistivas (TA), são um apoio para o processo de ensino-aprendizagem de estudantes surdos, pois eles contribuem e facilitam a aquisição de novos conhecimentos, promovendo o desenvolvimento desses estudantes. Assim, computadores, celulares com aplicativos (Hand Talk, VLibras, Prodeaf, etc.), dentre outros recursos, podem auxiliar estudantes surdos a adquirirem sinais específicos da Libras. Além disso, web câmeras, plataformas virtuais, redes sociais, etc., também são recursos muito interessantes e que têm sido amplamente utilizados pelos surdos, pois promovem a comunicação em Libras, aprendizados em diferentes contextos, abrindo possibilidades que antes não existiam.”

Durante o período que Júlia estudou conosco havia disponível um tablet, que inicialmente houve a tentativa de usar para filmar a interpretação das aulas e essa gravação servir de material para posterior consulta/revisão por parte da estudante. No entanto, tanto Júlia quanto Isabela enfatizaram que a ausência de um tripé, para possibilitar a fixação do tablet, na

sala, durante a aula, em um local adequado, tornava o resultado da gravação não muito bom. Associado a isso, o cartão de memória era limitado em capacidade de armazenamento, o que gerava a necessidade constante de excluir gravações anteriores. Porém, lembremos que a estudante cursava o Técnico Integrado ao Ensino Médio, isso representava uma gama de mais ou menos 18 disciplinas num mesmo ano letivo. A pouca capacidade de armazenamento era contrastante com a necessidade de armazenar informações de muitas disciplinas, simultaneamente.

Assim, dentre os recursos tecnológicos que fizemos uso em sala de aula estão o computador e projetor de slides, filmes. Salientamos que no caso do uso de filmes, especificamente no filme 1492 A Conquista do Paraíso, sob a direção de Ridley Scott, recorremos à sua edição, reduzindo para 48 minutos e 44 segundos a sua exibição, com cortes realizados por nós, mantendo-se a legenda, visando destacar e dar visibilidades aos aspectos históricos a serem discutidos, a partir do filme, na abordagem do conteúdo Expansão Ultramarina Europeia e a Ocupação do Continente Americano. A exibição foi precedida da apresentação do roteiro de observação e análise do filme. Seguindo a sugestão de Isabela, uma cópia do filme editado foi disponibilizada para Júlia, para que ela pudesse rever, em casa.

O uso de filmes como recurso pedagógico traz aspectos positivos manifestados pelos estudantes desde à quebra da rotina em sala de aula até a possibilidade de visualidade do conteúdo que está sendo trabalhado. Conforme Reily (2012, p. 41)

por ser um sistema sógnico híbrido, ao mesmo tempo sonoro, visual e verbal, e por trazer para a sala de aula o que aconteceu em outros tempos e em outros espaços (ou mesmo a fantasia e a não ficção), a imagem em movimento torna o conhecimento acessível a alunos que aprende melhor por matrizes não verbais.

Dessa forma, o filme se constitui num recurso pedagógico que pode facilitar o aprendizado dos estudantes com as mais diversas características. Contudo, é necessário considerar que há a exigência de fazermos mediações próprias para a especificidade de cada aluno. Por isso mesmo, inicialmente apresentamos a proposta para Isabela que nos sugeriu a redução do tempo do filme, bem como a disponibilização de uma cópia da edição que fizemos, para a estudante Júlia. Ressaltamos que durante a exibição do filme, Isabela estava presente, auxiliando na compreensão da legenda, com a interpretação de alguns conceitos e falas.

Sobre as exibições de filmes, Júlia ressaltou:

“Além dos filmes você mostrava os slides, aí ficava fácil para mim, com a interpretação eu entendia, por isso eu conseguia”

Temos que considerar ainda as dificuldades trazidas pelo estudante surdo, que muitas vezes não tem fluência em Libras nem na Língua Portuguesa e passou por um processo de formação no Ensino Fundamental sem o suporte necessário para seu aprendizado e desenvolvimento. Ressaltamos que muitas escolas não possuem intérprete de Libras e são poucos os professores que a sabem e/ou desenvolvem um trabalho diferenciado, considerando a presença do estudante surdo em sala de aula.

Júlia destacou muito as suas dificuldades em escolas anteriores tanto pela ausência de intérprete como pela falta de abordagens metodológicas adequadas

“Quando eu comecei a estudar [nome da escola] eu não entendia nada, nada. Aí o que que eles faziam, a professora ficava tentando me ensinar, mas não conseguia me explicar, mas não conseguia se comunicar comigo, ela me ensinava as letras do alfabeto. Aí acho que se passaram mais ou menos 08 a 10 anos... até 15 anos... Mas eu não aprendi, aí tinha uma amiga que sentava junto comigo e eu só copiava, copiava a matéria dela e ela copiava o que estava sendo dado na aula e eu ficava muito angustiada com isso, porque eu não conseguia aprender nada, porque eu só copiava, porque se me perguntasse alguma coisa eu não sabia nada, eu não sabia responder. Eu sofri muito nessa época...”

Ao comentar sobre as dificuldades de Júlia, durante o período que esteve conosco, no IF Baiano, Isabela afirmou:

“A falta de aquisição de conhecimentos prévios, nos anos escolares anteriores, foi um fator que também dificultou. Nas outras escolas que a aluna estudou ela não contou com a tradução/interpretação em Libras. Isso foi um problema bastante sério. Ao ingressar no IF Baiano, a aluna avançou muito mais, inclusive na aquisição da Libras, sua língua natural.”

Esta é uma realidade que ainda permeia fortemente o universo de estudantes surdos. Sejam as dificuldades relacionadas a ausência de uma estrutura educacional adequadas às suas especificidades, sejam pelas dificuldades oriundas de outras ausências, na comunicação e interação social. Em relação a isso, Mattos e Azevedo (2020, p. 145) afirmam que

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. Relações socialmente empobrecidas, situação na qual grande parte

dos surdos se encontra, podem acarretar dificuldades educacionais, uma vez que possuem poucos conhecimentos de partida.

Por fim, precisamos reconhecer que o trabalho desenvolvido por Isabela, como TILSP, nunca se limitou à interpretação em sala de aula – o que por si só não é pouco. Pelo contrário, ela é uma profissional extremamente dedicada e comprometida com o que faz. Ao identificar que Júlia tinha pouca fluência em Libras e na Língua Portuguesa escrita, sabendo que isso acarretaria dificuldades no seu processo de aprendizado, Isabela se propôs a trabalhar em horários alternativos aos das aulas, juntamente com Júlia, a fim de torná-la mais hábil em Libras.

Durante os anos que atuou como TILSP, Isabela foi a única intérprete no Campus Valença e ainda assumiu a coordenação do NAPNE – que estava sendo estruturado, sem sala, equipamentos, materiais e pessoal, desenvolveu projeto de extensão e de ensino, no qual Júlia também atuou, promovendo a difusão da Libras no Campus e na comunidade do seu entorno. Ainda assim, quando questionada acerca das dificuldades vividas, Isabela ressaltou que:

A maior dificuldade que enfrentei no IF Baiano foi atuar sozinha, sem ter um outro intérprete para fazer o revezamento, que é tão importante em nossa profissão. Assim, havia dias que eu interpretava dois turnos, com poucos intervalos entre as aulas. Era bastante cansativo e desgastante.

Reforçamos a importância do olhar atento do docente – e de todos os atores do sistema de ensino – para as especificidades educacionais de um estudante surdo. Sua comunicação e interação com o mundo é diferente da nossa – ouvintes – requer de nós, portanto, um aprendizado para desenvolver outras formas de falar com este estudante.

Sabemos que é trabalhoso, difícil, cansativo e envolve um reinventar-se enquanto professor. Conhecemos de perto a realidade da educação pública no nosso país e no nosso estado – também já atuamos na rede pública estadual. Mas devemos lembrar que o estudante surdo adquiriu o direito de estar ali e tem total condições de aprender tanto quanto o estudante ouvinte, basta que saibamos como lhe falar. Na relação com a pessoa surda, nós (ouvintes) podemos aprender outras formas de falar e nos comunicar com eles. Eles não podem aprender a nos ouvir.

4.2 POR OUTRAS FORMAS DE FALAR: FORMAÇÃO PARA INCLUSÃO

Finalizamos este capítulo apresentando alguns dados sobre os surdos para destacarmos a necessidade de construirmos novas relações, pautadas na acessibilidade comunicacional. Em consulta aos dados do censo de 2010, no site do IBGE, no Brasil havia 9.717.381 pessoas com deficiência auditiva. Destas 765.471 estão no Estado da Bahia e 5.476, no município de Valença. Identificadas a partir dos seguintes critérios e formas de classificação:

Pessoas com deficiência auditiva foram assim classificadas quando tiveram "alguma dificuldade", "grande dificuldade" ou "não conseguiam de modo nenhum" como respostas para a pergunta "tem dificuldade permanente de ouvir? (se utiliza aparelho auditivo, faça sua avaliação quando o estiver utilizando)" (IBGE, 2010)

Estes dados, por si só, já nos estimulam – ou pelo menos, deveria – à vivência da inclusão social, propondo-nos à não só compreender, mas sobretudo, assegurar uma convivência social baseada no respeito e no acesso aos direitos da pessoa surda. Precisamos urgentemente nos dedicar a construirmos, enquanto seres sociais, uma sociedade inclusiva e para tanto é necessário adequar estruturas, arquiteturas, comunicação etc.

A ausência dessas adequações tem se constituído em impedimento para que pessoas com algum tipo de necessidade específicas tenham assegurado o exercício de seus direitos. E lamentavelmente isso ainda ocorre também nas escolas. O que leva muitos estudantes com algum tipo de necessidade específica a renunciar ao direito a educação ou a aceitar um percurso educativo não inclusivo e que não atinge o objetivo do aprendizado. Relembremos que, anteriormente, Júlia nos falou das suas dificuldades na escola, sem intérprete, sem comunicação, que apenas copiava de uma colega e que ficava muito angustiada por não estar aprendendo. Neste caso, a estudante apontou ainda a importância da atuação de sua mãe, durante esse período da educação básica. Mas não sabemos quantas outras “Júlias” tem uma mãe em condições de lhes dar esse suporte.

“a minha mãe me ensinou, por exemplo, como responder as atividades, me explicava as coisas... O que eu consegui, na verdade, aprender foi porque minha mãe me ensinou, ela que me explicava as coisas. Então, a principal pessoa, assim, na minha educação nessa fase foi a minha mãe, porque na escola eu só chorava, eu só vivia angustiada, não conseguia entender nada.”

Em 2016, ano do ingresso de Júlia no IF Baiano, conforme dados retirados da “Sinopse Estatística da Educação Básica” das 48.817.479 matrículas na Educação Básica, em todo território nacional, 54.436 eram estudantes em classes comuns que apresentam algum tipo de especificidade auditiva (surdez, deficiência auditiva, surdocegueira). No município de Valença,

neste mesmo ano, as matrículas na Educação Básica totalizaram 23.548 estudantes e, no entanto, apenas 26 estudantes matriculados com algum tipo de especificidade auditiva (neste caso, surdez e deficiência auditiva, apenas).

Embora sejam dados de anos diferentes (2010 e 2016), comparemos os dados do censo de 2010 que apresenta a existência de 5.476 pessoas com alguma especificidade auditiva, em Valença-BA, em relação ao fato de apenas 26 estudantes deste grupo de pessoas estarem matriculados na educação básica em 2016. E isso nos leva a refletir sobre onde estão as pessoas surdas em Valença; quantos destas tem escolaridade básica completa; quantos estão em idade escolar; quantos estão fora da escola; quais fatores determinam a permanência/desistência da escola para estas pessoas. E embora não seja objetivo deste trabalho investigar tais proposições, ressaltamos a necessidade inseri-las nas nossas reflexões pedagógicas cotidianas.

A partir de nossas reflexões temos aprendido a importância da elaboração de estratégias pedagógicas adequadas aos estudantes surdos, pautadas na visualidade. Mas também, como ressalta Garruti-Lourenço (2017, p. 64)

deve ser alvo da atenção do professor no planejamento: o mobiliário, carteiras principalmente, da sala de aula, quase sempre organizadas em fileiras para alunos ouvintes, é distribuído de modo que permita aos alunos surdos verem e interagirem com o professor e seus colegas; a descrição da rotina do dia de aula na lousa, quase sempre por meio da escrita, incorpora também figuras; as atividades escolares trazem ao máximo o uso de imagens, charges, tirinhas, fotografias, palavras-chave e filmes; há o incentivo para o uso também de equipamentos multimídia, computadores e internet; no trabalho que envolva a escrita em Língua Portuguesa textos curtos e imagéticos são priorizados de modo que primeiro se realize a leitura de elementos pré-textuais, de palavras-chave, para, depois, lerem-se os textos; e o registro dos processos se dá, essencialmente, no formato de filmagens e fotos

No entanto, nos deparamos com uma realidade educacional que ainda não implementou grande parte das ações necessárias para atender ao que a lei dispõe. Como afirma Martins e Cândido (2017, p. 16)

Os maiores obstáculos nessa caminhada dizem respeito ao planejamento e ao desenvolvimento de uma base curricular que contemple as necessidades educacionais especiais e a diversidade escolar, formação teórico-metodológico de equipes de profissionais capazes de atuar de forma cooperativa no compartilhamento de experiências e conhecimentos, além de uma intensa troca entre a instituição familiar, a comunidade e a escola.

Entretanto, sabemos que recai para o professor a responsabilidade de criar meios de inserção dos diferentes sujeitos em suas salas de aula. Outrossim, sabemos que, na maioria das

vezes, essa torna-se uma atribuição exclusiva do professor. Sem escolas equipadas, sem equipe multidisciplinar, sem material didático e sem conhecimentos prévios acerca das especificidades dos estudantes.

E assim, a partir da nossa experiência, por entendermos que somos levados a buscar formação contínua, que nos possibilite atuar em diferentes cenários, com diversos atores, nas nossas aulas, apresentamos no próximo capítulo uma proposta de formação para professores de História que tenham ou venham a ter estudantes surdos, com o intuito de fomentar diálogos e práticas inclusivas na escola.

5 POR UMA FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A INCLUSÃO DA PESSOA SURDA NO ENSINO DE HISTÓRIA

Neste capítulo – que é o último desta dissertação – vamos apresentar nossa proposta de formação para docentes de História que tenham ou venham a ter estudantes surdos em suas turmas, visando atender assim ao nosso quarto objetivo específico, no qual nos propusemos a elaborar fundamentos e metodologia de um curso de formação para inclusão de discentes surdos em sala de aula, voltado para professores de História. Antes iniciaremos fazendo uma abordagem sobre a formação inicial e continuada dos professores de História, partilharemos em seguida nosso processo de formação em elaboração de um curso virtual e por fim, apresentaremos a estrutura do projeto do curso que construímos.

A ideia da oferta de um curso de formação continuada para professores de História, como dimensão propositiva, se delineou durante o primeiro semestre do Mestrado, nas discussões com alguns dos docentes que tivemos. Esta dimensão também figura como requisito do Mestrado Profissional em Rede Nacional (PROFHISTÓRIA).

Portanto, propor um curso de formação para docentes visa atender a um requisito do Programa, que dispõe no Regimento Geral do PROFHISTÓRIA, no Artigo 15, § 1º:

A natureza da dissertação, a despeito do formato que possa vir a assumir, deve traduzir obrigatoriamente as três dimensões trabalhadas ao longo do curso: (i) a apropriação dos estudos e debates recentes sobre as temáticas trabalhadas; (ii) a criticidade em termos do conhecimento e práticas acumuladas na área e (iii) as possibilidades de produção e atuação na área do Ensino de História que contribuam para o avanço dos debates e a melhoria das práticas do profissional de História dentro e/ou fora da sala de aula. Para tal, ele constará de duas partes: uma parte crítico-analítica (dimensões i e ii) e uma parte propositiva (dimensão iii).

E esta dimensão propositiva visa, por sua vez, diminuir uma lacuna existente no contexto educacional, no qual recorrentemente nos deparamos com a constatação de que nós, professores, não estamos preparados – porque não tivemos/encontramos formação – para desenvolver nossas atividades docentes, quando se trata de estudantes com necessidades educacionais específicas.

Tive apenas um estudante surdo. Foi angustiante devido a formação precária para lidar com as especificidades, o não domínio da LIBRAS que obstava a comunicação direta com discente e o número reduzido de intérpretes que impedia o estudante de acompanhar às aulas em sua totalidade. (H-1)

Assim, nos propusemos a formatar um curso para docentes de História, que tenham ou venha a ter estudantes surdos/as em suas turmas, que estivesse disponível de forma virtual, hospedado numa plataforma institucional e que fosse de fluxo contínuo, não dependendo da formação de uma turma com um determinado número de participantes para sua realização. Para tanto, fomos em busca de, pelo menos, duas formações que colaborasse com a formatação de nossa proposta. E assim, participamos de um curso de Introdução à Libras: noções e conceitos básicos, ofertado na modalidade de Curso de Formação Inicial e Continuada (FIC), promovido pelo IF Baiano, *Campus* Valença. Também fomos cursista no: “Como Criar um MOOC?”, promovido pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo (IFES), durante o qual começamos a dar forma ao nosso curso.

A motivação para participar do curso de Libras está no fato de que sentimos necessidade de conhecer um pouco mais a estrutura desta Língua, para ter mais compreensão sobre alguns aspectos da comunicação dos surdos e sua interação com o meio. E assim, por exemplo, entender que a estrutura de formação de uma frase é diferente da Língua Portuguesa e que, portanto, há dificuldades para o estudante surdos na leitura e compreensão de longos textos, como os dos livros didáticos.

Fazer o curso “Como Criar um MOOC?” nos habilitou a pensar a estrutura do nosso curso, a partir de aspectos e questionamentos que já povoavam nossas reflexões. Estas informações serão compartilhadas, neste capítulo. Portanto, como já dissemos, iniciaremos discutindo acerca de aspectos da formação inicial e continuada dos professores de História no Brasil, conforme subseção a seguir.

5.1 EPISTEMOLOGIA DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A INCLUSÃO DA PESSOA SURDA NO ENSINO DE HISTÓRIA

Quando voltamos o nosso olhar para o profissional da educação as principais discussões que vem à tona dizem respeito à sua formação inicial e continuada e da necessidade constante de manter-se aprendendo, inovando, descobrindo, reinventando-se. Assim nos propomos, nesta subseção, a discutir aspectos históricos da formação dos professores de História e ainda em relação ao desafio da inclusão.

As discussões em torno da formação acadêmica em História nos mostram como foram intensos os combates travados ao longo do processo de criação e afirmação deste, no Brasil. Diversos autores já abordaram sobre as discussões acerca da formação do professor, sobre o

processo de consolidação dos cursos de História, sobre a função e objetivos do Ensino de História, acerca da sua existência autônoma ou tendo seus conteúdos diluídos em outras disciplinas, dentre outras. Mas também evocam a constante necessidade de formação contínua do/para o docente, uma vez que o exercício da docência apresenta cotidianamente novos desafios a serem superados, quer sejam em relação a abordagens, quer sejam em relação ao público-alvo ou quaisquer outros aspectos pertinentes ao fazer pedagógico.

A criação dos cursos superiores de História no Brasil se deu no início do século XX, nos anos de 1930 e conforme dados apresentados por Cerri (2013, p. 170) o primeiro curso de ensino superior de História tem data de início de funcionamento em 11/04/1931, no Rio de Janeiro, então Capital do país. O que deixa claro que até então, a formação dos professores atuantes na educação básica, no Brasil, se dava na prática e quando tinham alguma formação superior, eram, em geral, bacharéis de disciplinas afins à disciplina escolar.

O modelo tradicional de formação acadêmica dos recém-criados cursos de História era pautado no chamado esquema 3+1, valorizando-se a formação específica, que ocorria ao longo de 3, dos 4 anos do curso, seguidos de mais 1 ano de formação pedagógica. Sendo que tal formação ficava a cargo dos Institutos de Educação e, portanto, não havia espaço para discutir o como ensinar História, especificamente. Conforme Cerri (2013, p. 186) o modelo 3+1 insiste em sobreviver, apesar dos constantes debates por mudanças e reformulações já realizadas.

Há uma longa tradição no Brasil no que se refere à formação de professores, que remete à dicotomização entre formação teórica/metodológica/histórica e a formação para a docência. Essa tradição, expressa no modelo “3+1”, demonstra a força e resistência dos primeiros arranjos curriculares, cujo espírito tem tornado a mudança um grande desafio, tendendo inclusive a manter-se, sob novos nomes, nos currículos atuais.

Esse modelo foi responsável por consolidar a dicotomia professor x pesquisador marcante ao longo do processo de formação dos graduandos em História. Assim, Schmidt (2015, p. 518) ao abordar aspectos desta formação inicial levanta a seguinte hipótese:

Os dilaceramentos existentes na formação do historiador/professor são produtos históricos da divisão do trabalho existente na sociedade capitalista e que redundam na existência daquelas que produzem e daqueles que transmitem a própria ciência. Como decorrência, historicamente, a produção do conhecimento histórico tornou-se privilégio de determinados sujeitos e espaços, como a academia, promovendo a dicotomia ensino e pesquisa.

No nosso país, de modo geral, o recém-graduado em História tende a atuar na educação – seja ela básica ou superior – pois este universo consegue abarcar o maior número de profissionais da História que qualquer outro campo de atuação destes. No entanto, em sua formação inicial, durante muitos anos, prevaleceu a não valorização dos aspectos pedagógicos e o não alinhamento das discussões historiográficas com as metodologias de ensino. Assim, forma-se um profissional que se acredita historiador, porém pouco habilitado para o ensino de sua ciência. Fenelon (2008, p. 28) já denunciava

Ao impacto do enfrentar o mercado de trabalho com todas as suas complexidades e todos os seus desgastantes problemas estruturais, se junta à insegurança intelectual da falta do conhecimento, da inibição para qualquer proposta alternativa, porque fora dos padrões a ele impostos como científicos. Sua perplexidade vem também do distanciamento entre as propostas de ensino de História que ele mesmo recebeu na Universidade e a realidade da formação dos alunos com os quais tem de lidar.

Da mesma forma, Schmidt (2015, p. 519 grifos da autora), corroborando com Rüssen (2010), afirma

“Ao ato de ensinar História e ao produto de tal ato não se atribuíam o **status** de ciência, uma vez que, enquanto o conhecimento científico era produzido exclusivamente pelos profissionais da História, **a tarefa da didática da História era transmitir este conhecimento sem participar da criação do discurso**”.

E devemos ressaltar aqui que as críticas apresentadas por Fenelon, Schmidt e tantos outros pesquisadores, diz respeito às discussões da relação da ciência História com o seu ensino, especialmente no que tange à formação acadêmica. No entanto, é necessário acrescentar que, quando se trata de atuação como educadores temos outros desafios e dificuldades a enfrentar que dizem respeito ao público-alvo e que muitas vezes não passam pelas discussões acadêmicas e só vamos conhecê-las quando nos deparamos com elas, no cotidiano da sala de aula.

Podemos afirmar que a grande maioria dos profissionais de educação, atuando no ensino de História, são oriundos dessa formação tradicional e dicotomizada. Segundo Nascimento (2013, p. 291) só a partir da construção das Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de História, em 2001, começou-se a desvelar uma singela mudança nessa visão dicotômica da formação dos futuros profissionais da História, uma vez que

O texto enfatiza a formação de um profissional qualificado a exercer atividades de ensino, pesquisa e extensão. Estes são aspectos que se inter-

relacionam, ou deveriam, na formação do historiador e professor de História. É um rompimento com o que propôs a política de formação de professores defendida pelo CFE nos anos 1970 e 1980, que distinguia as formações do professor e do pesquisador.

Contudo, Fonseca e Couto (2008, p. 108) criticam as Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de História afirmando que “A ausência, a omissão é a formação de professores de história. Com relação a uma formação do historiador-professor para um mundo multicultural, o documento também silencia”. Assim, entre avanços e recuos, a formação universitária do profissional de História ainda prioriza formação do historiador-pesquisador em detrimento da do historiador-professor. E embora se preconize, na lista de competências e habilidades para a formação do professor de história, a preocupação com “o que” e “o como” ensinar, conforme Nascimento (2013, p. 292) “não aparece no corpo do texto nenhuma relação entre os cursos superiores de História e as escolas básicas, o destino de boa parte dos egressos desses cursos”.

O documento aponta ainda que “O curso de licenciatura deverá ser orientado também pelas Diretrizes para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica em cursos de nível superior” (BRASIL, 2001, p. 08). No entanto, nada sinaliza em relação à necessidade de formação continuada para os professores, que conforme Oliveira (2008, p. 237) “faz-se necessário afirmar e reafirmar constantemente a necessidade de pensar a profissão “professor” articulada com as demais e assumir que qualquer profissão requer atualização constante, repensada e preparada por situações e/ou problemas encontrados no cotidiano”.

Outro marco que podemos destacar para a realização de mudanças no processo de formação acadêmica é o conjunto de leis que normatizam a inclusão de pessoas com necessidades educacionais específicas no ensino regular e que, portanto, pressionam por mudanças estruturais, atitudinais e pedagógicas no ambiente escolar.

Destacamos aqui o Decreto nº 5626/05 que em seu Capítulo II dispõe acerca “da inclusão da LIBRAS como disciplina curricular”, determinando no Artigo 3º:

A Libras deve ser inserida como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior, e nos cursos de Fonoaudiologia, de instituições de ensino, públicas e privadas, do sistema federal de ensino e dos sistemas de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios.

§ 1º Todos os cursos de licenciatura, nas diferentes áreas do conhecimento, o curso normal de nível médio, o curso normal superior, o curso de Pedagogia e o curso de Educação Especial são considerados cursos de formação de professores e profissionais da educação para o exercício do magistério.

§ 2º A Libras constituir-se-á em disciplina curricular optativa nos demais cursos de educação superior e na educação profissional, a partir de um ano da publicação deste Decreto.

Desse modo, conforme análise feita por Oliveira e Freitas (2014), nos programas de cursos de História em instituições de ensino de 22 estados da federação, constatamos que o ensino de Língua Brasileira de Sinais figura entre as disciplinas ofertadas nestes cursos, assim como preconiza a Lei. No entanto, sabemos que este é um passo inicial para a efetivação da inclusão da pessoa surda no sistema de ensino. Pois Libras é uma língua e como toda língua seu aprendizado deve ser contínuo e cotidiano, não sendo satisfatório apenas uma disciplina num currículo de 4 anos de curso.

Por outro lado, destacamos também que para que a pessoa surda consiga acompanhar e participar efetivamente do processo de ensino e aprendizagem que está ocorrendo em sala de aula é preciso garantir não só o que preconiza a Lei, como também empreender o desenvolvimento de uma série de estratégias pedagógicas que levem em conta a sua especificidade. E, neste sentido, reafirmamos a necessidade de formação continuada que estimule o conhecimento acerca da especificidade da comunicação, interação e aprendizado dos estudantes surdos, para que o professor possa efetivar a inclusão destes sujeitos no processo de ensino e aprendizagem. Concordamos com Fonseca e Couto (2008, p. 120) quando afirmam que:

No saber fazer, o professor precisa buscar sua formação contínua, com rigor técnico, metódico e científico. É preciso que tenha capacidade de conviver com o diferente, agir com coerência, refletir sobre seus saberes, ser ético, contribuir para a humanização e não o contrário. Na relação consigo mesmo, e com os educandos, a ação reflexiva do saber e o exercício do saber ser necessitam de revisões permanentes...

E tais revisões passam necessariamente pelo aprendizado de novas estratégias pedagógicas, pelas discussões em relação às especificidades das necessidades educacionais dos educandos e tantos outros elementos que dão forma e conteúdo à prática docente.

Assim, lembramos que falamos no Capítulo 1 desta dissertação acerca do Letramento visual em História e de outras estratégias possíveis de serem lançadas mão para o trabalho pedagógico com discentes surdos/as. Na subseção a seguir iremos apresentar o Desenho Universal para Aprendizagem (DUA) e ressaltar as possibilidades educacionais com o seu uso.

5.1.1 Desenho Universal para Aprendizagem (DUA)

Nessa subseção vamos abordar acerca de aporte teórico-metodológico que, aos poucos vem ganhando visibilidade e aplicabilidade no Brasil, o Desenho Universal para Aprendizagem (DUA).

Gradativamente o Brasil foi colocando em prática ideias que viabilizam a acessibilidade das mais diversas pessoas. Esse processo inicialmente priorizou a acessibilidade motora, a partir da adaptação de espaços com rampas, por exemplo. No entanto, algumas pessoas requerem outros tipos de acessibilidade, como a comunicacional. E assim, vemos crescer o desenvolvimento e uso de vários mecanismos que propiciam a comunicação entre as mais diferentes pessoas.

Da mesma forma, também a educação é convidada a repensar suas práticas no processo de ensino e aprendizagem visando promover a acessibilidade real das pessoas com necessidades educacionais específicas. Incluir é ir além de garantir a matrícula das mais diferentes pessoas na escola; envolve todo um processo de mudanças desde as estruturais até as atitudinais. E neste sentido o DUA pode possibilitar tais mudanças em nossa prática docente.

Conforme Zerbato e Mendes (2018), Prais e Rosa (2017), Nunes e Madureira (2015), dentre outros, DUA (Desenho Universal para Aprendizagem) é a tradução para o português de UDL (*Universal Design for Learning*) que tem se constituindo numa série de propostas e procedimentos aplicáveis à aprendizagem com vistas ao desenvolvimento pessoal e cognitivo do estudante com ou sem algum tipo de necessidade educacional específica. O desenvolvimento deste conceito, que tem se tornado arcabouço teórico-metodológico para a educação inclusiva, é atribuído a David Rose, Anne Meyer e aos demais pesquisadores do CAST (*Center for Applied Special Technology*), nos Estados Unidos.

Portanto, se o objetivo é promover uma educação inclusiva que permita aos estudantes o desenvolvimento de suas potencialidades e em colaboração uns com os outros, Zerbato e Mendes (2018, p. 150) afirmam que

O DUA consiste em um conjunto de princípios baseados na pesquisa e constitui um modelo prático que objetiva maximizar as oportunidades de aprendizagem para todos os estudantes PAEE ou não. O DUA tem como objetivo auxiliar os educadores e demais profissionais a adotarem modos de ensino de aprendizagem adequados, escolhendo e desenvolvendo materiais e métodos eficientes, de forma que seja elaborado de forma mais justas e aprimorados para avaliar o progresso de todos os estudantes.

Assim, os pesquisadores do CAST vêm desenvolvendo estudos, pesquisas e uma vasta produção que conta com discussões teóricas e aplicações práticas, avaliações e reelaborações

dos princípios norteadores do DUA. Na Figura 12 apresentamos as Diretrizes de Design Universal para Aprendizagem, elaboradas e recentemente atualizadas pelo CAST e disponibilizadas em seu site.

Nestas Diretrizes são apresentados os princípios e fundamentos que devem nortear as escolhas didático-pedagógicas dos docentes. Para tanto, será necessário considerar que os três princípios e as sugestões de estratégias a serem adotadas.

Figura 12: Diretrizes de Design Universal para Aprendizagem



Fonte: CAST (2018). Diretrizes de Design Universal para Aprendizagem versão 2.2.

Dessa forma, são necessárias ações que estimulem o engajamento do estudante e o motive a aprender. Sobre o **princípio de engajamento** – na Figura 3 traduzido como “noivado” – o CAST (2018, grifos do autor) afirma:

Afeto representa um elemento crucial para a aprendizagem, e **os alunos diferem marcadamente nas maneiras pelas quais eles podem ser engajados ou motivados para aprender**. Há uma variedade de fontes que podem influenciar a variação individual no afeto, incluindo neurologia, cultura, relevância pessoal, subjetividade e conhecimento prévio, junto com uma variedade de outros fatores. Alguns aprendizes são altamente engajados pela espontaneidade e novidade, enquanto outros são desligados, até mesmo assustados, por esses aspectos, preferindo uma rotina rígida. Alguns alunos podem gostar de trabalhar sozinhos, enquanto outros preferem trabalhar com seus colegas. Na realidade, **não há um meio de engajamento que seja ideal para todos os alunos em todos os contextos**; fornecer várias opções de engajamento é essencial.

Portanto, há que considerar a diversidade na motivação para se envolver com a atividade, quer seja por questões sociais, afetivas, cognitivas, de comunicação e flexibilizar, variar as formas de apresentar o conteúdo e propor as atividades. Considerando a presença de estudantes surdos em sala de aula é imprescindível que se faça uso da LIBRAS e de imagens, por exemplo, para garantir a acessibilidade comunicacional e o acesso à informação.

Em relação ao **princípio da representação**, que mobiliza as redes de conhecimento em busca do “o que aprender”, o CAST (2018 grifos do autor) afirma:

Os alunos diferem nas maneiras como percebem e compreendem as informações que lhes são apresentadas. Por exemplo, pessoas com deficiências sensoriais (por exemplo, cegueira ou surdez); dificuldades de aprendizagem (por exemplo, dislexia); as diferenças de idioma ou culturais, e assim por diante, podem exigir maneiras diferentes de abordar o conteúdo. Outros podem simplesmente captar informações de maneira mais rápida ou eficiente por meios visuais ou auditivos, em vez de texto impresso. Também a aprendizagem, e a transferência de aprendizagem, ocorre quando múltiplas representações são usadas, porque elas permitem que os alunos façam conexões dentro dos conceitos, bem como entre eles. Resumidamente, **não há um meio de representação que seja ideal para todos os alunos**; fornecer opções de representação é essencial.

Mais uma vez, o reconhecimento e a valorização da diversidade em sala de aula é o ponto central para o estabelecimento de estratégias pedagógicas variadas em busca de suscitar o conhecimento prévio dos estudantes e mobilizá-los a agregar novos conhecimentos. E sem dúvidas, para o estudante surdo, cujas experiências de aprendizados em espaços não formais tendem a ser mais restritas, em função da sua especificidade comunicacional, promover ações

coletivas e colaborativas, com linguagem variada e acessível à pessoa surda, neste processo, pode permitir agregar conhecimentos na partilha com os colegas de classe.

Quando tratamos de atividades pedagógicas que possibilitam que os estudantes demonstrem e/ou comuniquem o seu aprendizado, nos deparamos com o **princípio de ação e expressão**. E novamente o CAST (2018, grifos do autor) nos propões a abertura para a diversidade, uma vez que,

Os alunos diferem nas maneiras como podem navegar em um ambiente de aprendizagem e expressar o que sabem. Por exemplo, indivíduos com deficiências motoras significativas (por exemplo, paralisia cerebral), aqueles que lutam com habilidades estratégicas e organizacionais (distúrbios das funções executivas), aqueles que têm barreiras de linguagem e assim por diante abordam as tarefas de aprendizagem de forma muito diferente. Alguns podem ser capazes de se expressar bem no texto escrito, mas não na fala e vice-versa. Deve-se reconhecer também que ação e expressão requerem uma grande dose de estratégia, prática e organização, e esta é outra área em que os alunos podem diferir. Na realidade, **não há um meio de ação e expressão que seja ideal para todos os alunos**; fornecer opções de ação e expressão é essencial.

Ressaltamos, portanto, que o ponto chave do DUA é o entendimento de que as diferenças são motivadoras para a diversificação e conseqüentemente, impulsionadoras do aprendizado. Em nossa sociedade, temos o lamentável hábito de rechaçar as diferenças e tentar homogeneizar as pessoas e as relações interpessoais, e tal hábito também é percebido no sistema educacional. No entanto, para efetivarmos uma educação inclusiva somos desafiados a aprender e a ensinar com e a partir da presença das mais diferentes pessoas em nossa sala de aula. Isso nos leva a concordar com Prais e Rosa (2014, p. 367)

é preciso entender que numa abordagem de educação subsidiada pelo Desenho Universal de aprendizagem a diversidade e diferença entre os estudantes são vistas como orientadoras das práticas pedagógicas, organização dos objetivos, materiais, métodos e avaliação do professor que visarão à aprendizagem e envolvimento de todos em sala de aula.

Assim, para alguns professores, efetivar a inclusão em sala de aula vai requer dele, antes um processo de mudança e aprendizado. Considerando que muitos dos atuais professores de História tem formação inicial anterior a toda essa discussão, legislação e efetivação do direito à educação para todas as pessoas, independente das especificidades de suas necessidades educacionais, e considerando ainda que o público surdo tem na linguagem o grande diferencial da sua comunicação, aprendizado e interação com o mundo, e por fim, acrescentando que a

disciplina História tem seu ensino pautado na narrativa oral e escrita é que entendemos que urge repensarmos o ensino de História para os discentes surdos.

Para tanto, nos propusemos a elaborar os fundamentos e metodologia de um curso de formação para professores de História que tenham ou venham a ter estudantes surdos em sua turma. Obviamente, não pretendemos ensinar receitas – até porque estas nem existem – mas vislumbramos dispor de um espaço virtual que possibilite a reflexão, discussão e estimule a elaboração de estratégias pedagógicas inclusivas para o ensino de História.

E foi assim, para dar forma à nossa dimensão propositiva, que fomos em busca da formação específica para elaboração e estruturação do pretendido curso. Na seção seguinte abordaremos esta experiência de formação para posteriormente apresentarmos a estrutura do curso.

5.2 “COMO CRIAR UM CURSO MOOC?”: A FORMAÇÃO QUE FALTAVA

Nesta seção vamos relatar nossa experiência, no curso, “Como criar um curso MOOC?”, promovido pelo IFES, através do Centro de Referência em Formação e em Educação a Distância (CEFOD) e evidenciar como a participação nele nos levou gradativamente a elaborar a estrutura do curso que estamos propondo.

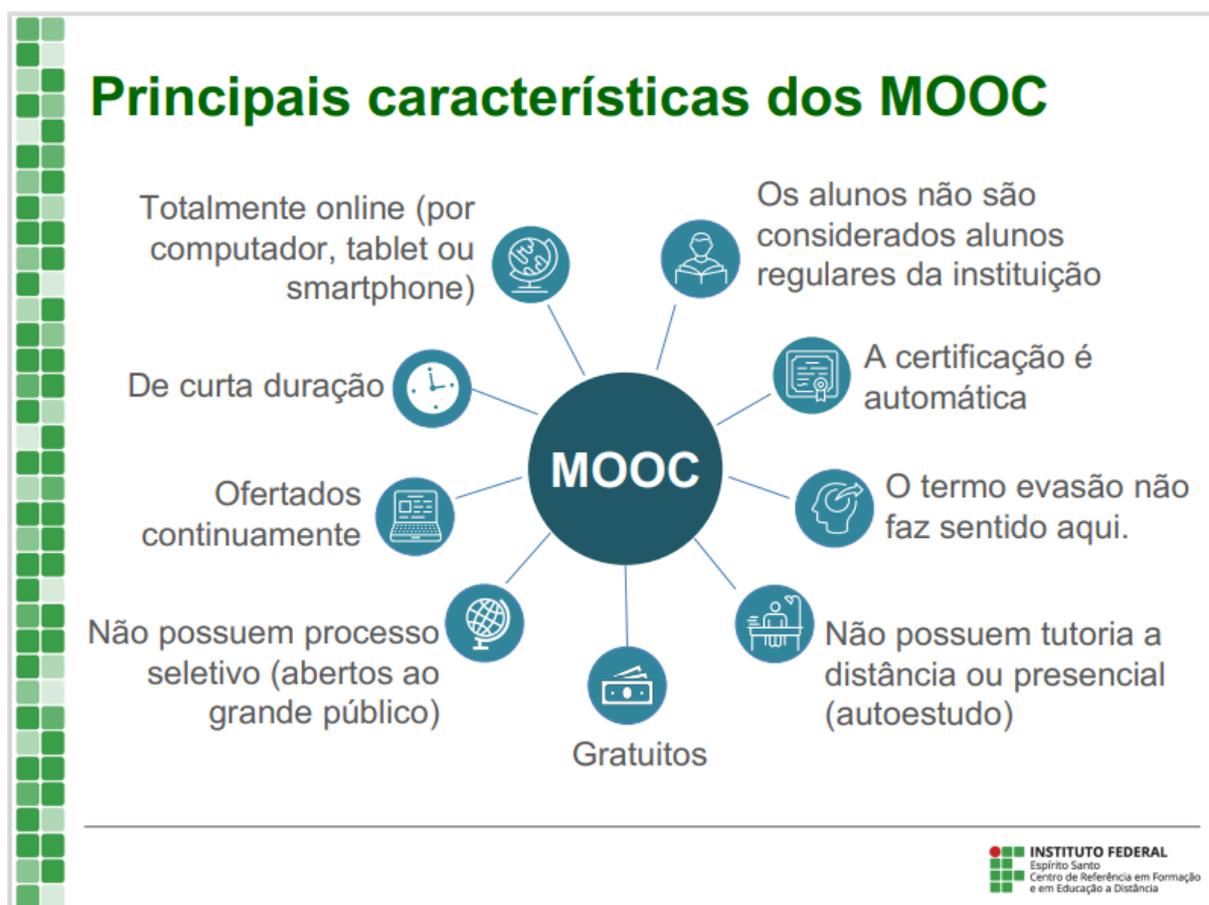
Quando iniciamos este Mestrado Profissional e fomos instigados a pensar nossa proposta de elaboração da dimensão propositiva, inicialmente acreditávamos que a elaboração de uma sequência didática seria algo interessante e de fácil acesso para que os demais professores de História da Educação Básica pudessem ter em mãos um material didático que lhes estimulasse a produzir seus materiais didáticos inclusivos, visando atender a especificidade dos estudantes surdos.

Ainda no primeiro semestre, após algumas discussões com os docentes do Mestrado, fomos levados a refletir que esta dimensão propositiva poderia ter a forma de um curso de formação continuada. E tal ideia nos instigou e foi ganhando contornos de possibilidades reais.

Então, começamos a pensar alguns aspectos dessa provável dimensão propositiva, na forma de um curso. Entre tantas respostas a buscar para que o curso se tornasse realidade, algumas ganharam especial atenção de nossa parte: Como fazer para que este curso chegasse aos professores da educação básica? Como fazer para que este curso ficasse disponível e acessível o máximo de tempo possível? Foi na busca de algumas respostas que fomos incentivados a conhecer e participar do curso “Como criar um curso MOOC?”

MOOC é a sigla em inglês para *Massive Open Online Courses*, portanto são cursos disponibilizados na internet, abertos ao grande público, de fluxo contínuo e que pode ser acessado, iniciado e concluído, pelo cursista, a partir do seu próprio ritmo, independente do ritmo dos demais cursistas. Na Figura 13, apresentamos as principais características o MOOC, a partir do material didático disponibilizado no curso que participamos.

Figura 13: Principais características dos MOOC



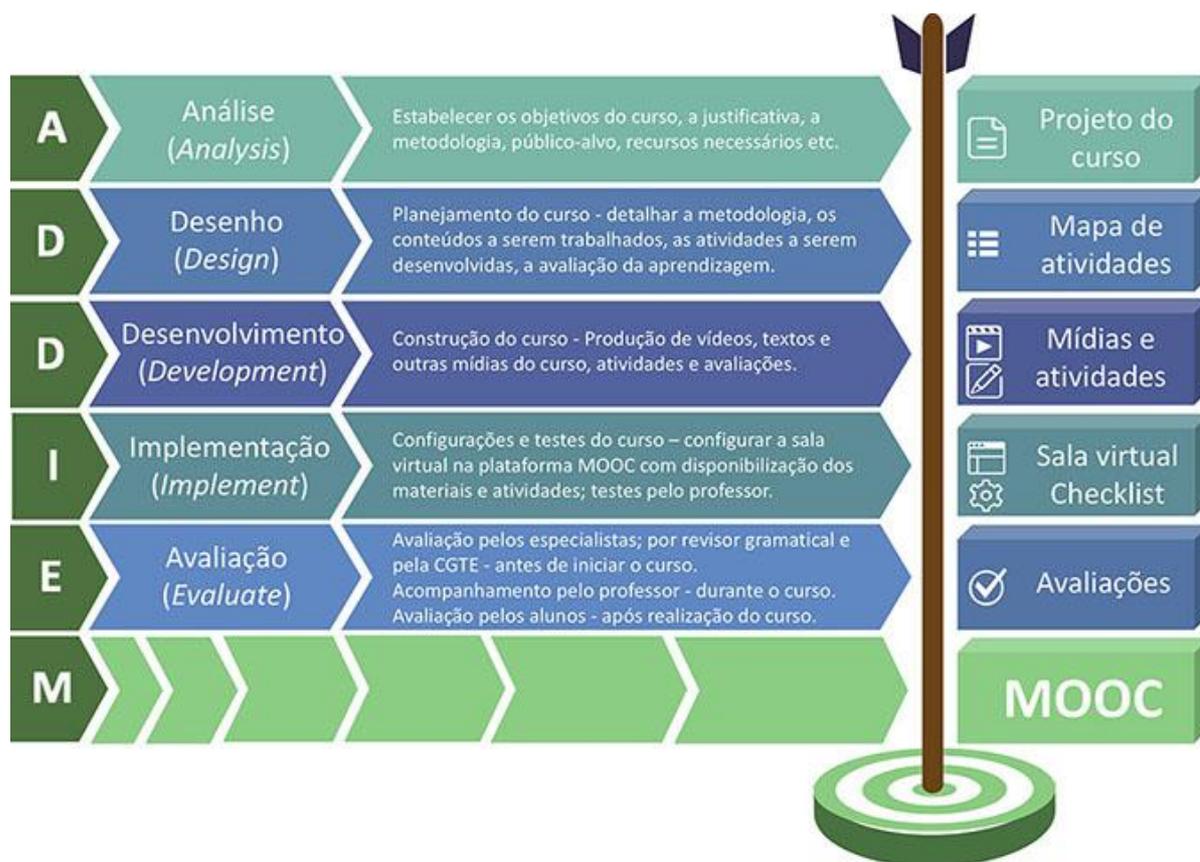
Fonte: IFES/CEFOP, 2021.

Um dos aspectos mais interessantes do curso é que ele foi projetado para que o cursista pense, planeje e elabore o seu próprio curso à medida que avança nas aulas e atividades propostas. Assim, fomos aprendendo sobre o curso e em cada etapa de estudos sobre suas partes e composição fomos elaborando o projeto do nosso curso, o mapa de atividades, selecionando e/ou construindo as mídias a serem utilizadas e até chegamos a configurar alguns aspectos do curso pensado, numa sala virtual – “sala de prática” – como parte do processo de aprendizado.

A base para planejamento e produção do curso MOOC é o modelo ADDIEM. Conforme vemos na Figura 14, em cada fase discutimos, aprendemos e elaboramos os elementos

constitutivos do nosso curso, além de aprendermos como utilizar as ferramentas e recursos disponíveis no MOODLE (Ambiente Virtual utilizado pelo IFES para desenvolver o curso MOOC). E mesmo se tratando etapas sequenciais, isso não engessa a produção de um MOOC, pois sempre poderemos – como pudemos – rever, editar e acrescentar informações na etapa anterior, até mesmo como resultado do nosso amadurecimento no próprio curso.

Figura 14: Modelo ADDIEM



Fonte: IFES/CEFOR, 2021.

Contudo para o nosso curso “existir”, de fato e estar disponível para o acesso do público, há todo um processo formal, normatizado pelo IFES, a ser seguido pelo proponente do curso. Portanto a estrutura de projeto que apresentaremos adiante, foi delineada durante essa nossa caminhada no curso “Como criar um curso MOOC?”, mas ainda não está disponível para os futuros cursistas.

5.3 PROJETO DE CURSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A INCLUSÃO DA PESSOA SURDA NO ENSINO DE HISTÓRIA

Pensar um curso de formação para docentes de História, com vistas a inclusão de estudantes surdos/as, não foi tarefa fácil, contudo foi muito prazerosa. A intenção é que este curso seja uma de muitas outras etapas na formação continuada dos professores que almejam, assim como nós, que o processo de ensino e aprendizagem seja efetivamente de qualidade e para todos/as. Assim, na subseção seguinte, apresentaremos a estrutura do projeto do curso.

5.3.1 Estrutura do Projeto do Curso

Quando nos propusemos a elaborar os fundamentos e metodologia de um curso de formação professores de História que se interessam pela temática ensino de História para Surdos/as enveredamos por um caminho de buscas e aprendizados. Portanto, a estrutura do projeto de curso que será apresentada nesta subseção é o resultado deste processo.

O nome do curso é igual ao título desta dissertação, a saber, POR OUTRAS FORMAS DE FALAR: Estratégias Pedagógicas para discentes Surdos/as no ensino de História, por entendermos que tal título retrata bem nossos anseios e expectativas. Conforme dissemos em outros momentos, a notícia de que teríamos uma estudante surda, ingressante naquele ano de 2016, no *Campus* Valença, do Instituto Federal Baiano, suscitou em nós uma diversidade de sentimentos: angústia, medo, percepção de um grande desafio. Mas também nos mobilizou a buscar alternativas para inseri-la no processo vivenciado em sala de aula.

Todo esse processo tem nos possibilitado trilhar caminhos de aprendizados e partilhas que tem se mostrado altamente frutíferos. Portanto, a ementa do curso foi pensada para oportunizar reflexões e aprendizados teóricos e práticos, acerca da educação de surdos e do ensino de História, de forma a despertar o interesse criativo em elaborar aulas e atividades mais inclusivas. E foi com base nessas oportunidades de crescimentos vivenciadas e de partilhá-las com os demais professores que traçamos como Ementa do curso a seguinte proposta: Discussão e reflexão sobre a Educação de Surdos, Ensino de História, estratégias pedagógicas e práticas inclusivas nas escolas; Elaboração de estratégias pedagógicas para o ensino de História com discentes surdos.

Nossos objetivos – geral e específicos – expõem nossos desejos e intenções para este curso, assim como Objetivo geral vislumbramos: Promover reflexões, diálogos acerca dos fundamentos e metodologias para o ensino de História com discentes surdos e assim estimular a criação de estratégias pedagógicas inclusivas. E como objetivos específicos pretendemos: Refletir sobre a trajetória da educação de surdos; Conhecer a legislação brasileira sobre surdos; Discutir sobre estratégias pedagógicas para discentes surdos no ensino de História e o DUA

(Desenho Universal para Aprendizagem); Elaborar propostas pedagógicas para aulas e atividades de História com discentes surdos.

A consciência da necessidade de adaptação das aulas e atividades tem sido fundamental para nos mobilizar a aprender formas para efetivar o processo de ensino e aprendizagem, considerando a especificidade dos discentes surdos/as. Esta é uma discussão que vem ganhando mais espaço na formação inicial e continuada de professores e de outros profissionais desde a promulgação da Constituição de 1988, no Brasil, na qual grupos sociais minoritários obtiveram vitórias significativas, resultado de suas lutas históricas, e que nos anos posteriores se configuraram em políticas públicas, leis e decretos com o intuito de efetivar e pôr em prática os direitos adquiridos. Assim o foi também com os direitos da comunidade surda. Portanto, trata-se de um direito, além de uma necessidade, a adequação de aulas e atividades para que a pessoa com surdez participe do processo de ensino e aprendizagem que possibilite o seu desenvolvimento cultural, intelectual e social. A legislação brasileira garante o direito de acesso e permanência de pessoas com deficiências – dentre elas, os surdos – nos espaços formais regulares de educação. Contudo, a efetividade desse direito revela-se desafiadora para os diversos atores do processo educativo, sobretudo para os professores, devido à ausência de conhecimentos prévios e de formação sobre estratégias pedagógicas que possibilite a inclusão efetiva do educando surdo. Assim sendo, este curso se justifica por entendermos que há uma lacuna na formação dos professores.

Do ponto de vista da produção acadêmica, acerca do ensino de História para surdos, em levantamento feito em repositórios online, temos constatado que ainda é pequeno o número de estudos com essa temática. O Mestrado Profissional em Rede tem se destacado enquanto terreno fértil para essa discussão. No entanto, até a elaboração do presente trabalho, nenhuma das dissertações, que abordam esse tema, trouxe a proposta de um curso de formação para professores de História como dimensão propositiva. Assim, esta proposta pretende se agregar às demais existentes ao tempo em que inova, quando dispõe este curso.

O conteúdo programático do curso foi pensado com o intuito de suscitar estudos e reflexões acerca da temática e para tanto, selecionamos textos, vídeos e atividades, visando mobilizar o cursista a elaborar aulas e atividades de Histórias inclusivas. Neste sentido, figuram entre os conteúdos deste curso os seguintes tópicos:

<p>Nome do Curso: POR OUTRAS FORMAS DE FALAR: Estratégias Pedagógicas para discentes Surdos/as no ensino de História.</p> <p>Modalidade: Aperfeiçoamento (Extensão em nível de Pós-Graduação)</p> <p>Carga Horária: 60 horas</p>

I) Surdez: Identidades e Educação

Carga Horária: 15 horas

Objetivo do componente: Compreender a trajetória da educação de surdos, as concepções filosóficas e metodológicas que embasaram formas de ver e educar o sujeito surdo. Conhecer a legislação brasileira que assegura direitos, respeito e inclusão aos surdos.

Vídeo: A Vida em Libras <https://youtu.be/kcVHHBQh7hM>

Texto: PERLIN, G. As diferentes identidades surdas. **Revista FENEIS**, Ano IV, número 14, abril/junho 2002, p. 15-16. Disponível em https://issuu.com/feneisbr/docs/revista_feneis_14 Acesso em 10 jan 2022.

Texto: Editora-arara-azul.com.br/site/edição/61 Língua de Sinais Brasileira e breve Histórico da Educação Surda. <http://editora-arara-azul.com.br/novae/revista/?p=591>.

Leitura Complementar:

BRASIL. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005 - Regulamenta a Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - 103 Libras, e o art. 18 da Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000. DOU, Brasília, DF, 23/10/2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm#:~:text=DECRETO%20N%C2%BA%205.626%2C%20DE%202022,19%20de%20dezembro%20de%202000. Acesso em 15 de agosto de 2020.

Texto: GESUELI, Z. M. Língua(gem) e Identidade: a surdez em questão. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/3XVGL5KrfKMDVvvnRh5MXwL/?format=pdf&lang=pt> Acesso em 10 jan 2022.

Atividade Avaliativa: Fórum de discussão. Requisito: abrir um novo tópico de discussão.

II) O ensino de história para surdos – caminhos trilhados

Carga Horária: 10 horas

Objetivo do componente: Conhecer as discussões e as dimensões propositivas existentes para o ensino de História para discentes surdos.

Texto: PAIXÃO, I. R. Ensino de História para surdos: alguns caminhos trilhados. Apresentado no VI Encontro Estadual de Ensino de História [no prelo]. 2021.

Vídeo Complementar:

Desfazendo Mitos em torno da Língua de Sinais: <https://youtu.be/f6Rw3LuIHgk>

Alfabeto em Libras: <https://youtu.be/fYaXJXf60gU>

Atividade Avaliativa: Fórum de discussão: Requisitos: abrir um novo tópico de discussão e comentar em, pelo menos um tópico aberto por outra pessoa.

III) Letramento visual e outras estratégias pedagógicas para discentes surdos no ensino de História

Carga Horária: 10 horas

Objetivo do componente: Refletir acerca das estratégias pedagógicas existentes para o ensino de História com discentes surdos.

Texto: PAIXÃO, I. R. Letramento Visual e outras estratégias pedagógicas para discentes surdos no ensino de História. **Anais do 31º Simpósio Nacional de História** [livro eletrônico]: história, verdade e tecnologia / organização Márcia Maria Menendes Motta, 1. ed. São Paulo: ANPUH-Brasil, 2021, sp. Disponível em

https://www.snh2021.anpuh.org/resources/anais/8/snh2021/1618432410_ARQUIVO_fab19c7b21dc3f3dedf0987c59b25f17.pdf Acesso em 08 set 2021.

Vídeo: How architecture changes for the deaf (Como a arquitetura muda para os surdos) <https://youtu.be/FNGp1aviGvE>

Atividade Avaliativa: Fórum de discussão. Requisito: abrir um novo tópico de discussão.

IV) Desenho Universal para Aprendizagem

Carga Horária: 10 horas

Objetivo do componente: Discutir o Desenho Universal para Aprendizagem (DUA) como estratégia para inclusão escolar.

Texto: ZERBATO, A. P.; MENDES, E. G., Desenho universal para a aprendizagem como estratégia de inclusão escolar, **Educação Unisinos**, vol. 22, núm. 2, 2018, Abril-Junho, pp. 147-155. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=449657611004> Acesso em 06 jul 2021.

Vídeo Complementar:

A Árvore Surda: <https://youtu.be/FQdRkZ3fdCY>

Atividade Avaliativa: Elaboração de um Card, relacionando o DUA com os temas discutidos anteriormente.

V) Elaboração de propostas pedagógicas para aulas de História com discentes surdos.

Carga Horária: 15 horas

Objetivo do componente: Planejar aulas e atividades de História para discentes surdos.

Análise de um Plano de aula

Análise de um Plano de atividades

Atividade Avaliativa: Elaboração de plano de aula/atividade

Atividade Avaliativa final: Questionário

Como falamos anteriormente, este curso foi formatado a partir da nossa jornada formativa no curso “Como criar um curso MOOC?”, promovido pelo IFES e, portanto, alguns aspectos metodológicos são específicos da estrutura própria de um MOOC. Dessa forma, o curso não prevê tutoria/monitoria, sua base formativa é o autoestudo. É o cursista quem organiza quando, onde e quanto tempo vai dedicar ao curso – desde que consiga cumprir a carga horária, as atividades e todas as etapas do curso, no prazo máximo que ele estará disponibilizado

na plataforma, observando a gradação das atividades e os pré-requisitos a cumprir para avançar para o próximo conteúdo.

Contudo, considerando que este curso foi pensado com uma carga horária total de 60 horas, sugere-se um período mínimo de 3 meses para o cursista realizá-lo, visando participar de cada uma das etapas com o tempo e a dedicação necessárias para um aprendizado frutífero. O cursista pode, portanto, dedicar 15 horas de estudos para o tópico I, 10 horas de estudo cada um dos tópicos II a IV, seguidos da realização das atividades propostas. E, 15 horas para o último tópico, no qual propomos a elaboração de aulas e atividades inclusivas. Consideramos que este tópico, por ter uma dimensão prática, deve dispor de mais tempo, uma vez que a ideia é que tais aulas/atividades elaboradas sejam pensadas para utilização efetiva e não apenas como uma etapa avaliativa no curso.

Assim, este curso propõe atividades que envolvem leituras de textos, análises de vídeos, participação em fóruns de discussão e atividades práticas para elaboração de aulas e atividades de História para turmas com estudantes ouvintes e surdos.

A avaliação será processual e contínua, efetivada por meio da participação nos fóruns de discussão, a elaboração de uma proposta pedagógica (aula e/ou atividade) para o ensino de História com discentes surdos/as e questionário avaliativo final, autocorretivo. Cada atividade requerida ao final de cada tópico terá como requisito para acesso, o cumprimento das etapas do tópico específico e, também figurará como requisito para acessar o tópico seguinte. Todas as atividades (participação nos fóruns, elaboração do plano e questionário final) totalizarão 100 pontos e para obter aprovação, o cursista deverá alcançar 60% da nota máxima do curso, constituída da soma de todas as atividades avaliativas realizada. Dessa forma, O egresso estará apto a fazer a gestão da sala de aula e elaborar aulas e atividades inclusivas, considerando as especificidades de aprendizagem dos estudantes surdos.

Este curso destina-se aos professores de História da Educação Básica em geral, que tenham ou venham a ter estudantes surdos em suas classes e demais pessoas da sociedade interessadas no tema. E requer que o cursista tenha e saiba usar equipamento tecnológico com acesso à internet (como computador, smartphone) e com navegador de internet atualizado.

Os recursos a serem utilizados para a proposição do curso pertencem ou estão disponibilizados à proponente do curso, tais como: computador, acesso à internet, editores de texto, editores de vídeo, textos. Não sendo necessário qualquer tipo de aporte financeiro para a sua realização e esperamos contar com a parceria do IFES através do CEFOR como instituição e plataforma que venha a hospedar o curso e certificar os cursistas. Sabemos, entretanto, que

para isso, será necessário, de nossa parte, iniciar e concluir todo o processo formal normatizado pelo IFES.

Ressalte-se por fim que, desde o final da primeira quinzena de março/2020, estamos vivendo um contexto de pandemia do coronavírus que nos impôs o distanciamento social, com suspensão das atividades letivas presenciais e nos obrigou ao aprendizado e empregabilidade das ferramentas tecnológicas atuais no exercício da docência. Estes desafios revelaram-se em dificuldades, para muitos professores, uma vez que se fez necessário uma rápida apropriação para o uso de plataformas virtuais, sites, canais, redes sociais, tanto para fins pessoais como profissionais. Nossa proposta de curso foi pensada e gestada neste contexto e por isso, tem essa característica totalmente virtual e assentado no autoestudo. A intenção é atingir um público amplo, que possa realizá-lo de acordo com o seu ritmo.

O caminho que trilhamos até aqui foi, sem dúvidas, de muito aprendizado e crescimento. Partimos da surpresa, com um misto de angústia, ao receber a notícia de que tínhamos uma estudante surda, em 2016 e nos propusemos a vivenciar um processo de buscas por novos conhecimentos para desenvolvermos estratégias pedagógicas que promovessem a inserção da estudante em nossa sala de aula. Desde processo de buscas chegamos até aqui, concluindo o Mestrado Profissional em Ensino de História e propondo um curso de formação para outros docentes de História. Assim, esperamos que o mesmo ocorra com quem venha a compartilhar das discussões e reflexões presentes neste trabalho. Dessa forma, intentamos ter contribuído não apenas com a discussão da temática, mas sobretudo, o despertar para a construção de práticas inclusivas no ensino de História.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Iniciamos essa jornada no PROFHISTORIA com uma indagação, originada em nossa experiência pessoal: Como foram utilizadas as estratégias pedagógicas, no Ensino de História, para discente surdo, no Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia Baiano – *Campus Valença*, no período de 2016-2018? A partir desta questão nos propusemos a revisitar nossa prática docente, as relações que estabelecemos com a estudante e a intérprete de Libras, o material didático que criamos e utilizamos com a referida estudante e dialogar com estudiosos e pesquisadores que abordam essa temática. O caminho que trilhamos até aqui foi, sem dúvidas, de muito aprendizado e crescimento. E esperamos que o mesmo ocorra com quem venha a compartilhar das discussões e reflexões presentes neste trabalho.

Somos constantemente chamados ao desafio da criatividade e da inovação no cotidiano do exercício da docência. Na maioria das vezes, esse chamamento gira em torno da necessidade de envolver, motivar, despertar o interesse dos estudantes pela disciplina História. No entanto, cada estudante é uma pessoa única e suas peculiaridades exigem que nós, docentes, desenvolvamos uma variedade de estratégias pedagógicas para chegarmos até ele/ela. Porém, geralmente, estamos falando de estudantes que como a grande maioria da população, se enquadra no padrão tido como normal. Ou pelo menos é o que nós achamos/esperamos.

No entanto quando se trata de um estudante surdo, precisamos repensar sobre quais estratégias pedagógicas devemos utilizar; quais mudanças devemos realizar em nossa prática cotidiana que envolva, motive, desperte o interesse e efetivamente promova a participação e o aprendizado de um estudante surdo. Nos deparamos com essas e tantas outras reflexões, no período de 2016 a 2018, quando tivemos uma estudante surda, no Curso Técnico em Agropecuária, na modalidade Integrada ao Ensino Médio, no IF Baiano, *Campus Valença*. Neste trabalho, refletimos, narramos, discutimos essa nossa experiência, na busca por respostas, mas em especial, para construir um ensino de História mais inclusivo.

Neste caminhar encontramos outros docentes de História envolvidos nesta mesma busca e suas experiências, seus trabalhos foram de grande importância para o nosso aprendizado. Assim como as discussões suscitadas pelos pesquisadores dos Estudos Surdos, da Educação para Surdos, do Ensino de História.

O ensino de História para surdos é um tema que vem ganhando a atenção de professores pesquisadores e tende – esperamos – a crescer e ganhar visibilidade acadêmica. Mas, principalmente, torcemos para que extrapole os muros da academia e se efetive, cada vez mais, inclusivo no chão da escola.

Ressaltamos aqui, que o PROFHISTÓRIA tem se constituído em ambiente frutífero para estas discussões. Sinalizamos a existência, a partir 2016 de dissertações que abordam a temática Ensino de História para Surdos, em vários estados do país.

Este trabalho constituiu-se num estudo de caso, baseado na nossa experiência como docente de História, uma estudante surda e uma TILSP. Ressalte-se que esta era a única estudante surda, nesta Instituição no período estudado (2016-2018). Nele, buscamos compreender como foram utilizadas as estratégias pedagógicas, no ensino de História com uma discente surda, numa turma com outros estudantes ouvintes.

Para tanto, nos propusemos a conhecer a história da educação de surdos e a legislação brasileira que assegurou a este público o acesso e permanência na escola, com vistas ao seu êxito escolar. Percebemos que a existência de uma legislação inclusiva, não assegura o pleno exercício dos direitos adquiridos. Uma vez que nossa sociedade foi edificada na cultura de superioridade de um padrão de normalidade que invisibiliza e nega direitos a quem difere dele.

Constatamos ainda que o IF Baiano desenvolveu uma proposta de educação inclusiva, assentada na legislação vigente e assim, vem buscando oferecer estrutura e suporte para os estudantes com necessidades educacionais específicas, com a implementação da sua Política de Diversidade e Inclusão e conseqüente estruturação dos núcleos e equipes que atuam junto a estes estudantes. É um caminho incipiente, em processo, pois como vimos, a adequação, seja ela arquitetônica, comunicacional ou metodológica, vem sendo feita, quando a realidade assim o exige, quando um estudante com necessidade educacional específica adentra em um dos *campi*.

Ao revisitarmos nossa prática, em diálogo com Júlia e Isabela, compreendemos que nossas ações foram importantes para estudante, que nos destacou entre aqueles docentes que buscaram adaptar as aulas e atividades, visando atender sua especificidade.

O uso de recursos imagéticos no processo educativo da pessoa surda é primordial para sua inserção. Este foi o nosso primeiro aprendizado. Contudo, foi necessário refiná-lo, entender que não bastava ter uma imagem na lousa. É imprescindível desenvolver uma abordagem metodológica adequada. Por isso mesmo, destacamos o letramento visual em História como estratégia pedagógica para o ensino e a aprendizagem de estudantes surdos. Salientando a importância dos recursos imagéticos tanto como fontes históricas como também fontes de informações acerca das relações estabelecidas num determinado tempo/lugar.

Por fim, discutimos sobre a importância da formação contínua dos/para os professores e para tanto, planejamos a oferta de um curso para professores de História que tenham ou venham a ter estudantes surdos em suas classes, como dimensão propositiva. Neste curso,

sugerimos o estudo sobre a história da educação dos surdos, o ensino de História para surdos, o Desenho Universal para a Aprendizagem e propomos que o cursista elabore um plano de aula/atividade a partir do aprendizado adquirido nesta trajetória.

Faz-se necessário dizermos, ainda, que não basta leis, núcleos, salas de recursos – embora estes itens sejam de extrema importância. Porém é imprescindível mudarmos nossa forma de ver e de nos relacionarmos com a pessoa surda. É preciso de desloquemos nosso foco de atenção do que lhe falta para o como devemos agir. Cabe a nós, ouvintes, aprendermos outras formas de falar para estabelecer uma comunicação e interação com a pessoa surda. E dentro desse processo, o aprendizado da Libras é condição primordial que nos permitirá construir outras formas de mediar o conhecimento junto aos estudantes surdos.

Enfim, explicitamos os ganhos pessoais e profissionais obtidos nesta jornada. Ao passo que fomos avançando nas leituras sobre surdez e educação para surdos, refinamos alguns conceitos, tais como: diferença, equidade, igualdade, acessibilidade, capacitismo e passamos a estar mais atentas à nossa prática cotidiana tanto como pessoa e como docente. De fato, não tivemos nova oportunidade de ter outro discente surdo em nossa sala de aula. Mas acreditamos que quando esta oportunidade surgir, temos informações, conhecimentos e inspiração para o exercício da docência pautado na inclusão, não apenas da pessoa surda, mas de toda pessoa que requeira novas estratégias pedagógicas para sua interação e aprendizado da História.

Acrescentamos que cresceu em nós a motivação para propagar este aprendizado. Por isso, a elaboração de um curso, como dimensão propositiva, torcendo para que este seja um passo inicial rumo à educação inclusiva. Pois sabemos, a escola está aberta para todo e qualquer tipo de diferença e cada uma delas traz consigo especificidades para vivenciar o processo de aprendizagem.

Por outras formas de falar agora suscita em nós a expectativa por novas vivências e novas experiências. O que antes, lá no início, se constituía em angústia e consciência daquilo que nos faltava, agora representa a alavanca para poder trilhar novos rumos. Urge que alarguemos nossas formas de falar, ver, sentir, fazer, viver a relação com as outras pessoas. Precisamos manter-nos vigilantes de nossas ações, até que a prática da inclusão se torne hábito em nós.

Nessa trajetória encontramos algumas respostas às nossas indagações iniciais, porém, estamos chegando na reta final deste processo, com tantas outras inquietações. Assim, esperamos que trabalho suscite cada vez mais discussões sobre este assunto e provoque o uso e a criação de outras tantas estratégias pedagógicas que possibilitem a inclusão dos estudantes surdos.

REFERÊNCIAS

ABUD, K. M. O ensino de história como fator de coesão nacional: os programas de 1931. **Rev. Bras. de Hist.** S. Paulo, v. 13, nº 25/26, p. 163-174, 1993.

_____. O Ensino de História no contexto da Ditadura Militar: ajustamento e convivência. In: SCHMIDT, M. A.; ABUD, K. **50 anos da Ditadura Militar**: capítulos sobre o ensino de História do Brasil. Curitiba: W&A Editores, p. 53-69, 2014.

ALBUQUERQUE JÚNIOR, D. M. de. O tecelão dos Tempos. In: NEGRO, SOUZA e BELINI (orgs). **Tecendo Histórias**: espaço, política e identidades. Salvador: EDUFBA, 2009. p. 22.

AZEVEDO, P. B. de. História ensinada: produção de sentido em práticas de letramento. Rio de Janeiro, 2011. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2011.

BARROS, J. D. **O Projeto de Pesquisa em História**: da escolha do tema ao quadro teórico. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

_____. Fontes Históricas – uma introdução aos seus usos historiográficos. **História e Parcerias**, ANPUH RJ, 2019. Disponível em: <https://sigaa.ufrj.br/sigaa/verProducao?idProducao=2301689&key=bbebbb06a6d3b12a83c173df02b98e3f#:~:text=%E2%80%9CFonte%20Hist%C3%B3rica%E2%80%9D%20%C3%A9%20tudo%20aquilo,s%C3%A3o%20as%20marcas%20da%20hist%C3%B3ria>. Acesso em 12 jan. 2022.

BAUMAN, H. *Deafspace*: visão para uma arquitetura centrada no humano. In: LEBEDEFF, T. B. (org). **Letramento visual e surdez**. Rio de Janeiro: Wak /edutiram 2017. p. 48-67.

BISOL, C; SPERB, T. M. Discursos sobre a Surdez: deficiência, diferença, singularidade e construção de sentido. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**. Vol. 26, nº 1, p. 7-13, Jan-Mar. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ptp/v26n1/a02v26n1.pdf> Acesso em 25 mar. 2021.

BITTENCOURT, C. Os confrontos de uma disciplina escolar: da história sagrada à história profana. **Rev. Bras. de Hist.** S. Paulo, v. 13, nº 25/26 p. 193-221, 1993.

BLOCH, M. **Apologia da história**, ou, O ofício de historiador. Tradução: André Telles. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BRANDÃO, C. R. (org.) **Pesquisa Participante**. São Paulo, SP: Editora Brasiliense, 7ª edição, 1988.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 15 ago. 2020.

BRASIL. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005 - Regulamenta a Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - 103 Libras, e o art. 18 da

Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000. DOU, Brasília, DF, 23/10/2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm#:~:text=DECRETO%20N%C2%BA%205.626%2C%20DE%2022,19%20de%20dezembro%20de%202000. Acesso em: 15 ago. 2020.

BRASIL. Decreto nº 7.952, de 12 de março de 2013. Dispõe sobre a vinculação das Escolas Médias de Agropecuária Regional ao Ministério da Educação. Presidência da República. Brasília, DF. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/decreto/D7952.htm#:~:text=DECRETO%20N%C2%BA%207.952%2C%20DE%2012,Regional%20ao%20Minist%C3%A9rio%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o Acesso em 09 set. 2021.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Presidência da República. Brasília, DF. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 15 ago. 2020.

BRASIL. Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Presidência da República. Brasília, DF. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11892.htm Acesso em 09 set. 2021.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Presidência da República. Brasília, DF. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/13146.htm. Acesso em 05 jan. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de História. Brasília, DF, 2001. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=12991>. Acesso em 09 jan. 2022.

BRASIL. Presidência da República. Ministério da Educação. Secretaria Executiva. Secretaria Executiva Adjunta. Conferência Nacional de Educação. **Construindo o Sistema Nacional Articulado de Educação: O Plano Nacional de Educação, Diretrizes e Estratégias de Ação.** Documento Final. Brasília, DF: Presidência da República. Ministério da Educação. Secretaria Executiva. Secretaria Executiva Adjunta, mar-abr, 2010. Disponível em: http://pne.mec.gov.br/images/pdf/CONAE2010_doc_final.pdf. Acesso em 09 set. 2021.

CAMPELLO, A. R. Língua de Sinais Brasileira na trajetória do povo e comunidade surda. In: ANDREIS-WITOKOSKI, S. e FILIETAZ, M. R. P. (orgs.) **Educação de Surdos em debate.** Curitiba: Ed. UTFPR, 2014, pp. 93-102. Disponível em <http://repositorio.utfpr.edu.br/jspui/bitstream/1/3548/1/educacaosurdos.pdf>. Acesso em: 22 jul. 2020.

_____. Aspectos da visualidade na educação de surdos. Florianópolis, 2008. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina, 2008. Disponível em <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/91182/258871.pdf?sequence=1>. Acesso em 28 set. 2021.

CAMPOS, M. de L. I. L. Educação inclusiva para surdos e as políticas vigentes. In: LACERDA, C. B. F e SANTOS, L. F. dos (orgs). **Tenho um aluno surdo, e agora?** Introdução à LIBRAS e educação dos surdos. São Paulo: EdUFSCar, 2018, pp. 37-61.

CAMPOS, M. M. M. Pesquisa Participante: possibilidades para o estudo da escola. **Cadernos de Pesquisa** (49) maio 1984. Disponível em <http://publicacoes.fcc.org.br//index.php/cp/article/view/1430/1427>. Acesso em: 02 dez. 2020.

CAST (2018). Diretrizes de Design Universal para Aprendizagem versão 2.2. Disponível em <http://udlguidelines.cast.org>. Acesso em 06 jul. 2021.

COELHO, W. de N. B. e SOARES, N. J. B. A Implementação das Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008 e o Impacto na Formação de Professores. **Educ. Foco**, Juiz de Fora, v.21, n.3, pp. 573-606, 2016.

CORREIA, P. C. da H. e NEVES, B. C. A Escuta Visual: a Educação de Surdos e a utilização de recursos visual imagético na prática pedagógica. **Revista Educação Especial**, v. 32, pp. 1-19, 2019.

_____ e COSTA, P. L. S. Os modos de conviver como suporte da inclusão compreensiva. In: COSTA, G. S.; RAJADELL-PUIGGRÒS, N; NUNES, C. P. (orgs.). **Educação e inclusão: desafios formativos e curriculares**. Vitória da Conquista: Edições UESC, 2020. pp. 239-254.

CERRI, L. F., A formação de professores de História no Brasil: antecedentes e panorama atual. **História, Histórias**. Brasília, vol. 1, n. 2, 2013. ISSN 2318-1729, pp. 167-186. Disponível em <https://periodicos.unb.br/index.php/hh/article/download/10730/9425/19223> Acesso em 18 jul. 2020.

DIAS, M. A. L. O preconceito e os impasses da educação inclusiva. In: MARTINS, E. e CÂNDIDO, R. (orgs.). **Na trilha da inclusão: deficiência, diferença e desigualdade na escola**. 1. ed. - São Paulo: Alameda, 2017. Pp. 39-56.

DONDIS, D. A. **Sintaxe da linguagem visual**. Tradução: Jefferson L. Camargo. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes-selo Martins, 2015.

DORZIAT, A. O outro da educação: pensando a surdez com base nos temas Identidade/Diferença, Currículo e Inclusão. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

DOTA, F. P.; ALVES, D. M. Educação Especial no Brasil: uma análise histórica. **Revista Científica Eletrônica de Psicologia**. Ano V, nº 8, mai.2007. Disponível em <https://josiprofessora.webnode.com/files/200000029-b1597b253c/edic08-anov-revisao03.pdf> . Acesso em 17 mar. 2021.

FERNANDES, E. e CORREIA, C. M. de. C. Bilinguismo e Surdez: a evolução dos conceitos no domínio da linguagem. In: FERNANDES, E. (org) **Surdez e Bilinguismo**. Porto Alegre: Mediação, 2015, pp. 7-27. Disponível em <https://www.sigaa.ufs.br/sigaa/verProducao?idProducao=1221473&key=f64ae7dbf2f5429c85aeaab46d6b53b3>. Acesso em: 28 ago. 2020.

FERREIRA, M. de M. Por um novo ensino de história: os desafios dos anos 1950-60. In: ROCHA, H.; MAGALHAES, M.; GONTIJO, R. (orgs.) **Ensino de História em questão: cultura histórica, usos do passado**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2015.

FONSECA, S. G. e COUTO, R. C. A formação de professores de História no Brasil: perspectivas desafiadoras do nosso tempo. In: FONSECA, S. G. e ZAMBONI, E. (orgs.). **Espaços de formação do professor de história**. Campinas: SP, Papirus, 2008. pp. 101-130.

FREIRE, F. M. P. Surdez e Tecnologias de Informação e Comunicação. In: SILVA, I. R.; KAUCHAKJE, S. GESUELI, Z. M (orgs.). **Cidadania, surdez e linguagem: desafios e realidades**. São Paulo: Plexus Editora, 2003, p. 193-217.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Cortez, 2006.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo, Paz e Terra, 2011.

GARRUTTI-LOURENÇO, E. A. Bilinguismo para surdos e inclusão escolar: a busca por um caminho articulado. In: MARTINS, E. e CÂNDIDO, R. (orgs.). **Na trilha da inclusão: deficiência, diferença e desigualdade na escola**. 1. ed. - São Paulo: Alameda, 2017. pp 57-84.

GESSER, M; BLOCK, P. MELLO, A. G. Estudos da deficiência: interseccionalidade, anticapacitismo e emancipação social. In: GESSER, M; BÖCK, G. L. K; LOPES, P. H. (orgs.). **Estudos da deficiência: anticapacitismo e emancipação social**. Curitiba: CRV, 2020. pp. 17-35.

GLAT, R. e BLANCO, L. M. V. Educação Especial no contexto de uma Educação Inclusiva. In: GLAT, R. (org). **Educação inclusiva: cultura e cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: 7Letras, 2009. p. 15-35.

GODOY, A. S., Pesquisa Qualitativa: tipos fundamentais. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n. 3, pp. 20-29, mai/jun, 1995. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rae/a/ZX4cTGrqYfVhr7LvVyDBgdb/?format=pdf&lang=pt> Acesso em 02 jul. 2021.

HARRISON, K. M. P. Libras: apresentando a língua e suas características. In: LACERDA, C. B. F e SANTOS, L. F. dos (orgs). **Tenho um aluno surdo, e agora?** Introdução à LIBRAS e educação dos surdos. São Paulo: EdUFSCar, 2018, pp.27-36.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). Pessoas surdas no Brasil. IBGE, 2010. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/apps/snig/v1/index.html?loc=0,29,293290&cat=-1,-2,-3,128&ind=4643>. Acesso em 26 jan. 2022.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA BAIANO. Pró-Reitoria de Ensino. Política da diversidade e inclusão do IF Baiano. Aprovada pela Resolução nº 12 – Conselho Superior/IF Baiano, 09 out. 2012.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA BAIANO. Pró-Reitoria de Ensino. Regulamento do Atendimento Educacional Especializado (AEE) no âmbito do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano. Aprovado pela Resolução nº 19 – Conselho Superior/IF Baiano, 18 mar. 2019.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA BAIANO. Política de Qualidade de Ensino. Aprovada pela Resolução nº 18 – Conselho Superior/IF Baiano, 20 ago. 2015.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA BAIANO. Regulamento do Programa de Nivelamento e Aprimoramento da Aprendizagem (PRONAP). Aprovado pela Resolução nº 21 – Conselho Superior/IF Baiano, 20 ago. 2015.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA BAIANO. Regulamento do Programa de Tutoria Acadêmica. Aprovado pela Resolução nº 20 – Conselho Superior/IF Baiano, 20 ago. 2015.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA BAIANO. Regulamento de Monitoria de Ensino do IF Baiano. Aprovado pela Resolução nº 08 – Conselho Superior/IF Baiano, 30 mar. 2016.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA BAIANO. Projeto Pedagógico do Curso de Agropecuária. Aprovado pela Resolução nº 05 – Conselho Superior/IF Baiano, 29 mar. 2016.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA BAIANO. Regimento do Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas do IF Baiano. Aprovado pela Resolução nº 03 – Conselho Superior/IF Baiano, 18 mar. 2019.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA BAIANO. Normatização das Atividades dos Tradutores e Intérpretes de Libras/Português – TILSP. Aprovada pela Resolução nº 92 – Conselho Superior/IF Baiano, 13 nov. 2020.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Sinopse Estatística da Educação Básica 2016**. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-basica>. Acesso em 06 jul. 2021.

KLEIMAN, A. B. **Preciso “ensinar o letramento?** Não basta ensinar a ler e a escrever? Campinas: Cofiel/IEL/Unicamp, 2005.

KOTAKI, C. S. e LACERDA, C. B. F. O intérprete de Libras no contexto da escola inclusiva: focalizando sua atuação na segunda etapa do ensino fundamental. In: LACERDA, C. B. F e SANTOS, L. F. dos (orgs). **Tenho um aluno surdo, e agora?** Introdução à LIBRAS e educação dos surdos. São Paulo: EdUFSCar, 2018, pp. 201-218.

LACERDA, C. B. F. de, SANTOS, L. F. dos, CAETANO, J. F. Estratégias metodológicas para o ensino de alunos surdos. In: LACERDA, C. B. F e SANTOS, L. F. dos (orgs). **Tenho um aluno surdo, e agora?** Introdução à LIBRAS e educação dos surdos. São Paulo: EdUFSCar, 2018, pp. 185-200.

LACERDA, Cristina B.F. de. Um pouco da história das diferentes abordagens na educação dos surdos. **Cad. CEDES**, Campinas, v. 19, n. 46, p. 68-80, set. 1998. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32621998000300007&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 04 set. 2020.

LAMEIRÃO, Tuanny. Imagens, Ensino de História e Surdez: Como a história é vista nas imagens históricas pelos surdos. 2019. Dissertação (Mestrado em Ensino de história). Instituto Multidisciplinar, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Nova Iguaçu, RJ. 2020.

MACHADO, P. C. Integração/Inclusão na escola regular: um olhar do egresso surdo. In: QUADROS, R. M. de (org.). **Estudos Surdos I**. [Petrópolis, RJ]: Arara Azul, 2006, p. 38-75. Disponível em: <http://repositorio.ines.gov.br/ilustra/handle/123456789/673> . Acesso em 23 mar. 2021.

MARTINS, E. e CÂNDIDO, R. M. Na trilha da inclusão: gerindo caminhos, gerindo formação. In: MARTINS, E. e CÂNDIDO, R. (orgs.). **Na trilha da inclusão: deficiência, diferença e desigualdade na escola**. 1. ed. - São Paulo: Alameda, 2017. pp 15-38.

MATTOS, C. O. Sinais do Tempo: construção de significados de empo histórico em Libras para alunos surdos em uma perspectiva de letramento em História. Dissertação de mestrado. UFRRJ – Seropédica, 2016. Disponível em <http://educapes.capes.gov.br/handle/capes/205585>. Acesso em: 01 jul. 2020.

MATTOS, C. O.; AZEVEDO, P. B. de. Aspectos teóricos na relação entre linguagem, surdez, letramento e ensino de história. **Revista de Educação, Ciência e Cultura**, Canoas, v. 25, n. 1, p. 135-148, março, 2020.

_____. Ensino de história para alunos surdos: a construção de conhecimento histórico a partir de sequências didáticas. **Revista PerCursos**, Florianópolis, v. 18, n.38, p. 112 - 133, set./dez. 2017.

MENDES, E. G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, nº 33, p. 387-405, set/dez 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n33/a02v1133.pdf> . Acesso em 18 mar. 2021.

MIRANDA, A. A. B, Educação Especial no Brasil: desenvolvimento histórico. **Cadernos de História da Educação**. Nº 7, p. 29-44, jan/dez 2008. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/che/article/view/1880/1564> . Acesso em 17 mar. 2021.

MONTEIRO, A. M. Os saberes dos professores sobre os conhecimentos que ensinam: trajetórias de pesquisa em Ensino de História. In: RALEJO, A. e MONTEIRO, A. M. (orgs). **Cartografias da pesquisa em ensino de história**. Rio de Janeiro: Mauad X, 2019, p. 280.

NASCIMENTO, T. R., A formação do professor de História no Brasil: percurso histórico e periodização. **Revista História Hoje**, v. 2, nº 4, p. 265-304 – 2013. Disponível em <https://rhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/98/79> Acesso em 17 dez 2021.

OLIVEIRA, B. C. de. Ensino de História e estudantes surdos: concepções das professoras e intérpretes em duas escolas públicas de Criciúma. Dissertação de mestrado. UNESC – Criciúma, 2018. Disponível em: <http://repositorio.unesc.net/handle/1/6261>. Acesso em 13 dez. 2020.

OLIVEIRA, E e MACHADO, K. S. Adaptações curriculares: caminho para uma Educação Inclusiva. In: GLAT, R. (org). **Educação inclusiva: cultura e cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: 7Letras, 2009. p. 36-52.

OLIVEIRA, S. R. F. Formação continuada de professores na área de história no ensino fundamental: um processo, vários focos, múltiplas temporalidades. In: FONSECA, S. G. e ZAMBONI, E. (orgs.). **Espaços de formação do professor de história**. Campinas: SP, Papirus, 2008. pp 217-239.

PADOVANI NETTO, E. Ensino de História para diferentes sujeitos: o acesso de alunos surdos às aulas de História. Dissertação de mestrado. UFPA – Ananindeua, 2018. Disponível em <http://educapes.capes.gov.br/handle/capes/431558>. Acesso em: 01 jul. 2020.

PERALES, H. L. Práticas pedagógicas do professor de história de ensino médio em turma regular com a presença de aluno surdo. Dissertação de mestrado. UFRN – Natal, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/jspui/handle/123456789/25803>. Acesso em 13 dez. 2020.

PERLIN, G. T. T. Identidades surdas. In: SKLIAR, C. (org). **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. 8. Ed. Porto Alegre: Mediação, 2016, p. 51-73.

POKER, R. B., FERNANDES, J. J., COLANTONIO, S. Formação do Professor e Educação Inclusiva: análise dos conteúdos dos cursos de Pedagogia da Universidade Estadual Paulista – Unesp. In: **Revista InFor**, nº 1, 2015. Disponível em <https://infor.ead.unesp.br/index.php/nead/article/view/15>. Acesso em: 09 set. 2020.

QUADROS, R. M. de. **Educação de surdos: a aquisição da linguagem**. Porto Alegre: Artmed, 1997.

REGIMENTO GERAL DO PROFHISTÓRIA. Disponível em http://www.profhistoria.uneb.br/wp-content/uploads/2019/10/ProfHistoria_Regimento_Geral.pdf. Acesso em 08 jan. 2022.

REILY, L. H. As imagens: o lúdico e o absurdo no ensino de arte para pré-escolares surdos. In: SILVA, I. R.; KAUCHAKJE, S.; GESUELI, Z. M. (orgs.). **Cidadania, surdez e linguagem**. São Paulo: Plexus Editora, 2003, p. 161-192.

_____. **Escola inclusiva: linguagem e mediação**. 4ª ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.

REZNIK, L. O lugar da história do Brasil. In: MATTOS, I. R. de (org.). **História do ensino da História no Brasil**. Rio de Janeiro: Access, 1998. p.67-89.

RIBEIRO, S.S.; MIRANDA, T. G.; GALVÃO FILHO, T. A. O surdo e a aprendizagem mediada por recursos tecnológicos na Educação Superior. *Revista Educação Especial*. Santa

Maria. v. 32, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial>. Acesso em 02 jun. 2021.

SANTAELLA, L. **Leitura de imagens**. São Paulo: Melhoramentos, 2012.

SANTOS, L. F dos; DINIZ, S. L. L. M; LACERDA, C. B. F. Práticas de interpretação no espaço educacional: para além dos limites da sala de aula. In: LACERDA, C. B. F; SANTOS, L. F dos; MARTINS, V. R. O (orgs.). **Escola e diferença**: caminhos para educação bilíngue de surdos. São Carlos/; EdUFSCar, 2016 p. 149-165.

SANTOS, P. J. A. dos. Ensino de História para alunos surdos em classes inclusivas: práticas e propostas. Dissertação de mestrado. UFRJ – Rio de Janeiro, 2018. Disponível em <http://educapes.capes.gov.br/handle/capes/431043>. Acesso em: 01 jul. 2020.

_____. Onde estão os surdos na História? **Ciência Hoje**. Edição nº 383. Disponível em <https://cienciahoje.org.br/artigo/onde-estao-os-surdos-na-historia/> Acesso em 05 jan. 2022.

SASSAKI, R. K. **Inclusão** – construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro: WVA, 1997. Disponível em: <https://fdocumentos.tips/download/inclusao-construindo-uma-sociedade-para-todos-romeu-k-sasaki> . Acesso em 20 mar. 2021.

SCHMIDT, M. A. M. S., Formação do professor de História no Brasil: embates e dilaceramentos em tempos de desassossego. **Educação**. Santa Maria, v. 40, n. 3, p. 517-528, set./dez. 2015. Disponível em <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/18206> Acesso em 17 dez 2021.

SILVA, D. O. V.; NUNES, C. P. Discurso legal da formação docente para a educação inclusiva. In: COSTA, G. S.; RAJADELL-PUIGGRÒS, N; NUNES, C. P. (orgs.). **Educação e inclusão**: desafios formativos e curriculares. Vitória da Conquista: Edições UESC, 2020. pp. 71-85.

SILVA, M. A. da e FONSECA, S. G. Ensino de História hoje: errâncias, conquistas e perdas. In: **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v. 31, nº 60, p. 13-33, 2010.

SILVA, P. R. M. Ensinando História para educandos surdos em uma escola inclusiva: um ensino possível. Rio de Janeiro, 2020. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) - Instituto de História, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2020. Disponível em <https://educapes.capes.gov.br/handle/capes/586906> Acesso em: 19 ago. 2021.

SKLIAR, C. Os Estudos Surdos em Educação: problematizando a normalidade. In: _____ (org.) **A surdez**: um olhar sobre as diferenças. 8 ed. Porto Alegre: Mediação, 2016, pp. 7-32.

_____. Um olhar sobre o nosso olhar acerca da surdez e das diferenças. In: _____. (org.) **A surdez**: um olhar sobre as diferenças. 8. Ed. Porto Alegre: Mediação, 2016, p. 5-6.

SOARES, M. Alfabetização e Letramento: caminhos e descaminhos. **Pátio – Revista Pedagógica**, 2004. Disponível em <https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40142/1/01d16t07.pdf>. Acesso em 15 mar. 2021.

SOARES, M. A. L. S. **A educação de surdos no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

STIPP, P. E. de M. A História Muda: o uso de imagens no ensino de História para surdos. Dissertação de mestrado. UNICAMP – Campinas, 2019. Disponível em <http://educapes.capes.gov.br/handle/capes/572388>. Acesso em: 10 ago. 2020.

STRECK, D. R. e ADAMS, T. Uma Prática de Pesquisa Participante: análise da dimensão social, política e pedagógica. **R. Educ. Publ.** Cuiabá, v. 20, n. 44, p. 481-497, set/dez, 2011. Disponível em <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/319/287>. Acesso em: 14 dez. 2020.

STREET, B. Perspectivas interculturais sobre o letramento. **Filol. Linguist. Port.**, nº 8, p. 465-488, 2006.

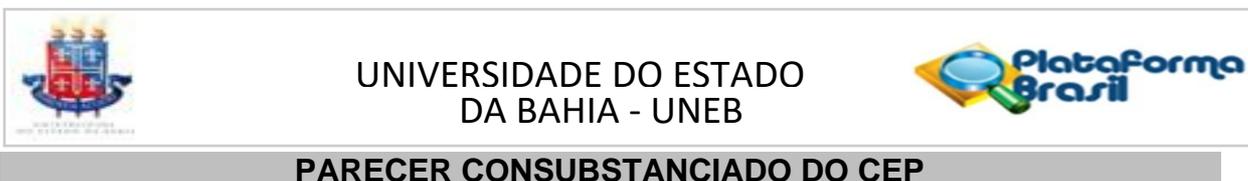
TAVEIRA, C. C. e ROSADO, L. A. da S. O letramento visual como chave de leitura das práticas pedagógicas e da produção de artefatos no campo da surdez. In: LEBEDEFF, T. B. (org.) **Letramento visual e surdez**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2017, pp. 17-47.

TERRA, M. R. Letramento & Letramentos: uma perspectiva sócio-cultural dos usos da escrita. **D.E.L.T.A.**, 29:1, 2013. pp. 29-58.

TSUKAMOTO, N. M. S. A vereda histórica da educação de surdos: da oralidade ao bilinguismo na ótica da formação docente. In: ANDREIS-WITOKOSKI, S. e FILIETAZ, M. R. P. (orgs.) **Educação de Surdos em debate**. Curitiba: Ed. UTFPR, 2014, pp. 247-262. Disponível em <http://repositorio.utfpr.edu.br/jspui/bitstream/1/3548/1/educacaosurdos.pdf>. Acesso em: 22 jul. 2020.

YIN, R. K., **Estudo de Caso: planejamento e método**. Trad. Daniel Grassi. 2ª ed., Porto Alegre: Bookman, 2001. Disponível em: https://www.academia.edu/6937026/Estudo_de_Caso_Planejamento_e_Metodos_Robert_k_Yin Acesso em 02 jul. 2021.

ANEXO A – PARECER CONSUBSTANCIADO DA CEP



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: POR OUTRAS FORMAS DE FALAR: Estratégias Pedagógicas para discentes surdos/as no Ensino de História **Pesquisador:** INDINEIA RAMOS PAIXAO **Área Temática:**

Versão: 1

CAAE: 49926721.3.0000.0057

Instituição Proponente: Universidade do Estado da Bahia- Departamento de Educação- Campus I

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 4.891.539

Apresentação do Projeto:

POR OUTRAS FORMAS DE FALAR: Estratégias Pedagógicas para discentes surdos/as no Ensino de História

Pesquisadora: INDINEIA RAMOS PAIXÃO

Orientação da Professora Dr^a Ana Cristina Castro do Lago, e coorientação da Professora Dr^a. Patrícia Carla da Hora Correia.

O projeto é vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de História da Universidade do Estado da Bahia- Departamento de Educação- Campus I, Salvador, em nível de Mestrado Profissional. O estudo adota, conjuntamente as abordagens procedimentais do Estudo de Caso e da Pesquisa Participante, de maneira que o objeto de pesquisa envolve as relações estabelecidas e vivenciadas entre os três sujeitos participantes desta experiência, a saber a professora de História e proponente, a estudante surda egressa e a servidora tradutora e intérprete de Libras no que tange ao ensino e aprendizado de História.

Questão da Pesquisa:

Segundo a Pesquisadora, a pesquisa nasceu de uma experiência pessoal e gira em torno das estratégias pedagógicas utilizadas com discentes com surdez no ensino de História. Assim, o objeto de estudo envolve as relações estabelecidas e vivenciadas entre os três sujeitos participantes desta experiência, a saber a professora de História e proponente desta pesquisa, a estudante surda egressa e a servidora tradutora e intérprete de Libras no que tange ao ensino e aprendizado de História. Ela ainda registra que buscará saber sobre as especificidades da comunicação da pessoa com surdez e quais os tipos de conhecimento didático, metodológico e linguístico sobre LIBRAS são necessários para planejar e realizar uma aula de História que inclua o discente surdo nas discussões travadas durante este processo. São variados os questionamentos de como deve ser uma aula de História para uma turma com discentes ouvintes e surdos. Há, conforme declara, necessidade de adaptações, porém

questiona quais adaptações seriam essas e em quais medidas. Se no conteúdo, nas atividades propostas, na metodologia, nos recursos utilizados ou em todos eles. As questões giram ainda em torno da necessidade ou não em aprender LIBRAS para uma comunicação trivial ou se para as aulas de História, uma vez que isso implicaria em não só aprendermos a nos comunicar numa outra Língua, como também sermos capazes de discutir conceitos históricos, por exemplo.

Diante do exposto, na dissertação proveniente deste projeto nos dedicaremos a responder a seguinte questão: Como foram utilizadas as estratégias pedagógicas, no Ensino de História, para discente com surdez, no Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia Baiano – Campus Valença, no período de 2016-2018?

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Compreender como foram utilizadas as estratégias pedagógicas, no Ensino de História, para discente com surdez, no Instituto Federal Baiano – Campus Valença – no período de 2016-2018.

Objetivo Secundário:

discutir a história e contexto da educação de pessoas surdas e sua relação com ensino de História; conhecer as propostas e ações educativas inclusivas no âmbito do IF Baiano para pessoas com surdez; analisar as estratégias pedagógicas no ensino de história para discente com surdez, no período 2016-2018, no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano – Campus Valença. A tais objetivos específicos, acrescentamos ainda o intuito de elaborar fundamentos e metodologia de um curso de formação para inclusão de discentes com surdez em sala de aula, voltado para professores de História, uma vez que este projeto está sendo desenvolvido no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Ensino de História no Mestrado Profissional em rede Nacional – PROFHISTÓRIA – que traz como requisito a elaboração de uma dimensão propositiva.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

Vale a informação, de forma geral, que o risco mencionado na Plataforma Brasil se enquadra intimamente com a vulnerabilidade do participante. Essas possibilidades trazem uma perspectiva de ação nas outras áreas inerentes à vida do ser humano, incluindo a possibilidade de danos à dimensão física, psíquica, moral, intelectual, social, cultural, espiritual e profissional do ser humano, em qualquer pesquisa e dela decorrente.

Destacamos que a informação dos possíveis riscos da pesquisa fornecida aos participantes tem a função educacional de proporcionar o entendimento e a correlação da experiência de vida dele (o participante) com o objeto do estudo e os processos de registro de dados para decidirem se querem/podem/devem ou não participar, sabendo que tem possibilidade mínima do desconforto, constrangimento ou cansaço, sempre no foco de promover ainda mais a dignidade dos envolvidos. Considerando-se a partir deste entendimento a decisão da participação ou não, pois só com o conhecimento pleno das circunstâncias da pesquisa pode-se exercer a autonomia em plenitude.

Outro aspecto que se vislumbra com essa informação é que ao correlacionar a experiência de vida, o objeto e os dispositivos de registro de dados, o participante evita de participar se entender que há a

possibilidade da maleficência por conta das suas experiências e o/a Pesquisadora/a livra-se de embaraços e até possíveis processos.

Evidencia-se com essas informações/ações a tentativa de manter-se a dignidade, além de colocar em “tela” que a variável dominante não é a pesquisa e sim a experiência de vida do participante e a vasta possibilidade de não conhecer-se a pleno todas as experiências de vida dos seres humanos envolvidos na pesquisa.

A Pesquisadora registra no formulário de informações básicas a possibilidade de “Desconforto emocional e/ou constrangimentos”

No TCLE, registra que “Devido a coleta de informações o(a) senhor(a) poderá sentir-se constrangido ou desconfortável. No entanto asseguramos que tomaremos todas as medidas cautelares para não requerer nenhuma informação constrangedora e que trataremos, com o maior respeito, zelo e empatia toda a sua valiosa contribuição.” Há, também o registro de “Garantimos que sua identidade será tratada com sigilo e, portanto o Sr(a) não será identificado. Caso queira (a) senhor(a) poderá, a qualquer momento, desistir de participar e retirar sua autorização. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com a pesquisadora ou com a instituição.”

Comentário: A Pesquisadora registrou os riscos, e as formas de sua minimização estão contempladas conforme os ditames éticos da pesquisa, a exemplo das considerações sobre anonimato, desistência sem ônus, zelo, respeito e empatia para com o pesquisado, além de eventuais garantias indenizatórias na forma da lei.

Benefícios:

Segundo a normativa o benéfico de uma pesquisa deve contribuir para a melhoria da atividade estudada de alguma forma, sendo diretamente ao participante da pesquisa ou indiretamente propondo melhorias nos processos que envolvem a formação da atividade.

No formulário de informações básicas, há o registro de “A realização desta pesquisa trará ou poderá trazer benefícios para docentes de História, estudantes com surdez e também a comunidade surda, uma vez que a pesquisa buscará suscitar o desenvolvimento de adequações pedagógicas nas aulas de História para que o estudante com surdez esteja efetivamente inserido no processo de ensino e tenha o seu aprendizado viabilizado”

No TCLE há o registro de que “A realização desta pesquisa trará ou poderá trazer benefícios para docentes de História, estudantes com surdez e também a comunidade surda, uma vez que a pesquisa buscará suscitar o desenvolvimento de adequações pedagógicas nas aulas de História para que o estudante com surdez esteja efetivamente inserido no processo de ensino e tenha o seu aprendizado viabilizado” Comentário: A Pesquisadora registra benefícios dentro da eticidade.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Destacamos que todos os comentários deste parecer são baseados na correlação dos princípios éticos (autonomia, não maleficência, beneficência, equidade e justiça) com os aspectos da pesquisa (objeto, participante, metodologia e aspectos do campo). Sempre na perspectiva da orientação e sem

juízo de valores, conforme preconiza a ética e a ciência nos seus significados mais profundos que é propor a dignidade humana.

A pesquisa tem o potencial de melhorar o entendimento e a forma de lidar com o tema da surdez e do ensino de história.

- 1 - A abordagem metodológica é nos seguintes termos: “Os dados coletados, neste Estudo de Caso, serão analisados à luz dos referenciais teóricos, técnicos e legais, com o intuito de descortinar as estratégias pedagógicas utilizadas com a discente surda, no Ensino de História, no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano, Campus Valença, no período de 2016-2018. Dessa forma, asseguramos que tomaremos todas as medidas cautelares para não requerer nenhuma informação constrangedora dos participantes da pesquisa e que trataremos, com o maior respeito, zelo e empatia toda valiosa contribuição recebida.”
- 2 – A pesquisa tem a possibilidade de causar desconforto em grau mínimo, tendo sido adotadas as ações preventivas e corretivas para evitar esse risco.
- 3 – Os temas discutidos neste projeto são complexos, porém executáveis, apesar de envolverem, em grau mínimo, a saúde mental dos participantes. Por esta razão, recomenda-se que o orientador esteja presente na execução deste projeto.
- 4 - Cronograma: Apresentado dentro da eticidade e com viabilidade de execução.
- 5 - Orçamento: Registrado dentro dos padrões.
- 6 - Instrumentos de registro de dados: A Pesquisadora fará registro que fará estudo de caso com pesquisa participativa, de maneira que não se vislumbra, neste momento, a apresentação do instrumento de coleta, porém, recomenda-se que seja apresentado ao CEP ao final do estudo

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Na perspectiva da eticidade, conforme segue:

- 1 – Termo de compromisso da Pesquisadora responsável: Em conformidade;
- 2 – Termo de confidencialidade: Em conformidade;
- 3 – A autorização institucional da proponente: Em conformidade;
- 4 – A autorização da instituição coparticipante: Em conformidade
- 5 - Folha de rosto: Em conformidade;
- 6 – TCLE: Em conformidade
- 7 – Modelo do Assentimento: Em conformidade
- 8 – Declaração de concordância com o desenvolvimento do projeto de pesquisa: Apresentado dentro da eticidade;
- 9 – Termo de concessão: Dispensado por não haver acesso a dados não publicados;
- 10 - Termo de compromisso para coleta de dados em arquivos: Dispensado por não haver acesso a dados não publicados.

Os modelos para adaptação à realidade da pesquisa e outras orientações para construção do protocolo de pesquisa, estão disponíveis em portal.uneb.br/comitedeetica.

Recomendações:

Recomendamos ao pesquisador atenção aos prazos de encaminhamento dos relatórios parcial e/ou final.

Informamos que de acordo com a Resolução CNS/MS 466/12 o pesquisador responsável deverá enviar ao CEP- UNEB o relatório de atividades final e/ou parcial anualmente a contar da data de aprovação do projeto.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Após a análise consideramos que o projeto encontra se aprovado para a execução uma vez que atende ao disposto nas resoluções que norteiam a pesquisa envolvendo seres humanos não havendo pendências ou inadequações a serem revistas.

Considerações Finais a critério do CEP:

Após a análise com vista à Resolução 466/12 CNS/MS o CEP/UNEB considera o projeto como APROVADO para execução, tendo em vista que apresenta benefícios potenciais a serem gerados com sua aplicação e representa risco mínimo aos sujeitos da pesquisa tendo respeitado os princípios da autonomia dos participantes da pesquisa, da beneficência, não maleficência, justiça e equidade. Informamos que de acordo com a Resolução CNS/MS 466/12 o pesquisador responsável deverá enviar ao CEP- UNEB o relatório de atividades final e/ou parcial anualmente a contar da data de aprovação do projeto.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1790639.pdf	20/07/2021 17:13:02		Aceito
Declaração de concordância	Declaracao_concordancia_desenvolvimento_projeto_pesquisa.pdf	20/07/2021 17:11:27	INDINEIA RAMOS PAIXAO	Aceito
Outros	Termo_de_compromisso_para_coleta_de_dados_em_arquivos.pdf	20/07/2021 17:09:48	INDINEIA RAMOS PAIXAO	Aceito
Outros	Termo_de_confidencialidade.pdf	20/07/2021 17:09:21	INDINEIA RAMOS PAIXAO	Aceito
Outros	Termo_autorizacao_instituicao_proposante.pdf	20/07/2021 17:09:07	INDINEIA RAMOS PAIXAO	Aceito
Solicitação Assinada pelo Pesquisador Responsável	Termo_compromisso_pesquisador.pdf	20/07/2021 17:07:16	INDINEIA RAMOS PAIXAO	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Termo_autorizacao_institucional_coparticipante.pdf	20/07/2021 17:06:50	INDINEIA RAMOS PAIXAO	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_de_Pesquisa_Indineia_PROFHISTORIA.pdf	20/07/2021 17:05:41	INDINEIA RAMOS PAIXAO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo_de_Consentimento_Livre_Esclarecido.pdf	20/07/2021 17:05:26	INDINEIA RAMOS PAIXAO	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_rosto.pdf	20/07/2021 17:00:50	INDINEIA RAMOS PAIXAO	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

SALVADOR, 07 de Agosto de 2021

**Assinado por:
Aderval Nascimento Brito
(Coordenador(a))**

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

ESTA PESQUISA SEGUIRÁ OS CRITÉRIOS DA ÉTICA EM PESQUISA COM SERES HUMANOS CONFORME RESOLUÇÃO Nº 466/12 DO CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE.

I – DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

Nome do Participante: _____

Documento de Identidade n^o: _____ Sexo: F () M ()

Data de Nascimento: ____/____/____

Endereço: _____ Complemento: _____

Bairro: _____ Cidade: _____ CEP: _____

Telefone: (____) _____ / (____) _____

II - EXPLICAÇÕES DO PESQUISADOR AO PARTICIPANTE SOBRE A PESQUISA:

O (a) senhor (a) está sendo convidado (a) para participar da pesquisa: **POR OUTRAS FORMAS DE FALAR: Estratégias Pedagógicas para discentes surdos/as no Ensino de História**, de responsabilidade da pesquisadora **Indinéia Ramos Paixão**, mestranda da Universidade do Estado da Bahia que tem como objetivo geral **compreender como foram utilizadas as estratégias pedagógicas, no Ensino de História, para discente com surdez, no Instituto Federal Baiano – Campus Valença – no período de 2016-2018.**

A realização desta pesquisa trará ou poderá trazer benefícios para docentes de História, estudantes com surdez e também a comunidade surda, uma vez que a pesquisa buscará suscitar o desenvolvimento de adequações pedagógicas nas aulas de História para que o estudante com surdez esteja efetivamente inserido no processo de ensino e tenha o seu aprendizado viabilizado.

Caso aceite o(a) Senhor(a) deverá responder a um questionário online com questões que versam sobre a sua experiência pedagógica, elaboradas pela mestranda Indinéia Ramos Paixão do curso Mestrado Profissional em Ensino de História. Devido a coleta de informações o(a) senhor(a) poderá sentir-se constrangido ou desconfortável. No entanto asseguramos que tomaremos todas as medidas cautelares para não requerer nenhuma informação constrangedora e que trataremos, com o maior respeito, zelo e empatia toda a sua valiosa contribuição. Sua participação é voluntária e não haverá nenhum gasto ou remuneração resultante dela. Garantimos que sua identidade será tratada com sigilo e, portanto o Sr(a) não será identificado. Caso queira (a) senhor(a) poderá, a qualquer momento, desistir de participar e retirar sua autorização. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com a pesquisadora ou com

a instituição. Quaisquer dúvidas que o (a) senhor(a) apresentar serão esclarecidas pela pesquisadora e o Sr caso queira poderá entrar em contato também com o Comitê de ética da Universidade do Estado da Bahia. Esclareço ainda que de acordo com as leis brasileira o Sr (a) tem direito a indenização caso seja prejudicado por esta pesquisa. O (a) senhor (a) receberá uma cópia deste termo onde consta o contato dos pesquisadores, que poderão tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

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

PESQUISADOR(A) RESPONSÁVEL: **Indinéia Ramos Paixão**

Endereço: Rua Desembargador Amâncio de Souza, 331, bairro São Félix, 45400-000 Valença BA **Telefone:** (75)98852-2351 / (75) 98258-1731, **E-mail:** indineia.paixao@ifbaiano.edu.br

Comitê de Ética em Pesquisa- CEP/UNEB Avenida Engenheiro Oscar Pontes s/n, antigo prédio da Petrobras 2º andar, sala 23, Água de Meninos, Salvador- BA. CEP: 40460-120. Tel.: (71) 3312-3420, (71) 3312-5057, (71) 3312-3393 ramal 250, e-mail: cepuneb@uneb.br

Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – CONEP- End: SRTV 701, Via W 5 Norte, lote D - Edifício PO 700, 3º andar – Asa Norte CEP: 70719-040, Brasília-DF

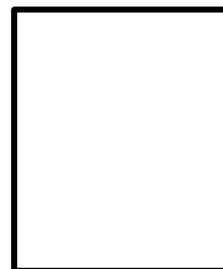
IV. CONSENTIMENTO PÓS-ESCLARECIDO

Após ter sido devidamente esclarecido pelo pesquisador(a) sobre os objetivos, benefícios da pesquisa e riscos de minha participação na pesquisa **POR OUTRAS FORMAS DE FALAR: Estratégias Pedagógicas para discentes surdos/as no Ensino de História**, e ter entendido o que me foi explicado, concordo em participar sob livre e espontânea vontade, como voluntário consinto que os resultados obtidos sejam apresentados e publicados em eventos e artigos científicos desde que a minha identificação não seja realizada e assinarei este documento em duas vias sendo uma destinada ao pesquisador e outra a mim.

Salvador, _____ de _____ de _____.

Assinatura do participante da pesquisa

Assinatura do pesquisador discente
(orientando)



Assinatura do professor responsável

APÊNDICE B – TERMO DE AUTORIZAÇÃO DO USO DA IMAGEM

AUTORIZO o uso de minha imagem¹⁴ na captura de tela da videoaula de apresentação da disciplina História, na dissertação de mestrado, intitulada POR OUTRAS FORMAS DE FALAR: Estratégias Pedagógicas para o ensino de História com Discentes Surdos/as, sob a responsabilidade de Indinéia Ramos Paixão, mestranda da Universidade do Estado da Bahia. A presente autorização é concedida a título gratuito e concordo que o material e as informações obtidas relacionadas a minha pessoa possam ser publicados na dissertação e em aulas, congressos, eventos científicos, palestras, teses e/ou periódicos científicos. Porém, não devo ser identificado por nome ou qualquer outra forma. As fotografias, vídeos e gravações ficarão sob a propriedade do/da pesquisador/a. Por esta ser a expressão da minha vontade, declaro que autorizo o uso acima descrito sem que nada haja a ser reclamado a título de direitos relativos à minha imagem ou a qualquer outro e assino a presente autorização.

_____, ____ de _____ de 2022.

Assinatura _____

Nome _____

CPF _____ Nacionalidade _____

Endereço _____

Telefone _____ Estado Civil _____

E-mail _____

¹⁴ Descrever a imagem e anexar cópia colorida da mesma a este formulário.

APÊNDICE C – MODELO DO QUESTIONÁRIO DA PESQUISA COM DISCENTE

Pesquisa intitulada POR OUTRAS FORMAS DE FALAR: estratégias pedagógicas para discentes surdos/as no Ensino de História, aprovado pelo Comitê de Ética da UNEB, com número CAAE 49926721.3.0000.0057 e com parecer nº 4.891.539 se propõe a discutir acerca das estratégias pedagógicas utilizadas, no âmbito do IF Baiano, no ensino de História em turmas com discentes surdos/as. Para tanto, entendemos ser necessário identificar as ações pedagógicas institucionais, bem como aquelas utilizadas no dia a dia pelos docentes, as formas de acesso às informações sobre quais e como realizar as adequações curriculares e metodológicas necessárias, dentre outras informações. Como esta pesquisa está sendo desenvolvida no Mestrado Profissional em Ensino de História – PROFHISTÓRIA/UNEB – temos ainda como um dos objetivos propor um curso de formação para docentes de História que tenham ou venham ter estudantes surdos/as em suas classes.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO: A realização desta pesquisa trará ou poderá trazer benefícios para docentes de História, estudantes com surdez e a comunidade surda, uma vez que a pesquisa buscará suscitar o desenvolvimento de adequações pedagógicas nas aulas de História para que o estudante com surdez esteja efetivamente inserido no processo de ensino e tenha o seu aprendizado viabilizado. Caso aceite o(a) Senhor(a) deverá responder ao questionário a seguir com questões que versam sobre a sua experiência pedagógica, elaboradas pela mestrandia Indinéia Ramos Paixão do curso Mestrado Profissional em Ensino de História, responsável pela pesquisa. Devido a coleta de informações o(a) senhor(a) poderá sentir-se constrangido ou desconfortável. No entanto asseguramos que tomaremos todas as medidas cautelares para não requerer nenhuma informação constrangedora e que trataremos, com o maior respeito, zelo e empatia toda a sua valiosa contribuição. Sua participação é voluntária e não haverá nenhum gasto ou remuneração resultante dela. Garantimos que sua identidade será tratada com sigilo e, portanto o Sr(a) não será identificado. Caso queira (a) senhor(a) poderá, a qualquer momento, desistir de participar e retirar sua autorização. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com a pesquisadora ou com a instituição. Quaisquer dúvidas que o (a) senhor(a) apresentar serão esclarecidas pela pesquisadora e o Sr caso queira poderá entrar em contato também com o Comitê de ética da Universidade do Estado da Bahia. Esclareço ainda que de acordo com as leis brasileira o Sr (a) tem direito a indenização caso seja prejudicado por esta pesquisa. Abaixo segue o contato da pesquisadora e dos órgãos responsáveis pela aprovação e acompanhamento, que poderão tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

·PESQUISADOR(A) RESPONSÁVEL: Indinéia Ramos Paixão

Endereço: Rua Desembargador Amâncio de Souza, 331, bairro São Félix, 45400-000 Valença BA Telefone: (75)98852-2351 / (75) 98258-1731, E-mail: indineia.paixao@ifbaiano.edu.br

·Comitê de Ética em Pesquisa- CEP/UNEB Avenida Engenheiro Oscar Pontes s/n, antigo prédio da Petrobras 2º andar, sala 23, Água de Meninos, Salvador- BA. CEP: 40460-120. Tel.: (71) 3312-3420, (71) 3312-5057, (71) 3312-3393 ramal 250, e-mail: cepuneb@uneb.br

·Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – CONEP- End: SRTV 701, Via W 5 Norte, lote D - Edifício PO 700, 3º andar – Asa Norte CEP: 70719-040, Brasília-DF

*Obrigatório

Concorda em participar desta pesquisa? *

- Sim
 Não

Como gostaria de ser citada na dissertação? *

- Anônima (com o uso de um pseudônimo)
- Anônima (com o uso das iniciais do meu nome)
- Identificada pelo meu próprio nome

Dados Pessoais e Profissionais

Nome *

Documento de Identidade (RG) *

Gênero *

- Mulher cis
- Homem cis
- Mulher transgênero
- Homem transgênero
- não binare
- prefiro não responder
- Outro:

Data de nascimento *

Endereço *

E-mail *

Raça/cor/etnia *

- Negra
- Preta
- Parda
- Branca
- Indígena
- Amarelo
- Outro:

Grau de formação acadêmica *

- Ensino Médio/Técnico
- Graduação

Ano de conclusão do Ensino Médio/Técnico *

Qual o nome da Instituição onde cursou o Ensino Médio/Técnico? *

Onde cursou o Ensino Fundamental? *

- Escola Pública Municipal
- Escola Pública Estadual
- Escola Particular

Atualmente, você trabalha? *

- Sim
- Não

Alguma vez, você trabalhou na sua área de formação Técnica? *

- Sim
- Não

Vivência de Estudante

Conte-nos um pouco sobre sua vida de estudante até aqui. *

Estudar no IF Baiano foi diferente em relação a outras escolas que você já estudou? *

- Sim
 Não

Por que estudar no IF Baiano foi diferente em relação a outras escolas que você já estudou?

Responda apenas se marcou Sim, na pergunta anterior

Quais as disciplinas que você sentia mais dificuldades, no IF Baiano? *

Você sentia dificuldades nas aulas de História, quando estudou no IF Baiano? *

- Sim (sempre tinha dificuldade)
 Às vezes
 Não

Quais dificuldades você sentia nas aulas de História, quando estudou no IF Baiano?

Responda apenas se marcou Sim, na pergunta anterior

O que a professora poderia ter feito na aula de História para facilitar o seu aprendizado? *

Quando a professora de História usava imagens nas aulas ou nas avaliações isso facilitava o seu aprendizado? *

- Sim
 Às vezes (nem sempre dava pra entender, mesmo tendo imagens)
 Não

Quais as vantagens do uso de imagens nas aulas ou nas avaliações de História, para o seu aprendizado? *

Que tipo de atividade de História você NÃO gostava de fazer? *

Pode marcar mais de uma opção

Marque todas que se aplicam.

- Debate
 Seminário
 Avaliação escrita
 Aula expositiva

Outro: _____

Que tipo de atividade História você gostava de fazer? *

Você era consultada, pela professora de História sobre as formas de avaliação? *

- Sim (em todas as avaliações eu era consultada)
 Às vezes (em poucas avaliações eu fui consultada)
 Não

O que você achava de ser consultada pela professora de História sobre as formas de avaliação? *

Havia Intérprete de LIBRAS em todas as aulas? *

- Sim (em todas as aulas)
 Na maioria das aulas
 Não (não havia intérprete de Libras no IF Baiano)

Como você se sentia, nas aulas, quando não havia intérprete de Libras?

Responda apenas se marcou Na maioria das aulas ou Não, na questão anterior

Existia algum recurso tecnológico disponibilizado para o seu uso durante as aulas? *

- Sim
 Não

Quais recursos tecnológicos eram disponibilizados para seu uso durante as aulas?

Responda apenas se marcou, sim na pergunta anterior

Como ter um recurso tecnológico poderia ajudar (ou ajudava) seu aprendizado? *

Além das aulas das disciplinas, que outras atividades você participava no Campus? *

Pode marcar mais de uma opção

Marque todas

- Projeto de Pesquisa
 Projeto de Extensão
 Projeto de Ensino
 Núcleo de Estudo
 Grêmio
 Representação estudantil
 Não participei de nenhuma outra
Outro:

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.

Google Formulários

APÊNDICE D – MODELO DE QUESTIONÁRIO DA PESQUISA COM TILSP CAMPUS VALENÇA

Pesquisa intitulada POR OUTRAS FORMAS DE FALAR: estratégias pedagógicas para discentes surdos/as no Ensino de História, aprovado pelo Comitê de Ética da UNEB, com número CAAE 49926721.3.0000.0057 e com parecer nº 4.891.539 se propõe a discutir acerca das estratégias pedagógicas utilizadas, no âmbito do IF Baiano, no ensino de História em turmas com discentes surdos/as. Para tanto, entendemos ser necessário identificar as ações pedagógicas institucionais, bem como aquelas utilizadas no dia a dia pelos docentes, as formas de acesso às informações sobre quais e como realizar as adequações curriculares e metodológicas necessárias, dentre outras informações. Como esta pesquisa está sendo desenvolvida no Mestrado Profissional em Ensino de História – PROFHISTÓRIA/UNEB – temos ainda como um dos objetivos propor um curso de formação para docentes de História que tenham ou venham ter estudantes surdos/as em suas classes.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO: A realização desta pesquisa trará ou poderá trazer benefícios para docentes de História, estudantes com surdez e a comunidade surda, uma vez que a pesquisa buscará suscitar o desenvolvimento de adequações pedagógicas nas aulas de História para que o estudante com surdez esteja efetivamente inserido no processo de ensino e tenha o seu aprendizado viabilizado. Caso aceite o(a) Senhor(a) deverá responder ao questionário a seguir com questões que versam sobre a sua experiência pedagógica, elaboradas pela mestrandia Indinéia Ramos Paixão do curso Mestrado Profissional em Ensino de História, responsável pela pesquisa. Devido a coleta de informações o(a) senhor(a) poderá sentir-se constrangido ou desconfortável. No entanto asseguramos que tomaremos todas as medidas cautelares para não requerer nenhuma informação constrangedora e que trataremos, com o maior respeito, zelo e empatia toda a sua valiosa contribuição. Sua participação é voluntária e não haverá nenhum gasto ou remuneração resultante dela. Garantimos que sua identidade será tratada com sigilo e, portanto o Sr(a) não será identificado. Caso queira (a) senhor(a) poderá, a qualquer momento, desistir de participar e retirar sua autorização. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com a pesquisadora ou com a instituição. Quaisquer dúvidas que o (a) senhor(a) apresentar serão esclarecidas pela pesquisadora e o Sr caso queira poderá entrar em contato também com o Comitê de ética da Universidade do Estado da Bahia. Esclareço ainda que de acordo com as leis brasileira o Sr (a) tem direito a indenização caso seja prejudicado por esta pesquisa. Abaixo segue o contato da pesquisadora e dos órgãos responsáveis pela aprovação e acompanhamento, que poderão tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

·PESQUISADOR(A) RESPONSÁVEL: Indinéia Ramos Paixão

Endereço: Rua Desembargador Amâncio de Souza, 331, bairro São Félix, 45400-000 Valença BA Telefone: (75)98852-2351 / (75) 98258-1731, E-mail: indineia.paixao@ifbaiano.edu.br

·Comitê de Ética em Pesquisa- CEP/UNEB Avenida Engenheiro Oscar Pontes s/n, antigo prédio da Petrobras 2º andar, sala 23, Água de Meninos, Salvador- BA. CEP: 40460-120. Tel.: (71) 3312-3420, (71) 3312-5057, (71) 3312-3393 ramal 250, e-mail: cepuneb@uneb.br

·Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – CONEP- End: SRTV 701, Via W 5 Norte, lote D - Edifício PO 700, 3º andar – Asa Norte CEP: 70719-040, Brasília-DF

*Obrigatório

Concorda em participar desta pesquisa? *

Sim

Não

Como gostaria de ser citada na dissertação? *

- Anônima (com o uso de um pseudônimo)
 Anônima (com o uso das iniciais do meu nome)
 Identificada pelo meu próprio nome

Dados Pessoais e Profissionais

Nome *

Documento de Identidade (RG) *

Gênero

- Mulher cis
 Homem cis
 Mulher transgênero
 Homem transgênero
 não binare
 prefiro não responder
 Outro:

Data de nascimento *

Endereço *

E-mail *

Raça/cor/etnia

- Negra
 Preta
 Parda
 Branca
 Indígena
 Amarelo
 Outro:

Grau de formação acadêmica *

- Graduação
 Especialização
 Mestrado
 Doutorado
 Pós Doutorado

Ano de conclusão da graduação *

Ano de conclusão da maior titulação *

Área de formação na graduação *

Período que atuou no IF Baiano *

Informe ano de ingresso e ano de saída

Área de atuação no IF Baiano *

Função/cargo de concurso

Durante o período que trabalhou no IF Baiano, assumiu algum cargo, além das funções de concurso. Qual? *

Município/Campus de atuação no IF Baiano *

Atuação como TILSP

Conte-nos um pouco sobre sua trajetória como Tradutora e Intérprete de Libras *

Quais as dificuldades para o trabalho de TILSP você enfrentou, no Campus Valença? *

No Campus Valença, havia algum recurso tecnológico disponível para a estudante surda? *

- Sim
 Não

Quais eram esses recursos e como era utilizado pela estudante?

Responda apenas se marcou Sim, na pergunta anterior

Qual a importância de ter algum recurso tecnológico disponibilizado para estudantes surdos? *

A estudante surda relatava ter dificuldades com a disciplina História? *

- Sim (relatava que sentia dificuldades em todas as aulas)
 Às vezes (relatava que sentia dificuldades, mas não em todas as aulas)
 Não (não relatava ou não sentia dificuldades)

Quais dificuldades com a disciplina História foram relatadas pela estudante?

Responda apenas se marcou Sim ou Às vezes, na pergunta anterior

A docente de História promoveu mudanças/adaptações nas estratégias pedagógicas das suas aulas para incluir a estudante surda? *

- Sim (todas as aulas eram adaptadas)
 Algumas (nem todas as aulas eram adaptadas)
 Não

Quais mudanças/adaptações nas estratégias pedagógicas das aulas de História foram feitas pela docente para incluir a estudante surda?

Responda apenas se marcou Sim ou Algumas, na pergunta anterior

Das aulas/atividades de História que você interpretou, no Campus Valença, quais as características das que estavam bem adequadas para a estudante surda? *

Das aulas/atividades de História que você interpretou, no Campus Valença, quais as características das que NÃO estavam bem adequadas para a estudante surda? *

Quais ações seriam interessantes que o docente de História realizasse, antes da aula, considerando a presença da estudante surda em sala de aula? *

As aulas, os conteúdos, as atividades e avaliações de História eram previamente apresentados a você que atuava como TILSP, no Campus Valença? *

- Sim
 Às vezes
 Não

Qual a importância das aulas, os conteúdos, as atividades e avaliações de História serem previamente apresentados ao TILSP? *

Havia diálogo/entrosamento/parceria entre você e a docente de História? *

- Sim
 Não

Qual a importância de haver diálogo/entrosamento/parceria entre docente de História e Intérprete? De que maneira isso repercute na sala de aula? *

APÊNDICE E – MODELO DO QUESTIONÁRIO DA PESQUISA COM TILSP OUTROS CAMPI

Pesquisa intitulada POR OUTRAS FORMAS DE FALAR: estratégias pedagógicas para discentes surdos/as no Ensino de História, aprovado pelo Comitê de Ética da UNEB, com número CAAE 49926721.3.0000.0057 e com parecer nº 4.891.539 se propõe a discutir acerca das estratégias pedagógicas utilizadas, no âmbito do IF Baiano, no ensino de História em turmas com discentes surdos/as. Para tanto, entendemos ser necessário identificar as ações pedagógicas institucionais, bem como aquelas utilizadas no dia a dia pelos docentes, as formas de acesso às informações sobre quais e como realizar as adequações curriculares e metodológicas necessárias, dentre outras informações. Como esta pesquisa está sendo desenvolvida no Mestrado Profissional em Ensino de História – PROFHISTÓRIA/UNEB – temos ainda como um dos objetivos propor um curso de formação para docentes de História que tenham ou venham ter estudantes surdos/as em suas classes.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO: A realização desta pesquisa trará ou poderá trazer benefícios para docentes de História, estudantes com surdez e a comunidade surda, uma vez que a pesquisa buscará suscitar o desenvolvimento de adequações pedagógicas nas aulas de História para que o estudante com surdez esteja efetivamente inserido no processo de ensino e tenha o seu aprendizado viabilizado. Caso aceite o(a) Senhor(a) deverá responder ao questionário a seguir com questões que versam sobre a sua experiência pedagógica, elaboradas pela mestrandia Indinéia Ramos Paixão do curso Mestrado Profissional em Ensino de História, responsável pela pesquisa. Devido a coleta de informações o(a) senhor(a) poderá sentir-se constrangido ou desconfortável. No entanto asseguramos que tomaremos todas as medidas cautelares para não requerer nenhuma informação constrangedora e que trataremos, com o maior respeito, zelo e empatia toda a sua valiosa contribuição. Sua participação é voluntária e não haverá nenhum gasto ou remuneração resultante dela. Garantimos que sua identidade será tratada com sigilo e, portanto o Sr(a) não será identificado. Caso queira (a) senhor(a) poderá, a qualquer momento, desistir de participar e retirar sua autorização. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com a pesquisadora ou com a instituição. Quaisquer dúvidas que o (a) senhor(a) apresentar serão esclarecidas pela pesquisadora e o Sr caso queira poderá entrar em contato também com o Comitê de ética da Universidade do Estado da Bahia. Esclareço ainda que de acordo com as leis brasileira o Sr (a) tem direito a indenização caso seja prejudicado por esta pesquisa. Abaixo segue o contato da pesquisadora e dos órgãos responsáveis pela aprovação e acompanhamento, que poderão tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

· PESQUISADOR(A) RESPONSÁVEL: Indinéia Ramos Paixão

Endereço: Rua Desembargador Amâncio de Souza, 331, bairro São Félix, 45400-000 Valença BA Telefone: (75)98852-2351 / (75) 98258-1731, E-mail: indineia.paixao@ifbaiano.edu.br

· Comitê de Ética em Pesquisa- CEP/UNEB Avenida Engenheiro Oscar Pontes s/n, antigo prédio da Petrobras 2º andar, sala 23, Água de Meninos, Salvador- BA. CEP: 40460-120.

Tel.: (71) 3312-3420, (71) 3312-5057, (71) 3312-3393 ramal 250, e-mail: cepuneb@uneb.br

· Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – CONEP- End: SRTV 701, Via W 5 Norte, lote D - Edifício PO 700, 3º andar – Asa Norte CEP: 70719-040, Brasília-DF

*Obrigatório

Concorda em participar desta pesquisa? *

- Sim
 Não

Dados Pessoais e Profissionais

Nome *

Documento de Identidade (RG) *

Gênero

- Mulher cis
- Homem cis
- Mulher transgênero
- Homem transgênero
- não binare
- prefiro não responder
- Outro:

Data de nascimento *

Endereço *

E-mail *

Raça/cor/etnia

- Negra
- Preta
- Parda
- Branca
- Indígena
- Amarelo
- Outro:

Grau de formação acadêmica *

- Graduação
- Especialização
- Mestrado
- Doutorado
- Pós Doutorado

Ano de conclusão da graduação *

Ano de conclusão da maior titulação *

Área de formação na graduação *

Ano de ingresso no IF Baiano *

Área de atuação no IF Baiano *

Informe se Docente/disciplina, se Técnico/função de concurso

Cargo que ocupa no IF Baiano e ano de ingresso neste cargo *

Município/Campus de atuação no IF Baiano *

Atuação do TILSP

Conte-nos um pouco sobre sua trajetória como Tradutor(a) e Intérprete de Libras *

Quais as dificuldades para o trabalho de TILSP, neste Campus? *

Estudantes Surdos expressam ter dificuldades com as aulas/atividades de História? *

- Sim
- Não

Quais são as dificuldades expressadas por estudantes Surdos nas aulas/atividades de História?

Responda apenas se na questão anterior a resposta foi "sim"

É possível perceber mudanças/adaptações nas estratégias pedagógicas dos docentes de História quando tem estudante Surdo em sala de aula? *

- Sim
- Não

Estas mudanças/adaptações são

Responda apenas se na questão anterior a resposta foi "sim"

Marque todas que se aplicam.

- Redução da quantidade do conteúdo
- Uso de imagens com metodologia adequada para o estudante Surdo
- Elaboração de avaliações específicas para o estudante Surdo
- Uso de estratégias metodológicas que promovam a interação da turma com o estudante Surdo

Outro

Quais ações seriam interessantes que o docente de História realizasse, antes da aula, considerando a presença de estudante Surdo em sala de aula? *

Os conteúdos, as aulas, as atividades de História são previamente apresentados ao TILSP? *

- Sim
- Não

Quais as vantagens em o professor de História apresentar previamente ao TILSP os conteúdos, as aulas e as atividades que serão abordados na sala que tem um estudante Surdo?

Responda apenas se na questão anterior a resposta foi "sim"

Há diálogo/entrosamento/parceria entre o docente de História e o TILSP? *

- Sim
- Não

Como repercute em sala de aula, para o estudante Surdo, a existência de diálogo/entrosamento/parceria entre o docente de História e o TILSP?

Responda apenas se na questão anterior a resposta foi "sim"

APÊNDICE F – MODELO DO QUESTIONÁRIO DA PESQUISA COM COORDENADORES DO NAPNE

Pesquisa intitulada POR OUTRAS FORMAS DE FALAR: estratégias pedagógicas para discentes surdos/as no Ensino de História, aprovado pelo Comitê de Ética da UNEB, com número CAAE 49926721.3.0000.0057 e com parecer nº 4.891.539 se propõe a discutir acerca das estratégias pedagógicas utilizadas, no âmbito do IF Baiano, no ensino de História em turmas com discentes surdos/as. Para tanto, entendemos ser necessário identificar as ações pedagógicas institucionais, bem como aquelas utilizadas no dia a dia pelos docentes, as formas de acesso às informações sobre quais e como realizar as adequações curriculares e metodológicas necessárias, dentre outras informações. Como esta pesquisa está sendo desenvolvida no Mestrado Profissional em Ensino de História – PROFHISTÓRIA/UNEB – temos ainda como um dos objetivos propor um curso de formação para docentes de História que tenham ou venham ter estudantes surdos/as em suas classes.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO: A realização desta pesquisa trará ou poderá trazer benefícios para docentes de História, estudantes com surdez e a comunidade surda, uma vez que a pesquisa buscará suscitar o desenvolvimento de adequações pedagógicas nas aulas de História para que o estudante com surdez esteja efetivamente inserido no processo de ensino e tenha o seu aprendizado viabilizado. Caso aceite o(a) Senhor(a) deverá responder ao questionário a seguir com questões que versam sobre a sua experiência pedagógica, elaboradas pela mestrandia Indinéia Ramos Paixão do curso Mestrado Profissional em Ensino de História, responsável pela pesquisa. Devido a coleta de informações o(a) senhor(a) poderá sentir-se constrangido ou desconfortável. No entanto asseguramos que tomaremos todas as medidas cautelares para não requerer nenhuma informação constrangedora e que trataremos, com o maior respeito, zelo e empatia toda a sua valiosa contribuição. Sua participação é voluntária e não haverá nenhum gasto ou remuneração resultante dela. Garantimos que sua identidade será tratada com sigilo e, portanto o Sr(a) não será identificado. Caso queira (a) senhor(a) poderá, a qualquer momento, desistir de participar e retirar sua autorização. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com a pesquisadora ou com a instituição. Quaisquer dúvidas que o (a) senhor(a) apresentar serão esclarecidas pela pesquisadora e o Sr caso queira poderá entrar em contato também com o Comitê de ética da Universidade do Estado da Bahia. Esclareço ainda que de acordo com as leis brasileira o Sr (a) tem direito a indenização caso seja prejudicado por esta pesquisa. Abaixo segue o contato da pesquisadora e dos órgãos responsáveis pela aprovação e acompanhamento, que poderão tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

· PESQUISADOR(A) RESPONSÁVEL: Indinéia Ramos Paixão

Endereço: Rua Desembargador Amâncio de Souza, 331, bairro São Félix, 45400-000 Valença BA Telefone: (75)98852-2351 / (75) 98258-1731, E-mail: indineia.paixao@ifbaiano.edu.br

· Comitê de Ética em Pesquisa- CEP/UNEB Avenida Engenheiro Oscar Pontes s/n, antigo prédio da Petrobras 2º andar, sala 23, Água de Meninos, Salvador- BA. CEP: 40460-120.

Tel.: (71) 3312-3420, (71) 3312-5057, (71) 3312-3393 ramal 250, e-mail: cepuneb@uneb.br

· Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – CONEP- End: SRTV 701, Via W 5 Norte, lote D - Edifício PO 700, 3º andar – Asa Norte CEP: 70719-040, Brasília-DF

*Obrigatório

Concorda em participar desta pesquisa? *

- Sim
 Não

Dados Pessoais e Profissionais

Nome *

Documento de Identidade (RG) *

Gênero

- Mulher cis
 Homem cis
 Mulher transgênero
 Homem transgênero
 não binare
 prefiro não responder
 Outro:

Data de nascimento *

Endereço *

E-mail *

Raça/cor/etnia

- Negra
 Preta
 Parda
 Branca
 Indígena
 Amarelo
 Outro:

Grau de formação acadêmica *

- Graduação
 Especialização
 Mestrado
 Doutorado
 Pós Doutorado

Ano de conclusão da graduação *

Ano de conclusão da maior titulação *

Área de formação na graduação *

Ano de ingresso no IF Baiano *

Área de atuação no IF Baiano *

Informe se Docente/disciplina, se Técnico/função de concurso

Cargo que ocupa no IF Baiano e ano de ingresso neste cargo *

Município/Campus de atuação no IF Baiano *

Coordenação do NAPNE

Conte-nos um pouco sobre o processo de estruturação do NAPNE, neste Campus. *

Antes do NAPNE ser estruturado, houve ingresso de estudante(s) surdos(as), neste Campus? *

- Sim
 Não
 Não tenho essa informação

Em qual(quais) modalidade(s) de Curso?

Responda apenas se na questão anterior a resposta for "sim"

Marque todas que se aplicam.

- Curso Integrado
 Curso Subsequente
 Graduação
 Pós graduação

Outro:

Considerando o(s) curso(s) que teve(tiveram) ingressante(s) surdos informe curso, quantidade e ano de ingresso

Responda somente se, neste Campus, teve ingresso de estudante surdo

Quanto(s) concluiu(ram) o curso pleiteado (informe curso, quantidade e ano de conclusão)?

Responda somente se, neste Campus, teve ingresso de estudante surdo

Informe se houve desistência/evasão, indicando o curso, quantidade e ano da saída.

Responda somente se, neste Campus, teve ingresso de estudante surdo

Como é o trabalho do NAPNE, voltado para o estudante surdo(a) *

Quais recursos (didáticos pedagógicos e tecnológicos) estão disponibilizados para o estudante com surdez, neste Campus? *

Quais aquisições foram efetuadas por este Campus, considerando a especificidade do estudante com surdez? *

Os docentes (das várias disciplinas) recorrem ao NAPNE (vice-versa) no sentido de estabelecer parceria em ações/atividades para o bom desenvolvimento do estudante com surdez? *

Marque todas que se aplicam.

- Sim (os docentes procuram o NAPNE)
 Sim (o NAPNE procura os docentes)
 Não (quando não houver procura por nenhuma das partes)

Há procura por parte do NAPNE, porém sem reciprocidade por parte de alguns docentes

É possível afirmar que existência do NAPNE colaborou para que houvesse mudanças na prática pedagógica dos docentes quando há estudantes com surdez em sala de aula? *

- Sim (o NAPNE tem colaborado para que haja tais mudanças)
 Não (o NAPNE não tem colaborado para que haja tais mudanças/não é nosso papel)
 Mesmo com o trabalho do NAPNE, os docentes não mudaram suas práticas pedagógicas

Qual/is a/s maior/es dificuldade/s relatadas pelos docentes quando tem um estudante com surdez em sala de aula? *

Os estudantes com surdez relatam suas dificuldades em sala de aula, nos momentos de acompanhamento do NAPNE? Quais? *

Há casos de evasão/desistência de estudantes com surdez, neste Campus? *

- Sim
 Não

Quais fatores podem ser atribuídos nos casos de evasão/desistência de estudantes surdos(as)?

Responda apenas se, na questão anterior, a resposta foi "sim"

Os estudantes surdos relatam dificuldades nas aulas/atividades da disciplina História? *

- Sim
 Não

Quais são as principais dificuldades relatadas por estudantes surdos(as), nas aulas/atividades de História?

Responda apenas se, na questão anterior, a resposta foi "sim"

Os docentes de História recorrem ao NAPNE (vice-versa) no sentido de estabelecer parceria em ações/atividades para o bom desenvolvimento do estudante com surdez? *

Marque todas que se aplicam.

Sim (os docentes de História recorrem ao NAPNE)

- Sim (o NAPNE procura os docentes de História)
- Não (quando não houver procura por nenhuma das partes)
- Há procura por parte do NAPNE, porém sem reciprocidade por parte dos docentes de

História

O NAPNE discute com os docentes de História sobre as adequações curriculares e metodológicas para o estudante surdo(a)? *

- Sim
- Não
- Não se aplica / Não é atribuição do NAPNE

Quais adequações curriculares e metodológicas são discutidas, para o ensino de História?

Responda apenas se, na questão anterior, a resposta foi "sim"

APÊNDICE G – MODELO DO QUESTIONÁRIO DA PESQUISA COM DOCENTES DE AEE

Pesquisa intitulada POR OUTRAS FORMAS DE FALAR: estratégias pedagógicas para discentes surdos/as no Ensino de História, aprovado pelo Comitê de Ética da UNEB, com número CAAE 49926721.3.0000.0057 e com parecer nº 4.891.539 se propõe a discutir acerca das estratégias pedagógicas utilizadas, no âmbito do IF Baiano, no ensino de História em turmas com discentes surdos/as. Para tanto, entendemos ser necessário identificar as ações pedagógicas institucionais, bem como aquelas utilizadas no dia a dia pelos docentes, as formas de acesso às informações sobre quais e como realizar as adequações curriculares e metodológicas necessárias, dentre outras informações. Como esta pesquisa está sendo desenvolvida no Mestrado Profissional em Ensino de História – PROFHISTÓRIA/UNEB – temos ainda como um dos objetivos propor um curso de formação para docentes de História que tenham ou venham ter estudantes surdos/as em suas classes.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO: A realização desta pesquisa trará ou poderá trazer benefícios para docentes de História, estudantes com surdez e a comunidade surda, uma vez que a pesquisa buscará suscitar o desenvolvimento de adequações pedagógicas nas aulas de História para que o estudante com surdez esteja efetivamente inserido no processo de ensino e tenha o seu aprendizado viabilizado. Caso aceite o(a) Senhor(a) deverá responder ao questionário a seguir com questões que versam sobre a sua experiência pedagógica, elaboradas pela mestrandia Indinéia Ramos Paixão do curso Mestrado Profissional em Ensino de História, responsável pela pesquisa. Devido a coleta de informações o(a) senhor(a) poderá sentir-se constrangido ou desconfortável. No entanto asseguramos que tomaremos todas as medidas cautelares para não requerer nenhuma informação constrangedora e que trataremos, com o maior respeito, zelo e empatia toda a sua valiosa contribuição. Sua participação é voluntária e não haverá nenhum gasto ou remuneração resultante dela. Garantimos que sua identidade será tratada com sigilo e, portanto o Sr(a) não será identificado. Caso queira (a) senhor(a) poderá, a qualquer momento, desistir de participar e retirar sua autorização. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com a pesquisadora ou com a instituição. Quaisquer dúvidas que o (a) senhor(a) apresentar serão esclarecidas pela pesquisadora e o Sr caso queira poderá entrar em contato também com o Comitê de ética da Universidade do Estado da Bahia. Esclareço ainda que de acordo com as leis brasileira o Sr (a) tem direito a indenização caso seja prejudicado por esta pesquisa. Abaixo segue o contato da pesquisadora e dos órgãos responsáveis pela aprovação e acompanhamento, que poderão tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

· PESQUISADOR(A) RESPONSÁVEL: Indinéia Ramos Paixão

Endereço: Rua Desembargador Amâncio de Souza, 331, bairro São Félix, 45400-000 Valença BA Telefone: (75)98852-2351 / (75) 98258-1731, E-mail: indineia.paixao@ifbaiano.edu.br

· Comitê de Ética em Pesquisa- CEP/UNEB Avenida Engenheiro Oscar Pontes s/n, antigo prédio da Petrobras 2º andar, sala 23, Água de Meninos, Salvador- BA. CEP: 40460-120.

Tel.: (71) 3312-3420, (71) 3312-5057, (71) 3312-3393 ramal 250, e-mail: cepuneb@uneb.br

· Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – CONEP- End: SRTV 701, Via W 5 Norte, lote D - Edifício PO 700, 3º andar – Asa Norte CEP: 70719-040, Brasília-DF

*Obrigatório

Concorda em participar desta pesquisa? *

- Sim
 Não

Dados Pessoais e Profissionais

Nome *

Documento de Identidade (RG) *

Gênero

- Mulher cis
- Homem cis
- Mulher transgênero
- Homem transgênero
- não binare
- prefiro não responder
- Outro:

Data de nascimento *

Endereço *

E-mail *

Raça/cor/etnia

- Negra
- Preta
- Parda
- Branca
- Indígena
- Amarelo
- Outro:

Grau de formação acadêmica *

- Graduação
- Especialização
- Mestrado
- Doutorado
- Pós Doutorado

Ano de conclusão da graduação *

Ano de conclusão da maior titulação *

Área de formação na graduação *

Ano de ingresso no IF Baiano *

Área de atuação no IF Baiano *

Informe se Docente/disciplina, se Técnico/função de concurso

Cargo que ocupa no IF Baiano e ano de ingresso neste cargo *

Município/Campus de atuação no IF Baiano *

Antes do AEE

Conte-nos um pouco sobre o processo de estruturação do AEE, neste Campus. *

Antes do AEE ser estruturado, houve ingresso de estudante(s) surdos(as), neste Campus? *

- Sim
- Não
- Não tenho essa informação

Em qual(uais) modalidade(s) de Curso?

Responda apenas se na questão anterior a resposta for "sim"

Marque todas que se aplicam.

- Curso Integrado
 Curso Subsequente
 Graduação
 Pós graduação

Outro:

Considerando o(s) curso(s) que teve(tiveram) ingressante(s) surdos informe curso, quantidade e ano de ingresso

Responda somente se, neste Campus, teve ingresso de estudante surdo

Quanto(s) concluiu(ram) o curso pleiteado (informe curso, quantidade e ano de conclusão)?

Responda somente se, neste Campus, teve ingresso de estudante surdo

Informe se houve desistência/evasão, indicando o curso, quantidade e ano da saída.

Responda somente se, neste Campus, teve ingresso de estudante surdo

Como é o trabalho do AEE, voltado para o estudante surdo(a) *

Quais recursos (didáticos pedagógicos e tecnológicos) estão disponibilizados para o estudante com surdez, neste Campus? *

Quais aquisições foram efetuadas por este Campus, considerando a especificidade do estudante com surdez? *

Os docentes (das várias disciplinas) recorrem ao AEE (vice-versa) no sentido de estabelecer parceria em ações/atividades para o bom desenvolvimento do estudante com surdez? *

Marque todas que se aplicam.

- Sim (os docentes procuram o AEE)
 Sim (o AEE procura os docentes)
 Não (quando não houver procura por nenhuma das partes)
 Há procura por parte do AEE, porém sem reciprocidade por parte de alguns docentes

É possível afirmar que existência do AEE colaborou para que houvesse mudanças na prática pedagógica dos docentes quando há estudantes com surdez em sala de aula? *

- Sim (o AEE tem colaborado para que haja tais mudanças)
 Não (o AEE não tem colaborado para que haja tais mudanças/não é nosso papel)
 Mesmo com o trabalho do AEE, os docentes não mudaram suas práticas pedagógicas

Qual/is a/s maior/es dificuldade/s relatadas pelos docentes quando tem um estudante com surdez em sala de aula? *

Os estudantes com surdez relatam suas dificuldades em sala de aula, nos momentos de acompanhamento do AEE? Quais? *

Há casos de evasão/desistência de estudantes com surdez, neste Campus? *

- Sim
 Não

Quais fatores podem ser atribuídos nos casos de evasão/desistência de estudantes surdos(as)?

Responda apenas se, na questão anterior, a resposta foi "sim"

Os estudantes surdos relatam dificuldades nas aulas/atividades da disciplina História? *

- Sim
 Não

Quais são as principais dificuldades relatadas por estudantes surdos(as), nas aulas/atividades de História?

Responda apenas se, na questão anterior, a resposta foi "sim"

Os docentes de História recorrem ao AEE (vice-versa) no sentido de estabelecer parceria em ações/atividades para o bom desenvolvimento do estudante com surdez? *

Marque todas que se aplicam.

- Sim (os docentes de História recorrem ao AEE)
- Sim (o AEE procura os docentes de História)
- Não (quando não houver procura por nenhuma das partes)
- Há procura por parte do AEE, porém sem reciprocidade por parte dos docentes de História

O AEE discute com os docentes de História sobre as adequações curriculares e metodológicas para o estudante surdo(a)? *

- Sim
- Não
- Não se aplica / Não é atribuição do AEE

Quais adequações curriculares e metodológicas são discutidas, para o ensino de História?

Responda apenas se, na questão anterior, a resposta foi "sim"

APÊNDICE H – MODELO DO QUESTIONÁRIO DA PESQUISA COM DOCENTES DE HISTÓRIA

Pesquisa intitulada POR OUTRAS FORMAS DE FALAR: estratégias pedagógicas para discentes surdos/as no Ensino de História, aprovado pelo Comitê de Ética da UNEB, com número CAAE 49926721.3.0000.0057 e com parecer nº 4.891.539 se propõe a discutir acerca das estratégias pedagógicas utilizadas, no âmbito do IF Baiano, no ensino de História em turmas com discentes surdos/as. Para tanto, entendemos ser necessário identificar as ações pedagógicas institucionais, bem como aquelas utilizadas no dia a dia pelos docentes, as formas de acesso às informações sobre quais e como realizar as adequações curriculares e metodológicas necessárias, dentre outras informações. Como esta pesquisa está sendo desenvolvida no Mestrado Profissional em Ensino de História – PROFHISTÓRIA/UNEB – temos ainda como um dos objetivos propor um curso de formação para docentes de História que tenham ou venham ter estudantes surdos/as em suas classes.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO: A realização desta pesquisa trará ou poderá trazer benefícios para docentes de História, estudantes com surdez e a comunidade surda, uma vez que a pesquisa buscará suscitar o desenvolvimento de adequações pedagógicas nas aulas de História para que o estudante com surdez esteja efetivamente inserido no processo de ensino e tenha o seu aprendizado viabilizado. Caso aceite o(a) Senhor(a) deverá responder ao questionário a seguir com questões que versam sobre a sua experiência pedagógica, elaboradas pela mestrandia Indinéia Ramos Paixão do curso Mestrado Profissional em Ensino de História, responsável pela pesquisa. Devido a coleta de informações o(a) senhor(a) poderá sentir-se constrangido ou desconfortável. No entanto asseguramos que tomaremos todas as medidas cautelares para não requerer nenhuma informação constrangedora e que trataremos, com o maior respeito, zelo e empatia toda a sua valiosa contribuição. Sua participação é voluntária e não haverá nenhum gasto ou remuneração resultante dela. Garantimos que sua identidade será tratada com sigilo e, portanto o Sr(a) não será identificado. Caso queira (a) senhor(a) poderá, a qualquer momento, desistir de participar e retirar sua autorização. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com a pesquisadora ou com a instituição. Quaisquer dúvidas que o (a) senhor(a) apresentar serão esclarecidas pela pesquisadora e o Sr caso queira poderá entrar em contato também com o Comitê de ética da Universidade do Estado da Bahia. Esclareço ainda que de acordo com as leis brasileira o Sr (a) tem direito a indenização caso seja prejudicado por esta pesquisa. Abaixo segue o contato da pesquisadora e dos órgãos responsáveis pela aprovação e acompanhamento, que poderão tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

· PESQUISADOR(A) RESPONSÁVEL: Indinéia Ramos Paixão

Endereço: Rua Desembargador Amâncio de Souza, 331, bairro São Félix, 45400-000 Valença BA Telefone: (75)98852-2351 / (75) 98258-1731, E-mail: indineia.paixao@ifbaiano.edu.br

· Comitê de Ética em Pesquisa- CEP/UNEB Avenida Engenheiro Oscar Pontes s/n, antigo prédio da Petrobras 2º andar, sala 23, Água de Meninos, Salvador- BA. CEP: 40460-120.

Tel.: (71) 3312-3420, (71) 3312-5057, (71) 3312-3393 ramal 250, e-mail: cepuneb@uneb.br

· Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – CONEP- End: SRTV 701, Via W 5 Norte, lote D - Edifício PO 700, 3º andar – Asa Norte CEP: 70719-040, Brasília-DF

*Obrigatório

Concorda em participar desta pesquisa? *

- Sim
 Não

Dados Pessoais e Profissionais

Nome *

Documento de Identidade (RG) *

Gênero

- Mulher cis
- Homem cis
- Mulher transgênero
- Homem transgênero
- não binare
- prefiro não responder
- Outro:

Data de nascimento *

Endereço *

E-mail *

Raça/cor/etnia

- Negra
- Preta
- Parda
- Branca
- Indígena
- Amarelo
- Outro:

Grau de formação acadêmica *

- Graduação
- Especialização
- Mestrado
- Doutorado
- Pós Doutorado

Ano de conclusão da graduação *

Ano de conclusão da maior titulação *

Área de formação na graduação *

Ano de ingresso no IF Baiano *

Área de atuação no IF Baiano *

Informe se Docente/disciplina, se Técnico/função de concurso

Cargo que ocupa no IF Baiano e ano de ingresso neste cargo *

Município/Campus de atuação no IF Baiano *

Atuação Docente

Você tem ou teve algum estudante Surdo? Conte-nos como foi essa experiência. *

Qual a sua reação ao saber que teria estudante Surdo em sala de aula? *

Marque todas que se aplicam.

- Insegurança
- Receio
- Indiferença
- Oportunidade de aprendizado

Outro:

Para você, quais seriam as maiores dificuldades em ter estudante Surdo nas aulas de História?
*

Na prática, quais foram as maiores dificuldades em ter estudante Surdo nas aulas de História?
*

Você promoveu mudanças nas aulas/atividades de História pelo fato de ter estudante Surdo em sala de aula? *

- Sim
- Não

Quais mudanças você promoveu nas aulas/atividades de História pelo fato de ter estudante Surdo em sala de aula?

Responda apenas se na questão anterior a resposta foi "sim"

Você elabora/realiza atividades avaliativas diferenciadas para estudante Surdo? *

- Sim
- Não

Descreva como são essas atividades avaliativas

Responda apenas se na questão anterior a resposta foi "sim"

Durante as aulas de História há/havia TILSP em sala de aula? *

- Sempre
- Quase sempre
- Nunca. Neste Campus não há/havia TILSP

Como você se sente/sentiu com a presença de TILSP em sala de aula?

Responda apenas se na questão anterior a resposta foi "sempre" ou "quase sempre"

Os conteúdos, as aulas, as atividades e as avaliações de História são previamente apresentados ao TILSP? *

- Sim
- Não

Você acha importante que os conteúdos, as aulas, as atividades e as avaliações de História sejam previamente apresentados ao TILSP? *

- Sim
- Não

Por que é importante que os conteúdos, as aulas, as atividades e as avaliações de História sejam previamente apresentados ao TILSP?

Responda apenas se na questão anterior a resposta foi "sim"

Você acha importante/necessário que o docente de História (que tem estudante Surdo) saiba LIBRAS? *

- Sim
- Não

Por que você acha importante/necessário que o docente de História (que tem estudante Surdo) saiba LIBRAS?

Responda apenas se na questão anterior a resposta foi "sim"

Você sabe LIBRAS? *

- Sim, mas não sou fluente
- Sim e sou fluente
- Não

Caso queira, compartilhe conosco um ou mais exemplar de aula/atividade/avaliação adaptada para estudante Surdo

Arquivos enviados:

APÊNDICE I – MODELO DO QUESTIONÁRIO DA PESQUISA COM ASSESSORIA DE DIVERSIDADE E INCLUSÃO

Pesquisa intitulada POR OUTRAS FORMAS DE FALAR: estratégias pedagógicas para discentes surdos/as no Ensino de História, aprovado pelo Comitê de Ética da UNEB, com número CAAE 49926721.3.0000.0057 e com parecer nº 4.891.539 se propõe a discutir acerca das estratégias pedagógicas utilizadas, no âmbito do IF Baiano, no ensino de História em turmas com discentes surdos/as. Para tanto, entendemos ser necessário identificar as ações pedagógicas institucionais, bem como aquelas utilizadas no dia a dia pelos docentes, as formas de acesso às informações sobre quais e como realizar as adequações curriculares e metodológicas necessárias, dentre outras informações. Como esta pesquisa está sendo desenvolvida no Mestrado Profissional em Ensino de História – PROFHISTÓRIA/UNEB – temos ainda como um dos objetivos propor um curso de formação para docentes de História que tenham ou venham ter estudantes surdos/as em suas classes.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO: A realização desta pesquisa trará ou poderá trazer benefícios para docentes de História, estudantes com surdez e a comunidade surda, uma vez que a pesquisa buscará suscitar o desenvolvimento de adequações pedagógicas nas aulas de História para que o estudante com surdez esteja efetivamente inserido no processo de ensino e tenha o seu aprendizado viabilizado. Caso aceite o(a) Senhor(a) deverá responder ao questionário a seguir com questões que versam sobre a sua experiência pedagógica, elaboradas pela mestrandia Indinéia Ramos Paixão do curso Mestrado Profissional em Ensino de História, responsável pela pesquisa. Devido a coleta de informações o(a) senhor(a) poderá sentir-se constrangido ou desconfortável. No entanto asseguramos que tomaremos todas as medidas cautelares para não requerer nenhuma informação constrangedora e que trataremos, com o maior respeito, zelo e empatia toda a sua valiosa contribuição. Sua participação é voluntária e não haverá nenhum gasto ou remuneração resultante dela. Garantimos que sua identidade será tratada com sigilo e, portanto o Sr(a) não será identificado. Caso queira (a) senhor(a) poderá, a qualquer momento, desistir de participar e retirar sua autorização. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com a pesquisadora ou com a instituição. Quaisquer dúvidas que o (a) senhor(a) apresentar serão esclarecidas pela pesquisadora e o Sr caso queira poderá entrar em contato também com o Comitê de ética da Universidade do Estado da Bahia. Esclareço ainda que de acordo com as leis brasileira o Sr (a) tem direito a indenização caso seja prejudicado por esta pesquisa. Abaixo segue o contato da pesquisadora e dos órgãos responsáveis pela aprovação e acompanhamento, que poderão tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

· PESQUISADOR(A) RESPONSÁVEL: Indinéia Ramos Paixão

Endereço: Rua Desembargador Amâncio de Souza, 331, bairro São Félix, 45400-000 Valença BA Telefone: (75)98852-2351 / (75) 98258-1731, E-mail: indineia.paixao@ifbaiano.edu.br

· Comitê de Ética em Pesquisa- CEP/UNEB Avenida Engenheiro Oscar Pontes s/n, antigo prédio da Petrobras 2º andar, sala 23, Água de Meninos, Salvador- BA. CEP: 40460-120.

Tel.: (71) 3312-3420, (71) 3312-5057, (71) 3312-3393 ramal 250, e-mail: cepuneb@uneb.br

· Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – CONEP- End: SRTV 701, Via W 5 Norte, lote D - Edifício PO 700, 3º andar – Asa Norte CEP: 70719-040, Brasília-DF

*Obrigatório

Concorda em participar desta pesquisa? *

- Sim
 Não

Dados Pessoais e Profissionais

Nome *

Documento de Identidade (RG) *

Gênero

- Mulher cis
- Homem cis
- Mulher transgênero
- Homem transgênero
- não binare
- prefiro não responder
- Outro:

Data de nascimento *

Endereço *

E-mail *

Raça/cor/etnia

- Negra
- Preta
- Parda
- Branca
- Indígena
- Amarelo
- Outro:

Grau de formação acadêmica *

- Graduação
- Especialização
- Mestrado
- Doutorado
- Pós Doutorado

Ano de conclusão da graduação *

Ano de conclusão da maior titulação *

Área de formação na graduação *

Ano de ingresso no IF Baiano *

Área de atuação no IF Baiano *

Cargo que ocupa no IF Baiano e ano de ingresso neste cargo *

Município/Campus de atuação no IF Baiano *

Assessoria de Diversidade e Inclusão

Considerando a Política de Diversidade e Inclusão do IF Baiano, quais ações foram planejadas, por esta Assessoria, voltadas para o ingresso, permanência e êxito de estudantes com surdez? *

Destas ações planejadas, por esta Assessoria, quais foram efetivamente colocadas em prática? *

Das ações colocadas em prática, por esta Assessoria, quais foram os resultados alcançados? *

Esta Assessoria promove algum tipo de formação para docentes que tem ou terão discentes surdos(as) em sala de aula? *

- Sim
- Não

Que tipo de formação é promovida por esta Assessoria para docentes que tem ou terão discentes Surdos(as) em sala de aula?

Responda apenas se na questão anterior a resposta foi "sim"

Esta Assessoria orienta/indica, para os docentes, alguma leitura teórica e/ou relatos de experiências de estratégias pedagógicas para discentes com surdez? *

- Sim
- Não

São leituras que abordam discussões específicas de cada disciplina/área? *

- Sim
- Não
- Não se aplica / Não recomendamos leituras

Quais leituras são recomendadas para o Ensino de História para surdos? *

(Para resposta negativa, responder não se aplica/não recomendamos leituras)

Existe, no IF Baiano, alguma discussão ou grupo de estudos sobre Pedagogia Visual, Letramento Visual, Biliguismo? *

- Sim
- Não

Forneça algumas informações sobre o grupo: Campus, coordenação, público participante, contato

Responda apenas se na questão anterior a resposta foi "sim"

O recurso financeiro, previsto pela Política de Diversidade e Inclusão do IF Baiano pode ser destinado para a aquisição de livros e equipamentos voltados para o estudante com surdez? *

- Sim
- Não