



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE ANANINDEUA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE HISTÓRIA
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA



ALDEN RODRIGUES CAVALCANTE

**O ENSINO DE HISTÓRIA DA AMAZÔNIA PARA ALUNOS(AS) SURDOS(AS) EM
UMA ESCOLA ESPECIALIZADA: desafios e possibilidades.**

ANANINDEUA-PA
2023

ALDEN RODRIGUES CAVALCANTE

**O ENSINO DE HISTÓRIA DA AMAZÔNIA PARA ALUNOS(AS) SURDOS(AS) EM
UMA ESCOLA ESPECIALIZADA: desafios e possibilidades**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de História/Mestrado Profissional em Ensino de História, da Universidade Federal do Pará/*Campus* Universitário de Ananindeua, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre.

Linha de Pesquisa: Saberes históricos no espaço escolar.

Orientador: Prof. Dr. Karl Heinz Arenz.

ANANINDEUA-PA
2023

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) de acordo com ISBD
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Pará**

Gerada automaticamente pelo módulo Ficat, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)


-
- C376e Cavalcante, Alden Rodrigues.
O Ensino de História da Amazônia para Alunos(as) Surdos(as) em
uma Escola Especializada : desafios e possibilidades / Alden Rodrigues
Cavalcante. — 2023.
81 f. : il. color.
- Orientador(a): Prof. Dr. Karl Heinz Arenz
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Pará, Campus
Universitário de Ananindeua, Mestrado Profissional em Ensino de
História, Ananindeua, 2023.
1. Educação História. 2. Ensino Estudo História. 3. Formação de
professores. 4. Alunos(as) surdos(as). I. Título.

CDD 903




ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO DO DISCENTE ALDEN RODRIGUES CAVALCANTE

A Comissão Examinadora de Defesa de Dissertação, presidida pelo orientador Prof. Dr. Karl Heinz Arenz e constituída pelos examinadores Prof. Dr. Ernesto Padovani Netto, Profa. Dra. Franciane Gama Lacerda e Prof. Dr. Túlio P. de Vasconcelos Chaves, reuniu-se no dia 18 de maio de 2023, às 09:00 horas, através de videoconferência na Plataforma Google Meet, para avaliar a Defesa de Dissertação do mestrando ALDEN RODRIGUES CAVALCANTE intitulada: “O Ensino de História da Amazônia para alunos(as) surdos(as) em uma escola especializada: desafios e possibilidades.” Após explanação do mestrando e sua arguição pela Comissão Examinadora, a dissertação foi avaliada depois que todos os presentes se retiraram. Desta apreciação, a Comissão Examinadora retirou os seguintes argumentos: 1) que a dissertação atendeu prontamente a todas as recomendações feitas à época do exame de qualificação; 2) que o mestrando respondeu com propriedade a todas as indagações e questionamentos da Banca; 3) que o mestrando construiu argumentos coerentes, dentro de uma escrita que guarda um estilo e clareza a serem exaltados; 4) e que por todos estes aspectos a dissertação foi APROVADA, com conceito BOM pela Comissão, de acordo com as normas estabelecidas pelo Regimento do Curso.

Documento assinado digitalmente
 **KARL HEINZ ARENZ**
Data: 18/05/2023 16:31:55-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>


Orientador
Prof. Dr. Karl Heinz Arenz

Documento assinado digitalmente
 **FRANCIANE GAMA LACERDA**
Data: 23/05/2023 15:21:44-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Franciane Gama Lacerda
Membro Externo da Banca / PPHIST / UFPA



Prof. Dr. Ernesto Padovani Netto
Membro da Banca / SEDUC /PA

Documento assinado digitalmente
 **TULIO AUGUSTO PINHO DE VASCONCELO**
Data: 22/05/2023 12:55:41-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Túlio P. de Vasconcelos Chaves
Membro da Banca / PROFHISTÓRIA

Dedico este trabalho a Deus, pois sem ele eu não teria capacidade para desenvolver este trabalho.

AGRADECIMENTOS

À Deus, pela minha vida, e por me permitir ultrapassar todos os obstáculos encontrados ao longo da realização deste trabalho.

Aos amigos, familiares, esposa e filhas, por todo o apoio e pela ajuda, que muito contribuíram para a realização deste trabalho.

Ao professor Karl Heinz, por ter sido meu orientador e ter desempenhado tal função com dedicação e amizade.

Ao amigo Rafael Amaro, por me incentivar a participar dessa pesquisa de mestrado.

A todos que participaram, direta ou indiretamente do desenvolvimento deste trabalho de pesquisa, enriquecendo o meu processo de aprendizado

Não basta dizer que a história é o juízo histórico, o juízo é juízo histórico, ou história, com certeza.

Benedetto Croce

RESUMO

Essa dissertação enfoca o ensino de História para aluno(a)s surdo(a)s incluído(a)s em turmas de SAEE e regulares do ensino fundamental maior, no Instituto Felipe Smaldone, da Congregação das Irmãs Salesianas dos Sagrados Corações, na cidade de Belém (PA). Foram constatados diversos desafios nesse ensino, entre eles, o fato de pessoas surdas perceberem as dificuldades que precisam enfrentar no aprendizado, para que possam se sentir incluídos no espaço pedagógico e social. Ante tal constatação, este projeto tem como foco investigar as dificuldades enfrentadas pelos professores que trabalham com esses alunos especiais. O objetivo é perceber como se desenvolve o ensino de História, os métodos que mais se adequam, o sinalário das disciplinas em Língua Brasileira de Sinais (Libras), e a fluência em língua de sinais. Nesse sentido, fizemos um levantamento bibliográfico para respaldar as práticas metodológicas, envolvidas no ensino de História nesse Instituto, bem como, fazer um paralelo com outras escolas públicas com atendimento às pessoas com necessidade especial, especificamente a surdez, para refletir sobre o uso de Libras na sala de aula como primeira língua do aluno e para verificar a relação dos professores da sala de aula regular com a sala do Atendimento Educacional Especializado (SAEE). Dessa forma, procuramos evidenciar as maneiras de ensinar, com respeito aos aspectos políticos, culturais e linguísticos das pessoas surdas. Como resultado, percebeu-se a necessidade da criação de um material de apoio, em formato de cartilha, que contém os sinais em Libras referentes à História regional, haja vista que só encontramos, para nossa pesquisa, sinais referentes à História Geral. Nossa ação visa facilitar o ensino de História, sendo que o material poderá ser utilizado por aluno(a)s surdo(a)s e ouvintes. Esse olhar para o ensino-aprendizagem das disciplinas com claro caráter regional, atrelados a outras com aspectos gerais, será de grande utilidade para o desenvolvimento e uma forma de respeito aos direitos das pessoas surdas, para que tenham oportunidade de letramento na disciplina de História.

Palavras-chave: Ensino de História; Educação Inclusiva; PCD; Educação Bilíngue; Surdez; Cartilha Virtual.

ABSTRACT

This dissertation focuses on the teaching of History to deaf students included in specialized (SAEE) and regular classes of higher fundamental education, at the Felipe Smaldone Institute, of the Congregation of Salesian Sisters of the Sacred Hearts, in the city of Belém (PA). Several challenges were found in this teaching, among them, the fact that deaf people realize the difficulties they have to face in learning in order to feel included in the pedagogical and social space. Given this finding, this project focuses on investigating the difficulties faced by teachers who work with these special students. The objective is to understand how the teaching of History is developed, the methods that are most suitable, the signs already established for the subjects in Brazilian Sign Language (*Libras*), and fluency in sign language. In this sense, we carried out a bibliographical survey to support the methodological practices involved in the teaching of History in this Institute, as well as to make a parallel with other public schools that serve people with special needs, specifically deafness, to reflect on the use of *Libras* in the classroom as the students' first language and to verify the relationship of teachers in the regular classroom with the Specialized Educational Assistance (SAEE) classroom. In this way, we seek to highlight the ways of teaching, with respect to the political, cultural and linguistic aspects of deaf people. As a result, it was perceived the need to create a support material, in booklet format, which contains signs in *Libras* referring to regional History, given that we only found, for our research, signs referring to general History. Our efforts aim to facilitate the teaching of History, as the material can be used by deaf and hearing students. This look at the teaching-learning of disciplines with clear regional character, linked to those with general aspects, will be of great use for the development and a form of respect for the rights of deaf people, so that they have the opportunity to learn literacy in the discipline of History.

Keywords: History Teaching; Inclusive Education; PcD; Bilingual Education; Deafness; Virtual Booklet.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	9
CAPÍTULO I: O ENSINO PARA ALUNOS(AS) SURDOS(AS)	11
1.1. Breve histórico da educação de pessoas surdas	13
1.2. Revisão historiográfica do ensino para pessoas surdas.....	17
1.3. A legislação referente ao ensino para pessoas surdas e sua aplicação	26
1.4. A BNCC e o ensino de História	38
CAPÍTULO II: O INSTITUTO FELIPE SMALDONE	47
2.1. Origem e missão do Instituto Felipe Smaldone	47
2.2. Perfil dos alunos e professores.....	48
2.3. Desafios atuais do Instituto Felipe Smaldone	54
CAPÍTULO III: UM CANAL NO <i>YOU TUBE</i> DE CONCEITOS HISTÓRICOS PARA AS DISCIPLINAS HISTÓRIA E ESTUDOS AMAZÔNICOS	59
3.1. O processo de elaboração do produto	60
3.2. O conteúdo do produto	61
3.2.1. Formulário de pesquisa <i>google forms</i>	62
3.2.2. Análise dos gráficos das respostas	63
3.2.3. Criação de sinais regionais em Libras	69
3.2.4. Pessoas da comunidade surda participantes da criação dos sinais.	70
3.3. O acesso ao produto	71
CONSIDERAÇÕES FINAIS	72
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	75

INTRODUÇÃO

O local de estudo dessa pesquisa será no Instituto Felipe Smaldone, situado no município de Belém, uma escola especializada na educação de surdos. Sua mantenedora, a Congregação das Irmãs Salesianas dos Sagrados Corações foi fundada em 1885, na Itália, por Filippo Smaldone (1848-1923). O padre dedicou sua vida à educação de surdos e fundou a congregação das irmãs para que continuassem seu ideal a serviço da pessoa surda. A congregação expandiu a missão expressa no termo bíblico *efatá*, que significa “abre-te”, verbo usado por Jesus quando teria curado, segundo o evangelista Marcos (7,34), um surdo. Este lema contribuiu para a missão se expandir em várias partes do mundo.

No caso do Brasil, o primeiro instituto foi criado no estado do Pará, quando a congregação estabeleceu-se em 1972, na cidade de Belém; iniciando suas atividades em 25 de março de 1973, na época com 27 alunos surdos na faixa etária de 0 a 14 anos em regime de semi-internato (hoje, educação de tempo integral) matriculados da alfabetização até a 4ª série do ensino fundamental. A instituição foi convidada por pais de crianças surdas de outros estados do Brasil e ampliou o atendimento, criando outros institutos da congregação, em Manaus (AM), Fortaleza (CE), Pouso Alegre (MG) e Paranoá (DF). O Instituto em Belém, atualmente com 50 anos de funcionamento, atende alunos(as) matriculados(as), na educação infantil (3 a 5 anos), no ensino fundamental \ ensino de tempo integral(6 a 9 ou 11 anos) e na Sala de Atendimento Educacional Especializado (SAEE), que abrange atendimento individual, atendimento de alunos(as) com implante coclear e programa de inclusão do 6º ao 2º ano do ensino médio. Os professores que fazem os atendimentos dos(as) alunos(as) surdos(as) são servidores efetivos da Secretaria de Estado de Educação(SEDUC). O Instituto atende também crianças ouvintes(3 a 5 anos), oriundas do convênio firmado entre o Instituto e a Secretaria Municipal de Educação (SEMEC), atendidas por professores contratados pelo Instituto e remunerados pela SEMEC.

Os sujeitos que vão ser investigados são alunos(as) do ensino fundamental maior, do 6º ano ao 8º ano, que acabaram de ser inseridos no programa de inclusão, onde as atividades são elaboradas em libras e os materiais utilizados visam contribuir para que esses alunos, que possuem uma capacidade visual muito grande, apresentem maior facilidade em aprender. Considerando que essa pesquisa aborda o ensino de História para

alunos surdos, é importante frisar que esse ensino constitui um desafio, para os professores que atuam na docência nessa instituição. Já foram aperfeiçoados alguns métodos que ajudam nesta tarefa, que não é fácil, mas é essencial, exigindo muito mais criatividade e esforço, do que para lidar com alunos ditos normais. A metodologia que será adotada nas aulas, para se conseguir os objetivos da investigação serão vídeos em língua de sinais com legendas (retirados da internet) complementados com libras, análise de imagens de acordo com os temas das aulas, textos de livros didáticos, o uso de história em quadrinhos nas aulas, visto que, já existem algumas produções feitas especificamente para este público. É possível encontrar também, alguns sinalários que foram elaborados, acerca dos conceitos básicos da História e outros materiais em libras, que possam ajudar nessa busca por informações que visem melhorar o ensino de história.

Acreditamos que com esses materiais e a prática docente, seja possível oferecer um ensino de História com acessibilidade e com adaptações necessárias para que as comunidades surdas se possam beneficiar desse estudo. Não podemos esquecer que uma das principais bandeiras de lutas dos surdos é a escola bilíngue, na qual eles terão acesso à língua portuguesa e à língua materna deles, no Brasil, Libras, a língua brasileira de sinais. Mas não apenas Libras, mas toda a cultura que a envolve e a acessibilidade de poder conversar com as pessoas que fazem parte da escola, em língua materna. Neste sentido, a fluência em língua de sinais é fundamental. De fato, é a língua de sinais que dará condições para os surdos tornarem-se seres humanos na sua plenitude, inclusive através de apropriação de conceitos científicos, disponíveis na educação formal. No entanto, o uso dessa língua, apesar de critério básico, não deve ser visto como a solução de todos os problemas que se apresentam no ensino. É preciso entender, além de fatores de ordem individual, os desdobramentos da educação dessas pessoas no âmbito das discussões da educação como um todo. Tem que se levar em consideração as esferas mais amplas da sociedade, em vista da viabilização de um ensino democrático, no sentido de que seja proporcionado realmente igualdade de condições de aprendizagem e atuação social. Assim sendo, podemos perceber que a problemática do ensino e a educação de surdos não se restringe apenas à criação de escolas bilíngues, mas engloba outras esferas da sociedade.

Desse modo, a presente pesquisa inicia com a abordagem sobre o ensino de História para esses(as) alunos(as) surdos(as). De início, se faz um panorama da educação dos(as) surdos(as) ao longo do tempo e, também, uma revisão historiográfica sobre o

ensino e aprendizagem de História. No decorrer, são apresentadas as leis essenciais, sobre o ensino para as pessoas surdas e o avanço que essas leis proporcionaram (ou não) nas escolas. A exemplificação e discussão dessa temática traz à tona, a apresentação de uma instituição especializada no ensino dos alunos e alunas surdas, bem como o desenvolvimento e as dificuldades nessa educação. Visamos, sobretudo, aprofundar diversos aspectos essenciais, entre eles, o uso de Libras e sua aplicação no ensino da História regional. Neste sentido, pretendemos criar um sinalário virtual em Libras, no qual constam termos regionais, formulados através de uma interação com professores e pessoas surdas. Os conceitos, traduzidos em Libras, poderão ser acessados na internet e, assim, complementar os diversos materiais que já estão sendo utilizados.

O produto será disponibilizado em plataforma da internet (*You Tube*), com os vídeos de alguns sinais já catalogados e aceitos pelas comunidades surdas. Trata-se de pequenos textos explicativos sobre termos específicos da História da Amazônia. Os vídeos postados são editados com som, sinal em Libras e legenda em língua portuguesa; O acesso se dará por link e nome do canal, alunos(as) surdos(as), alunos(as) ouvintes, professores e outros poderão acessar os vídeos.

No que se refere à instituição especializada, o Instituto Felipe Smaldone, esse sinalário abre a possibilidade de utilização nas Salas de Atendimento Educacional Especializado (SAEE) e nas turmas de escolaridade para alunos(as) surdos(as). É interesse do pesquisador a manutenção de reuniões mensais, presenciais e\ou online, com os grupos de pessoas surdas que já participaram da criação de novos sinais e todos que quiserem colaborar nesse projeto, no intuito de atualizar e melhorar continuamente essa ferramenta relevante para estudantes e profissionais.

CAPÍTULO I: O ENSINO PARA ALUNOS(AS) SURDOS(AS)

A presente pesquisa iniciou em um momento bastante delicado e desafiador, pois, as pessoas começavam a apresentar os sintomas, do que foi diagnosticado dias depois, como o vírus da Covid-19, que logo a seguir se transformou em uma pandemia. Assim, em meados de agosto do ano de 2020, as aulas presenciais foram suspensas, no mundo

inteiro, a partir do mês de março do referido ano. A situação tornou-se tema de vários estudos, nos quais os autores buscavam encontrar respostas, a partir das informações veiculadas através da mídia no mundo inteiro e dos dados informados através dos órgãos federais, estaduais e municipais, responsáveis pela educação de milhares de pessoas em todo o mundo.

Esses estudos destacam questões concernentes às inquietações suscitadas pela pandemia, no que se refere ao campo educacional, desde a influência causada na vida social das pessoas no mundo inteiro, até as discussões e questionamentos sobre os programas de avaliação dos cursos de graduação e pós-graduação. E perguntas centrais surgiram: de que maneira o trabalho tem sido realizado e qual o impacto das mudanças na vida dos professores?, entre outros. Para exemplificar esse tipo de estudo, podemos apontar o artigo *Education during and after the pandemics*, de autoria dos professores e pesquisadores Cândido Alberto Gomes, Susana Oliveira e Sá, Enrique Vázquez-Justo, Cristina Costa-Lobo (2021 p. 574-594). Nele são feitas algumas abordagens sobre as situações de improviso, vivenciadas por educadores durante a pandemia, e acerca dos planejamentos para um provável período após a pandemia. Os pesquisadores fazem referência aos problemas que a Covid-19 tem ocasionado em famílias, estudantes, educadores, entre esses, além do medo e das dificuldades econômicas.

Aqui, no Estado do Pará, ficamos praticamente sem aulas durante um curto período, até que houve o retorno às aulas em regime remoto, agendadas por meio de grupos criados no whatsapp. Esses grupos serviam para a comunicação entre o professor\alunos\família e para postar atividades, vídeos e explicações das aulas, porém, nenhum dos profissionais dominava essa nova maneira de ensinar, à distância e em uma situação de vários problemas, perdas e medo, causado pela pandemia da covid 19. Nas dúvidas eram feitas chamadas de vídeo, para esclarecimento. Em relação aos estudos do ProfHistória, o programa de mestrado, para o qual deverá ser apresentada esta pesquisa, retornamos às atividades após a deliberação do colegiado. Participamos das disciplinas e realizamos os trabalhos na medida do possível, pois, sabíamos que tudo era novo, não tínhamos ideia do que estava por vir: muitas famílias dizimadas, a perda de amigos e familiares e a necessidade de medidas sanitárias.

Na pesquisa “Entenda como a pandemia impactou a Educação no Brasil” da Fundação Abrinq são fornecidas várias informações sobre esse período¹. Entre elas consta que no Brasil houve em média 287 dias de suspensão das aulas presenciais no ano letivo de 2020, tanto em escolas públicas, quanto privadas. O estudo contém ainda os dados de outras pesquisas, que informam o percentual de escolas, em que foram cumpridos o calendário letivo original de 2020. Assim, o Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), através do censo escolar 2020, com um formulário específico, conseguiu coletar dados sobre ajustes do calendário escolar. Os dados mostram que em 99,3% das escolas brasileiras as atividades presenciais foram suspensas. Em decorrência disso, foi necessário ajustar o calendário. Em algumas regiões, no caso, Norte e Nordeste, segundo a pesquisa, esses ajustes ocorreram em 61,6% das escolas públicas. Em outras regiões, os números apontam ajustes em: Sudeste (37,2%) das escolas; região Sul (29,1%) e Centro-Oeste (21,1%), em média.

É importante mencionar que no contexto de produção desta pesquisa, boa parte dela, foi produzida no período de pandemia. A situação se estendeu por alguns meses. Depois iniciaram as reuniões virtuais, a fim de organizar e realizar, após as devidas adaptações, o ensino *on-line*, uma experiência cheia de desafios e possibilidades.

O objetivo desse primeiro capítulo, de caráter mais bibliográfico e historiográfico, é aprimorar e atualizar as informações sobre a temática em questão: o ensino, especificamente o de História, para alunos(as) e alunas surdos(as). O capítulo está organizado em quatro tópicos. Ele inicia com um breve histórico dessa educação. Em seguida, é feita uma revisão historiográfica dessa modalidade de ensino, a partir das obras de vários estudiosos. Outro tópico aborda a legislação atual que rege este ensino. Enfim, apresenta-se uma reflexão acerca das contribuições e orientações da BNCC referente ao ensino de História.

1.1. Breve histórico da educação de pessoas surdas

Segundo Oliver Wolf Sacks (1990), a problemática que envolve a surdez, foi vivida também na China antiga, mencionada em certos textos literários que indicam situações em que, quem nascesse com alguma deformidade física, era oferecido em

¹ Fundação Abrinq. “Entenda como a pandemia impactou a Educação no Brasil” (26/10/2021). Disponível em: <https://www.fadc.org.br/taxonomy/term/aulas-durante-a-pandemia>. Acesso em: 20 mar. 2022.

sacrifício às divindades. Na Grécia antiga, eram seres humanos inacabados, quem apresentasse inabilidade para falar. Esses também podiam ser sacrificados. Na Roma antiga, pessoas surdas não podiam receber herança e eram consideradas retardadas. Na Idade Média ocidental acreditava-se que as pessoas nascidas com alguma deficiência eram frutos do pecado, havendo a cobrança que confessassem seus pecados para, assim, alcançar a salvação e superar a exclusão.

Esse quadro vai começar a se modificar no final da Idade Média, quando aparecem os primeiros estudiosos a atentarem à situação daqueles com essas necessidades. Um que se destaca neste sentido é o médico e matemático italiano Girolamo Cardano (1501-1576). Este pronunciou um discurso, que pode ser encontrado na obra do neurologista e psiquiatra britânico Oliver Wolf Sacks:

É possível pôr (*sic*) um surdo-mudo ter condições de ouvir pela leitura e falar pela escrita (...), pois assim como sons diferentes são convencionalmente usados para significar coisas diferentes, também pode acontecer com várias figuras de objetos e palavras (...) caracteres e ideias escritas podem ser relacionados sem a intervenção de sons (*apud* SACKS, 1990, p. 31).

O primeiro educador especializado foi o monge beneditino espanhol Pedro Ponce de León (1520-1584) que ensinou nobres surdos a escrever, ler e contar, se baseando em gestos utilizados nos mosteiros, como já foi mencionado acima. A primeira alusão à experiência do ensino da fala para essas pessoas se encontra no famoso tratado “Redução das letras e arte para ensinar o mudo a falar”, de 1620, citado por Carlos Sánchez (1991, p. 23). Esse tratado baseia-se no ensino acima mencionado de Pedro Ponce de León. Sobre isso, o pedagogo e filólogo Juan de Pablo Bonet (1579-1633) afirma que,

Para ensinar ao mudo o nome das letras simples (...) o professor e seu aluno devem estar sozinhos, sendo uma operação que requer a maior atenção para a qual convém evitar qualquer movimento de distração (...) o que escrevemos basta para provar que o surdo-mudo não deve ser considerado como um ser incapaz de falar e de refletir, mas como um surdo capaz de aprender as línguas e as ciências (*apud* SÁNCHEZ, 1991, p. 23).

Os especialistas mudaram o modo de ver as pessoas surdas. Começou-se a investir na formação de professores e na utilização de metodologias a fim de proporcionar uma

melhoria na qualidade de vida dessas pessoas. Mas esses primeiros esforços eram privilégios restritos apenas às camadas que possuíam melhor poder econômico. Até que indivíduos social e economicamente menos favorecidos fossem beneficiados com essas descobertas levaria ainda algum tempo.

Importantes contribuições foram feitas por interessados no tema como Jacob Rodrigues Pereira, nascido numa família de criptojudéus de origem portuguesa na Espanha e radicado na França (1715-1780). Jacob Rodrigues Pereira se tornou o mais famoso dos educadores de pessoas surdas de sua época por ter sido o pioneiro na “desmutização” de surdos(as) mediante a aprendizagem da leitura labial e do alfabeto digital. Nisso, ele foi inspirado por Juan de Pablo Bonet, estando, como esse, favorável ao ensino no e pelo qual o surdo falasse. No entanto, no período em questão, isto é, os séculos XVI e XVIII, os atendimentos eram feitos de forma individual.

No século XVIII, destaca-se, dentre os educadores de surdos(as), o alemão Samuel Heinicke (1727-1790). Este se esforçou para que as pessoas surdas falassem e, por isso, ficou conhecido como o fundador da filosofia “oralista”. Foi ele que fundou a primeira escola para pessoas surdas na Alemanha, sendo isso uma das primeiras iniciativas de um atendimento coletivo. No entanto, proibiu-se determinadamente o uso de sinais (admitido só excepcionalmente), chegando-se a cometer atos arbitrários como amarração de mãos e perfuração de ouvidos. Alguns experimentos até causaram a morte de pessoas surdas.

Desde então, posicionamentos contrários entre os defensores do oralismo e os defensores do uso dos sinais vão marcar profundamente a história da educação de surdos(as). O sacerdote e advogado francês Charles Michel de L’Epée (1712-1789) defendia um método com uso de sinais, que atingiu grande sucesso na década de 1780 na Europa. O padre L’Epée fez uma combinação da língua de sinais usada pelas pessoas surdas com a gramática sinalizada francesa. Por esse método, ele conseguiu fazer com que essas pessoas aprendessem a escrever, ler e contar. Como consequência, mais de vinte escolas para pessoas surdas foram criadas na França e em outros países da Europa. O método desenvolvido por esse religioso francês se espalhou, ao longo do século XIX, pelo mundo. Segundo Sueli Fernandes,

A língua de sinais francesa, sistematizada como fruto da aglutinação de surdos europeus no Instituto de surdos-mudos de Paris [fundado por L’Epée], é conhecida como a primeira língua de sinais do mundo e raiz de todas as outras línguas sinalizadas que foram disseminadas pelo

planeta. Sua difusão se deu em decorrência da ida de professores surdos, que trabalharam com L'Épée, a outros países europeus e ao continente americano, multiplicando a metodologia desenvolvida pelo religioso para educar surdos (FERNANDES, 2012, p. 29).

Todas essas experiências e descobertas proporcionaram uma evidente melhoria na qualidade de vida e uma crescente aceitação social das pessoas surdas desde fins do século XVIII. Conforme Oliver Sacks,

Esse período – que agora parece uma espécie de época áurea na história dos surdos – testemunhou a rápida criação de escolas para surdos, de um modo geral dirigidas por professores surdos, em todo o mundo civilizado. A saída dos surdos da negligência e da obscuridade, sua emancipação e cidadania, a rápida conquista de posições de eminência e responsabilidade – escritores surdos, engenheiros surdos, filósofos surdos, intelectuais surdos –, antes inconcebíveis, tornaram-se subitamente possíveis (SACKS, 1990, p. 37).

Segundo Sacks, as pessoas surdas alcançaram posições de destaque na sociedade, em parte comparáveis aos ouvintes. Este fato indica a eficácia dos métodos usados e divulgados por L'Épée, se comparados com o método oralista de Heinicke. Além do mais, o método francês se espalhou pela Europa e chegou ao continente americano, atingindo um número considerável de pessoas surdas que foram socialmente marginalizados. Mesmo assim, ocorreu uma reação forte por parte da filosofia oralista e, em pouco mais de vinte anos, os avanços educacionais e sociais desencadeado pelo método de L'Épée desapareceram.

De fato, o Congresso de Milão, uma conferência internacional de educadores de pessoas surdas, realizado em 1880, na Itália, aboliu de vez o uso de sinais, impondo o oralismo e praticamente excluindo as pessoas surdas das decisões. Por sinal, os educadores que participaram do congresso eram todos não-surdos. Carlos Skliar (1997) comenta que o Congresso de Milão se transformou numa triste lembrança para as pessoas surdas, sendo o resultado uma confluência de fatores linguísticos, filosóficos e religiosos, mas não educativos:

A Itália ingressava num projeto geral de alfabetização e, deste modo, se tentava eliminar um fator de desvio linguístico – a língua de sinais – obrigando também as crianças surdas a usar a língua de todos; por outra parte, o congresso legitimava a concepção aristotélica dominante, isto é, a ideia da superioridade do mundo das ideias, da abstração e da razão

– representado pela palavra – em oposição ao mundo do concreto e material – representado pelo gesto –, por último os educadores religiosos justificavam a escolha oralista, pois se relacionava com a possibilidade confessional dos alunos surdos (SKLIAR, 1997, p. 109).

Oliver Sacks mostra que grande quantidade das pessoas surdas em formação foi prejudicada com as decisões de Milão. Nesse contexto, não havia espaço para professores(as) surdos(as), pois, sob a nova ótica, os ouvintes seriam o modelo-padrão para os alunos. Assim, a proporção de professores(as) surdos(as) nas escolas, que chegava a 50% do corpo docente nas instituições para pessoas surdas em 1850, caiu para 25% na passagem para o século XX e para 12% em 1970 (SACKS, 1990, p. 44).

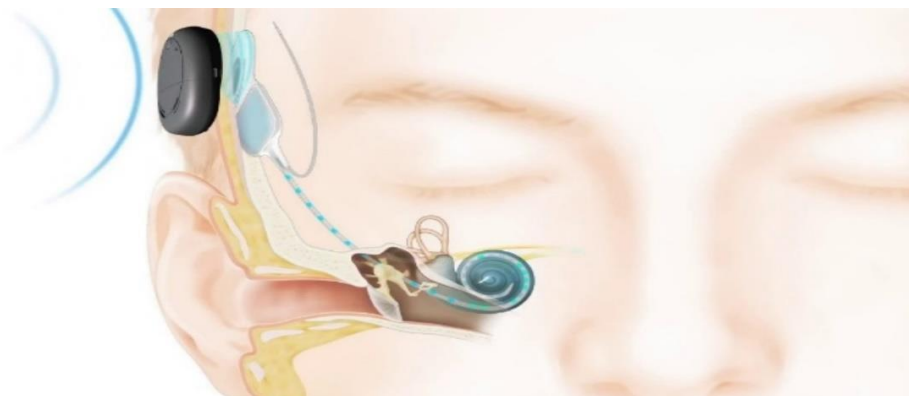
1.2. Revisão historiográfica do ensino para pessoas surdas

A educação de pessoas surdas têm sido motivo de inquietação de professores, pesquisadores e familiares. Nos diversos espaços onde estão sendo escolarizados crianças e jovens surdos(as), os(as) professores(as) buscam elucidar os desafios e implementar certos projetos, visando melhorar as práticas pedagógicas e conseguir os resultados concretos com esses alunos. O desafio central deriva do fato de a surdez ser considerada uma necessidade especial que, supostamente, dificulta significativamente a aprendizagem. Isso causa um desejo muito forte, nos familiares dos(as) alunos(as) também, em se movimentar, para obter ajuda e tentar diminuir os impactos e dificuldades na aprendizagem dos(as) filhos(as).

Desse modo, houve e há uma busca por tratamentos ou procedimentos específicos no sentido de diminuir as dificuldades da pessoa surda. Para isso, recorreu-se a aparelhos auditivos, desenvolveram-se terapias especializadas com fonoaudiólogos, promoveu-se o treinamento da leitura labial e, atualmente, recomenda-se aos familiares o implante coclear, uma cirurgia custeada e patrocinada pelo SUS. Ela consiste em uma abertura do crânio do indivíduo para colocar um dispositivo afim de estimular o funcionamento da cóclea (BOGAR; BENTO; TSUJI, 2008).

O referido dispositivo apresenta uma parte externa e outra interna e, uma vez implantado, é bastante visível (Figuras 1 e 2).

Figura 1: Implante coclear (perspectiva facial)



Fonte: <https://onaparelhosauditivos.com.br/quem-sao-os-candidatos-ao-implante-coclear/> (16/05/2022).

Figura 2: Implante coclear (perspectiva lateral)



Fonte: <https://academiadelibras.com/blog/implante-coclear/> (16/05/2022).

Na comunidade surda, as opiniões são divididas quanto ao assunto do implante: há os que reclamam, outros que realçam o êxito e, enfim, aqueles que rejeitam esse tratamento. De fato, a cirurgia suscitou numerosos questionamentos, pois muitas pessoas tiveram a expectativa de que voltariam a ouvir perfeitamente, o que não se concretizou. De fato, nem todas as pessoas que se submeteram à cirurgia, conseguiram realizar seu desejo de ouvir e falar sem maiores entraves e dificuldades. O sucesso ou não da intervenção cirúrgica depende de muitos fatores. Estes variam de acordo com a pessoa, o tipo de surdez, a idade do surdo e o tempo de surdez, além do histórico e das condições gerais de saúde. Portanto, deve-se compreender que o implante coclear, não fará um resgate completo da audição, entretanto, ele poderá tornar possível que alguns usuários do implante consigam ter competências em de língua oral, o que pode contribuir para a capacidade auditiva dos usuários de implante coclear. (SOARES, 2017).

O que mais importa é a questão, se a pessoa nasceu surda ou ouvinte e se, depois, teve algum problema de saúde, entre os quais meningite e rubéola, que poderiam ter ocasionado a surdez. Todos esses elementos contribuem para o sucesso ou insucesso do implante coclear. (LASMAR & LASMAR, 1999).

Otorrinos e fonoaudiólogos sempre tiveram uma posição de destaque no que diz respeito ao surdo, à surdez, aos implantes e tudo que envolve esse universo, mas, infelizmente, ainda existe, entre o público geral, um desconhecimento muito grande sobre esse tema, de grande importância na conduta educativa dos(as) alunos(as) surdos(as).

Ainda dentro dessa temática de educação do surdo, outra situação, que requer atenção, é o preconceito e a discriminação na vida dessas pessoas. Assim, muitas vezes são chamados pelos termos: *surdo-mudo*, *mudinhos* e *portadores de deficiência auditiva*. Porém, o uso dessas expressões é severamente criticado pela comunidade surda. Por outro lado, a própria língua do surdo, a Libras, que não se baseia na emissão de sons, ainda gera muitas dúvidas e inseguranças nas pessoas que ainda não ou mal conhecem esse mundo do silêncio, se assim podemos dizer. (FREITAS e SOUZA 2015).

Esses termos continuaram a ser estudados, para que se pudesse entender de onde e como surgiram. Neste contexto, se aponta os conceitos de mímica, mudez e mudo. Mímica é apresentada como a maneira de expressar ideias, palavras ou sentimentos mediante o uso de gestos que podem acompanhar a fala ou substituí-la. A mímica é utilizada pelos mudos para se expressarem e se comunicarem. A mudez significa a incapacidade de falar, engendrando situações peculiares em razão de um déficit de audição. O termo mudo é associado ao indivíduo que possui problemas físicos ou psicológicos, que o impedem de falar. (GESSER, 2009).

De modo geral, no Ocidente, a postura em relação às pessoas surdas está marcada pelas representações do cristianismo. Um fato da história medieval, citado nos mais diversos compêndios da história, é o ritual da Igreja Católica, que é marcado pela prática do Canto Gregoriano. Esta forma de música prevaleceu nos rituais eclesiais durante séculos. O canto era feito sem acompanhamento com instrumentos musicais, uma prática que excluía quem não conseguisse falar ou ouvir. Além disso, as igrejas cristãs, tanto católica como protestantes, costumaram, com base nos textos bíblicos, afirmar a necessidade da audição e da fala para captar inteiramente o essencial de sua mensagem. (SACKS, 1990).

Aqui estão alguns exemplos: “O senhor deu-me uma língua erudita, para eu saber sustentar com a palavra o que está cansado, ele me chama pela manhã, pela manhã chama aos meus ouvidos, para que eu o ouça como a um mestre (Isaias 50,4)”. Pode também ser observado em: “O que tem ouvidos para ouvir, ouça (Mateus 11,15)”, “Aquele que tem ouvidos ouça o que o espírito diz as igrejas (Apocalipse 2,7)” ou “Estava expelindo um demônio, o qual era mudo. Já nos Evangelhos, depois de ser liberado de um demônio, “o mudo falou, e as multidões ficaram maravilhadas (Lucas 11,14)”.

Com esses poucos versículos bíblicos, podemos constatar a importância que era atribuída à fala e à audição para que as pessoas pudessem aprender os preceitos cristãos. Também em razão disso, existia no Ocidente medieval e moderno certo esforço para viabilizar um ensino religioso básico para quem apresentasse surdez. Aliás, de modo geral, houve, do lado da Igreja, uma constante preocupação com a transmissão das ideias cristãs e a respectiva visão de mundo.(SACKS, 1990).

Além disso, segundo Olivier Sacks, 1990, em diversas ordens religiosas, o silêncio adquiriu uma importância fundamental. Os monges, principalmente os beneditinos e os cistercienses (um ramo beneditino), deviam guardar silêncio durante a maioria do tempo, conforme prescreveu a regra da ordem. Em razão disso, desenvolveram um alfabeto manual que passou a ser usado no interior dos mosteiros. Esse sistema de sinais, de certa maneira, está no início de uma mudança no que diz respeito à educação daqueles que não escutavam e poderiam aprender.

Portanto, percebe-se que, no início da época moderna, a dificuldade em não ouvir, não foi vista como um impedimento insuperável para pessoas surdas estudarem, desde que fossem utilizados métodos diferentes dos que se usava no trato com ouvintes. Ou seja, houve a percepção de que, essas pessoas poderiam ter acesso à leitura e à escrita, sem que necessariamente precisassem captar os sons através da audição. Isso vai ser mencionado mais à frente, ou seja, nas metodologias da educação utilizadas na época.

Gesser (2009, p. 22) sublinha que os surdos são fisicamente e psicologicamente normais, e que “aqueles que têm o seu aparato vocal intacto (que nada têm a ver com a perda auditiva) podem ser oralizados e falar a língua oral, se assim desejarem”.

Como se vê, ainda existe muita desinformação acerca dessa temática. Assim, ainda há muito a ser debatido e pesquisado sobre as definições equivocadas e os estereótipos. Por não se tratar de mímica, mas de uma língua, a língua de sinais, que é

objeto de comunicação de uma comunidade, destaca-se a sua importância. Conforme Audrei Gesser (2009, p. 27),

A língua de sinais, como já vimos, têm uma gramática própria e se apresenta estruturada em todos os níveis, como as línguas orais: fonológico, morfológico, sintático e semântico. Além disso, podemos encontrar nelas outras características: a produtividade/criatividade, a flexibilidade, a descontinuidade e a arbitrariedade.

A ideia de Libras ser uma língua estruturada já é amplamente reconhecida na área da linguística. Nos anos 1960, ela foi comprovada por meio dos estudos do linguista americano chamado William Stokoe Jr. (1919-2000), perito da Língua de Sinais Americana (ASL). No entanto, é necessário reafirmar, o quanto os avanços feitos na área ainda são desconhecidos por um público mais amplo.

As pessoas surdas e suas posições em defesa dos sinais foram sistematicamente perseguidas, o que resultou em segregação e retrocesso nas suas conquistas. Por sua vez, a proposta oralista, que vigorava até o terceiro quartel do século XX, tornou-se ineficiente no ensino e educação dessas pessoas, cujo resultado foi o atraso no desenvolvimento psicossocial, emocional e linguístico de toda essa comunidade específica.

As pessoas surdas tiveram seus direitos historicamente violados e, de certo modo, foram vítimas da medicina da época, que tinha muita autoridade e prestígio na sociedade ocidental. Conforme Carlos Sánchez (1990), confiava-se no diagnóstico genérico de que as pessoas surdas, a princípio, poderiam falar e, por conseguinte, poderiam ser curados da surdez. No entanto, isso não ocorreu, porque as especificidades de cada surdo são diferentes. Havia, sobretudo, um percentual considerável com perdas auditivas parciais. Este fato serviu de parâmetro para as suposições que se atribuiu, de maneira generalizada, ao conjunto das pessoas surdas, o que não foi condizente com a realidade.

Com base na confiabilidade do esquema médico-pedagógico, pode-se proclamar, irresponsavelmente, que todos os surdos podiam falar, que a surdez era superável, que poderia ser curada. Porém, ao mesmo tempo, eram dadas explicações do porquê, individualmente, os surdos não aprendiam a falar, os surdos não eram curados, coisas que sempre se soube (...). Para perpetuar o engano (...) com testemunhos mais do que duvidosos, referidos a pessoas com perdas auditivas parciais ou pós-linguísticas, montou-se o grande circo dos oralizados (SÁNCHEZ, 1990, p. 60-61).

Segundo Sueli Fernandes, o oralismo prevaleceu como filosofia educacional predominante no período que se estendeu da década de 1880 até meados dos anos 1960. Isso fez com que toda a escolarização de pessoas surdas, bem como seu acesso ao conhecimento (informal ou científico), fosse dependente da possibilidade de oralização, o que, na maioria dos casos, não acontecia (FERNANDES, 2012, p. 39).

Pela imposição do modelo clínico-terapêutico, que via a surdez como uma doença, o surdo foi considerado incapaz. Nesse período de quase cem anos em que vigorou o modelo de educação oralista, que, diga-se de passagem, foi organizado por não-surdos(as), cogitou-se que seria o melhor caminho a seguir. Mas, ao contrário, engendrou-se um dilema social retumbante, pois praticamente expulsou-se essa minoria do sistema educacional, segregando seus integrantes e condenando-os, de certa maneira, a viverem às margens da sociedade e não integrados nela.

Diante disso, pode-se pôr a pergunta como a língua de sinais sobreviveu a essa proibição e opressão. A resposta é simples, pois onde há dois ou mais surdos o uso de sinais é inevitável, visto que se trata de uma língua, produto de uma experiência histórica, compartilhada e vivida de forma coletiva. Além do mais, nem todos os países seguiram à risca o que foi acordado no Congresso de Milão. Os Estados Unidos são um exemplo. A delegação americana no congresso, composta por cinco professores, votou a favor do método gestual, junto com um professor britânico.

De volta aos EUA, os representantes continuaram a divulgar a prática dos sinais, fazendo com que a educação de pessoas surdas tivesse uma trajetória diferente daquela em outros países. Isso fortaleceu a comunidade surda nos Estados Unidos, onde se criou um movimento de resistência. Podemos mencionar Thomas Hopkins Gallaudet, fundador da primeira Escola Americana para pessoas surdas. Um professor surdo que se destacou foi Laurent Clerc, sendo que ele divulgou os métodos de L'Épée na América do Norte.

No Brasil, segundo Gladis Perlin, primeira professora surda atuando em uma universidade, o movimento surdo tem se caracterizado, desde os anos 1990, como âmbito de gestação da política de identidade surda contra a coerção ouvinte. As respectivas lutas objetivam, entre outras coisas, questionar a natureza ideológica das experiências surdas e descobrir interconexões entre essa comunidade específica e o entorno social geral (PERLIN, 1998).

Atualmente, apoiado em pesquisas desenvolvidas nas universidades e em disciplinas como a linguística, psicologia e antropologia, um movimento político articulado pelas pessoas surdas busca combater discursos que enfatizam a suposta deficiência e incapacidade, mostrando que não se de uma diferença e que os(as) surdos(as) são capazes de lidar com a realidade social através de experiências visuais. O principal veículo para fazer essa mediação com a realidade é a língua de sinais. Sendo assim, já desde os anos 1970, há tentativas em mostrar que pessoas surdas não se veem como deficientes, mas como um grupo linguística e culturalmente diverso (GARCIA, 1999). Sobre isso, Adriana Thoma e Maura Lopes (2006) fazem a seguinte afirmação:

A comunidade surda faz distinções – particularmente a língua – entre os surdos e os que ouvem. Não uma distinção áudio-métrica, como aquelas que encontramos com frequência na literatura voltada a ensinar sobre quem são os surdos, uma literatura que os narra a partir de graus de perda de audição e os coloca sempre em referência a uma norma ideal, em comparação aos que ouvem. Mas uma distinção que fala nos surdos como sujeitos com uma cultura visual e como membros de uma comunidade plural, mas que têm em comum as marcas da exclusão pela condição do “não ouvir” (THOMA; LOPES, 2006, p. 58).

A partir dessas afirmações, comunidades surdas passaram a reivindicar direitos até então negados, inclusive o de como deveriam ser educados e também referenciados, ou seja, como surdos e surdas e não como deficientes auditivos. Para esse grupo, os termos “deficiente” e “deficiência” são pejorativos, veiculando uma carga negativa que deve ser evitada. Antes, eles tendem a se ver como minoria linguística.

Ainda muitas pesquisas têm de ser feitas para conhecer melhor o universo das pessoas surdas, visto que apreendem o mundo através de experiências visuais. Não obstante, a muitos assuntos eles não têm acesso, pois a maior parte das informações em nossa sociedade é transmitida oralmente em língua portuguesa. Apesar de já haver muitos intérpretes de língua de sinais nas mídias visuais, há reclamações, sobretudo, referente ao fato de as janelas que abrem nas televisões e nos computadores serem pequenas. As pessoas surdas reivindicam a aparição de corpo inteiro desses intérpretes, já que usam expressões faciais e corporais durante as interpretações da fala.

No Brasil, a primeira escola para pessoas surdas foi fundada em 1857, no Rio de Janeiro, o atual Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES). A instituição iniciou suas atividades sob a orientação do professor surdo francês Ernest Huet, que usava sinais durante as aulas, pois, como podemos ver, esse período é anterior ao Congresso de Milão.

As pessoas surdas estudavam então as disciplinas do núcleo comum do currículo escolar da época e os relatos afirmam que o professor surdo Huet obteve bons resultados. Em seguida, a filosofia oralista começou a predominar também no Brasil, o que causou um retrocesso na escolarização dos(as) surdos(as), que foram praticamente segregados(as) em instituições especializadas, que tinham um caráter assistencialista, sendo que não foram considerados cidadãos plenos.

Embora tenham ocorrido essas adversidades, a língua de sinais nunca deixou de ser usada nas dependências da escola do INES, mesmo às escondidas. Por isso, depois de mais de cem anos desde sua fundação, o instituto se tornou uma referência no ensino e educação de pessoas surdas, participando ativamente das lutas que garantiram conquistas importantes, principalmente na década de 1990. Este engajamento social se deve à insatisfação com o resultado da escolarização dos(as) surdos(as) que mostrou ser amplamente ineficiente. Segundo Sueli Fernandes,

No Brasil, Quadros (1997) cita dados semelhantes descritos pela Federação Nacional de Educação e Integração de Surdos (FENEIS), em 1995, sobre uma pesquisa realizada pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR) em convênio com o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), que atestam a mesma realidade: 74% dos surdos não chegam a concluir o 1º grau; a maioria dos 5% da população surda total que estuda em universidades é incapaz de lidar com o português escrito (FERNANDES, 2012, p. 63).

Além do fracasso escolar, ainda tem a dificuldade de aprendizagem da língua oral. Pesquisas feitas nos Estados Unidos por John Trey Duffy, destacadas por Ronice Müller de Quadros (1997), constataram que,

Apesar do investimento de anos da vida de uma criança surda na sua oralização, ela somente é capaz de captar, através da leitura labial, cerca de 20% da mensagem e, além disso, sua produção oral, normalmente, não é compreendida por pessoas que não convivem com ela (pessoas que não estão habituadas a escutar a pessoa surda) (*apud* QUADROS, 1997, p. 23).

Esses dados científicos foram comprovados por pesquisas realizadas por linguistas que possuem experiências no trabalho com pessoas surdas. Assim, a linguista e pedagoga Ronice Quadros, que acabamos de evocar, é filha de pais surdos, mas, por ela ser ouvinte, foi educada num contexto bilíngue. Pessoas como ela são chamadas de

“coda” – do inglês *Child of Deaf Adults* (filho ou filha de adultos surdos) – nas comunidades surdas, pois aprendem as duas línguas: Libras e português. Geralmente, elas se tornam excelentes intérpretes devido à convivência em uma família surda. Como tiveram essa oportunidade peculiar, tais pessoas acabam por assumir uma liderança muito respeitada e de muita credibilidade. Seus estudos corroboram a importância da língua de sinais, que deve ser adquirida desde a infância, ou seja, antes mesmo de chegarem às escolas (QUADROS, 2007).

No entanto, este caso ideal não é frequente, devido ao fato de a maioria das crianças surdas nascerem de pais ouvintes. De fato, o nascimento de uma criança surda é, em muitos casos, um choque e um dilema para pais ouvintes que, em geral, não sabem como lidar com a situação, principalmente por causa das expectativas que a família criou em relação ao bebê. Tendo esperado uma criança “normal”, a constatação de sua “diferença” ou “deficiência” leva, em muitos casos, a um desajuste no sistema familiar, o que vai gerar uma certa confusão de como se relacionar com o filho por causa da barreira da comunicação. No que concerne a esta situação, pode-se citar o termo “crip”, palavra que deriva do inglês *cripple*, cujo significado é aleijado. Era utilizado para se referir às pessoas que apresentavam deficiência física, sendo posteriormente ampliado para as deficiências sensorial e intelectual. A teoria Crip objetiva o rompimento com os binarismos (homem-mulher, deficiente-normal), que são considerados como artificiais, pois pregam uma cultura e política de hierarquia. Sobre isso, Robert McRuer (2006) propõe que sejam verificadas outras formas de corporização e não apenas aqueles que a sociedade legítima. De fato, esta tende a valorizar, sob risco de considerar deficiente ou anormal, somente o corpo que apresenta as características aguardadas por ela.

Porém, se a família for bem orientada, os obstáculos podem ser superados com mais facilidade, mas para isso é preciso obter mais informações que esclareçam a condição da surdez. Só assim é possível oferecer melhores opções de ensino e educação para essas crianças. Segundo Fernandes,

Ao nos relacionarmos com uma pessoa surda, devemos nos lembrar que sua perda auditiva é apenas um aspecto de sua subjetividade. Há muitos outros que só serão conhecidos se nos dermos a oportunidade de vê-la como um ser humano global, que externaliza conhecimentos que acumulou ao longo de sua existência (FERNANDES, 2006, p. 2).

Percebe-se que a sociedade tem ainda um longo caminho a trilhar para conseguir relacionar-se e ensinar adequadamente as pessoas surdas. Faltam, em grande parte, conhecimentos, principalmente o de Libras, e reconsiderações quanto ao discurso de inclusão. De fato, este acabou, de certa maneira, de colocar o surdo nas escolas regulares junto com ouvintes e outros alunos especiais, o que sobrecarregou e sobrecarrega as escolas que tiveram, e ainda têm, dificuldades para atender esse público específico.

1.3. A legislação referente ao ensino para pessoas surdas e sua aplicação

As comunidades surdas reivindicam a inclusão, que venha através da acessibilidade comunicativa e também do ponto de vista educacional, pois, não concordam com as poucas políticas públicas implementadas até o momento. É comum estar em conversas, reuniões, espaços com pessoas surdas e conhecer as suas reivindicações. A primeira delas é a acessibilidade comunicativa, porque chegam em shoppings, repartições públicas ou privadas, nas delegacias, nos hospitais e outros espaços, e não há intérpretes de libras. Então querem que a língua de sinais seja considerada igual as línguas orais, que estão disponíveis em todos os lugares. Eles não encontram pessoas que possam se comunicar, quando quiserem ou precisarem. Outra reivindicação não menos importante é a escola bilíngue, com status de língua materna Libras, para ter respeito e acesso a uma cultura surda predominantemente surda e seja utilizada a língua portuguesa com metodologia de ensino de segunda língua. Essas reivindicações visam a inclusão. Sobre o bilinguismo, Quadros(1997,p.27), afirma ser.

Uma proposta de ensino usada por escolas que se propõem a tornar acessível à criança duas línguas no contexto escolar. Os estudos têm apontado para essa proposta como sendo mais adequada para o ensino de crianças surdas, tendo em vista que considera a língua de sinais como língua natural e parte desse pressuposto para o ensino da língua escrita.

Atualmente, estamos longe dessa realidade, mas aos poucos e de maneira persistente está se articulando uma legislação, que tende a levar em conta os anseios das pessoas surdas e os resultados de pesquisas científicas nos campos da psicologia, da pedagogia e das ciências sociais. Entre 1989 e 2005 foram promulgadas as seguintes medidas:

- Lei nº 7.853, DE 24 DE NOVEMBRO DE 1989 Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência - CORDE, institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos e difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências.(BRASIL,1989).
- DECRETO Nº 3.298, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1999 Regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências.
- Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000 (“Lei de acessibilidade”) – promove a acessibilidade nos sistemas de comunicação e sinalização nos diferentes segmentos sociais (BRASIL, 2000).
- Resolução CEB/CNE nº 2, de 11 de setembro de 2001 – institui diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica e assegura a educação bilíngue e a atuação de profissionais intérpretes, entre outros (BRASIL, 2001).
- Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002 – oficializa a Língua Brasileira de Sinais – Libras (BRASIL, 2002).
- Portaria nº 3.284, de 7 de novembro de 2003 – dispõe sobre a acessibilidade dos surdos às universidades brasileiras (BRASIL, 2003).
- Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005 – dispõe sobre a Libras (BRASIL, 2005).

Essas leis e regulamentações legais, promulgadas dentro de cinco anos, contribuíram para uma melhoria no sentido de garantir direitos para as pessoas surdas no sistema educacional. Mas, entre a aprovação dessas leis e sua efetiva aplicação existe uma discrepância temporal e profissional, conforme se pode observar tanto nas escolas regulares quanto nas escolas especiais. As maiores dificuldades são: a falta de professores especializados e de intérpretes qualificados, a carência de docentes surdos(as) com licenciaturas nas disciplinas do núcleo comum, a rotatividade dos professores devido a problemas de carga horária, a resistência dos docentes em desenvolver métodos diferentes e adaptar as avaliações no sentido de otimizar a escolarização das pessoas surdas. Por causa dos entraves mencionados, encontramos poucas pessoas surdas no ensino médio e ainda menos nas universidades brasileiras. Porém, não se pode negar que nos últimos vinte anos ocorreram avanços significativos que proporcionaram uma melhor condição

de vida para a comunidade surda. Muitos conseguiram cargos públicos no magistério, tanto na educação básica como universitária, pois trata-se de um setor que emprega mais e que lhes fornece certa notoriedade como professores-pesquisadores. Também, um número crescente dessas pessoas logrou ingressar em outras profissões em decorrência da implementação das políticas públicas, definidas pela legislação recente. Tais ações proporcionaram oportunidades às comunidades surdas que, de certa maneira, saíram finalmente da segregação quase hermética em que estavam confinadas.

Não obstante, a meu ver, ainda faltam recursos humanos teórica e tecnicamente preparados para trabalharem nas escolas, que é o lugar onde mais as pessoas surdas se socializam ou, ao menos, onde se pretende socializá-los. No meu ponto de vista, esse é um fator que deve ser destacado, pois, em muitas escolas, a forma como as aulas são ministradas não possibilita a plena compreensão do conteúdo temático aos discentes surdos(as). Prevaecem, muitas vezes, exposições orais, o uso do quadro, a leitura de textos do livro didático e a resolução de exercícios com base nestas formas de transmissão inadequada para surdos(as).

Também, o recurso a filmes, que muitas vezes estão disponíveis na biblioteca das escolas, é raro. Em geral, essas atividades não são, salvo certas exceções, adaptadas para as pessoas surdas. Elas são, assim, deixadas “de fora” e, por conseguinte, prejudicadas. Isso ocorre em nome de uma pretensa “inclusão”, conforme a qual os alunos especiais, sobretudo os matriculados nas escolas regulares, têm como parâmetro seus condiscípulos “normais”, com os quais eles devem socializar-se.

Esse esforço de favorecer uma comunidade escolar na qual se vivencia a diversidade existente na sociedade é, sem dúvida, sincero e positivo, mas ele não resolve a fundo os problemas mencionados acima. Esses estão longe de serem superados, visto que, muitas vezes os(as) alunos(as) surdos(as) ficam deslocados(as) em sala de aula, transformando-se em mero copistas e, muitas vezes, não sabendo o significado do que estão escrevendo por causa da dificuldade que têm com a língua portuguesa, porque pelo fato de não ouvirem, não percebem todas as palavras, porque as pessoas falam rápido e há um desconhecimento sobre os vocábulos. Imaginemos que um falante da língua portuguesa, desconhece muitas palavras e precisa avaliar o contexto para descobrir o significado, pesquisar em dicionários, perguntar a alguém. Isso serve para ilustrar o quão difícil é lidar com essa língua, para alguém que não ouve. Considerando o sistema linguístico diferente da Libras. Assim, deve ser encarada como uma língua em segundo

plano, porque a primeira língua para a pessoa surda, é a Libras. Muitos professores e alunos ouvintes não se dão conta, que para os discentes surdos(as) se trata de uma segunda língua, ou seja, uma língua estrangeira.

Sendo assim, é salutar ressaltar que nessas turmas há necessidade de um atendimento educacional especializado, tal ele é providenciado nas escolas especiais e na Sala de Atendimento Educacional Especializado (SAEE) das escolas regulares no contraturno e como segunda matrícula. Esse sistema já vigora há mais de duas décadas, pois, as pessoas surdas não conseguem aprender os conteúdos das disciplinas ministradas nas escolas que operam de forma convencional, precisando do suporte de instituições e iniciativas especializadas. Este apoio já existe, mas precisa melhorar. Para que isso aconteça, é imprescindível conhecer mais a fundo a cultura e a identidade surda. De fato, são pessoas que interagem com o mundo, notadamente, através de experiências visuais; isso já é sabido, mas precisa ser repetido sempre.

Pessoalmente, tive um impacto muito grande quando comecei a lecionar para esses alunos e aprendi todo dia coisas novas com eles, principalmente a língua de sinais, expressões faciais ou modos de se comportar. Percebi que um mundo novo se descortinava diante de mim e tive que procurar meios de conseguir ensinar adequadamente esses alunos, pois até então só havia trabalhado com alunos ditos normais e ouvintes. Sendo assim, procurei me apropriar de tudo que se relacionava à surdez, à pessoa surda e à educação de surdos(as), além de me familiarizar com a bibliografia básica que versasse sobre o tema e que me ajudasse no cotidiano da escola pública.

Foi árduo, mas também desafiador, fazer uma imersão na comunidade surda. Participei de um curso de Libras, iniciado em 2006, no Instituto Felipe Smaldone, e finalizado em 2008, na UVA (Universidade vale do Caráú); de um curso de intérprete na ASTILP (Associação de Tradutores e Intérpretes de Língua de Sinais do Pará)²; de um encontro sobre educação de pessoas surdas, no Instituto Felipe Smaldone; de um curso de especialização em educação especial e inclusiva, na UNINTER (Centro Universitário Internacional)³, sempre buscando um aprimoramento no modo de ensinar História para esses alunos.

² Informações institucionais, ver <https://astilp.wixsite.com/astilptils>. Acesso em: 30 abr. 2021.

³ Informações institucionais, ver <https://www.uninter.com/>. Acesso em: 30 abr. 2021.

Durante os referidos cursos e o trabalho na escola, descobri aplicativos como o *Hand Talk* e o *ProDeaf*, com diversos sites que versam sobre sinais, da disciplina de História, que já existem. Esses sinais precisam ser apropriados pelos alunos que ainda desconhecem os gestos manuais para referir-se aos grandes processos e eventos da História, como Revolução Industrial, Revolução Francesa ou Primeira e Segunda Guerra Mundial. Tal adaptação, a meu ver, ajuda a melhor aprender o conteúdo da matéria, que, por não ter ligação óbvia e imediata com o cotidiano das pessoas surdas, não é fácil. Mas considero ser possível fazer as adaptações dos materiais didáticos usados em sala de aula, em maioria não produzidos para pessoas surdas.

Também debrucei-me sobre a História da Educação Especial e Inclusiva e de como essa modalidade de ensino foi se estruturando no Brasil, com atenção a suas etapas históricas e as leis e regulamentos que a regem. A história da educação especial passou por três fases básicas: a segregação, a integração e, atualmente, a inclusão. Como podemos ver, há uma referência legal à educação especial, no âmbito nacional, apresentada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB nº4024/61, que, no capítulo III, reserva dois artigos para a educação do portador de deficiência:

Art. 88 – A educação de excepcionais deve no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de ensino, a fim de integrá-lo na comunidade.

Art. 89 – Toda iniciativa privada considerada eficiente pelos conselhos estaduais, receberá dos poderes políticos, tratamento especial mediante bolsas de estudos, empréstimos e subvenções (BRASIL, 1961).

Como se vê, já nos anos 1960 havia a preocupação de integrar os alunos especiais no sistema geral de ensino, ou seja, nas escolas regulares e, também, de viabilizar condições de financiamento desse ensino, pois a educação custa caro – e mais ainda a educação especial. Segundo Gilberta Sampaio de Martino Jannuzzi, com referência à criação do Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), em 1973, utilizava-se então o argumento de que para cada dólar dispensado em educação especial, havia a possibilidade de um lucro de 40 dólares, pois liberava para o mercado de trabalho não só o excepcional – na época designado de PNE (Pessoa com Necessidades Especiais) –, mas também a família que cuidava dele (JANNUZZI, 1992, p. 63).

De fato, durante muito tempo, procurou-se integrar os(as) discentes surdos(as), ao invés de incluí-los. Segundo Isabel Sanches e António Teodoro,

A integração escolar retirou as crianças e os jovens em situação de deficiência das instituições de ensino especial, em defesa de sua normalização, o que lhes permitiu o usufruto de um novo espaço e novos parceiros de convívio, de socialização e de aprendizagem (SANCHES; TEODORO, 2006, p. 66).

Podemos perceber alguns progressos com o movimento de integração, pois se estava garantindo o acesso e a permanência dos alunos(as) surdos(as) nas escolas. Mas logo se pôs o problema de garantir o ensino e a aprendizagem adequados desses discentes. Aliás, a problemática não se restringiu somente aos alunos especiais, mas a todos os alunos da rede pública do Brasil. Assim sendo, o sistema educacional brasileiro encontra-se ainda diante do desafio de “incluir de fato e de direito esses alunos”.

Todos(as) os(as) professores(as) que trabalham na educação especial sabem dos desafios enfrentados no dia a dia das escolas, as barreiras e obstáculos que precisam ser superados para que esses(as) alunos(as) consigam ter êxito em seus estudos. Atualmente vivemos no Brasil a fase da inclusão escolar. De acordo com Marli Cornélio e Marivania Miranda da Silva,

Inclusão pressupõe uma escola com uma política participativa e uma cultura inclusiva onde todos os membros da comunidade escolar são colaboradores entre si, ou seja, apoiam-se mutuamente e aprendem uns com os outros a partir das reflexões sobre as práticas docentes (CORNÉLIO; SILVA, 2009, p. 2).

Uma escola inclusiva requer, pois, a participação de toda a comunidade escolar no processo educativo, no qual todos os envolvidos devem ter uma postura de acolhimento e aceitação desse alunado. No caso específico dos(as) discentes surdos(as), constata-se que, na maioria das vezes, os professores das instituições especializadas, que interagem com eles(as) de forma mais intensa, são os intermediários junto a seus colegas das escolas regulares, tratando-se geralmente de professores itinerantes, professores da SAEE e intérpretes de língua de sinais. Na falta desses profissionais, a maioria dos integrantes da comunidade escolar tem dificuldades de estabelecer uma comunicação fluente com as pessoas surdas, pois desconhece a Libras, o que leva a desentendimentos e conflitos dentro das escolas.

No entanto, a Sala de Atendimento Educacional Especializado (SAEE) foi criado com o objetivo de suprir as necessidades dos alunos especiais. Trata-se indubitavelmente de um avanço, mas os respectivos programas atendem uma diversidade de Pessoas com Deficiência (PCD), como cegos, autistas, deficientes intelectuais, portadores da Síndrome de Down, afetados por Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD) ou Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH), surdez e outros. Esta amplitude demanda um esforço muito grande para atender adequadamente os respectivos alunos, principalmente nas escolas regulares. Já as escolas especializadas, pelo fato de receberem um público bem específico, se concentram geralmente em apenas uma “deficiência”, como é o caso das escolas específicas para pessoas surdas e outras de especificidade para pessoas cegas. De certo modo, isso proporciona um melhor atendimento, até pelo fato de as instituições terem um menor número de alunos e os professores lotados nessas escolas possuírem vasta experiência no ensino desse alunado. Portanto, as escolas especiais são de fundamental importância na escolarização desses discentes especiais.

A educação especial como uma modalidade de ensino esteve sempre atrelada à educação geral, mas como uma área separada por causa das especificidades do seu público. Só para ter uma ideia, quando um professor era lotado para trabalhar na educação especial na cidade de Belém do Pará, geralmente era deslocado das escolas regulares, fazendo-se meramente uma entrevista para constatar se tinha o perfil para trabalhar com um alunado específico. Em seguida, o docente indicado esforçava-se para buscar aperfeiçoamento, através de e no cotidiano das escolas, apropriando-se com o passar do tempo daquilo que precisava para um empenho adequado no ensino. Eu tive essa experiência na minha carreira de professor da SEDUC, pois sempre trabalhei com alunos do ensino fundamental maior (6º ao 9º ano) e do ensino médio (1º ao 3º ano). Na década de 1990, me deparei com alunos(as) especiais, inclusive surdos(as), mas sem nenhum apoio por parte de professores itinerantes e nem de intérpretes de língua de sinais. Naquela década, a educação de pessoas surdas começou a se destacar no Brasil e, por conseguinte, também em Belém, mas ainda era incipiente e, por isso, as necessidades desses discentes não eram supridas. Isso não ocorria por má vontade dos professores, mas por desconhecimento mesmo.

Tudo era novo para mim, pois acreditava que, se um surdo aprendesse a ler, fosse bem alfabetizado, sendo uma prova de que o mesmo estaria aprendendo. Sobre a leitura de alunos(as) surdos(as), uma professora de língua portuguesa com mais tempo de

trabalho, explicou que não é bem assim, visto que, quando um surdo lê um texto em língua portuguesa, está lendo numa segunda língua que não é a dele, ou seja, numa língua estrangeira, o que lhe dificulta o entendimento. Isso explica a necessidade do uso constante de dicionários, que se estimula para pessoas surdas, pois sempre vão estar procurando o significado das palavras. Tal fato me levou a pensar nas barreiras e desafios que é ensinar nessa modalidade, exigindo um esforço muito maior por parte dos docentes. Sendo assim, é importante que as experiências sejam compartilhadas entre os professores que trabalham com esses discentes especialmente nas instituições escolares regulares. Convém, neste contexto, lembrar que a educação especial como modalidade de ensino está atrelada à educação regular.

Assim, os(as) alunos(as) surdos(as) da cidade de Belém do Pará estudam até o 5º ano na escola especial, mas a partir do 6º ano entram no programa de inclusão nas várias escolas-polo que têm parceria com a escola especial. A partir dessa mudança, muitas vezes traumática, o(a) discente tem que se adaptar à nova realidade. Todo esse processo leva um tempo, pois tudo é novo para essas crianças que até então tinham aula com um único professor, mas no novo ambiente têm contato com dez professores diferentes, cada qual de um jeito diferente, sendo que alguns nunca trabalharam com alunos especiais. Assim sendo, cabe a nós, os professores especializados, encontrar meios que viabilizem o aprendizado, especificamente o da disciplina de História que é o objeto de estudo desse trabalho. Temos consciência dos problemas e da complexidade da matéria História, principalmente no que diz respeito a sua dimensão interpretativa e, em parte, abstrata.

Somente a partir da década de 1970, a historiografia começou a se interessar pelo estudo de mulheres e de minorias, como prostitutas, homossexuais, certas etnias e grupos socialmente estigmatizados. Não podemos nos esquecer dos “deficientes” e, dentre eles, as pessoas surdas, que ficavam à margem da historiografia, mas que, ao longo dos últimos decênios, receberam a devida atenção. Assim, muitos programas de pós-graduação, inclusive o mestrado profissional em Ensino de História, priorizam o estudo das pessoas surdas como sujeitos históricos, com cultura e identidades próprias e modos específicos de ver e perceber o mundo.

O ensino de história passa por problema e muitos autores se preocupam em saber como a História está sendo ensinada, quais os problemas enfrentados pelos professores nas escolas e qual a percepção que os alunos têm referente à disciplina. Segundo alguns autores, que se dedicam a pesquisar o ensino de História na educação básica, os resultados

não são positivos, ou seja, a matéria continua sendo apresentada mediante um amontoado de nomes, datas, acontecimentos, tragédias e guerras que, sendo tratados isoladamente, não fazem muito sentido e não se consegue mostrar a importância e a utilidade desses conhecimentos dentro de um desenvolvimento processual das sociedades envolvidas (NADAI, 1992/1993; NADAI, 2014; MONTEIRO, 2007).

Muitos professores apresentam dificuldades em despertar o interesse pela História até pela maneira como se ministra essa disciplina ainda hoje. Eles recorrem, em geral, a muitos textos e à exposição oral, o que demanda leitura e atenção, apesar de já existirem novas tecnologias que auxiliam no ensino, como filmes, vídeos, histórias em quadrinhos, animações, desenhos. Não obstante, no geral, a tradicional explicação oral ocupa um lugar central, como afirma Ana Monteiro:

Neste contexto, foi possível verificar que a aula “magistral”, a “exposição oral”, tem sido a forma predominante e mais comum, utilizada por professores de história, que dificilmente dela conseguem escapar. Pode-se perguntar até, se faz parte do “habitus” dos professores de história, de sua cultura profissional. Por que isso ocorre? Com raízes no método socrático e na tradição eclesial, através dos sermões e preleções dos padres católicos e pastores protestantes, esse tipo de aula tem sido alvo de intensas e variadas críticas que denunciam seu caráter reprodutivista, opressivo e indutor da submissão, forma exemplar da “educação bancária”, do ensino tradicional, tão questionado pelas pedagogias emancipatórias pautadas no construtivismo. Mesmo assim, percebemos uma grande dificuldade por parte dos professores de história em abandonar essa prática, apesar de toda a ênfase posta na necessidade de se ensinar história para desenvolver nos alunos uma cidadania crítica e transformadora do mundo (MONTEIRO, 2007, p. 15).

Segundo Ernesto Padovani (2019), a autora acima citada defende que o conhecimento não se realiza apenas pela ação dos órgãos do sentido, mas das conexões que eles são capazes de fazer e entre aquilo que é estudado e vivido. Concordo plenamente com as posições desses especialistas que constataram essa realidade do ensino de história e da prática dos professores que já são arraigadas – e não é de hoje. Romper com esse *modus operandi*, ou seja, o modo tradicional de trabalho, não é fácil, devido à persistência de se trabalhar ainda assim. Murilo Mendes apontou já em 1935 a problemática em torno do ensino de História:

Nossos adolescentes também detestam a história. Votam-lhe ódio entranhado e dela se vingam sempre que podem, ou decorando o mínimo de conhecimentos que o “ponto” exige ou se valendo levemente da “cola” para passar nos exames. Demos ampla absolvição à juventude. A história como lhes é ensinada é, realmente, odiosa (*apud* NADAI, 1992/1993, p. 143).

Até hoje, esse estado de coisas ainda persiste no ensino de História. Podemos imaginar a situação das pessoas surdas nesse contexto que é de exclusão, devido à tradição oral ser muito forte e predominante nas escolas regulares.

O ensino regular foi estruturado para alunos ouvintes, deixando os(as) alunos(as) surdos(as) fora do contexto. Esses(as) ficam numa situação difícil nas escolas e os profissionais, que trabalham diretamente com esses alunos, vivem essa realidade marcada por problemas de comunicação que sempre ocorrem nos vários ambientes de convivência da comunidade surda. Esta, muitas vezes, não consegue executar as atividades, pois desconhece o que está acontecendo em sala de aula. Trata-se de uma situação difícil, mas infelizmente ainda não modificada pelos sistemas de ensino. Não há condições adequadas para uma inclusão plena desse grupo, que continua relativamente isolado e com dificuldades de estabelecer vínculos com os professores e os condiscípulos que não o entendem por causa da barreira da comunicação.

Na busca de compreender mais a fundo essa problemática, não podemos deixar de mencionar a luta de educadores e pessoas surdas por mais reconhecimento e uma inclusão mais efetiva. Mas, conforme os depoimentos dos ativistas Karen Lilian Strobel e Antônio Campos de Abreu esta luta foi, em parte, frustrante:

A gente brigava muito nesses congressos. Eu lembro que tinha uma pessoa que dizia que a língua de sinais não era boa e os surdos se posicionavam e defendiam a língua de sinais. Havia muitos debates nesses fóruns e a gente fazia muita propaganda, levava a bandeira da língua de sinais e camisetas com estampas. Depois os encontros foram aumentando, mas nós surdos estávamos cansados de falar, falar, falar, de pedir e só sermos desprezados, não receber nada. Porque eles colocavam os nossos problemas e as pessoas diziam que não precisava, não precisava. Os presidentes das mesas eram sempre cadeirantes e cegos. Nós cansamos. Mas eu tinha pensamento positivo e continuei lutando (*apud* BRITO, 2013, p. 106).

Os surdos encontraram, em determinados congressos, resistência dentro do próprio campo dos chamados deficientes. Esses não participavam ativamente das lutas em prol da comunidade surda ou faziam pouco caso da língua de sinais. Nos debates,

evocados na citação acima, pelo fato de os presidentes das mesas serem cadeirantes e cegos, ou seja, ouvintes, eles se sentiam prejudicados e menosprezados. Vale ressaltar que essas divergências e desencontros surgem cotidianamente no empenho de inclusão dos(as) alunos(as) especiais nas redes de ensino.

A comunidade surda sempre questionou a falta de oportunidades e cobrou maior garantia dos direitos específicos, considerando que o tratamento recebido não atendia, em muitos casos, ao seu interesse. Ainda que não seja este o foco deste estudo, não podemos deixar de realçar que a comunidade lutava arduamente pela criação de escolas bilíngues. Várias reivindicações foram feitas e tiveram conquistas, já apontadas, que, inclusive, se refletem na legislação. Estas proporcionaram melhorias no processo de escolarização, na qualidade de vida e na inserção social mediante a contratação de intérpretes de língua de sinais.

Tais ganhos, foram implementados em órgãos do governo e em outros locais, viabilizando, assim, uma comunicação mais direta, considerada o maior entrave para essas pessoas. Como vimos, a História, como disciplina do núcleo comum do currículo, tem as suas especificidades que precisam ser trabalhadas de forma diferente para as pessoas surdas. Isso já começou a ser feito com o uso de imagens, vídeos, textos adaptados e, sobretudo, uso de Libras. Tudo isso ajudou a fazer avançar os processos de ensino-aprendizagem e inclusão de pessoas surdas.

Não obstante, os recursos, bem que já disponíveis, muitas vezes ainda não estão sendo utilizados; não tanto por falta de conhecimentos, mas, antes, por carência de materiais adaptados para as pessoas surdas. Sobretudo, nas escolas regulares eles ainda são pouco utilizados, visto que nessas instituições existe uma tendência de padronizar o método de ensino nas turmas nas quais estão alunos especiais “incluídos”. Contudo, geralmente esses métodos, de cunho oralista, não contemplam, logicamente, os(as) surdos(as) que ficam excluídos(as) das aulas de História como se atesta no cotidiano das escolas. Segundo Sueli Fernandes,

A forma mais adequada para estabelecer comunicação com pessoas surdas seria por meio da língua de sinais, pela modalidade espacial-visual que privilegia suas potencialidades. No entanto, devido ao desconhecimento dessa forma de comunicação pelos professores e pelos colegas de classe, a oralidade predomina e muitas das informações socializadas em sala de aula não são compartilhadas por alunos surdos. Isso faz com que eles não tenham acesso aos conteúdos acadêmicos, o que dificulta seu aprendizado e sua produção nas avaliações. O ambiente bilíngue pressupõe o conhecimento da língua

de sinais pelo maior número de pessoas na escola, e não apenas pelo aluno surdo e seu professor. Nesse ponto, vale lembrar a necessidade de as escolas contarem com instrutores ou professores, preferencialmente surdos, com a finalidade de atuar como modelos para a identificação linguístico-cultural das crianças surdas e ser responsáveis por difundir e ensinar a língua de sinais na escola e na comunidade (FERNANDES, 2012, p. 107-108).

Como se vê, para que haja um ensino que contemple os surdos, a maioria das aulas deveriam ser sinalizadas. A metodologia de um ensino de História totalmente oralizado precisa ser repensada em forma de um ensino sinalizado. Destarte, será possível transpor a barreira que impede os surdos de se apropriarem do saber histórico escolar ministrado nas escolas. Na sociedade brasileira e no sistema educacional há essa dívida histórica para com as pessoas surdas que foram e ainda são prejudicadas por falta de acessibilidade ao conteúdo ensinado.

Seja como for, as lutas empreendidas pela comunidade surda e suas lideranças lhe garantiram direitos que, até pouco tempo atrás, eram impensáveis – uma conquista histórica. Na Lei nº 7.853, de 24 de novembro de 1989, na área educacional, estabelece: a inclusão da Educação Especial como modalidade educativa na educação precoce, a pré-escolar, as de 1º e 2º Graus, a supletiva, a habilitação e a reabilitação profissionais, com currículos, etapas e exigências de diplomação próprios; bem como, a inserção, no sistema educacional, das escolas especiais, privadas e públicas; a oferta de educação obrigatória e gratuita, da Educação Especial em estabelecimentos públicos de ensino; também o oferecimento obrigatório de programas de Educação Especial a nível pré-escolar e escolar, em unidades hospitalares e congêneres nas quais estejam internados, por prazo igual ou superior a 1 (um) ano, educandos portadores de deficiência.

A lei estabelece ainda, o acesso de alunos portadores de deficiência aos benefícios conferidos aos demais educandos, material escolar, merenda escolar e bolsas de estudo; e oferecimento a matrícula compulsória em cursos regulares de estabelecimentos públicos e particulares de pessoas portadoras de deficiência capazes de se integrarem no sistema regular de ensino. Na escola especializada, as adequações começaram a ser feitas, no sentido de apoiar esses(as) alunos(as). O ensino era prioritariamente no método oralista, porém, no decorrer dos anos, aos poucos foi incorporando Libras e o oferecimento de profissionais que interpretassem libras nas escolas, no contraturno do atendimento.

No ano de 2021, foi aprovada a Lei nº 14.191/2021 que trata da modalidade de educação bilíngue de surdos (BRASIL, 2021). Sua finalidade é alterar a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre essa modalidade da educação especial (BRASIL, 1996). Entretanto, ainda não sabemos como essas medidas serão implementadas nas escolas. Elas necessitarão, sem dúvida alguma, de verbas para efetivar esta forma de educação especial e de mão de obra especializada e devidamente formada para trabalhar nessas escolas.

Os trabalhadores e pesquisadores desse tipo de educação comentam que se deve ter cuidado com a “colonização” que os ouvintes exercem em relação às pessoas que dependem da comunicação por Libras, sendo que esta ainda é vista como uma língua menor se comparada às línguas orais-auditivas. De fato, a maior parte das informações veiculadas nas escolas são feitas através da oralidade, o que deixa as pessoas surdas de fora de processos de comunicação e decisão.

Outro dado deve ser levado em consideração: os dados apontam que a maioria das crianças surdas chega nas escolas com déficit linguístico por nascerem em famílias ouvintes. A ausência de comunicação através da língua de sinais não permite um avanço muito rápido na aprendizagem dessas pessoas que, em geral, só têm contato a partir de dois ou três anos de idade com professores que dominam Libras e outros(as) alunos(as) surdos(as).

A partir desta fase, as crianças começam a ter um desenvolvimento psicológico e emocional mais equilibrado, já que a comunicação se torna mais fluente e eficaz. Esta constatação demonstra a importância de dominar uma língua “materna”. Este domínio linguístico, enquanto base para um desenvolvimento sem entraves emocionais e comunicativos, será consolidado pelo acesso ao ensino bilíngue.

1.4. A BNCC e o ensino de História

Segundo Aníbal Quijano (2005), foi constituído um poder em todo o mundo, de caráter capitalista, moderno, colonial e eurocêntrico, que denominou de “colonialidade do poder”. A relação de poder deu-se de modo em que uns colonizavam, porque eram mais poderosos, e outros, que dispunham de pouco poder eram colonizados. Neste sentido, Alice Lopes e Elizabeth Macedo apontam que o currículo é também uma prática discursiva que engloba relações de poder.

Isso significa que ele [o currículo] é uma prática de poder, mas também uma prática de significação, de atribuição de sentidos. Ele constrói a realidade, nos governa, constribe nosso comportamento, projeta nossa identidade, tudo isso produzindo sentidos. Trata-se, portanto, de um discurso produzido na interseção entre diferentes discursos sociais e culturais que, ao mesmo tempo, reitera sentidos postos por tais discursos e os recria. Claro que, como essa recriação está envolta em relação de poder, na interseção em que ela se torna possível, nem tudo pode ser dito (LOPES; MACEDO, 2011, p. 41).

De fato, diante da constatação que o currículo está envolto em disputas de poder, se entende porque a disciplina de História sempre foi percebida com preocupação na organização dos sistemas de ensino. É ela que mais veicula esses vários discursos sociais e culturais que, ao mesmo tempo, produzem sentidos, significações e as relações de poder. Desta feita,

O ensino de história no Brasil apresenta-se, como um terreno de disputas entre diferentes memórias coletivas no qual os sujeitos/alunos são interpelados a se posicionarem e a se identificarem com determinadas demandas de seu presente, tendo como base as relações estabelecidas com um passado inventado como “comum” e legitimado nas aulas dessa disciplina (ANHORN; COSTA, 2011, p.133).

Também os(as) alunos(as) surdos(as) são postos(as) em situações nas quais precisam se posicionar, manifestando suas escolhas e opiniões no presente, com base no parâmetro de relações que foram estabelecidas há tempo e consideradas como se fossem “comuns”.

Michel Foucault lembra que a dominação e disciplinarização dos corpos empreendido na era moderna, sobretudo desde o início do século XIX, teve por objetivo produzir corpos maximizados para a produção e o trabalho. A eficiência passa a ser e medida dos corpos normais. Isso patologizou os corpos não eficientes como nunca antes, pois, são percebidos como descartáveis para o sistema. Foi como defeituosas e incompletas que tais pessoas adentraram os discursos médicos. Isso ajuda a entender o porquê do investimento em terapias e tratamentos que visam transformar as pessoas surdas em meros falantes defeituosos. Esses fatos influenciam na elaboração dos processos educacionais e na estruturação das diferentes fases do ensino de História (FOUCAULT, 2004).

Quanto à relevância da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), Larissa Altoé (2019), na reportagem “Ensino de História à luz da BNCC”, no site MultiRio, cita a entrevista com o professor Daniel Nasser da Escola Municipal André Urani, na Gávea (Rocinha), no Rio de Janeiro. O mesmo afirma que “o principal motivo do ensino de história na educação básica é a construção de noções básicas de cidadania”. De fato, esta constatação condiz com os objetivos da BNCC acerca da formação de discentes, pois terá que fomentar a compreensão de processos históricos para “analisar, posicionar-se e intervir no mundo contemporâneo (...), criticamente com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários” (BRASIL, 2018).

Daniel Nasser considera um desafio para o professor de História desenvolver, em sala de aula, conceitos e métodos relacionados ao pensar histórico. A identificação, comparação e diferenciação de experiências históricas, ressaltadas na BNCC, são importantes. Assim, sugere que sejam feitas análises de fontes históricas, com os(as) alunos(as) a partir da interpretação de uma fotografia, um relato, um objeto, uma carta ou do texto de uma lei. Com isso será possível perceber visões de mundo, modos de vida, relações de poder, interesses de diferentes grupos sociais, imposições, resistências e os conflitos presentes em uma dada sociedade.

As afirmações feitas pelo professor Daniel Nasser a respeito da BNCC são relevantes, sem dúvidas, mas não contemplam a inclusão de alunos especiais, principalmente surdos/as. De fato, a BNCC precisa ser reformulada nesse ponto, que não enfatiza a importância da acessibilidade ao conteúdo curricular através da Libras, nem como esta língua deveria ser implementada nas escolas brasileiras. Essa importância da Libras é um ponto problemático, que precisa sempre ser lembrado, para buscar soluções para que os(as) alunos(as) surdos(as) possam participar de fato e de direito das aulas de História ministradas nas escolas. Em geral, a iniciativa de docentes comprometidos a proporcionar um ensino que alcance os alunos especiais é, neste contexto, fundamental.

Não se pode esquecer que a BNCC diminuiu a carga horária das disciplinas de História e Geografia, o que constitui um prejuízo para os alunos, que terão uma quantidade de aulas reduzidas destas disciplinas. Por outro lado, os professores competentes nessas matérias também terão uma diminuição de carga horária e, conseqüentemente, uma perda financeira. Essas situações formarão um panorama marcado por uma motivação e um tempo reduzidos para realizar dinâmicas e debates em

sala de aula sobre assuntos de grande relevância na educação de futuros cidadãos e cidadãs brasileiros.

A BNCC enfatiza uma História mais próxima dos estudantes, ou seja, a História do Brasil. O documento quer que aos discentes seja apresentada uma História diversificada, que não tenha exclusivamente a perspectiva ocidental. Esse tópico é pertinente, visto que, durante dois séculos, estudamos, aprendemos e ensinamos História a partir de uma visão claramente eurocêntrica.

É, pois, necessário refletir e partir em busca de novas práticas que possam acrescentar. Novas histórias podem começar a surgir a partir de grupos que tiveram suas memórias sistematicamente apagadas da historiografia oficial. Vistos como inferiores, passam a ter seu protagonismo e suas agências destacados e são, atualmente, tema de estudos específicos. Muitos desses grupos apresentam reivindicações e lutam por direitos que lhes foram negados ao longo da história. Negros, indígenas, pessoas com deficiência, comunidades LGBTQ+, entre outros grupos, têm, cada vez mais, adentrado as discussões acadêmicas de historiadores e cientistas sociais das mais diversas formas. O foco na diversidade pretende desenvolver o respeito à diferença.

Importa também pontuarmos que o ensino de História é entendido como um “lugar de fronteira” (MONTEIRO, 2007). Nessa perspectiva, ensinar História na escola remete às relações entre concepções de currículo, de conhecimento histórico e dos saberes docentes e discentes. Nas palavras de Ana Maria Monteiro e Fernando Penna, a fronteira é ambivalente, pois é uma

(...) terra além da qual se estende um vazio, uma terra de ninguém, ou de *border* – “lugar de marcação de diferenças, mas que também permite o encontro, as trocas”. A fronteira é lugar onde são demarcadas diferenças, mas onde também é possível produzir aproximações, diálogos, ou distanciamento entre culturas que entram em contato” (MONTEIRO; PENNA, 2011, p. 194).

Neste sentido, a BNCC tem relevância, pois toca em pontos que precisam ser trabalhados em sala de aula, como comparação, contextualização e identificação de processos e eventos históricos, além de saber de que o que vivemos hoje é fruto de um longo processo histórico, que precisa ser estudado e conhecido pelos alunos. No entanto, boa parte dos professores ainda não se apropriou das discussões e releituras da BNCC, o que acaba por gerar distorções e incompreensões acerca dos reais objetivos do

documento. Existem vozes que explicam esse atraso com os prejuízos financeiros para os professores. Há outros que acreditam que se trata de um longo processo de maturação, que exige que os professores saiam de sua zona de conforto. Isso só o tempo dirá, visto que a implementação da Base Nacional Comum Curricular, que rege o atual sistema educacional brasileiro, é ainda recente.

Segundo Carmem Gabriel, etimologicamente, o termo “currículo” vem do latim *curriculum* (corrida) que, por sua vez, tem origem no verbo *currere* (correr), podendo ser significado simultaneamente o “ato de correr ou percorrer” e o “percurso” realizado ou a ser realizado nesse ato. O currículo enumera os conteúdos programáticos das disciplinas, que devem ser seguidos pelos professores. Não obstante, sua aplicação concreta pode ser flexível, de acordo com as necessidades dos discentes, principalmente os “especiais”. As pessoas surdas, por suas características, sensibilidades e identidades próprias, precisam de um ensino diferenciado. O acesso às aulas de História e de outras matérias do currículo em Língua Brasileira de Sinais (Libras) é, pois, de fundamental importância no processo de ensino-aprendizagem dessa minoria linguística.

É importante conhecer as necessidades específicas desse alunado, formar uma mão de obra especializada e garantir, de fato e de direito, acessibilidade que tanto precisam. Desse modo, deve-se trabalhar na conscientização dos educadores, pois, esses(as) alunos(as) são perfeitamente capazes de assimilar os conteúdos ministrados em sala de aula, desde que se atenda e se respeite o seu modo de ser e de perceber seu mundo, que é “captado” através de experiências visuais, algo que pode e deve ser explorado também nas aulas de História.

Além disso, convém assinalar que as pesquisas em ensino de História são ainda relativamente recentes, sendo que foram, durante muito tempo, negligenciadas pela academia – demasiadamente preocupada com o conhecimento histórico acadêmico ou com a escrita da historiografia. Este fato explica, ao menos parcialmente, porque o ensino ocorria através de livros didáticos pouco adequados por não oferecerem uma linguagem e métodos que facilitam a aprendizagem dos(as) alunos(as) surdos(as).

No período entre a produção do conhecimento historiográfico e a chegada desse conhecimento nas escolas existia – e ainda existe – um hiato. No ambiente escolar não podia se fazer uma mera reprodução deste saber, mas antes articular um novo conhecimento, diferente daquele da academia, que se convencionou chamar de

conhecimento histórico escolar. Mas esse conhecimento, que circula nas escolas, não pode ser considerado menor, mas sim um novo conhecimento que recentemente passou a chamar atenção da academia.

No Brasil, as pesquisadoras Elza Nadai (2004), Circe Bittencourt (1992/1993), Katia Abud (2013), Cristiani Bereta da Silva e Ernesta Zamboni (2013), Selva Guimarães (2003), Maria Auxiliadora Schmidt (2007) e Lara Mara de Castro Siman (2008), que concluíram doutorado nas décadas de 1980 e 1990, contribuíram, por meio da divulgação de seus estudos e também suas orientações na pós-graduação, de modo importante para a conformação do ensino de História como objeto e campo de pesquisa (SILVA; ZAMBONI, 2013, p. 151). Os estudos dessas especialistas tornaram-se referência no ensino de História. Mesmo com as novas pesquisas, o ensino da disciplina de História para alunos(as) surdos(as) constitui ainda um desafio. Existem alguns estudos sobre o tema, mas há ainda “zonas opacas” que necessitam de esclarecimentos. Neste sentido, precisamos compreender melhor as especificidades culturais e vivenciais surdas, além das respectivas identidades.

De acordo com a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), de 2012 a 2018, o Instituto Locomotiva, a Semana de Acessibilidade Surda e a Organização Mundial de Saúde (OMS), é razoável a quantidade de adultos e crianças que possuem comprometimento auditivo no Brasil. Tais números tornam imprescindível uma melhor compreensão do que chamamos de Cultura Surda, ou seja, o conjunto de comportamentos, artes, valores e instituições compartilhadas de comunidades influenciadas por comprometimentos auditivos e que recorrem à língua de sinais como principal meio de comunicação. Conforme Gladis Perlin,

É evidente que as identidades surdas assumem formas multifacetadas em vista das fragmentações a que estão sujeitas face à presença do poder ouvintista que lhes impõem regras, inclusive, encontrando no estereótipo surdo uma resposta para a negação da representação da identidade surda ao sujeito surdo (PERLIN, 1998, p. 26).

Estudiosos e estudiosas em Libras, como Gladis Perlin (1998) e Maria Cecília Moura (2000), afirmam que, através da língua de sinais, adquirida a qualquer idade, o sujeito surdo pode constituir uma identidade surda, sendo que “usar a língua de sinais em

contato com o outro surdo é o que define basicamente, tal identidade” (SANTANA, 2007, p. 41). Ana Paula Santana observa a respeito da cultura surda:

Na área da surdez, geralmente se encontra o termo cultura como referência à língua (de sinais), às estratégias sociais e aos mecanismos compensatórios de que os surdos usufruem para agir na/sobre o mundo, como o despertador que vibra, a campainha que aciona a luz, o uso de fax em vez de telefone, o tipo de piada que se conta etc. (SANTANA, 2007, p. 45)

Nídia Regina de Limeira Sá afirma que os(as) surdos(as) não querem formar mais uma minoria distinta, sendo que

(...) nem estamos pretendendo incentivar a criação de grupos à parte, de minorias alheias à sociedade, majoritária. Pretendemos, sim, que sejam reconhecidas as variadas especificidades culturais, manifestadas na língua, nos hábitos, nos modos de socialização e de fundamento cognitivo que dão origem a uma cultura diferente (...) o objetivo de considerar, no estudo da problemática do surdo, a questão cultural, não é o de incentivar a criação de grupos minoritários à margem da sociedade, mas justamente o contrário, ou seja, o de se considerar a diferenciação linguística como necessária para possibilitar o desenvolvimento normal da cognição, da subjetividade, da expressividade e da cidadania da pessoa surda (SÁ, 1999, p. 157-158).

Como se vê, estudos comprovam a importância do reconhecimento das identidades surdas e da respectiva cultura que são próprias das comunidades surdas. Estas não querem formar grupos à parte, mas sim almejam integrar-se na sociedade, desde que tenham reconhecidas as suas especificidades, características e subjetividades. Isso só será possível a partir do momento em que a sociedade envolvente respeite e aprenda com as diferenças, aceite o surdo como ele é e, sobretudo, não lhe imponha a oralização e o ouvintismo que tanto marcaram a história da educação das pessoas surdas. Esta pressão deixou marcas profundas por causa, justamente, do preconceito e da discriminação que sofreram ao longo da história, acarretando sofrimentos e atrasos na escolarização dos surdos.

Apesar das melhorias recentes, ainda precisa-se insistir na acessibilidade para as comunidades surdas, para que usufruam plenamente da escola pública, e na formação teórica e técnica dos professores que trabalham com discentes surdos(as). Existe um embate cultural e político em relação à língua de sinais, comparável às lutas dos povos

indígenas de ensinar suas línguas ou das religiões afro-brasileiras de praticar seus rituais. Os impérios sempre quiseram silenciar a língua dos dominados, lembrou Frantz Fanon (1968). De fato, a luta pela língua, é uma luta por uma história e uma existência.

Um ensino de História diferenciado, tal como foi mencionado ao longo desse capítulo, é certamente possível, mas não se pode deixar de trabalhar os textos impressos nos livros didáticos, sob pena de privar os discentes do contato com a língua portuguesa na modalidade escrita. A lei o prescreve assim, apesar de sabermos que tal procedimento significa, para as pessoas surdas, uma dificuldade e um esforço a mais para conseguir compreender os textos. Para eles, o livro didático está escrito em outro idioma, visto que a língua do surdo é a Libras que, em muitos aspectos, é diferente da língua portuguesa.

A centralidade do texto em português gera ainda incompreensão por parte de alguns professores que ainda não se apropriaram de conhecimentos específicos para trabalharem com esses alunos. Esses obstáculos precisam ser superados para que tenhamos sucesso no ensino e na educação de pessoas com surdez. Neste contexto, os estudos e pesquisas em Ensino de História – elaborados também no quadro do programa de pós-graduação profissional –, além das articulações de movimentos sociais no que se refere às políticas identitárias, são de suma importância.

Os(as) alunos(as) surdos(as) adquirem conhecimentos históricos como podemos observar *in loco*, ou seja, no dia a dia das salas de aula, mas precisam de um suporte diferente para que possam acessar plenamente o que está sendo transmitido pelos professores. Da mesma forma, os professores precisam conhecer o modo de ser das pessoas surdas e aprender pelo menos o básico da Libras. Portanto, precisamos desenvolver uma consciência de que esses alunos se capazes e têm potencial; só que não podem ter o mesmo tratamento dos alunos ouvintes. De fato, qualquer método inspirado no colonialismo “ouvintista” prejudica essas pessoas.

A sociedade e o governo têm uma dívida histórica com essa parte da população que precisa ser paga. Como consequência das reivindicações conseguiu-se a aprovação da Lei nº 14.191, de 3 de agosto de 2021, alterando a lei nº 9.394, de 20 de novembro de 1996, sobre as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue para pessoas surdas. A medida constitui um avanço, por ser mais uma lei que veio se somar às demais que já foram promulgadas nesse sentido. A concretização dessa nova lei no sistema educacional brasileiro vai, certamente, levar ainda tempo,

devido aos problemas estruturais da educação pública já conhecidos. Mas, vale ressaltar que, com todas as mazelas que vivemos, as escolas públicas atendem esse alunado com certa atenção, o que acontece menos nas escolas particulares. Estas são, em sua maioria, “conteudistas”, pois visam preparar os alunos para os vestibulares e não dão o suporte necessário para os alunos especiais, que muitas vezes não conseguem acompanhar as aulas ministradas nesses estabelecimentos.

Já tivemos alguns casos de alunos que abandonaram essas escolas e se matricularam nas especializadas em busca de atendimento e acessibilidade que não encontraram nos estabelecimentos particulares, mostrando assim a importância do trabalho que já está sendo desenvolvido. De fato, a experiência acumulada ao longo dos anos no trabalho com os(as) alunos(as) surdos(as) ajuda a perceber o que funciona e o que não funciona, recorrendo a métodos com o objetivo de oferecer uma educação que garanta o aprendizado e respeite as diferenças e os modos como esses discentes apreendem o mundo. Esses avanços foram importantes e podemos perceber como as políticas públicas produziram frutos, dando oportunidades para que os alunos surdos acessassem as universidades, se formassem e se transformassem em professores nas Secretarias de Educação e até em professores universitários – uma conquista impensável há algumas décadas atrás, quando viviam segregados, pois impossibilitados de se matricular em escolas regulares.

Atualmente percebemos também que se multiplicaram nas redes sociais grupos de usuários e de intérpretes que têm como objetivo o estudo e a divulgação da Libras e da cultura surda a um número mais amplo de pessoas. Há diversos canais no *You Tube* em que são ministradas aulas em Libras por professores-intérpretes de diversas disciplinas, incluindo História. Assim, já foi organizado um sinalário, ou seja, um compêndio de sinais referentes a diversos temas clássicos da historiografia. Evidenciam-se algumas variações linguísticas, o que é considerado normal, pois a língua muda constantemente e sofre influências conforme as regiões e os ambientes onde são faladas. Sendo assim, as aulas de História em Libras são muito mais proveitosas, pois conseguem atingir os(as) alunos(as) surdos(as) que se beneficiam, levando-os(as) a se interessarem e a participarem de maneira efetiva. Os educadores que fazem uso de sinais, têm mais facilidade de animá-los a fazerem perguntas e a buscarem o significado das palavras em português que para eles é uma segunda língua.

CAPÍTULO II: O INSTITUTO FELIPE SMALDONE

Neste segundo capítulo objetivamos abordar a instituição especializada, isto é, o Instituto Felipe Smaldone, e dos sujeitos a ele ligados; os(as) professores(as) e alunos(as). No primeiro item, uma breve análise bibliográfica referente às origens do Instituto Felipe Smaldone e da mantenedora, a Congregação das Irmãs Salesianas dos Sagrados Corações. No segundo item, apontaremos a vivência no Instituto, com base em experiências pessoais, além do recurso a informações gerais sobre os(as) docentes e discentes da instituição. Enfim, no último item, abordaremos os desafios recentes do Instituto Felipe Smaldone, comentando, para isso, uma entrevista realizada com um professor surdo, egresso da instituição, além de alguns dados de conhecimento geral. Como fontes, tivemos recurso ao Arquivo do Instituto Felipe Smaldone, brochuras sobre a vida do fundador e a congregação mantenedora, e ao Projeto Político Pedagógico (PPP) atualmente em vigor, que contém um resumo histórico bem conciso do Instituto.

2.1. Origem e missão do Instituto Felipe Smaldone

A Congregação das Irmãs Salesianas dos Sagrados Corações foi criada em 1885, na Itália, por São Filippo Smaldone. Filippo Smaldone nasceu no dia 27 de julho de 1848, na cidade de Nápoles (Itália). Quando alcançou a juventude, dentro de um contexto social e político tenso no sul da Itália. Após um longo percurso de estudos, ele foi ordenado padre no dia 23 de setembro de 1871.

Assim, certa tarde, na igreja de Santa Catarina, em Nápoles, quando estava ensinando o catecismo, ele teria ouvido o grito estridente de uma criança e a mãe chorando. Após a catequese, o padre Smaldone se aproximou e perguntou o que afligia a criança. A mãe falou que não sabia o que fazer, pois o filho era surdo. O sacerdote recebeu esse ocorrido como um sinal de que sua missão seria evangelizar e educar as pessoas surdas. Com o tempo, a nova congregação cresceu e se expandiu para fora da Itália, chegando ao Brasil, ao Paraguai e à África. Tendo como lema o apelo bíblico *Efatá* – termo aramaico dirigido por Jesus a um surdo (Evangelho de Marcos, cap. 7, ver. 34) –, que significa “Abre-te”, e como referência espiritual ao humanismo cristão de São Francisco de Sales (1567-1622), a congregação fundada por Smaldone visa impactar de

forma positiva na vida das pessoas surdas, levando-as a uma melhoria da qualidade de vida nos lugares nos quais as irmãs se estabeleceram.

No Brasil, o Instituto Felipe Smaldone foi fundado em 1972, na cidade de Belém do Pará, começando seus trabalhos no dia 25 de março de 1973, com apenas 27 alunos(as) surdos(as), que tiveram entre 3 a 14 anos, matriculados da turma de alfabetização até a 4ª série. O Instituto localiza-se, até hoje, na Travessa 14 de Março, 854, entre as Ruas Antônio Barreto e Diogo Moia, no Bairro do Umarizal, em Belém. Após esta primeira implantação no Brasil, o trabalho da congregação cresceu e foram fundadas unidades em Manaus (Amazonas), Fortaleza (Ceará), Pouso Alegre (Minas Gerais) e Paranoá (Brasília), além de uma presença no Paraguai e na África, com o objetivo de atender alunos especiais. O Instituto foi registrado com o nome oficial do sacerdote, ou seja, Filippo Smaldone, mas em Belém se reteve a forma aportuguesada do primeiro nome, isto é, Felipe.

A instituição passou praticamente por todas as fases e polêmicas acerca das metodologias a serem usadas durante o processo de educação e ensino para surdos(as). No processo de educação, o Instituto Smaldone foi adquirindo, com o tempo, experiências e credibilidade junto à sociedade de Belém e, sobretudo, junto às secretarias de educação estadual (SEDUC) e municipal (SEMEC), com as quais mantêm convênios. Os professores que trabalham no instituto são, respectivamente, vinculados a essas secretarias.

No ano letivo de 2022, o instituto esteve com 342 alunos matriculados. Desse total, 100 foram surdos(as) e os demais ouvintes, que vieram pela Prefeitura de Belém, por causa do convênio que a escola fez com o Município e se concentram no ensino infantil. Os professores que ministram aulas para essas crianças também são contratados pela Secretaria Municipal de Educação (SEMEC). Já os alunos surdos são atendidos pelos professores ligados à Secretaria de Estado de Educação (SEDUC).

2.2. Perfil dos alunos e professores

Atualmente, com cinquenta anos de fundação, o Instituto Smaldone em Belém do Pará atende alunos(as) matriculados(as) na educação infantil (3 a 5 anos\ouvintes), no ensino fundamental (alunos(as) surdos(as) de 6 a 17 anos) e no atendimento educacional

especializado (AEE). Esse engloba alunos(as) que passaram por um implante coclear⁴, tendo sido submetidos(as) a uma interferência cirúrgica no ouvido, conforme foi já mencionado. Persistem ainda polêmicas nas comunidades surdas acerca da eficácia dessa cirurgia que, na maioria das vezes, não teve os resultados esperados pelas famílias, isto é, de fazer o surdo ouvir e falar. Esta realidade constitui uma consequência do ouvintismo⁵ que é imposto aos surdos, mesmo imperceptivelmente, pois vivemos numa sociedade que busca sempre o normal, o perfeito e o saudável, Tudo que destoia disso passa a ser visto como deficiência, que precisa ser corrigida ou tratada. É mais do que compreensível que as famílias dos surdos acabam aceitando o tratamento, na esperança de que seus filhos e filhas consigam ser como a maioria das crianças. A cada ano que passa, percebemos – isto é, os educadores e as educadoras do Instituto Smaldone – que crianças bem pequenas já chegam implantadas na escola. Desta feita, um novo grupo de discentes está se formando dentro da comunidade surda, sendo que os professores e as professoras terão que adaptar-se a esse novo contexto.

Atualmente há oito professores e professoras lotados no Atendimento Educacional Especializado (AEE), sendo dois professores de História, três de Matemática, uma de Língua Portuguesa e duas de Português-Ingês. Desses profissionais, dois têm mestrado, o restante tem especialização em educação especial e inclusiva. A maioria já trabalha com alunos especiais há mais de dez anos e participou – e participa ainda – intensamente das atividades e encontros proporcionados pela instituição.

No ano de 2007, foi realizado em Brasília, o primeiro encontro dos institutos smaldonianos do Brasil. Em 2009, seguiu o segundo em Fortaleza e, depois, em 2013, um terceiro em Pouso Alegre. Todos foram feitos com o objetivo de trocar as experiências adquiridas no ensino e na aprendizagem dos alunos surdos. Constatou-se que as escolas deveriam caminhar para o que as comunidades surdas defendem, ou seja, o bilinguismo enquanto método mais adequado de ensino para os(as) alunos(as) surdos(as). Assim, a Libras deveria tornar-se a língua de instrução e a língua portuguesa, por sua vez, a língua de apoio, que deve ser adquirida principalmente na modalidade escrita, que é o que diz a lei e o programa de inclusão do sexto ao nono ano. Cabe ressaltar que no ano letivo de

⁴ Aparelho eletrônico digital de alta complexidade tecnológica que pode restaurar, parcialmente, a função auditiva nos pacientes. Ver Portal PEBMED. Disponível em: https://pebmed.com.br/implante-coclear-o-que-e-e-quais-as-indicacoes/?utm_source=artigoportal&utm_medium=copytext. Acesso: 15 nov. 2022.

⁵ Uma corrente de pensamento segundo a qual o mundo se estrutura socioculturalmente a partir da matriz ouvinte, gerando, portanto, exclusão, negação e invisibilidade das pessoas surdas e suas produções.

2022, a escola recebeu a autorização para oferecer à comunidade, a escolaridade do sexto e sétimo ano, procurando desenvolver um trabalho mais amplo, que visa implantar também o oitavo e nono ano do ensino fundamental maior.

Quanto aos inícios do Instituto em Belém, no ano de 1974. Em 22 de novembro de 1974, o Conselho Estadual de Educação (CEE) autorizou o instituto a funcionar provisoriamente como escola especial, através da resolução nº 90/74. Em março de 1976, com uma verba obtida junto à *Misereor*, uma associação humanitária católica da Alemanha, foram adquiridos os primeiros aparelhos de ampliação sonora coletivos e individuais das marcas AMPLAID, um firma da Itália, e FM 2000, além de audiômetros para a realização da audiometria infantil e adulta.

Em 1977, dos sessenta (60) alunos que frequentavam o instituto no regime de semi-internato, quatro (04) foram integrados na rede regular de ensino e um (01) no ensino regular na cidade de Manaus, no Amazonas. Posteriormente, outros alunos(as) foram integrados(as) nas seguintes escolas particulares: Colégio Gentil Bittencourt, Colégio Santa Catarina de Sena, Colégio Santa Rosa e Escola Berço de Belém. Em 1979, deu-se início ao processo de integração nas escolas públicas, que foram: E.E Madre Zarife Sales, E.M. Padre Leandro, E.E Placidia Cardoso e E.E. Benjamin Constant. Em 14 de dezembro de 1977, foram inauguradas as novas instalações do prédio, a piscina semiolímpica e a quadra de esportes. O novo prédio com as instalações especiais chegou a ter então plena capacidade para atender as necessidades dos(as) alunos(as).

Em 1980, foram assinados os primeiros convênios entre o Instituto e a Legião Brasileira de Assistência (LBA) com a finalidade de atender oitenta (80) crianças na reabilitação da linguagem, e com a Secretaria de Estado de Educação (SEDUC), no governo de Jader Barbalho, para a cessão de recursos humanos, ou seja, professores(as) para o atendimento educacional especializado. A parceria com a SEDUC se mantém até os dias de hoje, mas houve uma evolução no sentido de instaurar o bilinguismo. No entanto, por falta de profissionais especializados, esse projeto está ainda em construção.

Quanto à atuação de profissionais, não tem informações sobre os métodos de seleção dos primeiros docentes. Tudo indica que uma formação pedagógica mínima e a boa vontade de assistir crianças e adolescentes especiais tenham sido critérios relevantes então. No momento, a maior necessidade a suprir é a de professores fluentes em língua de sinais (Libras), sendo que os professores atuais se encontram, em sua maioria, num

nível linguístico básico e intermediário que não deixa de ser um avanço no ensino dos(as) alunos(as) surdos(as). Não obstante, constata-se que os(as) discentes ainda apresentam muitas dificuldades no dia a dia das aulas, principalmente de leitura e escrita, visto que têm que lidar com duas línguas, percebidas como sendo diferentes.

No ano de 1997, o Instituto Felipe Smaldone recebeu autorização definitiva para funcionar como escola especializada, pela resolução n 496/97, de 8 de setembro de 1997, do Conselho Estadual de Educação (CEE). Poucos meses antes, em 25 de março de 1997, foram inaugurados o laboratório de informática e a brinquedoteca. Ainda, naquele ano, foi implantado o projeto experimental de escola inclusiva, tendo como primeira escola-polo, a Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Barão do Rio Branco, sendo posteriormente expandido, já como programa de inclusão, às escolas: E.E. Tiradentes, E.M. Ernestina Rodrigues, E.E. Domingos Acatauassu, E.E. Luiz Nunes Direito. Para os professores, o programa funciona em modalidade de itinerância, com apoio técnico-pedagógico especializado e formação continuada em serviço. A colaboração com as escolas regulares da rede estadual e municipal de ensino tornou a causa dos surdos mais pública, ajudando a sensibilizar a sociedade envolvente pelos problemas enfrentados por estas pessoas especiais.

Como já assinalado, o Instituto possuiu no ano letivo de 2022, trezentos e quarenta e dois alunos matriculados. Destes, cem alunos(as) foram surdos(as), o restante é composto de ouvintes. Esses alunos, em sua maioria, provêm de famílias carentes que vivem na periferia da cidade de Belém e também fora da região metropolitana: Ananindeua, Marituba, Benevides. A distância provoca, muitas vezes, problemas de mobilidade, já que o Instituto Felipe Smaldone se localiza no Bairro do Umarizal, ou seja, na região central de Belém. Trata-se, portanto, de uma área privilegiada, mas que fica longe das residências dos discentes. Verificou-se também que os(as) alunos(as) surdos(as) pertencem, em sua maioria, a famílias de ouvintes, fazendo com que cheguem na instituição sabendo apenas sinais caseiros, tendo sofrido, por conseguinte, uma privação linguística quanto à interação com pessoas fora do ambiente familiar. Esse fato leva a um prejuízo ou atraso no aprendizado e na escolarização desses alunos. Somente após certo tempo, as dificuldades iniciais começam a ser superados, pois no convívio com os seus iguais, os novos alunos absorvem rapidamente a Libras, pois é a língua mais natural dos(as) surdos(as).

Consideramos que a maior problema no ensino e, mais abrangentemente, na educação de surdos(as) é a barreira da comunicação e, por conseguinte, a falta de acessibilidade. Superando-se isso, ocorreria um grande avanço na qualidade de vida dessas pessoas, que passariam a exercer melhor sua cidadania e também a reivindicar seus direitos. Do ponto de vista financeiro, muitos desses alunos recebem o Benefício de Prestação Continuada (BPC), pago pelo governo federal às famílias que possuem crianças especiais, o que é uma ajuda significativa. Devido ao fato de, muitas vezes, as mães cuidarem sozinhas dessas crianças, constatamos, com frequência, o quanto estas mulheres estão sobrecarregadas com a situação. Existem também, como podemos constatar no dia a dia da escola, alguns avós que assumem a criação, não podendo contar, em vários casos, com a participação e o apoio dos pais biológicos.

O Instituto Felipe Smaldone presta assistência psicológica, odontológica, fonoaudiológica e social, além de oferecer natação e manter também um semi-internato, pois os(as) alunos(as) surdos(as) do 1º ao 6º ano chegam no prédio pela manhã, onde permanecem por todo o dia e só retornam para suas casas à tarde, após 17.15 horas. Todos esses serviços são prestados por profissionais do quadro da SEDUC, sendo que a maioria são servidores efetivos e já possuem muitos anos de serviço e uma larga experiência na relação com alunos(as) surdos(as) e especiais. Eles são, portanto, capacitados de proporcionar aos e às discentes chances de uma maior acessibilidade a uma vida de melhor qualidade em seu contato com a sociedade envolvente.

O Instituto Felipe Smaldone já teve duas professoras surdas que ministraram a disciplina de Libras para crianças, adolescentes, jovens e famílias que participam do cotidiano da instituição. Ambas possuem formação em Pedagogia e Letras-Libras pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), mas foram desligadas, pois não eram do quadro efetivo de servidores da Secretaria de Estado de Educação. Até o momento não foram atribuídos à instituição novos profissionais para substituir essas professoras na disciplina de Libras. O Instituto prestava também auxílio através do programa de inclusão a algumas escolas estaduais: Tiradentes, Barão do Rio Branco, Luiz Nunes Direito, Jarbas Passarinho. Professores do Instituto foram enviados para essas escolas para auxiliar os(as) alunos(as) surdos(as) incluídos(as) nas escolas regulares. Eles eram conhecidos como professores itinerantes, que ficavam encarregados de orientar esses alunos nas escolas regulares e de repassar os conteúdos ministrados pelos professores na sala de recurso multifuncional. Hoje conhecida como SAEE, esse trabalho se dava da seguinte forma: os

alunos matriculados nas escolas regulares recebiam atendimento no contraturno, no qual se repetiam novamente as lições e disciplinas que estudavam nas salas “normais”. Só assim conseguiam obter certo êxito.

Vale ressaltar que era um trabalho difícil por causa da resistência de muitos professores das escolas regulares, em relação ao processo de inclusão desses(as) alunos(as). Surgiram, muitas vezes, conflitos entre surdos(as) e ouvintes, entre o professor regente e o professor itinerante, dificuldades de comunicação pelo fato de a maioria dos profissionais que atuam nas escolas regulares não saberem Libras e por, muitas vezes, questionarem se os(as) alunos(as) surdos(as) eram mesmo capazes de aprender. Tudo isso tornava difícil a convivência nas escolas regulares. Só com o tempo e muita paciência por parte dos professores itinerantes é que conseguiu-se convencer esses professores quanto à situação peculiar dos(as) surdos(as). Vale ressaltar que essa função de professor itinerante foi extinta pela Secretaria de Educação. Em seu lugar, prometeu-se contratar intérpretes de língua de sinais, o que ainda não se concretizou no cotidiano das escolas. Aliás houve contratação, mas por apenas dois anos, e novamente as escolas estão sem intérpretes, o que é um problema sério. A situação necessita de mais atenção por parte dos governos estadual e municipal. Um certo número de alunos(as) teve esse apoio, mas atualmente acabou, o que gerou muitas reclamações por parte das famílias, que se sentiram desamparadas, pois viram e veem seus filhos “perdidos” nas salas regulares. No entanto, é esse o retrato da situação atual.

O serviço prestado por profissionais do Instituto Smaldone foi substituído pelas SAEs nas escolas, nas quais atuam professores, lotados por um concurso realizado em 2012, para a educação especial. No entanto, percebemos que esses profissionais que chegaram às salas de aula, na maioria, não estavam preparados para trabalharem em uma escola especial. Dos que chegaram ao Instituto, a grande maioria não sabia Libras e tampouco ensinar os(as) alunos(as) surdos(as). Por isso, a direção proporcionou formações, com o objetivo de capacitar esses novos professores, mas infelizmente a grande maioria desses recém-concursados não permaneceu na escola, por causa de diversos fatores.

Como já foi assinalado, era oferecido curso de Libras ministrado por duas professoras surdas. Elas ensinaram, de forma envolvente, o básico que uma pessoa ouvinte precisa saber para se comunicar com os(as) surdos(as), como a datilologia, que é o alfabeto manual, os cumprimentos como “bom dia”, “boa tarde”, “boa noite”, as

fórmulas de respeito como “obrigado”, “por favor”, “com licença”, os dias da semana, dos meses e do ano, alguns advérbios de tempo, de lugar, substantivos e verbos de uso corrente. Aprendeu-se, portanto, a usar a Libras em situações cotidianas. Ficou evidente, neste curso, que, na língua de sinais, não se usa conectivos e que, para se expressar melhor, é preciso fazer uso de expressões faciais. Porém, percebeu-se que os cursos ministrados começaram cheios e terminaram vazios, sobretudo, por causa da incompatibilidade de horários em que são oferecidos ou da dificuldade de pessoas com certa idade para aprender uma nova língua, além da falta de interesse mesmo, pois, para se aprender algo novo, necessita-se de motivação pessoal.

2.3. Desafios atuais do Instituto Felipe Smaldone

Como já exposto acima, a grande maioria das crianças matriculadas no Instituto pertence a famílias de ouvintes e que, na maioria das vezes ou quase sempre, são as mães que mais cuidam desses filhos(as) surdos(as) e se comunicam com eles(as) através de sinais caseiros. Quando essas crianças começam a estudar, passam por dificuldades por causa da privação linguística sofrida em casa. Isso provoca um atraso no seu processo de aprendizagem e escolarização. Sendo assim, os professores ajudam para que essas crianças, se apropriem o mais rapidamente possível da língua de sinais, o que acaba acontecendo rapidamente, pois, os(as) alunos(as) se comunicam com seus iguais, o que faz com que seu desenvolvimento flua de maneira harmoniosa, devido ao fato de a instituição conseguir oferecer a acessibilidade de que tanto precisam. O Instituto sempre se preocupou em proporcionar aos alunos e também aos professores as condições adequadas para que o ensino aconteça de forma eficaz. Por isso, consideramos que ele já se consolidou como uma escola especial que tem credibilidade junto à sociedade de Belém. Cabe ressaltar que se atende também crianças implantadas, que acabam se tornando um outro grupo específico dentro da escola. Essas crianças e adolescentes que se submeteram a uma cirurgia do implante nem sempre obtêm sucesso na capacidade de ouvir e falar tão almejada por suas famílias. Isso gerou, e ainda gera, certa frustração e muita polêmica, até no interior das comunidades surdas, mas que virou uma realidade com a qual os profissionais têm que saber lidar.

No mês de outubro de 2022, os professores do AEE e das turmas do sexto e sétimo ano participaram de uma formação, ministrada por uma professora de Libras e língua

portuguesa, com o objetivo de ajudar a elaborar avaliações adaptadas para os(as) alunos(as). Trata-se de um assunto polêmico, como a maioria dos que estão relacionados aos alunos especiais. Enfatizou-se que, para facilitar o entendimento dos(as) discentes, é preciso ensinar o sinal, visibilizar a palavra em português e destacar uma imagem relacionada, como por exemplo “fogo”. A imagem é fundamental para que os(as) surdos(as) percebam a relação. Isso pode parecer banal, mas não é, como os docentes podem constatar no cotidiano da escola e na convivência. Sendo assim, é pertinente apontar novamente que há dois professores de História – um que trabalha pela manhã e outro à tarde –, três professores de Matemática e uma de Língua Portuguesa, duas de Português-Inglês, totalizando oito professores(as). Desses, dois possuem titulação de mestre obtidos na UFPA, a saber, um professor de História e uma professora de Matemática. Os outros têm especialização em educação especial e inclusiva. Esta foi uma exigência da Secretaria de Educação para que esses professores pudessem continuar com o direito de permanecerem na educação especial, por causa de questionamentos feitos pelos concursados da educação especial, que se sentiam prejudicados, afirmando que certos docentes ocupavam as vagas irregularmente, devido ao fato de seus respectivos concursos terem sido realizados para a educação regular.

Houve necessidade de o Sindicato dos Trabalhadores e Trabalhadoras em Educação Pública do Estado do Pará (Sintepp) interferir junto ao Tribunal de Justiça, para que os professores e professoras que estavam trabalhando, já há muitos anos, na educação especial não fossem relocados por causa dessa interpretação diferente.

Os desafios concretos consistem em organizar as aulas de acordo com a nova BNCC (2018), a montagem de horários, a aplicação de avaliações e a atribuições de notas, ou seja, tudo que é feito nas escolas regulares precisa ser seguido, mas com o diferencial de o Instituto oferecer a acessibilidade tão reivindicada e sonhada pelos(as) alunos(as) surdos(as). O Instituto Felipe Smaldone tem um Projeto Político Pedagógico (PPP)⁶, no qual estão explicitados todos os objetivos, o modo de se trabalhar, o perfil dos professores desejados, enfim, tudo o que possa favorecer a educação de alunos(as) surdos(as).

É importante salientar que o PPP não teve sempre este envolvimento direto com o discente especial. Uma entrevista que conseguimos com um aluno egresso do Instituto o demonstra. Trata-se do professor surdo Cleber Couto que, após sua formação escolar e

⁶ *Projeto Político Pedagógico*. Belém: Instituto Felipe Smaldone, 2022.

acadêmica, ganhou notoriedade na cidade de Belém do Pará por causa de sua atuação como professor de Libras e ator, além de seu reconhecimento como liderança de destaque dentro da comunidade surda em Belém. Ele é pioneiro no que diz respeito ao ensino de Libras em Belém. Por isso, é relevante recuperarmos as memórias que ele tem do Instituto Felipe Smaldone e, mais especificamente do ensino de História. Segue, logo abaixo, o resumo da entrevista que fiz com o professor. Vale ressaltar que a conversa foi feita em Libras, apesar de ele ser oralizado, pois se sente melhor expressando-se na sua língua. A entrevista ocorreu no dia 4 de junho de 2022. O professor Cleber Couto é formado em Pedagogia pela Universidade Vale do Acaraú (UVA). Também é ator e participa do grupo de teatro palhaços surdos, amplamente conhecido na cidade de Belém. Por sinal, Cleber Couto ganhou muita notoriedade ao interpretar o hino nacional brasileiro em Libras, Até hoje, o hino é executado nesta língua em certos eventos na escola.

Perguntado sobre a percepção e as dificuldades que teve ao estudar História no Instituto, o Professor Cleber respondeu que nunca gostou da disciplina, devido ao fato de o respectivo docente usar muita explicação oral e textos dissertativos, o que prejudicava seu entendimento. Agora já ficou sabendo que os professores usam Libras e imagens para ensinar História para os surdos. No entanto, lembrou que na época que estudou no Instituto Felipe Smaldone, seguia-se a filosofia oralista e, por isso, passou por um tratamento com um fonoaudiólogo e hoje consegue falar relativamente bem. O professor surdo, egresso do Instituto Felipe Smaldone, viveu, pois, a fase da filosofia oralista e, por isso, tem uma fala, ou seja, uma oralidade compreensível para pessoas ouvintes. Mas, ele ressalta que tem um amigo surdo que teve uma experiência diferente, isto é, positiva, com o ensino de História. O professor ressaltou que gostava mais das disciplinas de Português e Matemática. Mencionou também que faz parte da religião espírita e que lá aprendeu coisas diferentes do ensinado pela Igreja Católica, cuja religiosidade marca o Instituto Felipe Smaldone. Como se vê, esse é apenas um dos alunos que estudaram na instituição e tiveram êxito na sociedade ouvintista. Existem outras pessoas surdas que conseguiram integrar-se na sociedade envolvente, sendo esse alcance resultado de muita luta, ao longo dos anos, para que a comunidade surda pudesse ter acesso aos bens e serviços aos quais tem direito. A acessibilidade é, por isso, o objetivo principal da instituição das Irmãs Salesianas dos Sagrados Corações ao buscar oferecer uma educação que faça a diferença na vida dos alunos especiais, mesmo tendo se aproximado de filosofias hoje contestadas.

Como vimos, o professor Cleber Couto que é formado em Pedagogia e com especialização em Educação Inclusiva, viveu um período da história do Instituto Smaldone em que predominava a filosofia oralista, sendo obrigado, em razão disso, a fazer muitos treinos de fala, adquiriu boa oralidade que, aliás, foi e é importante para a vida dele, apesar desse método não ser mais usado. Hoje promove-se o bilinguismo, pois chegou-se à conclusão de que a melhor maneira de se ensinar os(as) surdos(as) é fazer uso da Língua Brasileira de Sinais como L1 (primeira língua) e da Língua Portuguesa como L2 (segunda língua), na modalidade escrita, pois é o que determina a lei referente à Libras. A escola tem outros alunos também, que já se projetaram na sociedade, formando-se em outras profissões além da profissão de professor, que é a mais procurada. Esta tendência se explica pelo fato de o decreto 5626, de 22 de dezembro de 2005, oficializado pelo Presidente da República, que regulamenta a aplicação e difusão de Libras, reservar ao professor surdo o ensino da Libras, desde que esse tenha uma formação em Letras/Libras ou a proficiência no Prolibras, que dá o direito para essas pessoas a ensinarem, não impedindo os ouvintes de ministrarem a disciplina também, desde tenham realizado uma das formações exigidas.

O Instituto Felipe Smaldone caminha para tornar-se uma escola bilíngue, ainda que haja problemas de formação de profissionais que tenham uma fluência satisfatória na língua de sinais. Mas, o bilinguismo não se restringe apenas aos professores, mas, sim, a todos que estão atuando, de uma forma ou outra, na instituição, dos porteiros às merendeiras, do pessoal da limpeza às(aos) funcionárias(os) da secretaria. Mas se pode constatar que a maioria destas pessoas não domina os sinais, até pelo fato, de como já mencionado, o aprendizado de uma língua não é uma tarefa fácil. Por isso, há necessidade de persistir para que, com o tempo, toda a comunidade do Instituto Smaldone, surda e ouvinte, seja bilíngue, meta muito desejada pelo alunado surdo. Como toda mudança gera medo, ela dá, ao mesmo tempo, a oportunidade de enveredar novos caminhos.

No que concerne ao ensino de história, pela fala do professor Cleber, ele não tem boas lembranças da disciplina de História, lembrança compreensível pelo fato de esse ensino ter sido proporcionado sem a acessibilidade necessária para se apropriar dos conteúdos ministrados. Ao mesmo tempo, constatamos que gostava de Português e Matemática. Com base nisso, podemos inferir que não só a falta de acessibilidade era responsável, mas também a própria natureza da disciplina de História foi a razão pelo desgosto. De fato, ensinar História envolve conceitos abstratos e interpretações variadas

acerca dos processos e eventos históricos. Por causa das versões diferenciadas existe uma disputa de narrativas, principalmente no tempo em que vivemos, marcado por negacionismos e revisionismos históricos. Isso, de uma maneira ou de outra, repercute na organização dos currículos e na carga horária, que, aliás, foi diminuindo ao longo dos anos, reforçando a visão negativa da disciplina. Para certos alunos, tanto surdos como ouvintes, ela não sempre parece ter sentido e acaba sendo estudado por obrigação.

De fato, pesquisas mostram que, desde a década de 1980, começou um crescente interesse em saber como se aplica o ensino na educação básica. À época, a academia ainda não demonstrava muito interesse nesta temática, dando mais valor à produção historiográfica propriamente dita. O ensino era visto como uma área menor, mas passou, mesmo assim, a atrair o interesse de alguns professores que atuaram na educação básica e que, em muitos casos, depois migraram para a academia. Sendo assim, as pesquisas *in loco* se multiplicaram, produzindo, inclusive, uma seara acerca de uma temática pouco conhecida pelas universidades que é o ensino de História para crianças especiais surdas. Este constitui um campo ainda relativamente desafiante, cheio de polêmicas, como podemos observar no depoimento de Dalva, uma professora de Libras, surda:

Infelizmente, a cultura surda é bastante pobre. Se na escola os professores agissem como eu almejo, tenho certeza que os surdos cresceriam mais culturalmente. Não estou querendo me colocar num pedestal, mas na minha vida como surda, e com tantos anos de trabalho com surdos, sempre pesquisando, comprando livros e lendo bastante, vi e vejo que essa é uma forma positiva de ampliar o conhecimento dos surdos. Infelizmente, os trabalhos são muito diversificados nas escolas, não há ainda uma forma homogênea de educação para o surdo e isso é até normal, pois, enquanto alguns preferem a comunicação total, outros, o bilinguismo, outros, a língua de sinais, outros, o português sinalizado e, ainda outros, a língua oral. Assim, percebe-se que nem os surdos conseguem saber qual seria o melhor caminho a ser adotado. Porém, sem dúvida, o caminho mais importante é dar a eles meios de comunicação seguros (*apud* SANTANA, 2007, p. 21).

Como se vê, o relato da professora surda realça a diversidade metodológica que existe quando se trata de ensinar os surdos, mas ela também deixa claro, no final do depoimento, que o mais importante é assegurar meios de comunicação seguros para esses sujeitos especiais. O Instituto Felipe Smaldone, já utilizou a grande maioria desses métodos, que foram testados durante determinados processos educativos desses discentes, visando chegar ao bilinguismo, tão almejado pelas comunidades surdas.

Apesar dos avanços, não podemos esquecer que a educação especial e inclusiva é um campo ainda de muitas disputas, dúvidas e até de estranhamentos, quanto à melhor maneira de ensinar crianças e adolescentes surdos. Inclusive, há resistências por parte dos professores que trabalham nas escolas regulares que, muitas vezes, questionam se esses alunos são capazes de acompanharem os conteúdos ministrados em sala de aula. As experiências feitas *in loco* até agora mostram que sim, desde que sejam dadas as condições propícias para que os(as) discentes especiais tenham acesso aos assuntos trabalhados, usando sempre recursos visuais que é o meio mais evidente através do qual os surdos apreendem o mundo e conseguem se relacionar com o conhecimento e com seus iguais, como também com qualquer outra criança ouvinte. Falta, em geral, oferecer acessibilidade para que os surdos tenham oportunidades iguais às que são dadas aos alunos ouvintes. É, pois, fundamental desenvolver suas potencialidades, respeitando suas especificidades e estimulando sua autonomia e autoestima que são importantes para qualquer pessoa em formação, independentemente de suas eventuais deficiências.

CAPÍTULO III: UM CANAL NO *YOU TUBE* DE CONCEITOS HISTÓRICOS PARA AS DISCIPLINAS HISTÓRIA E ESTUDOS AMAZÔNICOS

Neste breve terceiro capítulo concentramo-nos na descrição da elaboração do produto. Este consiste, como já indicado mais acima, em um sinalário em Libras de conceitos e termos marcantes da História da Amazônia. De fato, a falta de sinais adequados para processos e eventos, citados e evocados com frequência, em diversas disciplinas, nos motivou a desenvolver, em um diálogo com pessoas surdas, a lançar as bases para um sinalário de caráter regional para o uso nas disciplinas de História e Estudos Amazônicos. Num primeiro momento, iremos abordar o processo de elaboração, tratando, em seguida, da formulação do conteúdo e, enfim, informando sobre o acesso ao produto.

3.1. O processo de elaboração do produto

A elaboração do produto dessa dissertação passou por momentos difíceis, por causa principalmente da pandemia de Covid-19 que assolou o mundo e o Brasil, levando-nos a procurar outros caminhos e meios para poder concretizar a ideia original de um sinalário. Visitei vários sites, aplicativos, como o *Hand Talk* e o *ProDeaf*, que visam à disseminação e aprendizagem de Libras nas redes sociais, e também grupos de surdos presentes na internet, principalmente em *facebook*, onde fiquei atento a questões sobre o ensino de História e a percepção que alunos(as) surdos(as) tinham e tem dessa disciplina.

Constatou-se que já existe uma produção razoável de sinais dos principais eventos, processos e conceitos históricos já consolidados pela historiografia, mas ainda não apropriados pela maioria dos alunos. Trata-se, principalmente, de crianças e adolescentes entre 11 e 16 anos de idade, que já estão no ensino fundamental maior, do sexto ao nono ano, e até no primeiro ano do ensino médio. A maioria desse alunado desconhece os sinais criados por especialistas na disciplina de Libras.

Esse fato se deve também às condições em que esses alunos vivem. Convém lembrar que a maioria nasceu em famílias de ouvintes, ou seja, em um ambiente que provocou um déficit no desenvolvimento cognitivo e emocional dessas crianças, sendo que, quando chegam na escola não sabem Libras e tampouco português. Elas começam a desenvolver estas habilidades linguísticas mais amplas no contato com outros alunos surdos. Geralmente, o aprendizado é rápido. Constatamos, em geral, um avanço acelerado no desenvolvimento dessas crianças. Na maioria, frequentam desde crianças e permanecem até o fim do ensino fundamental maior e, algumas vezes, realizam também o ensino médio no Instituto, frequentando a SAEE no contraturno, como já foi ressaltado ao longo deste trabalho.

Sendo assim, verificamos que, quando os sinais são utilizados que já existem e foram aceitos pelas comunidades surdas, os alunos se apropriam e se interessam, pois está sendo explicado em Libras. Durante a pesquisa, descobri na plataforma do *You Tube* os vídeos de uma professora de História, Karina Verlingue, que disponibiliza os conteúdos históricos, como civilização egípcia, mesopotâmica, Grécia ou Roma Antiga, em Libras. Como é intérprete de língua de sinais, ela copia os principais tópicos no quadro e começa a interpretá-los, colocando áudio e legenda. Postei o link, no grupo de trabalho, pelo whatsapp, para os alunos assistirem. E foi possível comentar com a turma, quando conseguia, chamada de vídeo, e foi proveitoso, certamente também pelo fato de se tratar de temas, para os quais já existem sinais catalogados e aceitos pelos surdos. Foi esta experiência que me fez pensar na criação de um canal na plataforma *You Tube* que verse sobre a história regional, com sinais relacionados à História da Amazônia. Já existem alguns, mas para certos termos específicos ainda foi criado um gesto adequado. Foi isso que procurei concretizar numa interação – relativamente tardia, em razão da pandemia – com as lideranças surdas regionais.

É necessário diferenciar aqui, os conceitos do entendimento sobre história regional (o que faz parte da cultura de uma ou mais regiões); história da Amazônia (versa sobre assuntos ou termos relacionados à área que compreende a Amazônia); e história geral (aborda assuntos e termos da história do Brasil e de toda a humanidade, desde os primórdios).

A escolha dos primeiros termos a serem postados no canal, considerou: a observação sobre as demandas dos alunos, que traziam da escola regular, a pedido dos professores dessas disciplinas em atividades, nas quais, era necessário usar imagens ou não se tinha no momento aquela imagem para mostrar aos(as) alunos(as); a dificuldade que apresentavam para aprender determinado assunto; a rapidez na compreensão, quando o sinal já existia, de uma determinada palavra. Vale lembrar, que ainda há a demanda de colegas de outras disciplinas (língua portuguesa, ciências...) que perguntam os sinais dos termos, na tentativa de facilitar o ensino e a aprendizagem.

3.2. O conteúdo do produto

O sinalário contém nove (09) sinais referentes a sujeitos, processos, períodos, instituições e projetos, com clara relação – em parte, exclusiva – com a História amazônica. Os termos foram definidos e lançados como proposta ao orientador, no

decorrer de várias conversas. Antes de entrar em contato com lideranças surdas, a fim de debater e definir os gestos mais propícios, lancei um questionário pelo *google forms* para fazer uma enquete entre o alunado surdo acerca do conhecimento dos termos em questão. O questionário foi distribuído para alunos a partir do fundamental maior, ensino médio e os alunos que estudam ou terminaram o curso superior. Na intenção de alcançar o maior número possível de participantes. Entretanto, muitos não responderam.

3.2.1. Formulário de pesquisa *google forms*

O formulário de pesquisa buscou coletar dados entre alunos(as) surdos(as) referente ao ensino de História em geral (questões 1 a 7) e sobre os termos propostos (questões 8 a 17). Aqui as perguntas que constam no formulário disponibilizado na internet⁷:

- 1) Você sente dificuldade ao estudar História?
- 2) O ensino de História para surdos melhorou?
- 3) Os textos dos livros didáticos são acessíveis?
- 4) O uso de imagens é importante no ensino de História?
- 5) O ensino de História na escola especial é diferente do da escola regular?
- 6) O uso de Libras é importante no ensino de História?
- 7) Existem sinais de História regional da Amazônia?
- 8) Você conhece algum sinal relacionado ao assunto Cabanagem no Pará?
- 9) E sobre Missões Religiosas?
- 10) E sobre Diretório?
- 11) E sobre Drogas do Sertão?
- 12) E sobre Língua Geral?
- 13) E sobre Reformas Pombalinas?
- 14) e sobre Caboclos?
- 15) e sobre Grilagem?
- 16) e sobre Ribeirinhos?
- 17) e sobre Projetos Desenvolvimentistas?

⁷ Acesso ao formulário: https://docs.google.com/forms/d/1u3hbzwYkPV8GzoU3tFRba6S9Uk4T-owKK0jtFa_UVGg/edit?ts=63ffdc2#responses.

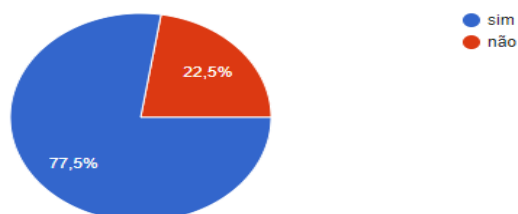
3.2.2. Análise dos gráficos das respostas

Para a maioria das perguntas, obtivemos 40 respostas e, em alguns casos, 39.

1) você sente dificuldade ao estudar história ?

[Copiar](#)

40 respostas

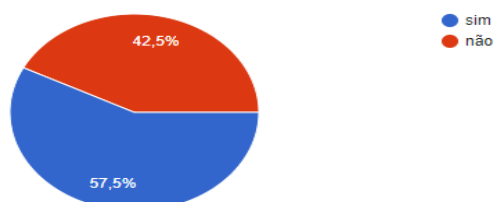


Um total de 77,5% dos entrevistados sente dificuldade em estudar História e 22,5% afirma não sentir dificuldade nesse estudo. Portanto, a maioria dos entrevistados sente uma forma de dificuldade em aprender História.

2) O ensino de história pra surdos melhorou?

[Copiar](#)

40 respostas

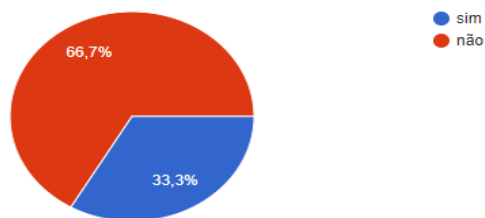


57,5% dos entrevistados responderam que o ensino de História melhorou e 42,5% que não. Percebe-se uma pequena diferença, deixando claro que o ensino de História ainda não é satisfatório para os alunos.

3) Os textos dos livros didáticos são acessíveis?

 Copiar

39 respostas

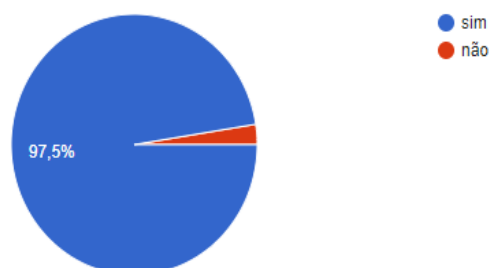


Quanto à acessibilidade dos livros didáticos 66,7% responderam que esses não são acessíveis e 33,3% responderam que o são. Portanto, os livros didáticos constituem, de certa forma, um desafio considerável.

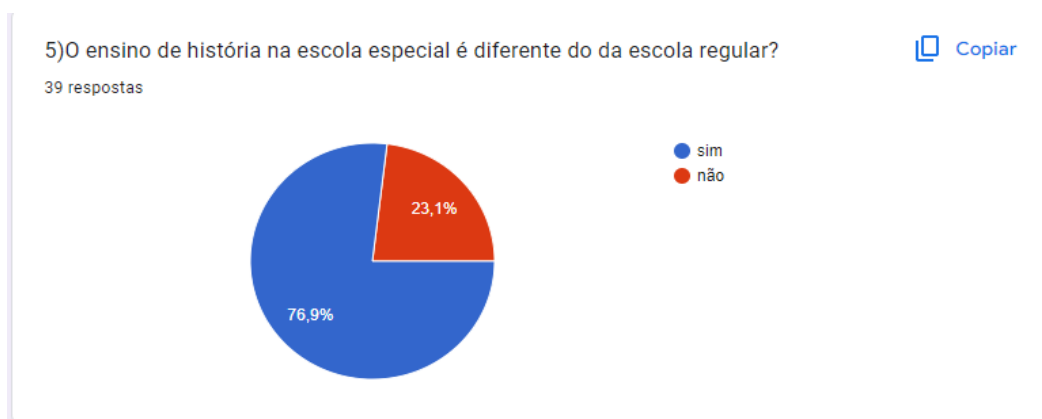
4) o uso de imagens é importante no ensino de história

 Copiar

40 respostas



No que diz respeito ao uso de imagens no ensino de História, os alunos responderam quase unanimemente que as imagens são importantes (97,5%). Só uma pequena minoria (2,5%), ou um(a) aluno(a), respondeu que a imagem não seria importante. Aqui se confirma a importância do acesso visual dos(as) ao conteúdo tratado.



Uma sólida maioria de 76,9% respondeu que o ensino na escola especializada é diferente do ensino na escola regular e a minoria de 23,1% respondeu que não.



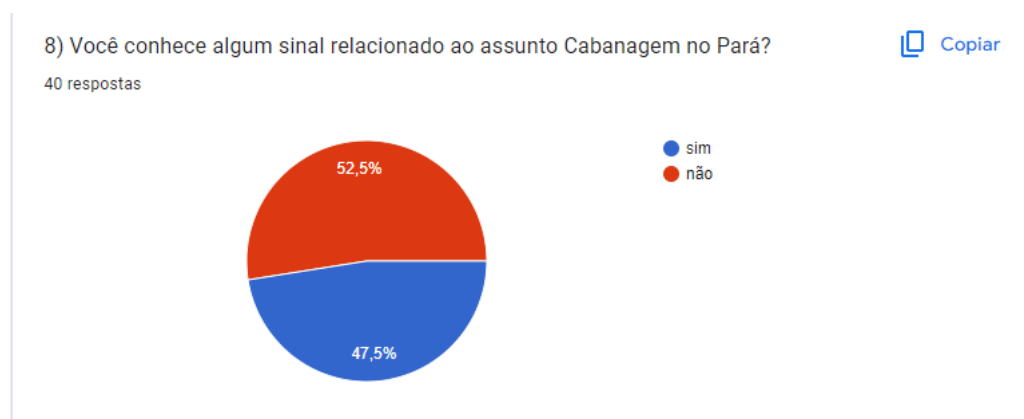
90% das pessoas responderam que o uso de libras é importante no ensino de História, confirmando assim a relevância desta língua.



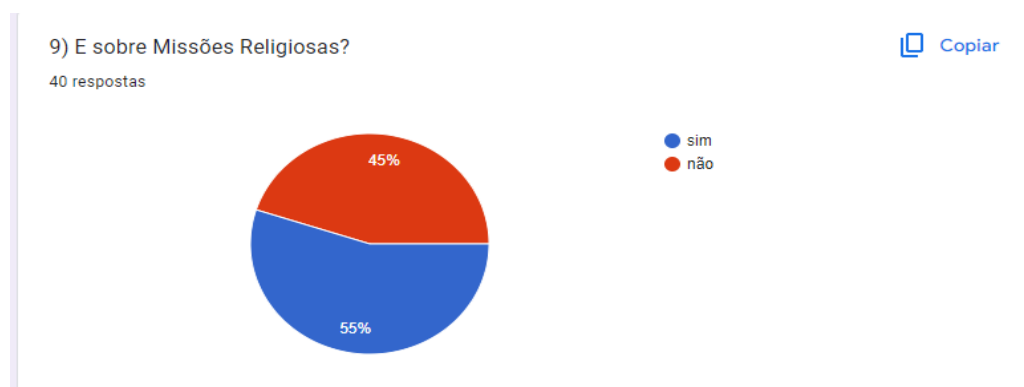
60% das pessoas responderam que existem sinais referentes à história regional da Amazônia. Entretanto, supomos que muitos devem ter tido em mente que existem sinais

relacionados a pontos turísticos, frutas ou municípios da região, mas sinais dos principais temas da História da Amazônia são praticamente inexistentes, como averiguamos.

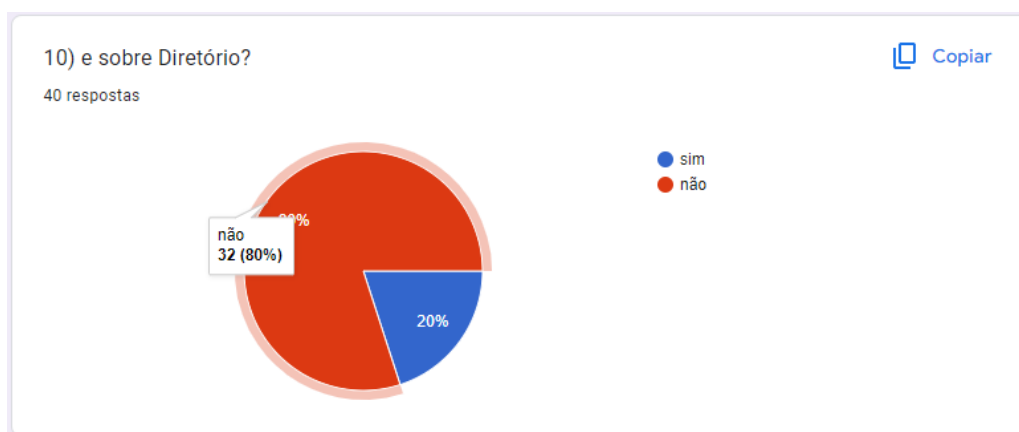
A partir da questão 8, os(as) alunos(os) responderam acerca de seu conhecimento sobre os termos históricos propostos.



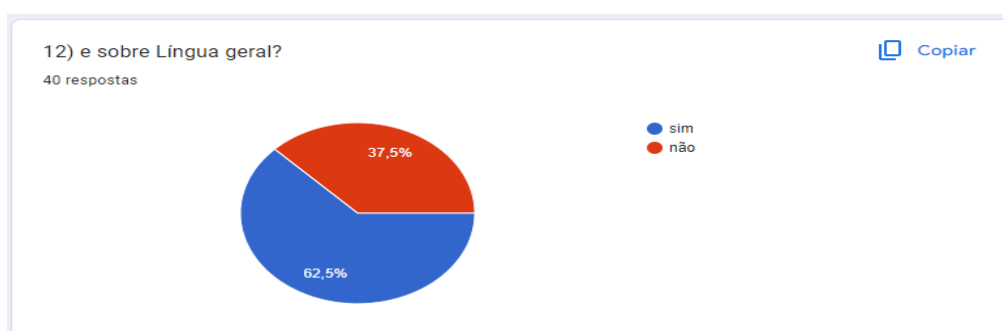
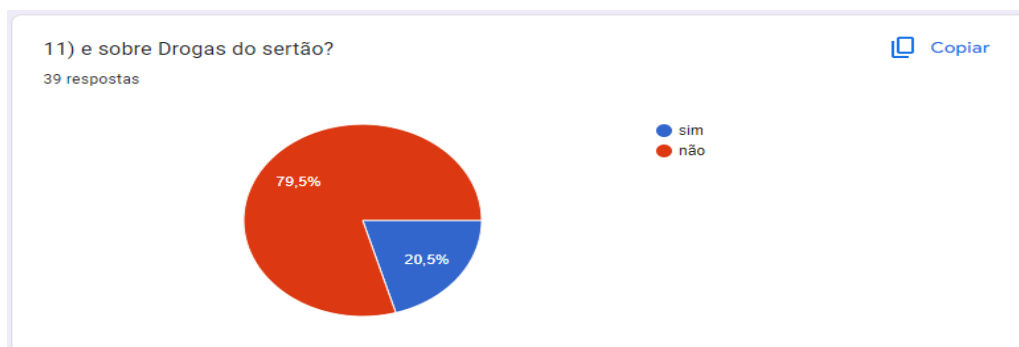
52,5 % responderam que conhecem algum sinal em libras referente ao termo Cabanagem. Realmente, encontramos três sinais equivalentes à palavra que estão sendo usados em sala de aula. Mesmo assim, 47,5% desconhecem esses ou um desses sinais, tornando-se necessário incluir o termo no sinalário.



No que diz respeito às palavras que constam nas perguntas 9 e 12, ou seja “Missões Religiosas” e “Língua Geral”, a maioria afirma conhecer um termo, mas supomos que sua compreensão era genérica (“missão” e “língua”) e pouco focada no respectivo contexto histórico específico dos aldeamentos (missões da época colonial) ou da língua de matriz tupi (*nheengatu*), amplamente falado no interior da Amazônia até o início do século XX.

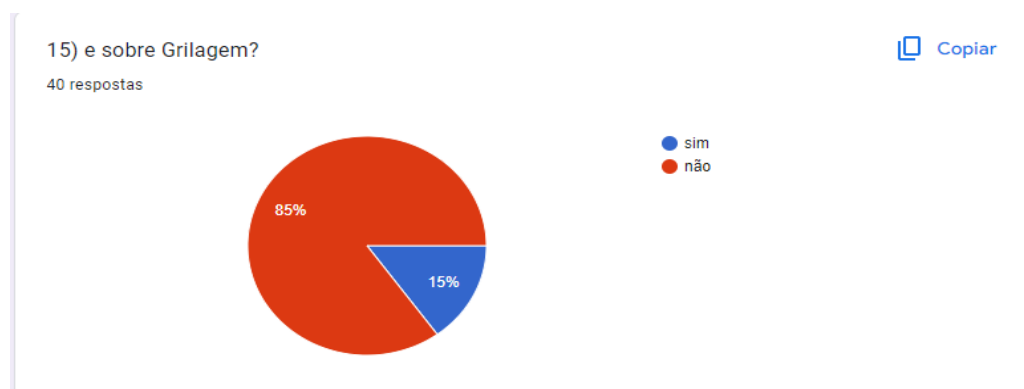
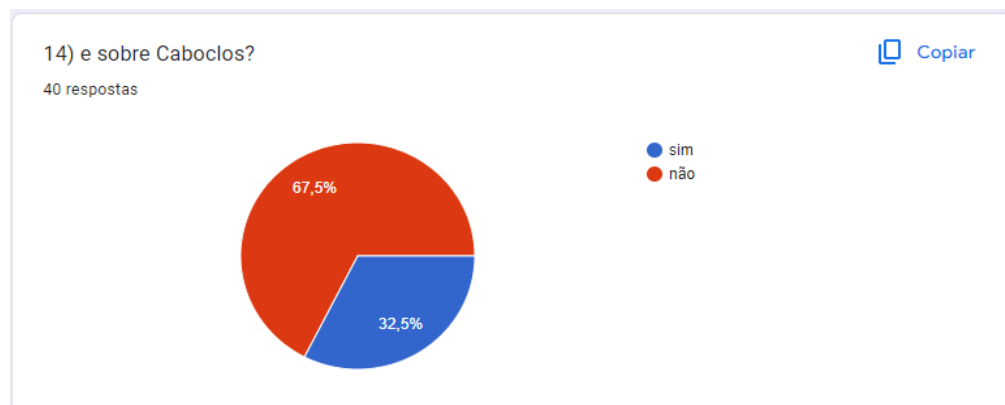
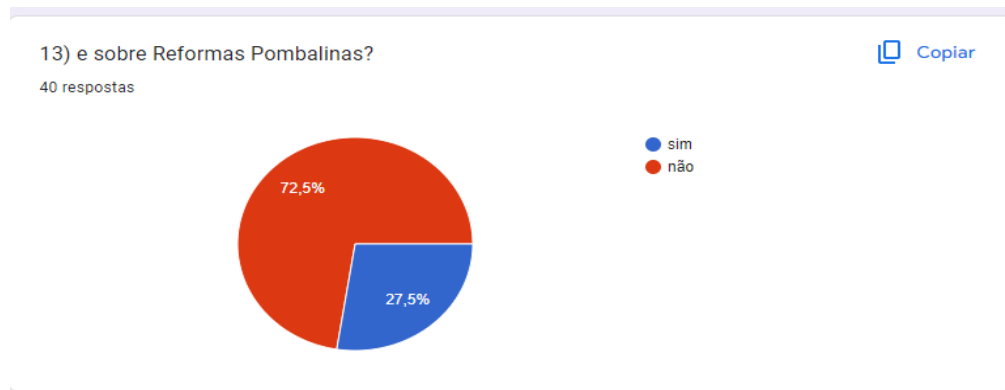


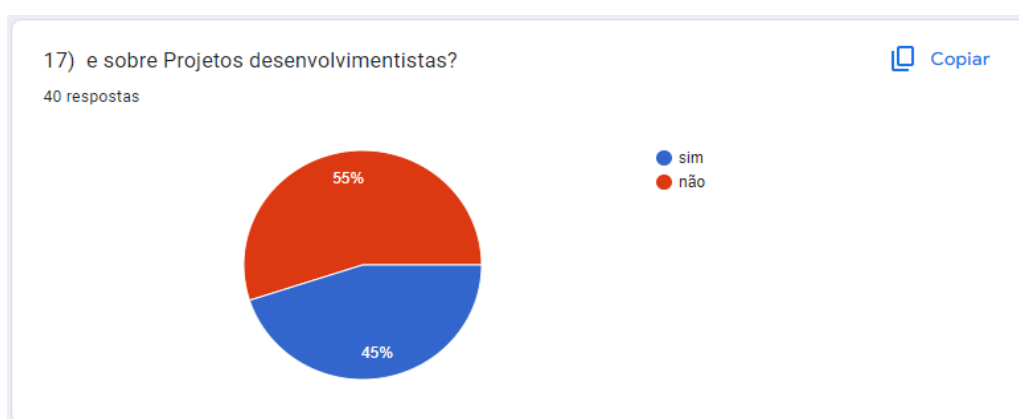
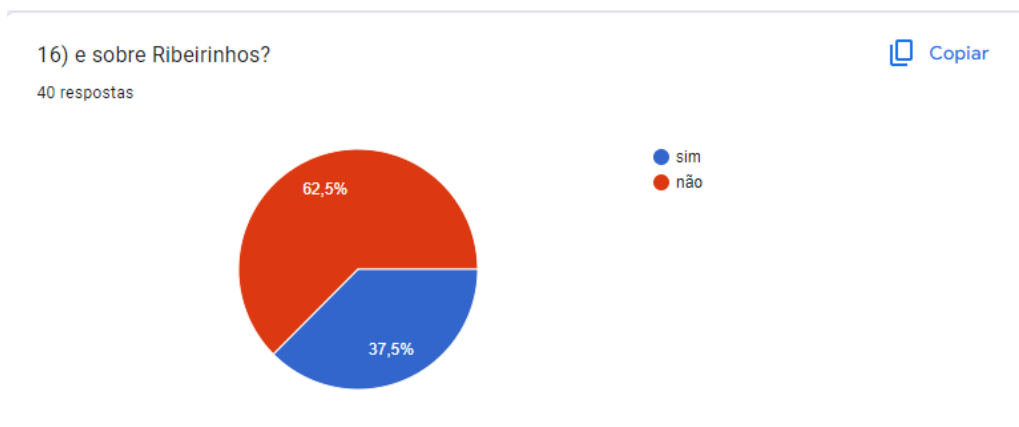
Quanto às perguntas 10 e 11, além de 13 a 17, as pessoas responderam em maior percentual, que não conhecem nenhum sinal referente aos termos mencionados. De fato, trata-se de termos que não permitem – salvo o termo ambíguo de “drogas” talvez – associações imediatas.



Sobre o termo “Língua Geral”, a maioria afirmou espontaneamente conhecer um sinal em Libras. Mais de um terço, 37,5%, respondeu que não conhecem nenhum sinal. Vale ressaltar que o sinal em Libras para esse termo que a maioria presumiu conhecer era

uma tradução literal da palavra. Percebemos que, uma vez o sentido específico do termo explicado, os alunos surdos se deram conta de que outro sinal seria necessário.





3.2.3. Criação de sinais regionais em Libras

Na criação das propostas dos termos, contactamos integrantes da comunidade surda. Grande parte deles, informaram e agendaram reuniões, mas não compareceram. As reuniões aconteceram de maneira presencial ou online. Os espaços foram as casas de alunos, no instituto ou por chamada de vídeo, reunião via google meet. As etapas que se seguiram: 1) seleção de imagens e vídeos relacionados aos termos; 2) explicação do projeto (o que é, o objetivo, como seria desenvolvido, agradecimento pela participação); 3) quando era explicado que seria criado o produto que ficaria para consulta, aprovaram a ideia; 4) explicação do significado de cada termo, através de libras, imagens, informações que eles compartilhavam entre si, também. 5) Os participantes dialogavam até chegarem ao consenso do sinal mais adequado; 6) Aprovado o sinal, fazia-se o registro por foto e vídeo, com as devidas autorizações de uso de imagem assinadas. Em seguida, houve uma discussão coletiva tendo em vista a aprovação ou alteração dos sinais propostos. Quando não era possível reunir a maioria, a aprovação ou alteração do sinal

era feita em dupla, trio. Em seguida, eram apresentados aos demais, até que decidissem o sinal.

As maiores dificuldades para a criação dos referidos sinais foram: o grau de conhecimento específico, a incerteza quanto à apropriação dos significados por outras pessoas surdas e, sobretudo, o tempo reduzido para a discussão, visto que, devido à pandemia, as reuniões só correram desde o mês de agosto de 2022, em um ritmo não regular.

Não obstante, foi uma experiência muito enriquecedora, tanto para os integrantes da comunidade surda quanto para mim enquanto mediador. De forma surpreendente, os debates revelaram a ampliação dos referidos conhecimentos que, em muitos casos, foram lembrados e atualizados pelos participantes. Inclusive, muitos consideraram, ao menos inicialmente, certos temas como já tendo sido esquecidos, o que, no entanto, não foi o caso.

3.2.4. Pessoas da comunidade surda participantes da criação dos sinais.

O convite para participar do projeto foi direcionado a muitas pessoas surdas, mas, pelos mais variados motivos, timidez, insegurança, falta de tempo disponível...entretanto, o convite será refeito para as outras etapas da continuação do projeto.

Aqui uma breve apresentação das pessoas surdas que participaram da criação das propostas de sinais. Todos e todas tem formação acadêmica e estão interessados em temáticas históricas:

- Caio Zaidan de Rezende, graduado em Letras-Libras pela Universidade do Estado do Pará (UEPA), professor de Libras no curso “Libras em contexto” e professor de Libras digital;
- Camila Bahia Rodrigues, graduada em Pedagogia pela Universidade do Estado do Pará (UEPA);
- Higor David Silva dos Santos, bacharel em Educação Física pela Universidade da Amazônia (UNAMA);
- Pâmela do Socorro da Silva Matos, graduada em Letras-Libras pela Universidade Federal da Amazônia (UFPA), mestra em Educação pela Universidade do Estado do Pará (UEPA);

- Renne Imar de Melo Souza, graduada em Letras-Libras pela Universidade Federal Rural da Amazônia (UFRA);
- Uísis Paula da Silva Gomes, graduada em Pedagogia e mestra pela Universidade do Estado do Pará (UEPA), graduada em Letras-Libras pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), professora do ensino de Libras na Universidade Federal do Pará (UFPA) e professora na Universidade do Estado do Pará (UEPA).

3.3. O acesso ao produto

Quanto à disponibilidade do produto, ele se encontra acessível na plataforma da internet *You Tube*, com curtos vídeos dos sinais propostos, tais como foram formalizados e aceitos pelas lideranças surdas acima apresentadas. Os termos definitivamente escolhidos são nove:

- Diretório dos Índios,
- hidrelétrica (projetos desenvolvimentistas),
- Transamazônica
- Ilha de Combu
- boom da borracha,
- aldeamentos (missões religiosas),
- ribeirinhos,
- Marquês de Pombal (reformas pombalinas),
- drogas do sertão.

O produto inclui pequenos textos explicativos sobre os termos específicos escolhidos referentes à História da Amazônia. Os vídeos postados são editados com som, sinal em Libras e legenda em língua portuguesa. O acesso ao produto se dá pelo link: <https://www.youtube.com/channel/UC9III-68ChdEzQQOHEdvhjg>.

É importante frisar que o produto, intitulado “**História, regionalismo e Libras**”, não foi concebido como uma obra concluída, mas antes como um canteiro em construção permanente. Assim, alunos(as) surdos(as) e ouvintes, além de professores(as) e outras pessoas podem acessar os vídeos, comentá-los e, sobretudo, fazer sugestões, tanto no que diz respeito às eventuais alterações, quanto no que concerne aos novos termos/sinais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo dessa pesquisa, foi possível perceber que existem muitas lacunas no ensino de História regional para os alunos surdos. Uma delas é a falta de um vocabulário em Libras para temas específicos. Certos sinais já existentes são ambíguos, como é o caso de Cabanagem, o levante de caráter popular e revolucionário ocorrido no Pará entre 1835 e 1840. O sinal em uso faz alusão ao monumento construído no entroncamento da cidade, em 1985, durante o governo de Jader Barbalho, sendo que não há nele nenhum indício que aponte o fato de se tratar do movimento protagonizado pelos cabanos que tomaram o poder e assumiram temporariamente o governo em Belém. Justamente, por ser um assunto muito conhecido e estudado nas disciplinas de História e Estudos Amazônicos, o evento requer um sinal mais adequado.

Quanto aos diversos outros assuntos trabalhados nestas duas disciplinas, como drogas do sertão, Língua Geral, missões religiosas ou aldeamentos, Diretório dos Índios, grandes projetos, entre outros, não existem sinais catalogados. Por isso, esta pesquisa buscou a cooperação de professores surdos para criar e propor sinais e, caso aceitos, disseminá-los nas escolas para que crianças, adolescentes e jovens surdos possam aprender as temáticas relacionadas na sua língua usual, que é a Libras. Estamos convencidos que os sinais propostos facilitam o aprendizado, ajudando tanto os alunos como os professores no processo de ensino-aprendizagem. Também, tais sinais podem fortalecer o sentimento de pertença à região amazônica e, em decorrência disso, vigorar a própria identidade.

Lamentamos não ter conseguido entrevistar com mais profundidade e por um período mais extenso os(as) professores(as) surdos(as) envolvidos nos debates acerca dos sinais, mas os efeitos da pandemia e as dificuldades de agenda não o possibilitaram. Porém, o lançamento dos sinais propostos na plataforma *You Tube* é considerado como o início de um processo que terá continuidade. Esperamos, sobretudo, que o projeto sensibilize os professores das disciplinas de História e Estudos Amazônicos que, ao recorrer aos novos sinais, possam trabalhar melhor temas especificamente regionais, geralmente um tanto negligenciados nos livros didáticos de História do Brasil.

Não obstante, nos últimos anos, surgiu uma produção historiográfica considerável sobre a História da Amazônia, mas esta não foi adaptada para o ensino fundamental menor e maior, no sentido de oferecerem aos profissionais ideias e referências para ministrar

adequadamente assuntos regionais nas matérias História e Estudos Amazônicos. Portanto, os sinais são somente parte de um processo necessário mais amplo que será a sistematização e eventual transposição, em Libras, de tanto material já existente.

Para realizar esta atividade, é preciso conhecer e vivenciar mais o mundo dos surdos, que é diferente do mundo das pessoas ouvintes. Isso se faz através do contato diário, do uso de recursos visuais e do domínio da língua de sinais que possibilita a comunicação. De fato, a falta de comunicação é a principal barreira no ensino de pessoas surdas, mas ela pode ser superada. Inclusive, com uma comunicação mais fluente, a própria imagem da disciplina de História poderá ser melhorada. Temas regionais estabelecem, de fato, uma conexão mais evidente com a realidade dos alunos, contribuindo a questões como: quem somos, de onde viemos e para onde estamos indo.

Em termos gerais, avançaremos, assim, rumo a um mundo mais inclusivo no qual se convive com as diferenças. Neste quesito, a escola pública é um ambiente rico em experiências de diversidade, pois atende um público variado de nossa sociedade, dentro da qual muitos ainda têm seus direitos negados. Isso não diz respeito somente às pessoas com algum tipo de deficiência, mas a todos que são prejudicados por não terem acesso aos serviços básicos que devem e deveriam ser disponíveis para todos os cidadãos.

Pretendemos, com o produto aqui proposto, contribuir para tornar “audível” um grupo considerado inaudível. Neste contexto, é importante apontar que, no processo de criação e formação de sinais, além da configuração das mãos, também as expressões não manuais são fundamentais. Aliás, o corpo inteiro está envolvido, como o movimento da face, dos olhos, da cabeça, da boca ou do tronco. O conjunto desses parâmetros compõe também as estruturas da formação ou modificação de um sinal em Libras. Não diferente da língua oral, nem sempre um sinal é criado de forma imediata. A pessoa surda pode aproveitar o léxico de sinal já existentes por meio de combinação dos morfemas. Todo esse processo de criação de sinais envolve um campo específico da linguística, que não foi o objetivo desse trabalho, mas que precisa ser ressaltado, por causa da necessidade de ter à disposição termos específicos para fazer se expressar mais claramente em sala aulas. De fato, só com sinais bem definidos consegue-se um avanço significativo no ensino de história regional para os(as) alunos(as) surdos(as), despertando assim seu interesse por processos históricos que têm a ver com sua própria história.

Além das escolas públicas, as instituições especializadas constituem lugares de destaque para tornar o estudo da História regional mais envolvente. De fato, o ambiente das escolas especiais, como o Instituto Felipe Smaldone, enfoca mais as necessidades específicas de crianças, adolescentes e jovens surdos, principalmente no que diz respeito à implementação de um sistema de ensino bilíngue dos surdos, bandeira defendida há muitos anos. Afinal, uma melhor compreensão da História, contribui a ter mais consciência de seu lugar na sociedade, como cidadão ou cidadã com seus direitos e deveres. Ser tratado como sujeitos iguais e não como minoria deplorável é, neste sentido, uma meta fulcral da comunidade surda. Neste sentido, uma educação inclusiva e plural fomenta o exercício pleno da cidadania para todos e todas.

É compreendendo mais a fundo o mundo das pessoas surdas, que se pode oferecer um ensino e uma educação de qualidade que faz pessoas especiais ocuparem os espaços a que têm direito. O Instituto Felipe Smaldone faz parte desse empenho enquanto uma instituição profissional que, há 59 anos, acolhe e acompanha alunos especiais. Muitas crianças foram, nestas décadas, tiradas de seu isolamento que, em muitos casos, se inicia já no ambiente familiar, visto que os pais e, sobretudo, as mães, mesmo bem intencionados(as), acabam restringindo uma comunicação mais ampla de seus filhos(os) surdos(as). Uma vez no Instituto ou em outra instituição escolar especializada, o progresso dessas crianças, que não têm nada de diferente das outras ditas normais, surpreende, como posso constatar a partir da minha própria experiência. Este potencial de desenvolvimento pessoal é o principal estímulo para continuar a lutar para oferecer condições propícias e adequadas para que se efetive, de fato e de direito, um ensino que atenda às necessidades dessas crianças e adolescentes e, de maneira mais abrangente, fomenta o protagonismo da comunidade surda.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABUD, Kátia; SILVA, André; ALVES, Ronaldo. *Ensino de História*. São Paulo: Lengage Learning, 2013.

ALTOÉ, Larissa. *Ensino de História à luz da BNCC*. MultiRio, Rio de Janeiro, 13, novembro 2019. Disponível em: <http://multirio.rio.rj.gov.br/index.php/leia/reportagens-artigos/reportagens/15310-ensino-de-hist%C3%B3ria-%C3%A0-luz-da-bncc>. Acesso em: 20 abr. 2021.

ANHORN, Carmen Teresa Gabriel; COSTA, Warley da. **Currículo de História, políticas da diferença e hegemonia: diálogos possíveis**. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 36, n. 1, p. 127-146, jan./abr. 2011.

ARAÚJO, Valnei Lopes de. **A aula como desafio à experiência da história**. In: MONTEIRO, Ana Maria *et al.* (orgs.). *Qual o valor da história hoje?* Rio de Janeiro: FGV, 2012.

ARQUIVO do Instituto Felipe Smaldone [documentos avulsos], Belém.

BÍBLIA, Português. **Bíblia sagrada**. Tradução de Padre Antônio Pereira de Figueredo. Rio de Janeiro: Encyclopaedia Britannica, 1980. Edição Ecumênica.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. *Ensino de História: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2004.

BOGAR, Mariana; BENTO, Ricardo Ferreira; TSUJI, Robinson Koji. **Estudo anatômico da cóclea para confecção de instrumental para a cirurgia de implante coclear com 2 feixes de eletrodos em cócleas ossificadas**. *Revista Brasileira de Otorrinolaringologia*, São Paulo, v. 74, n. 2, p. 194-199, abr. 2008.

BRASIL,(Governo Federal). *Decreto nº 5626, 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. Brasília, 2005. Disponível em: <https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=DEC&numero=5626&ano=2005&ato=b61MTU65UMRpWTdae>. Acesso em: 30 abr. 2021.

BRASIL,(Governo Federal). *Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000* (“Lei de acessibilidade”) – promove a acessibilidade nos sistemas de comunicação e sinalização nos diferentes segmentos sociais. Brasília, 2000. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/110098.htm. Acesso em: 15 jul. 2021.

BRASIL,(Governo Federal). *Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002* – sobre a Língua Brasileira de Sinais (Libras) e outras providências. Brasília, 2002. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm. Acesso em: 30 ago. 2020.

BRASIL,(Governo Federal). *Lei nº 14.191, de 3 de agosto de 2021* – altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos. Brasília, 2021. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/lei/114191.htm. Acesso em: 4 fev. 2022.

BRASIL,(Governo Federal). *Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002* – oficializa a Língua Brasileira de Sinais e outras providências. Brasília, 2002. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm. Acesso em: 4 ago. 2021.

BRASIL,(Governo Federal). *Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961* – fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1961. Disponível em:

<https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=LEI&numero=4024&ano=1961&ato=339o3YU5keVRVT7a7>. Acesso em: 5 mai. 2021.

BRASIL,(Governo Federal). *Lei nº. 5.626, de 22 de dezembro de 2005* – dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais (Libras). Brasília, 2005. Disponível em: <https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=DEC&numero=5626&ano=2005&ato=b61MTU65UMRpWTdae>. Acesso em: 30 set. 2022.

BRASIL,(Governo Federal). *Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996* – estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996. Disponível em: <https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=LEI&numero=9394&ano=1996&ato=3f5o3Y61UMJpWT25a>. Acesso em: 10 out. 2022.

BRASIL,(MEC). *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 23 set. 2020.

BRASIL,(MEC). *Portaria nº 3.284, de 7 de novembro de 2003* – dispõe sobre a acessibilidade dos surdos às universidades brasileiras. Brasília, 2003. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/port3284.pdf>. Acesso em: 2 mar. 2022.

BRASIL,(MEC). *Resolução CEB/CNE nº 2, de 11 de setembro de 2001* – institui diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica e assegura a educação bilíngue e a atuação de profissionais intérpretes. Brasília, 2001. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_CEB0_1.pdf?query=EDUCA%C3%87%C3%83O%20ESPECIAL. Acesso em: 20 abr. 2021.

BRITO, Fábio Bezerra de. *O movimento social surdo e a campanha pela oficialização da língua brasileira de sinais*. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

CARVALHO, Paulo Vaz de. *Breve história dos surdos no mundo e em Portugal*. Lisboa: Surd'Universo, 2007.

CERRI, Luís. **Um lugar na história para a didática da história**. *História e Ensino*, Londrina, v. 23, n. 1, p. 11-30, 2017.

CORNÉLIO, Marli; SILVA, Marivania Miranda da. **Inclusão escolar: realidade ou utopia?** In: *II SIMPÓSIO DE EDUCAÇÃO UNISALESIANO* (Anais), 28-31 de outubro de 2009. Lins: UNISALESIANO, 2009, p. 1-12.

CUNHA, André Cavalcanti. **Diálogos com o cavaleiro inexistente: o ensino de história enquanto campo de pesquisa**. *História e Ensino*, Londrina, v. 2, n. 17, p. 219-234, 2011.

FANON, Frantz. **Os condenados da terra**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. 1968.

FERNANDES, Sueli. *Educação de surdos*. Curitiba: InterSaberes, 2012.

Filippo Smaldone [resumo biográfico]. Disponível em: https://www.vatican.va/news_services/liturgy/saints/ns_lit_doc_20061015_smaldone_it.html. Acesso em: 20 nov. 2022.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. 29ª ed. Trad. Raquel Ramallete. Petrópolis: Vozes, 2004.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 36ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

- FREITAS, G. M. de; SOUZA, G. V. A. de F. B. F. **A comunicação do Surdo**. IX Encontro Internacional de Produção Científica Unicesumar. 2015.
- GESSER, Audrei. **LIBRAS? Que língua é essa? Crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- GOMES, Cândido Alberto et al. Education during and after the pandemics. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, Rio de Janeiro, v. 29, n. 112, p. 574-594, 2021. <https://doi.org/10.1590/S0104-40362021002903296>.
- GUIMARÃES, Selva. **Didática e prática do ensino de história**. 13ª ed. Campinas: Papirus, 2013.
- JANUZZI, Gilberta Sampaio de Martino. **A luta pela educação do deficiente mental**. São Paulo/Campinas: Cortez/Autores Associados, 1992.
- LASMAR, A.; LASMAR, M.F. **Deficiência Auditiva na Criança**: diagnóstico diferencial com outros distúrbios da comunicação. In: CALDAS, N.; CALDAS NETO, S.; SIH, T. *Otologia e Audiologia em Pediatria*. Rio de Janeiro: Revinter, 1999. p. 199-207.
- LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.
- McRUER, Robert. **Crip Theory: cultural signs of queerness and disability**. Nova York: New York University Press, 2006.
- MONTEIRO, Ana Maria Ferreira da Costa; PENNA, Fernando de Araújo. **Ensino de História**: saberes em lugar de fronteira. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 36, n. 1, p. 191-211, jan./abr. 2011.
- MONTEIRO, Ana Maria. **Professores de História: entre saberes e práticas**. Rio de Janeiro, Mauad X, 2007.
- MONTEIRO, Ana Maria; GASPARELLO, Arlette Medeiros, MAGALHÃES, Marcelo de Souza (orgs.). **Ensino de história: sujeitos, saberes e práticas**. Rio de Janeiro: Mauad X/FAPERJ, 2007.
- MOURA, Maria Cecília. **O surdo: caminhos para uma nova identidade**. Rio de Janeiro: Revinter/Fapesp, 2000
- NADAI, Elza. **O ensino de História e a “pedagogia do cidadão”**. In: PINSKI, Jaime (org.). *O ensino de história e a criação do fato*. 14ª ed. São Paulo: Contexto, 2014.
- NADAI, Elza. **O ensino de História no Brasil**: trajetória e perspectivas. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 13, n. 25/26, p. 163-174, set. 1992/ago. 1993.
- NETTO, Ernesto Padovani. **Ensino para diferentes sujeitos: as aulas de História e inclusão de alunos surdos na rede regular de ensino**. Belém: Paka-Tatu, 2019.
- PERLIN, Gladis. **Histórias de vida surda**: identidades em questão. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1998.
- PERLIN, Gladis. **Identidades surdas**. In: SKLIAR, Carlos (org). *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre: Mediação, 2011.
- PINSKY, Carla Bassanezi (org). **Novos temas nas aulas de História**. 2ª ed. São Paulo: Contexto, 2015.

Portal PEBMED. Disponível em: https://pebmed.com.br/implante-coclear-o-que-e-e-quais-as-indicacoes/?utm_source=artigoportal&utm_medium=copytext. Acesso em: 15 nov. 2022.

PROJETO Político Pedagógico. Belém: Instituto Felipe Smaldone, 2022.

QUADROS, Ronice Müller de. CODAs brasileiros: Libras e Português em zonas de contato. In: QUADROS, Ronice Müller de; PERLIN, Gladis (orgs.). *Estudos Surdos II*. Petrópolis: Arara Azul, 2007, p. 238-266.

QUADROS, Ronice Müller de. *Educação de surdos: a aquisição da linguagem*. Porto Alegre: Artes Médicas. 1997.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. In: LANDER, Edgardo. (org.). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales – perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires: Clacso, 2005, p. 227-277.

RELATÓRIO do Instituto Felipe Smaldone. Belém, 2019. Belém. Disponível em <https://institutofilipposmaldone.com.br/belem/wp-content/uploads/2020/07/RELAT%C3%93RIO-2019.pdf>. Acesso em: 6 dez. 2020.

ROCHA, Helenice. A leitura na aula de história como experiência de alteridade. In: GONÇALVES, Márcia de Almeida; ROCHA, Helenice Aparecida Bastos; REZNIK, Luís; MONTEIRO, Ana Maria (orgs.). *Qual o valor da história hoje?* Rio de Janeiro: FGV, 2012.

RÜSEN, Jörn. Narrativa histórica: Fundamentos, tipos, razão. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Resende (orgs.). *Jörn Rüsen e o Ensino de História*. Curitiba: Ed. UFPR, 2011.

RÜSEN, Jörn. *Razão Histórica: teoria da história – os fundamentos da ciência histórica*. Brasília: UnB, 2001.

SÁ, Nídia Regina Limeira de. *Cultura, poder e educação de surdos*. 2ª ed. São Paulo: Paulinas, 2010.

SÁ, Nídia Regina Limeira de. *Educação de surdos: a caminho do bilingüismo*. Niterói: EDUFF, 1999.

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

SADER, Eder. *Quando novos personagens entram em cena: experiências, falas e lutas dos trabalhadores da grande São Paulo (1970/80)*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

SANCHES, Isabel; TEODORO, António. Da integração à inclusão escolar: cruzando perspectivas e conceitos. *Revista Lusófona de Educação*, Lisboa, v. 8, p. 63-83, 2006.

SÁNCHEZ, Carlos. *La educación de los sordos en un modelo bilingüe*. Mérida: Diakonia, 1991.

SÁNCHEZ, Carlos. *La increíble y triste historia de la sordera*. Caracas: Impresión CEPROSORD, 1990.

SANTANA, Ana Paula. *Surdez e linguagem: aspectos e implicações neurolinguísticas*. Rio de Janeiro: Plexus Editora, 2007.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. O Ensino da História local e os desafios da formação da consciência histórica. In: MONTEIRO, Ana Maria; GASPARELLO, Arlette Medeiros,

MAGALHÃES, Marcelo de Souza (orgs.). *Ensino de história: sujeitos, saberes e práticas*. Rio de Janeiro: Mauad X/FAPERJ, 2007.

SILVA, Cristiani Bereta da; ZAMBONI, Ernesta (orgs.). *Ensino de História, Memória e Culturas*. Curitiba: Editora CRV, 2013.

SILVA, Cristiani Bereta da; ZAMBONI, Ernesta. Cultura política e políticas para o ensino de história em Santa Catarina no início do século XX. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 33, n. 65, p. 135-159, 2013.

SIMAN, Lara Mara de Castro. Memórias sobre a história de uma cidade: a história como labirinto. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, n. 47. p. 241-270, jun. 2008.

SOARES, J. P. C. M. Implante Coclear: considerações éticas e a cultura surda. 2017. Dissertação (Mestrado Integrado em Medicina) - Faculdade de Medicina Lisboa, Universidade de Lisboa, Lisboa. 2017.

SKLIAR, Carlos (org.). *Educação & exclusão: abordagens sócio-antropológica em educação especial*. Porto Alegre: Mediação, 1997.

THOMA, Adriana Silva da; KLEIN, Madalena. Experiências educacionais, movimentos e lutas surdas como condições de possibilidade para uma educação de surdos no Brasil. *Cadernos de Educação*, Pelotas, v. 36, n. 107, p. 107-131, mai./ago. 2010.

THOMA, Adriana Silva; LOPES, Maura Corcini (orgs.). *A invenção da surdez II: espaços e tempos de aprendizagem na educação de surdos*. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2006.