

UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE ARAGUAÍNA
COORDENAÇÃO DO CURSO DE HISTÓRIA

ESTÉFANY MONTEIRO SOBRAL MORAIS

ALGUNS APONTAMENTOS SOBRE O ENSINO DE HISTORIA DA COMUNIDADE
SURDA DE ARAGUAÍNA TOCANTINS

ARAGUAÍNA
2016

ESTÉFANY MONTEIRO SOBRAL MORAIS

ALGUNS APONTAMENTOS SOBRE O ENSINO DE HISTORIA DA COMUNIDADE
SURDA DE ARAGUAÍNA TOCANTINS

UFT
2016

ESTÉFANY MONTEIRO SOBRAL MORAIS

ALGUNS APONTAMENTOS SOBRE O ENSINO DE HISTÓRIA DA COMUNIDADE
SURDA DE ARAGUAÍNA TOCANTINS

Monografia apresentada ao curso de História da
Universidade Federal do Tocantins, para
obtenção de grau em Licenciatura em História.

Orientador: Prof. Dr. Luciano Galdino da Silva

ARAGUAÍNA
2016

ESTÉFANY MONTEIRO SOBRAL MORAIS

ALGUNS APONTAMENTOS SOBRE O ENSINO DE HISTORIA DA COMUNIDADE
SURDA DE ARAGUAÍNA TOCANTINS

Monografia apresentada ao curso de História da
Universidade Federal do Tocantins, para
obtenção de grau em Licenciatura em História.

Orientador: Prof. Dr. Luciano Galdino da Silva

Aprovada em: ____/____/____

Banca Examinadora

Prof^o. Dr. Luciano Galdino da Silva
Orientador

Prof^o. Dr. Dagmar Manieri
Convidado

Prof^a Rosaria Helena Ruiz Nakashima
Convidada

Dedico este trabalho a minha amada família que me incentivaram e apoiaram em meu crescimento profissional.

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar agradeço a Deus por sua infinita bondade e misericórdia na minha vida.

Agradeço ao meu pai Sr. João Carlos Sobral, por todas as vezes que me colocou em cima de uma bicicleta e me conduziu até a escola zelando por minha vida e meus estudos, o Sr. é um pai exemplar digno de muito amor e respeito. Estendo meus agradecimentos a minha querida mãe Sr. Maria Espirito Santo, por ter me acompanhado em toda minha trajetória escolar e ter se empenhado ao máximo para me ver formada.

Agradeço ao meu amado esposo Paulo Sérgio, que esteve comigo por toda essa jornada me apoiando em todos os momentos, secando minhas lágrimas e colhendo meus sorrisos, você foi fundamental para concretização dessa vitória, meu amor, eu te amo em uma proporção incalculável.

Agradeço ao meu orientador o Professor Drº Luciano Galdino da Silva que com seu humor sem igual e sua alegria tornou essa tão difícil missão mais leve.

Não posso deixar de agradecer a minha querida amiga e irmã Milena Naiandra que esteve ao meu lado todos esses anos me apoiando com seu ombro amigo.

Estendo meus agradecimentos a todos meus familiares e amigos que me acompanharam nessa jornada, e quero dizer que: vocês são especiais.

“Que o teu trabalho seja perfeito para que,
mesmo depois da tua morte, ele permaneça”.

Leonardo da Vinci

RESUMO

Os surdos durante os diversos períodos da história foram colocados à margem do mundo econômico, social, cultural, educacional e político, sendo considerados como deficientes e incapazes, desapropriados de seus direitos e da possibilidade de escolhas. A partir do final do último século houve mudanças significativas na forma de compreender suas características, que afetaram as propostas educacionais oferecidas a eles. Portanto, este estudo tem com o objetivo apresentar a trajetória e os desafios vivenciados pelos mesmos, com vistas a que estas análises possam possibilitar a compreensão dos embates, dúvidas e divergências que ainda estão postas em relação ao processo educacional desta população. Para tanto realizamos um levantamento bibliográfico sobre a história da educação dos surdos em livros, periódicos, dissertações e teses da área especializada. Identificamos como era a educação dos surdos desde os meados do século XVI até a atualidade, bem como a experiência educacional desenvolvida pelo primeiro professor de surdo, o monge Pedro Ponce de Leon do século XVI, como também sobre os educadores de surdos no século XVIII. Na sequência, comentamos sobre a fundação da primeira escola pública para os surdos, em Paris (1755) e as conclusões de vários pesquisadores sobre o Congresso de Milão (1880), o qual representou o marco divisor na história da educação dos surdos. Apresentamos as leis que asseguram os direitos dos surdos e fizemos entrevistas com surdos de Araguaína-TO, para obter informações acerca de suas percepções sobre o ensino de história.

Palavras-chave: Direitos dos Surdos; Ensino de História; Araguaína.

ABSTRAT

The deaf during the various periods of history were placed on the margins of the economic, social, cultural, educational and political world, being considered as disabled and incapable, expropriated of their rights and the possibility of choices. From the end of the last century there were significant changes in the way they understood their characteristics, which affected the educational proposals offered to them. Therefore, this study aims to present the trajectory and challenges experienced by them, so that these analyzes can make it possible to understand the conflicts, doubts and divergences that are still posed in relation to the educational process of this population. For this, we carried out a bibliographic survey about the history of deaf education in books, periodicals, dissertations and theses of the specialized area. We identified the education of the deaf from the middle of the sixteenth century to the present day, as well as the educational experience developed by the first teacher of the deaf, the monk Pedro Ponce de Leon of the sixteenth century, as well as the educators of the deaf in the eighteenth century. Following this, we commented on the founding of the first public school for the deaf in Paris (1755) and the conclusions of several researchers on the Congress of Milan (1880), which represented the dividing milestone in the history of the education of the deaf. We present the laws that ensure the rights of the deaf and we interviewed deaf people from Araguaína-TO to obtain information about their perceptions about the teaching of history

Keywords: Rights of the Deaf; History Teaching; Araguaína.

.
.

SUMÁRIO

| | |
|--|----|
| INTRODUÇÃO | 11 |
| A HISTORIA, CULTURA, LINGUA E MOVIMENTOS SOCIAIS DO “MUNDO SURDO” | 11 |
| CAPÍTULO I | 17 |
| A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DOS SURDOS | 17 |
| Institucionalização da Educação de Surdos/as | 19 |
| Congresso de Milão em 1880 | 22 |
| A EDUCAÇÃO DOS SURDOS NO BRASIL | 24 |
| CAPITULO II | 30 |
| ENSINANDO HISTÓRIA | 30 |
| Da História Para Os Estudos Sociais | 34 |
| A Volta da História e da Geografia | 36 |
| PRIMEIRO CICLO | 38 |
| Ensino e Aprendizagem de História No Primeiro Ciclo | 38 |
| Objetivos de História para o Primeiro Ciclo | 39 |
| SEGUNDO CICLO | 40 |
| Ensino e Aprendizagem de História no Segundo Ciclo | 40 |
| Objetivos de História para o Segundo Ciclo | 41 |
| CAPITULO III | 42 |
| POLÍTICAS E LEGISLAÇÃO DAS PESSOAS COM SURDEZ..... | 42 |
| METODOLOGIA | 55 |
| RESULTADOS E DISCUSSÃO | 56 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS | 60 |
| APÊNDICE 1 | 70 |
| APÊNDICE 2 | 72 |

INTRODUÇÃO

As pessoas surdas até meados do século XVI, conforme Dias (2006) eram vistas como ineducáveis; consideradas como inúteis à coletividade. Devido a este fato enfrentavam o preconceito, a piedade, o descrédito, e, até mesmo, a denominação de loucos. De modo geral, quando analisamos as formas de tratamento oferecidas às pessoas surdas percebemos que estas se desenvolvem em função da concepção do homem, difundida nos diferentes períodos do percurso da humanidade.

Este estudo inicia-se pela explanação do processo histórico da Educação dos Surdos, com o objetivo de apresentar a trajetória e os desafios vivenciados pelos mesmos, com vistas a que estas análises possam possibilitar a compreensão dos embates, dúvidas e divergências que ainda estão postas em relação ao processo educacional desta população. Ficou constatado que os surdos, durante os diversos períodos da história, foram colocados à margem do mundo econômico, social, cultural, educacional e político, sendo considerados como deficientes, incapazes e desapropriados de seus direitos e da possibilidade de escolhas. Como comenta Sá (2003, p. 89) “a situação a que estão submetidos os surdos, suas comunidades e suas organizações, no Brasil e no mundo, têm muita história de opressão para contar”.

Diversos conflitos marcam a história da educação dos surdos com foco nas questões linguísticas. Conforme Lodi (2009, p. 11), houve muitos embates para determinar se o surdo deveria utilizar a língua de sinais para comunicação. Para tanto realizamos um levantamento bibliográfico sobre este tema em livros, dissertações e teses da área especializada, com o objetivo de conhecer o ensino de História na perspectiva dos alunos surdos de Araguaína. Para contextualizar essa temática, foi necessário elucidar a trajetória dos movimentos sociais do “mundo surdo” ao longo da história; abordar o ensino de História, sua caracterização e objetivos para alunos do primeiro ciclo; e ressaltar os desafios sofridos pelos alunos surdos durante o processo de aprendizagem da disciplina de História.

A HISTÓRIA, CULTURA, LÍNGUA E MOVIMENTOS SOCIAIS DO “MUNDO SURDO”

Para darmos início ao trabalho fazem-se necessárias algumas observações sobre a nomenclatura que vem sendo empregada para classificar pessoas com determinadas singularidades físicas, mentais e/ou sensoriais.

Historicamente, estas pessoas são agrupadas em um único conjunto, os denominados deficientes. Ganham forças no século passado os movimentos sociais, reclamando os direitos destas pessoas, então, surgiu-se o debate com relação às terminologias: “pessoas deficientes”, “pessoas especiais”, “portadores de deficiência”, “pessoas com necessidades especiais”, “pessoas com deficiência”, dentre outras tantas.

No entanto, utilizar estes termos, mesmo estando de acordo com o modelo social da deficiência, permanecem rotulando estas pessoas entre perfeito/defeito, normal/anormal. Isto pode ser claramente constatado nas definições de deficiência sugeridas pela *The Union of the Physically Impaired Against Segregation* – Liga dos Lesados Físicos Contra a Segregação - UPIAS e pela *Disabled People’s International* – Internacional de Deficientes - DPI, que dizem que:

Lesão: ausência parcial ou total de um membro, ou membro organismo ou mecanismo corporal defeituoso; deficiência: desvantagem ou restrição de atividade provocada pela organização social contemporânea, que pouco ou nada considera aqueles que possuem lesões físicas e os exclui das principais atividades da vida social. (THE EXECUTIVE EDITORS apud DINIZ, 2007, p. 17).

Deficiência: desvantagem ou restrição de atividade provocada pela organização social contemporânea, que pouco ou nada considera as pessoas que possuem lesões e as exclui das principais atividades da vida social. (OLIVER e BARNES apud DINIZ, 2007, p. 37).

Não será aprofundada essa polêmica sobre os termos em relação aos “deficientes”. Porém, observa-se a necessidade da elucidação da terminologia que será usada aqui para o grupo a que se refere este trabalho, que são as pessoas surdas, as quais são identificadas pela sociedade como “deficientes” e, mais especificamente, “deficientes auditivos” (D.A.).

Em contrapartida do ponto de vista que está por traz desses termos, no presente estudo, está definindo as pessoas surdas como um grupo étnico e não como “deficientes”, uma vez que não está sendo considerada a falta da audição como doença, defeito ou lesão. Observa-se que a surdez possibilitou a elaboração de uma cultura com propriedades visuais e, como resultado, o nascimento de uma identidade cultural singular das culturas e identidades da sociedade ouvinte.

Segundo Karin Strobel (2008), surda, doutora em educação, salienta que a terminologia “deficiente auditivo” apresenta rejeição por parte dos surdos por ser efeito de demonstrações construídas pela medicina, que supõe que aqueles são doentes e/ou deficientes e, qualifica-os conforme o grau da surdez, entre leve, moderado, severo ou profundo. No entanto, há pessoas surdas que reconhecem os termos “deficiente auditivo”, “D.A.” e “pessoa

com deficiência auditiva” consciente ou inconscientemente, já outras o empregam somente em determinadas ocasiões para poderem desfrutar de direitos que lhes são assegurados pela legislação e políticas sociais.

Informa-se que, serão utilizados os termos pessoas surdas e surdos/as para identificar o povo surdo, objeto deste estudo. Prosseguindo sobre as terminologias da surdez é indispensável salientar mais duas problemáticas: a primeira sobre o termo Surdo (com a inicial maiúscula) e a segunda sobre o emprego do termo surdo-mudo.

A primeira problemática destaca a utilização do termo Surdo/a (com inicial maiúscula) em uma referência ao aspecto linguístico e cultural deste grupo (LONGMAN, 2007). Isso tem influência norte-americana, visto que nos Estados Unidos se escreve com inicial maiúscula as terminologias de povos e línguas, nacionalidades, isto é, se escreve, por exemplo, “Black” (Negro) e “Deaf” (Surdo). Sendo que este último termo caracteriza os surdos/as que utilizam da *American Sing Language* - ASL (Língua de Sinais Americana) - é uma cultura diferente (STROBEL, 2008b, p. 34). Assim, atualmente, no Brasil alguns autores e pesquisadores tem usado o termo Surdo/a, com a letra S maiúscula, para especificar os indivíduos que se declaram de identidade surda e são usuários da Libras - Língua Brasileira de Sinais. Todavia, neste trabalho, foi preferido utilizar o termo com inicial minúscula por se tratar de todos os surdos/as brasileiros e não somente dos que utilizam da linguagem de sinais (FERRAZ, 2009).

Com relação à segunda problemática, o termo, surdo-mudo, causa bastante repúdio dentro da sociedade surda, por serem considerados mudos por conta de os indivíduos nascerem surdos, e os que desenvolvem a surdez antes da aquisição da língua verbal, não desenvolverem a oralidade pela impossibilidade de escutarem e entenderem a comunicação oral dos/as ouvintes, porém apresentam o sistema fonador intacto, conseguem emitir sons e, podem falar através da linguagem de sinais, e alguns conseguem se tornar oralizadas muitas vezes por escolha própria, imposição da família ou da sociedade ouvintista. Por estes motivos os surdos/as não são mudos/as.

(...) as comunidades de surdos de todo o mundo passaram a serem comunidades culturais (...) "falantes" de uma língua própria. Assim, mesmo quando não vocaliza, um surdo pode perfeitamente "falar" em sua Língua de Sinais, não cabendo a denominação SURDOMUDO. Por outro lado, a mudez é um tipo de patologia causado por questões ligadas às cordas vocais, à língua, à laringe ou ainda em função de problemas psicológicos ou neurológicos. A surdez não está absolutamente vinculada à mudez (...) Dizer que alguém que fala com dificuldades é MUDO é preconceituoso, não acham? (RAMOS apud STROBEL, 2008b, p. 34).

No entanto, esse discurso ainda não é homogêneo, nem dentro nem fora das sociedades surdas. Atualmente, o termo surdo-mudo tem sido o alvo de polêmicos debates entre surdos/as, porém tem predominado o não uso desse termo, posição com a qual estamos de acordo.

Cada uma dessas terminologias é utilizada em determinadas situações sociais, histórica, política e econômica, todavia, na maioria das vezes, deixam as pessoas confusas mediante tantos termos com significados que quase nunca são devidamente esclarecidos a todos os indivíduos e classes sociais.

Agora, para entender a organização atual do mundo surdo devemos conhecer a sua construção ao longo da história da humanidade.

Existem poucos relatos na história de pessoas surdas no período da Pré-história, Antiguidade e Idade Média. Sabe-se que eram designados como não ouvintes e, na maioria das vezes, totalmente afastados da vida social.

A presença do povo surdo é tão antiga quanto à humanidade. Sempre existiram surdos. O que acontece, porém, é que nos diferentes momentos históricos nem sempre eles foram respeitados sem suas diferenças ou mesmo reconhecidos como seres humanos (STROBEL, 2008b, p. 42).

Com relação à época pré-histórica, sabe-se que, quando prevalecia o estilo de vida nômade na humanidade, era praticamente improvável a sobrevivência de uma criança “deficiente”, como relata Gurgel (2008, p. 23):

As tribos se formaram e com elas a preocupação em manter a segurança e a saúde dos integrantes do grupo para a sobrevivência. Os estudiosos concluem que a sobrevivência de uma pessoa com deficiência nos grupos primitivos de humanos era impossível porque o ambiente era muito desfavorável e porque essas pessoas representavam um fardo para o grupo. Só os mais fortes sobreviviam e era inclusive muito comum que certas tribos se desfizessem das crianças com deficiência.

Não dá para mensurar quanto tempo estas pessoas surdas conseguiam sobreviver nesta época histórica, visto que elas apresentavam qualidades físicas semelhantes às das pessoas ouvintes “não-deficientes”.

Nos primeiros grupos de civilizações houve formas diferentes de tratamento para com os sujeitos surdos. Sobre os indivíduos surdos no Egito e na Pérsia, Strobel diz:

Para os países Egito e Pérsia, os surdos eram considerados como sujeitos privilegiados enviados dos deuses, porque pelo fato dos surdos não falarem e viverem em silêncio, eles achavam que os sujeitos surdos conversavam em segredo com os deuses numa espécie de meditação espiritual. Havia um possante sentimento

desrespeito, protegiam e ‘adoravam’ os surdos, todavia os sujeitos surdos eram mantidos acomodados sem serem instruídos e não tinham vida social (STROBEL, 2008b, p. 82).

Com relação ao povo grego, há relatos de escritos dos filósofos Platão e Aristóteles que apoiavam a destruição de bebês nascidos ‘disformes’. Sabe-se que a comunidade espartana era assustadoramente rígida no quesito físico, preparavam-se os meninos para a guerra desde muito pequenos para defesa da *polis*, desta maneira crianças que não eram “perfeitas” eram consideradas um fardo e deviam ser mortas.

Na Grécia, os sujeitos surdos eram considerados inválidos e muito incômodos para a sociedade, por isto eram condenados à morte – lançados abaixo do topo de rochedos de Taygéte, nas águas de Barathere – e os sobreviventes viviam miseravelmente como escravos ou isolados (AZEREDO, 2006, p. 44).

Há o registro de uma alocução do filósofo Sócrates, na qual o mesmo se refere aos surdos/as e sua comunicação através de gestos:

Se não tivéssemos voz nem língua e ainda assim quiséssemos expressar coisas uns aos outros, não deveríamos como aqueles que ora são mudos, esforçar-nos para transmitir o que desejássemos dizer com as mãos, a cabeça e outras partes do corpo? (SACKS, 1990, p. 29).

Já o filósofo grego, Aristóteles é culpado de ter provocado o “sono”, de quase dois séculos, da educação dos surdos/as, devido ao seu estudo quando estabeleceu relação da audição com a linguagem, em que declarou que a primeira representa o desenvolvimento do pensamento, referindo-se como sendo a característica principal da linguagem. Isto levou à interpretação de que pessoas surdas são incapazes por não possuírem linguagem, portanto não possuíam pensamentos (STROBEL, 2008b). É importante ressaltar que, ainda na Antiguidade, foram feitas menções sobre pessoas surdas nos chamados, textos sagrados. Há inúmeras passagens na Bíblia e no Talmud, livro sagrado judaico, sobre os “deficientes”.

No Talmud lê-se: “Não equipares o surdo e o mudo com a categoria dos idiotas ou com aqueles indivíduos de irresponsabilidade moral, por que podem ser instruídos e considerados inteligentes”. Na Bíblia Sagrada, no livro de Êxodo, capítulo 4, Moisés diz: “Quem faz o mudo, ou surdo, ou o que vê, ou o cego? Não sou eu o Senhor?”. No livro de Levítico, capítulo 19, versículo 14, ele ensina como lidar com o semelhante: “Não amaldiçoarás o surdo, nem porás tropeço diante do cego; mas temerás o teu Deus. Eu sou o Senhor.” No evangelho de Lucas, o capítulo 1 descreve o nascimento e circuncisão de João Batista; nos versículos 62 e 63 está descrito uma comunicação por meio de sinais entre a

população e Zacarias, pai de João Batista, que não conseguia falar por ter a língua “presa”: “Então, por sinais, perguntaram ao pai como queria que ele se chamasse. Pedindo uma placa, o pai escreveu: ‘O seu nome é João’” (PERELLO, TORTOSA, 1978; SACKS, 1998; LADD, 2003). Já no evangelho de Marcos (capítulo 7, versículos 32 a 37), há o relato da cura de surdos concebida por Jesus Cristo:

E trouxeram-lhe um surdo, que falava dificilmente; e rogaram-lhe que pusesse a mão sobre ele. E, tirando-o à parte, de entre a multidão, pôs-lhe os dedos nos ouvidos; e, cuspido, tocou-lhe na língua. E, levantando os olhos ao céu, suspirou, e disse: Efatá; isto é, abre-te. E logo se lhe abriram os ouvidos, e a prisão da língua se desfez, e falava perfeitamente. E ordenou-lhes que a ninguém o dissessem; mas, quanto mais lhos proibia, tanto mais o divulgavam. E, admirando-se sobremaneira, diziam: Tudo faz bem; faz ouvir os surdos e falar os mudos (BIBLIA, 1995, p. 59).

Nos tempos antigos, a saúde era interpretada principalmente pelo ponto de vista mítico, de acordo com a mesma doença era proveniente de feitiçarias ou de maldições dos deuses. As pessoas doentes eram cuidadas pelos ‘sacerdotes médicos’, que faziam intermédio dos doentes com as divindades. Os indivíduos com alguma deficiência ficavam a mercê desta perspectiva. As afecções causadas por agentes desconhecidos que acometiam a sociedade eram denominadas como sendo uma possessão demoníaca e, juntamente com elas, estavam as pessoas portadoras de alguma deficiência. Isso justifica as atitudes discriminatórias que se acentuavam e definiam os deficientes como os “não humanos”, os “inferiores”, os “inábeis”, os “desqualificados” (PERELLO, TORTOSA, 1978; GUGEL, 2007). As pessoas surdas e disformes eram taxadas como pessoas inferiores e, a maioria delas, eram escondidas em lugares ocultos e interditos, impedidas, de conviverem com os demais.

Até o século XV, os surdos, bem como todos os outros deficientes, tornaram-se alvo da medicina e da religião católica. A primeira estava interessada em suas pesquisas e a segunda, em promover a caridade com pessoas tão desafortunadas, pois para ela a doença representava punição. (HONORA 2009, p. 20)

Já os romanos não admitiam pessoas surdas junto a sociedade, abandonavam ou jogavam no rio. Sobreviviam somente aqueles que conseguiam de alguma forma escapar, estes raros casos sobreviviam ao rio ou que os pais os escondiam. Houve, também, os surdos que foram feitos de escravos:

[...] por volta de 753 a.C., o fundador da Roma, o imperador Rômulo, decretou uma lei onde todos os recém-nascidos que fossem incômodo para o Estado deveriam ser mortos até aos três anos. Então, por isso, muitos surdos não conseguiam fugir deste destino bárbaro. (RADUTZKY apud STROBEL, 2006, p. 248).

Nessa época, a sociedade impedia que as pessoas surdas exercessem os seus direitos legais, havia uma leva de leis que as suprimiam, e outras que as “protegiam”. Não havia ainda escolas para as pessoas surdas, que eram excluídas do convívio social (STROBEL, 2008b).

Na Idade Média, com a grande influência da Igreja Católica, permaneceu a discriminação em relação aos surdos/as que não conseguiam desenvolver a fala oral, uma vez que se acreditava que, como não eram capazes de ouvir, não entendiam os códigos e dogmas religiosos, por não falarem oralmente, não confessavam os seus pecados. Por isso, nessa época surdos/as não-oralizados eram impedidos de possuir propriedades, herdar bens, e até de se casar (KOZLOWSKI, 1998).

O Código Justiniano, aproximadamente no século VI, descreve pela primeira vez uma das referências mais remotas aos surdos, identificando a surdez, pelos vieses da saúde e do direito, em cinco classes: surdez natural; surdo-mudez natural; surdez adquirida; surdo-mudez adquirida; mudez natural ou adquirida (PADDEN, HUMPRIES, 1996; LULKIN, 2000; RABELO, 2001; CARVALHO, 2007).

Com a classificação da surdez em cinco categorias conduziu uma alteração socioantropológica e caracterizou as diferenças de tratamento entre as pessoas surdas que falavam e as que não falavam. As pessoas que não possuíam fala estavam impossibilitadas por lei de reclamar herança, celebrar contratos, elaborar testamentos, possuir propriedades e ter convívio em sociedade. Essas regras não se aplicavam aos surdos que falavam, já que, na maioria dos casos, eram aqueles que adquiriram primeiro a linguagem e só então a surdez. Na classificação da surdez ocorreram muitas mudanças no decorrer dos séculos, sempre seguindo os processos de evoluções científicas, e ainda hoje se faz presente no ramo da saúde (STEVENSON, GUTHRIE, 1949; LULKIN, 2000; RABELO, 2001; CARVALHO, 2007).

Foi somente com o renascimento da filosofia e das ciências, na Idade Moderna, que a condição dos surdos/as começou galgar um rumo diferente com o início da institucionalização de metodologias educativas criadas para eles/as (SKLIAR, 1998).

CAPÍTULO I

A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DOS SURDOS

Em 673 d.C., tem-se o relato do primeiro professor de surdos/as, o arcebispo inglês Johnof Beverly, de York (?-721), que consegue ensinar um surdo a se comunicar de forma

compreensível. Esse acontecimento foi considerado um milagre. O método que foi utilizado por ele foi desconsiderado. Somente muito tempo depois, na Europa, aproximadamente no século XV, entre ‘os sacerdotes médicos’ apareceram os educadores que elaboraram metodologias para trabalharem com as pessoas surdas. No século XVI, Girolamo Cardano (1501-1576), médico de Pádua, propôs a forma de ensinar os surdos através da utilização de símbolos, o que acarretaria em uma melhor compreensão e aceitação social desses indivíduos, possibilitando o entendimento do conceito de que os surdos/as são educáveis, portanto, capazes de terem convívio com a sociedade. Estabeleceu-se relação direta entre educação e saúde para os surdos ao longo da história. Foram, então, ‘os sacerdotes médicos’, juntamente, com a legislação justiniana que deram oportunidade à conquista social e legal dos surdos/as (ROCHA, 2005; CARVALHO, 2007).

A preocupação com a aprendizagem dos surdos/as começou por volta do século XVI.

“No século XVI, a grande revolução se deu pela concepção de que a compreensão da ideia não dependia da audição de Palavras” (HONORA, 2009, p. 20).

Antes desta data, os que eram denominados “surdos-mudos” não eram considerados capazes de compreenderem a educação formal, visto que, a palavra oral tinha importância fundamental. A educação formal das pessoas surdas-mudas teve início na Espanha, no ano de 1555, quando o padre beneditino Pedro Ponce de León possibilitou a educação uma pessoa surda de família nobre. Este ensino incluía a escrita, a datilologia (alfabeto manual), e o treino para a fala (oralização). O objetivo da educação proporcionada às pessoas surdas de famílias nobres era de torná-los reconhecidos como cidadãos perante a sociedade e a lei, para que pudessem ter o direito de herdar a fortuna e os títulos da família. O professor Manuel Ramírez de Carrión (1579-1652) foi seu sucessor, foi ele que ensinou inúmeros surdos/as da nobreza castelhana e também publicou um livro, em 1629, que tem o título *Maravilhas da natureza*. No entanto, o autor, nada descreve sobre sua forma de trabalho (PERELLO, TORTOSA, 1978; LADD, 2003; CARVALHO, 2007).

Os primeiros livros publicados sobre educação de surdos são dos padres espanhóis e educadores Juan Pablo Bonet (1573–1633) e Lorenzo Hervás Panduro (1735-1809). O trabalho de Bonet, *Redução das letras e arte de ensinar a falar os mudos* (1620), tem como base o uso do alfabeto manual e a arte da articulação. Já Hervás escreveu *Escuela espanola de sordomudo* (1795), obra que tem dois volumes. O médico Wilhelm Kerger e o escritor Daniel Georg Morhof (1639-1691) dispersaram a metodologia de ensinar de Bonet na Alemanha (PERELLO, TORTOSA, 1978; GHIRARDI, 1999).

O médico espanhol, Pedro de Castro, morre em 1663, ele se dedicou integralmente à educação de surdos, e sua metodologia de ensino se expandiu até a Itália por meio de seus discípulos. Ele demonstrou que as ondas de som poderiam ser ensinadas para os indivíduos surdos por outros meios além do ouvido. Dedicou-se a ensinar o filho do príncipe de Saboia, tendo como base as metodologias de seu grande professor, Ponce de León (SACKS, 1998; GHIRARDI, 1999; LADD, 2003).

O professor John Wallis (1616-1703) realizou estudos sobre a linguagem que consideravam que o ouvido é o principal órgão para que a linguagem se manifeste. Os ouvidos que apresentem qualquer tipo de comprometimentos vão modificar a natureza física da aprendizagem da linguagem e impossibilitar a elaboração da palavra falada. Para que a fala aconteça nesse contexto, é preciso uma série de exercícios com a garganta, língua, lábios e outros órgãos da fala para que haja a emissão dos vários tipos de som (PERELLO, TORTOSA, 1978; SACKS, 1998; GHIRARDI, 1999).

Assim, a preocupação com a oralização de surdos/as já existia, sendo tema de estudos, por exemplo, na Holanda, o médico Johann Conrad Ammann (1669-1724) “que renunciou aos recursos da medicina passando a se dedicar na parte educacional com os surdos. Ele se preocupava em fazer o sujeito surdo conseguir associar o som das palavras aprendidas com a imagem escrita”. Escreveu em 1692 o livro *Surdusloquens* (O homem surdo e falante), onde falou sobre patologia da linguagem, escrevendo pela primeira vez a respeito da voz e a diferença entre ela e a respiração. Ele então descreveu a origem da produção dos sons da fala e concluiu seu livro elaborando um programa educacional para ensinar o surdo a falar. Seu trabalho teve grande repercussão, dando eco à filosofia oral (HONORA, 2009, p. 22).

O século XVIII é considerado por muitos o período mais próspero da educação dos surdos. Neste século, houve a fundação de várias escolas para Surdos. Além disso, qualitativamente, a educação dos surdos também evoluiu, já que, através da Língua de Sinais, eles podiam aprender e dominar diversos assuntos e exercer diversas Profissões (2009, p. 22).

Institucionalização da Educação de Surdos/as

Um dos pioneiros, responsável pela mudança na história da educação dos surdos/as foi Charles Michel de L'Épée no ano de 1750. Ele observou que os surdos pobres, que moravam nas ruas de Paris, usavam sua própria linguagem de sinais e decidiu acompanhar de perto, aprendendo a língua de sinais e introduziu esse sistema de signos na educação de outros

surdos, que possibilitou uma transformação significativa da realidade (PARELLO, TORTOSA, 1978; RABELO, 2001).

L'Épée relacionava figuras aos sinais e palavras escritas com intuito de ensinar aos surdos/as a ler e escrever em francês para, então, possuírem acesso à cultura do mundo e acima de tudo, conhecimento. O religioso fundou a escola que viria a ser o Instituto de Surdos de Paris, instruindo inúmeros professores para educarem as pessoas surdas e, seu sucessor foi o abade Roch-Ambroise-Cucurron Sicard (1742-1822), que assumiu a direção da escola e continuou a utilizar o método de ensino de seu antecessor na educação dos surdos/as (PARELLO, TORTOSA, 1978; CARVALHO, 2007). L'Épée fundou em 1799 o Instituto Nacional de Surdos-mudos em Paris, que hoje é o Instituto de Surdos de Paris. Esta foi a primeira escola para surdos/as do mundo, quando a metodologia de ensino deixou de ser individual e passaram a ser coletivas (SOARES, 1999).

Surgiram na Alemanha, com o educador Samuel Heinicke (1727-1790), as primeiras propostas do que hoje constitui a filosofia educacional oralista. Heinicke construiu a primeira escola pública para indivíduos surdos, ele acreditava que a linguagem oral era de importância primordial na educação da criança surda. Em 1776 ele foi à Suíça para ensinar os surdos por meio da metodologia oral (GUARINELLO, 2007).

O médico alemão Friedrich Siebenmann (1852-1921), otorrinolaringologista, caracterizou anatomicamente as causas das doenças do ouvido, e o médico Antoine Shwendt (1853-1905) trabalhou com os aspectos acústicos e clínicos da surdez (PERELLO, TORTOSA, 1978; PADDEN, HUMPRIES, 1996; CARVALHO, 2007).

Jean-Marie Gaspard Itard (1774-1838), militar e cirurgião francês, ficou bastante conhecido por conseguir ensinar o menino selvagem de Aveyron (LANE, 1976). Em 1807 e 1808, publicou dois artigos para a escola de medicina: *Surlesmoyens de rendre l'ouïe aux sourds-muets* (Sobre os métodos de restauração de audição para surdos) e *Surlesmoyens de rendre la parole aux sourds-muets* (Sobre os métodos de devolver a palavra aos surdos). Sua metodologia foi baseada em: (1) treinar a discriminação de vogais; (2) melhorar a capacidade de detectar e discriminar sons; (3) treinar a discriminação das consoantes; (4) apresentar diferentes pares de sílabas; (5) transcrever essas sílabas e lê-las; (6) apresentar diferentes palavras; e (7) apresentar diferentes frases (PERELLO, TORTOSA, 1978; GHIRARDI, 1999; CARVALHO, 2007).

Alguns anos depois, o doutor Itard admitiu que, para se ensinar um surdo/as, era preciso incluir à linguagem de sinais, sua língua natural. Em 1821, Itard publicou o clássico tratado *Des maladies de l'oreille et de l'audition*, em que publicou suas novas ideias sobre o

ensino de surdos/os; a doença que afetava as crianças surdas podia ser tratada pela estimulação acústica dos resíduos auditivos, de modo que as informações pudessem ser processadas auditivamente, propiciando o desenvolvimento da linguagem oral pela utilização de sua língua natural, ou seja, a língua de sinais (PERELLO, TORTOSA, 1978; SACKS, 1998; GHIRARDI, 1999).

No exército liderado por Napoleão Bonaparte, os soldados que retornavam feridos ou mutilados não eram desprezados; eram cuidados, tratados e passavam por reabilitações. Posteriormente aos tratamentos que se faziam necessários e com a saúde em bom estado, eram remanejados às atividades que pudessem desempenhar, tais como manutenção dos equipamentos de guerra, trabalho em selaria, armazenamento dos mantimentos e limpeza dos animais. Bonaparte reconheceu os direitos civis dos surdos (PERELLO, TORTOSA, 1978; CARVALHO, 2007).

No decorrer do tempo, diversos educadores não reconheceram a língua de sinais e exerciam numa linha oralista. Os defensores do oralismo davam valor somente à linguagem oral na reabilitação e não aceitavam a utilização dos símbolos, pois consideravam que os mesmos poderiam prejudicar o desenvolvimento e tornar incapaz a promoção da educação dos surdos. A influência do trabalho de L'Épée, portanto, se expandiu por muito além da França e colocou em desuso o método oral, que já começava a viver uma situação desfavorável (PERELLO, TORTOSA, 1978; LANE, 1997; SACKS, 1998).

Por volta de 1815, Thomas Hopkins Gallaudet (1787-1851), professor americano, esteve na Inglaterra buscando novas metodologias para introduzir a educação de surdos/as, mas as formas como eram realizados esses trabalhos eram completamente confidenciais, que não teve acesso a eles. Então, encontrou apoio no Instituto Nacional de Surdos-mudos de Paris, e foi onde aprendeu a língua de sinais francesa e os métodos de ensino que lá eram utilizados (SOARES, 1999).

Outro acontecimento importante desta época, foi a fundação da primeira escola para surdos/as nos Estados Unidos. De acordo com Sacks, num composto de verdade e folclore, a história dos indivíduos surdos conta que:

Certo dia, observando algumas crianças brincar em seu jardim, o reverendo Thomas Gallaudet surpreendeu-se porque uma delas não participava da brincadeira. Ele descobriu que seu nome era Alice Cogswell – e que ela era surda. Tentou ensiná-la pessoalmente, depois conversou com o pai da menina, Mason Cogswell, cirurgião de Hartford, a respeito da fundação de uma escola para surdos no local (não havia escolas para surdos nos Estados Unidos naquela época). Gallaudet viajou para a Europa à procura de um professor, alguém que fundasse, ou ajudasse a fundar, uma escola em Hartford. Primeiro ele foi à Inglaterra, a uma das escolas Braidwood, uma

das escolas “orais” que haviam sido criadas no século anterior [...], mas ali o receberam com frieza: o método oral, disseram, era um “segredo”. Em seguida a essa experiência na Inglaterra, ele foi a Paris, onde descobriu Laurent Clerc lecionando no Institute of Deaf- Mutes. Será que ele – que também era surdo-mudo, [...] estaria disposto a partir e levar o verbo (língua de sinais) para os Estados Unidos? Clerc concordou, e os dois embarcaram; nos 52 dias de viagem para os Estados Unidos, Clerc ensinou a Gallaudet a língua de sinais, e Gallaudet ensinou-lhe inglês. Pouco depois de chegarem começaram a angariar fundos – tanto a população quanto o poder público mostraram-se animados e generosos -, e no ano seguinte, juntamente com Manson Cogswell, fundaram o Asylum em Hartford (SACKS, 1998, nota de rodapé p. 35).

O surdo Laurent Clerc (1785-1869) de fato chegou aos Estados Unidos em 1816 e, o *Asylum for the Deaf* em Hartford foi criado em 1817. O sucesso esplêndido dessa escola estimulou a abertura de outras com metodologias de ensino semelhantes, nos EUA. A maior parte dos educadores de surdos/as, que eram fluentes em língua de sinais, a maioria deles surdos/as, passavam por Hartford (MACHADO, 2008).

Por fim, a Língua Francesa de Sinais, introduzida por Clerc, nos EUA fundiu-se às linguagens de sinais nativas dos indivíduos surdos norte-americanos dando origem a Língua Americana de Sinais - *American Sign Language* (ASL) (SACKS, 1998).

“Em 1864, o Congresso dos Estados Unidos autorizou a primeira faculdade para surdos, localizada em Washington, denominada ‘Gallaudet University’, sendo o primeiro diretor o Edward Gallaudet, filho de Thomas Gallaudet.” (STROBEL, 2008b, p. 87). A Universidade Gallaudet continua sendo até hoje a única faculdade de ciências humanas do mundo para alunos surdos/as, sendo um dos principais espaços de desenvolvimento e vivência da cultura surda.

Congresso de Milão em 1880

Segundo Sacks (1998), logo depois da morte de Laurent Clerc, em 1869, houve uma guinada na metodologia de educação das pessoas surdas. Colocando por terra em 20 anos o trabalho de um século, os ouvintistas conseguiram fazer com que a população ficasse contra a linguagem de sinais. Durante esta época, o mundo estava em um contexto de intolerância e opressão com as minorias linguísticas, religiosas e étnicas.

De fato, verdadeiros dilemas, como sempre houvera, e eles existem até hoje. De que valia, indagava-se, o uso da língua de sinais sem a fala? Isso não restringiria os surdos, na vida cotidiana, ao relacionamento com outros surdos? Não se deveria, em vez disso, ensiná-los a falar (e ler os lábios), permitindo a eles a plena integração com a população em geral? A comunicação por sinais não deveria ser proibida, para

não interferir na fala? [...] Aparentemente, esses dilemas, esses debates da década de 1870 vieram ganhando força sob a superfície ao longo de um século de realizações – realizações que podiam ser vistas, e foram vistas, por muitos como perversas, conducentes ao isolamento e a um povo excluído (SACKS, 1998, p. 38-39).

Alexander Granham Bell (1847-1922) era considerado o mais poderoso oralista dessa época, inventor do telefone, sua esposa e sua mãe eram surdas, porém Bell não reconhecia sua surdez. Bell acreditava que o surdo porta-se como ouvinte, assim como seu pai e seu avô, Bell estava criando trabalhos voltados para a instrução da dicção e correção das causas e impedimentos da fala:

Graças ao título de Doutorado em Medicina e à experiência acumulada pelo pai, o Alexander Granham Bell deu continuidade do [sic] trabalho desenvolvido por seu pai, ensinando o oralismo puro com os sujeitos surdos e treinando professores de surdos em muitas cidades dos Estados Unidos, pois, nessa época, antes da descoberta dos antibióticos, a surdez era muito comum como resultado de muitas doenças e falta de conhecimentos sobre prevenção à surdez. Alexander Granham Bell escreveu muitos artigos criticando a cultura surda e a língua de sinais alegando que era inferior à língua oral e não propiciava o desenvolvimento intelectual dos sujeitos surdos (STROBEL, 2008b, p. 88).

Bell juntou-se aos educadores europeus que apoiavam a metodologia oralistas para projetar um congresso de educadores de surdos/as para “debater” qual seria a melhor forma para educar os mesmos – a língua de sinais ou o oralismo. Esse congresso ocorreu em 1880, em Milão, na Itália (MOURA, 2000).

Os oralistas acabaram por vencer a língua de sinais, tendo em vista que o surdo que compareceu ao congresso foi excluído da votação, assim a língua de sinais foi “oficialmente” proibida no mundo. Este é um dos fatos mais tristes da história dos indivíduos surdos, diante disso suas consequências foram catastróficas, levando ao atraso da cultura surda e seu fortalecimento.

Quando Bell jogou todo o peso de sua imensa autoridade e prestígio na defesa do ensino oral para os surdos, a balança finalmente pendeu, e no célebre Congresso Internacional de Educadores de Surdos, realizado em 1880 em Milão, no qual os professores surdos foram excluídos da votação, o oralismo saiu vencedor e o uso da língua de sinais nas escolas foi “oficialmente” abolido. Os alunos surdos foram proibidos de usar sua própria língua “natural” e, dali por diante, forçados a aprender, o melhor que pudessem, a (para eles) “artificial” língua falada. E talvez isso seja condizente com o espírito da época, seu arrogante senso da ciência como poder, de comandar a natureza e nunca se dobrar a ela (SACKS, 1998, p. 40).

A metodologia de ensino, o oralismo, só passou a ser fortemente questionada no século XX, devido perceberem que o método do oralismo puro não estava funcionando para a maior parte da população surda.

Depois do Congresso de Milão, nos Institutos, os Surdos sinalizados e os oralizados foram separados. Eles não tinham nenhum contato, pois tudo era organizado para evitar que eles se encontrassem, visando cortar os laços que os uniam. Em 1886 os estabelecimentos escolares tornaram-se totalmente oralistas. As crianças não sinalizavam. Os Surdos mais velhos tentaram transmitir a língua de sinais nos finais dos cursos, mas era insuficiente. A ligação entre as gerações vai pouco a pouco se enfraquecendo. Até maio de 1968 a questão não foi mais debatida. Após maio de 68 todas as questões sobre as liberdades sociais voltaram (FERRAZ, 2009, p. 43).

A partir de então, em meados da década de 1960, os linguistas iniciaram vários estudos sobre a linguagem de sinais. William C. Stokoe apoiou o uso da língua de sinais (LS) por acreditar que LS a possuía gramática própria, no entanto, esse estudioso sofreu resistência até mesmo dentro da Universidade Gallaudet (MACHADO, 2008). Então, na década de 1970, nos EUA, surge uma nova proposta educacional chamada de Comunicação Total, que:

[...] não exclui técnicas e recursos [...] que permeiam o resgate de comunicação, total, ou parcialmente, bloqueadas. E, dessa maneira, seja pela linguagem oral, seja pela linguagem de sinais, seja pela dactilologia, seja pela combinação desses modos, ou mesmo por outros que possam permitir a comunicação total, seus programas de ação estarão interessados em aproximar pessoas e permitir contatos. Não se pode isolar uma privação sensorial (CICCIONE apud MACHADO, 2008, p. 63).

Foi, então, uma proposta que juntava diversos recursos e métodos para educação de surdos/as que os retiraram-nos do “isolamento”. Porém, em geral, os educadores se baseavam nesta proposta apenas para facilitar a aprendizagem da língua oral pelo surdo/a. Logo, ao em vez da ASL usa-se o “inglês sinalizado”, no lugar da Libras usa-se o “português sinalizado”, etc. Segundo Machado (2008, p. 63), “nessa visão, a língua de sinais não é vista como a língua mais importante para o surdo, mas sim um recurso comunicativo para a aquisição da língua majoritária, o que reafirma os pressupostos do oralismo”.

No entanto, em contrapartida, a proposta da Comunicação Total, contribuiu para propagar as línguas de sinais utilizadas pelas populações surdas. E então, depois surgiu a filosofia bilíngue, cuja forma de educar legitima as línguas de sinais como línguas maternas dos surdos/as, que, conseqüentemente, puderam ser educados na modalidade escrita e/ou oral da língua majoritária da sociedade ouvinte.

A EDUCAÇÃO DOS SURDOS NO BRASIL

Após a chegada de Pedro Álvares Cabral à terra de Vera Cruz em 1500, encontraram-se os primeiros habitantes dessa terra, os povos indígenas. Porém, não existem relatos dessa

época contando como eram os índios surdos e a quantidade desses até, por volta de meados de 1855 (GOLFELD, 1997).

No final do século XIX (1855) até por voltado fim do século XX, havia duas Línguas de Sinais brasileiras, a Língua de Sinais Kaapor Brasileira - LSKB e a Língua de Sinais dos Centros Urbanos - LSCB. Estes nomes foram escolhidos por um grupo de pessoas surdas e ouvintes por três motivos importantes (BRITO, 1993 apud GOLFELD 1997, p. 30).

A primeira nomenclatura dada a essa língua era mímica, totalmente inadequada, uma vez que esta é constituída por elementos essenciais da gramática; a segunda de urubus-kaapor, que tem origem brasileira e a terceira e última é a palavra Kaapor referente à LSKB, que significa “o homem da selva” e se diferencia de centros urbanos, isto é, da Língua de Sinais dos Centros Urbanos da (LSCB). Existe, no entanto, a intervenção das línguas que sucedem à LSCB, como, por exemplo, a Língua de Sinais Francesa, que forneceu base estrutural para composição da língua de sinais brasileira em sua conformação (BRITO, 1993 apud GOLFELD, 1997, p. 30).

Segundo Honora e Frizanco (2009), no segundo império de D. Pedro II foi criado o primeiro Instituto para Surdos em 1857 no Rio de Janeiro, inspirado pelo francês Hernet Huet, que também era surdo, e ex-aluno do instituto surdo de Paris e que veio exclusivamente ao Brasil, a pedido do Imperador, para trabalhar na educação de pessoas surdas brasileiras.

Mazzota (2001) acrescenta que este instituto foi batizado com nome de Instituto dos Surdos - Mudos do Rio de Janeiro, segundo a Lei nº 839 de 26 de setembro de 1857. Em 1957, um século após sua fundação, pela Lei nº 3198, de 6 de julho, passaria a se chamar Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES.

Honora e Frizanco (2009) afirmam que Huet trouxe para o Brasil materiais importantes para o processo de alfabetização de surdos usados para diversas áreas de ensino, e Língua de Sinais. Por ser ex-aluno surdo do instituto de Paris, decidiu implantar o método de língua de sinais no Brasil. Huet foi considerado o primeiro professor surdo a introduzir a Língua de Sinais Francesa aqui no Brasil, e permaneceu no Instituto por quatro anos antes de se mudar para o México, onde também fundou uma escola para surdos.

No lugar de Huet, foi nomeado Frei do Carmo que permaneceu pouco tempo e teve como sucesso Ernesto de Prado Seixá e em 1862 o Dr. Manoel de Magalhães Couto, que não tinha noção alguma sobre a educação de surdos/as. Somente em 1868 o governo brasileiro decidiu fazer uma inspeção nas instituições e, numa destas visitas ao Instituto Nacional de Surdos, foi descoberto que o mesmo estava sendo feito apenas de asilo para os surdos/as, sem

nenhuma finalidade educativa. Conseqüentemente, o diretor Dr. Manoel foi demitido de seu cargo (MAZZOTA, 2001).

Assumindo em 1868 o Dr. Tobias Leite, acreditava na importância de promover a profissionalização a pessoas surdas por reconhecer suas competências e fidelidade na execução de ordens superiores dos surdos (HONORA e FRIZANCO, 2009).

Portanto, o trabalho que Huet desenvolveu, voltado para o estabelecimento da Língua de Sinais, continuou apenas enquanto Huet estava sob o comando do Instituto. Após ele se mudar para o México, tal metodologia não foi executada, e sim abandonada pelos seus sucessores, que tomaram como base somente na “leitura sobre os lábios e a linguagem articulada” concepção esta típica da metodologia oralista que iria tão somente intermediar a comunicação dos surdo/as, porém toma agora o lugar da Língua de Sinais (QUADROS, 1997).

Com base nos fatos já apresentados, fica evidenciada a grande importância do Congresso de Milão e sua influência incondicional na educação dos surdos/as, ainda que de forma discreta e indireta, mas atuando decisivamente no âmbito educacional nacional e internacional da vida dos surdos/as (MOURA, 2000).

[...] mas a ideia já estava lançada, e, da mesma forma que em outras partes do mundo, ela funcionou como um catalizador, que, uma vez utilizado, não pode mais ser recuperado. A educação do surdo no Brasil adquiriu o caráter oralista, o qual luta até hoje para se livrar (MOURA, 2000, p. 83).

Por volta de 1911, sob nova direção, o Instituto de Surdos-Mudos no Rio de Janeiro estava sendo conduzido pelo Dr. Custódio José de Ferreira Martins, que determinou que a metodologia oral pura fosse empregada, de modo geral, em todas as disciplinas básicas e para todos os alunos surdos/as, sem observar se este ou aquele estaria a beneficiar-se ou não desta metodologia. Três anos após, isso em 1914, constata-se o que já era óbvio, a proposta oralista não conseguiu obter sucesso com os alunos surdos/as do INES. No entanto, o Dr. Custódio decidiu que dessa vez a culpa é exclusivamente dos alunos, pois afirmava que a idade deles (entre nove e quatorze anos), dificultava o processo de aprendizado da linguagem oral. Então, houve, mais uma vez, uma nova reformulação na forma de ensino, que dizia que, as crianças surdas deveriam ter como idade para admissão no Instituto, de seis a dez anos no máximo, para que se pudessem obter resultados melhores nesse programa que se fazia fracassados antes mesmo de começar (MOURA, 2000).

A partir do ano de 1930, outro profissional assumiu o governo do INES, era conhecido como Dr. Armando Paiva de Lacerda que tinha como objetivo normalizar o surdo de uma vez

por todas, pois ele acreditava que a surdez era uma patologia e deveria ser de alguma forma curada. Por isso, em 1942 o INES foi modernizado com a ajuda de uma equipe médica, com psiquiatras e psicólogos e fonoaudiólogos para mensurar os limites auditivos e linguísticos, e para avaliar a saúde psicológica e mental dos alunos surdos/as. Com o intuito de incluir ou integrar o surdo/a no convívio social, porém para que isso realmente ocorresse se fazia necessário analisar em todos os aspectos o aluno surdo, para, então, somente depois incluí-lo entre os ouvintes, pois alguns deles eram considerados um perigo à população ouvinte e esta tinha receio do que poderia acontecer às pessoas surdas revoltadas pela imposição da linguagem oral (MOURA, 2000).

Foi somente dessa forma, que Lacerda pode propor sua ideia para introduzir os surdos/as no convívio com a população, através da qualificação, dando-lhes a chance de aprender diferentes ofícios como: tornearia; marcenaria; alfaiataria; encadernação; entalhe e douração para os homens, bordado e costura para as mulheres, tudo isso podia ser realizado dentro do próprio Instituto. Além desses alunos não causarem nenhum tipo de incômodo, iriam proporcionar um aumento qualitativo da mão de obra barata, através da profissionalização e, ainda, tinham a oportunidade de poderem trabalhar como autônomos, ficando longe da sociedade ouvinte (LOPES, 1998).

Segundo Moura (2000), as metodologias aplicadas eram sempre as mesmas: o método oralista, para o ensino da linguagem articulada e da leitura labial para alunos entre sete e nove anos de idade que tinham aptidão para aprender a oralizar, e o método auditivo, para os alunos que possuíam resquícios de audição. Estes últimos tinham possibilidade de participarem do grupo de alunos que utilizavam o Aparelho de Amplificação Sonora (AASI), em conta partida as pessoas que estavam fora da faixa etária estabelecida pelo INES, poderiam e tinham como único recurso à metodologia escrita, através da leitura silenciosa, evitando se possível à utilização da Linguagem de Sinais.

A utilização da língua de sinais por parte dos surdos é por si só, o fato que melhor sublinha esse conjunto de relações assimétricas de poder e evidencia aquilo que a maioria ouvinte quer desterrar das escolas de surdos: a surdez (SKLIAR, 1998, p. 23).

Nesse contexto, foi instituído, simultaneamente, um Curso Normal, para capacitar os professores em como utilizar uma pedagogia para surdos/as. Esse curso ocorreu em classes especiais de surdos, paralelas às escolas estaduais que ofereciam o ensino fundamental - quando o ensino fundamental ainda não havia sido municipalizado. Com o objetivo de poupar

verbas com mais salas ou escolas de educação especial, propiciando assim a inclusão do surdo/a no ensino regular. Depois de habilitados, esses professores propagaram essa proposta que refletia diretamente na visão do INES em relação à problemática da pedagogia para surdos/as, por todo o Brasil e foram responsáveis pela formação de outros profissionais da educação (MOURA, 2000).

No entanto, essa problemática tinha interfaces linguísticas, que defendiam a língua oral como sendo a melhor forma de educação para os surdos e, simultaneamente, a linguagem escrita (como já foi mencionada no parágrafo anterior), como o único meio para aqueles alunos surdos que não se encaixavam no patamar estabelecido pelo INES para aprender a língua oral e que conforme as normas legais do Instituto não poderiam fazer uso da Língua de Sinais (PINTO, 2001).

Existia ainda, uma categorização entre surdos-mudos e surdo-falantes. Os primeiros eram aquelas pessoas pertencentes à classe econômica de menor nível que não possuíam condições para custear o valor de um tratamento fonoaudiológico (como a aparelhagem entre outros custos). Os surdos elitizados tinham poder aquisitivo maior e, portanto, eram capazes de arcarem com um tratamento específico ao seu tipo de surdez, fazendo uso de bons aparelhos de amplificação sonora individual, possibilitando assim o aproveitamento do seu resíduo auditivo e quem sabe posteriormente terem o acesso à linguagem oral ou falada. Portanto, tais concepções linguísticas adotadas pelo Instituto Nacional de Surdos, formaram uma base educacional para a pedagogia de surdos, juntamente com uma intervenção adequada (PINTO, 2001).

Depois de muitas tentativas terem falhado com a utilização do método oral, o Instituto resolveu mudar de filosofia por vários motivos, dentre os quais porque geralmente eles possuíam como exemplo fundamental a experiência dos países desenvolvidos como a França, os Estados Unidos e a Alemanha que iniciaram e o incentivaram com seus métodos para com o ensino de surdos/as e estes também desistiram de tal método e, começaram pesquisar sobre os benefícios da Língua de Sinais para a educação dos surdos (SOUSA, 1982).

Atualmente o INES justifica a filosofia do Bilinguismo, que pressupõe o uso de duas línguas pelo surdo: a Língua de Sinais ou a LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais), como sendo sua primeira língua e a Língua Portuguesa sua segunda língua. Esta filosofia é composta de uma cultura singular, e específica da “população surda” que alega a todo custo sua língua e a Língua Portuguesa, que o aproxima da normalidade, logo, fica em segundo plano para os surdos (SOUSA, 1982).

A questão principal do Bilinguismo é a Surdez e não a surdez, ou seja, os estudos se preocupam em entender o Surdo, suas particularidades, sua língua (a língua de sinais), sua cultura e a forma singular de pensar, agir, etc; e não apenas os aspectos biológicos ligados à surdez (GOLDFELD, 1997, p. 40).

Esse pensamento aceita e reconhece a diferença de ser surdo/a, como apenas uma diferença e não com uma deficiência, que não o impede de desenvolver diversas atividades, além de, comunicar-se com os demais, os ouvintes. Através desta, o surdo pode se assinalar como um sujeito ativo da sociedade, ou seja, como um cidadão, com sua maneira de ser e agir, sem necessidade de imitar o comportamento dos ouvintes (PERLIN, 1998).

Outra característica importante que caracteriza a LIBRAS e, como consequência, à cultura surda, é o fato de a LIBRAS ser adequada aos seus usuários, visto que, por meio dela os surdos podem expressar seus desejos, emoções, suas experiências, e com ouvintes que consigam se comunicar em LIBRAS, além de proporcionar que o surdo tenha sua própria identidade, no caso, a surda.

A identidade surda sempre está em proximidade, em situação de necessidade com o outro igual. O sujeito surdo nas suas múltiplas identidades sempre está em necessidade diante da identidade surda. É uma identidade subordinada com o semelhante surdo, com muitos surdos narram. Ela se parece a um imã para questão de identidades cruzadas (PERLIN, 1998, p.55).

Logo, o Bilinguismo presume o ensino de duas línguas diferentes que podem ser:

- Sucessivas: ensina-se primeiro a LIBRAS e, por conseguinte, a Língua Portuguesa.
- Simultânea: quando há o ensino das duas línguas paralelamente, mas sendo iniciada precocemente (antes de um ano de idade). Tendo a participação efetiva de um adulto surdo para ensinar à criança surda os primeiros sinais e, principalmente, no decorrer de sua educação elementar, para que esta tenha contato desde cedo com a cultura surda (FENEIS, 2001, p.12).

Quanto à estrutura linguística, a LIBRAS é utilizada no espaço-visual e apresenta em sua composição os seguintes pontos: expressão corporal e facial; percepção visual/gestual; expressão idiomática; significantes e significados e os classificadores, que podem ser: de forma; de tamanho; de parte; instrumental; semântico; plural, entre tantos outros. A LIBRAS muda também conforme o dialeto, que se justifica por causa da imensa extensão do território de nosso país, que é dividido em várias regiões, resultando nas variações linguísticas, ou seja, regionais e lexicais (FENEIS, 2001).

Logo, a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), têm o status de língua segundo a Lei Federal nº. 10.436, de 2002 que a reconhece,

[...] como forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constitui um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil (BRASIL, 2002).

A LIBRAS têm estrutura linguística assim como qualquer outra língua, pois segundo o autor Skutnabb-Kangas (1994) que debate, sobre os direitos humanos linguísticos, tais direitos devem garantir:

- A) Que todos os seres humanos têm direito de identificarem-se com uma língua materna (s) e de serem aceitos e respeitados por isso;
- B) Que todos têm o direito de aprender a língua materna (s) completamente, nas suas formas oral (quando fisiologicamente possível) e escrita (pressuposto que a minoria linguística seja educada na sua língua materna);
- C) Que todos têm o direito de usar a língua materna em todas as situações oficiais (inclusive na escola);
- D) Que qualquer mudança que ocorra na língua materna seja voluntária e nunca imposta (p. 28).

Assim, a minoria surda tem seu direito assegurado para usar a LIBRAS como meio de comunicação em massa, na presença de qualquer situação que lhe possibilite ou que exija o uso da linguagem. E se, por acaso, a criança surda tiver a oportunidade de aprender a linguagem oral será ainda melhor, pois daí ela será de fato bilíngue, tanto em LIBRAS quanto em Língua Portuguesa (SKUTNABB-KANGAS, 1994).

CAPITULO II

ENSINANDO HISTÓRIA

Desde a constituição do Estado brasileiro a História tem sido um conteúdo permanente do currículo da escola elementar. O Decreto das Escolas de Primeiras Letras, de 1827, a primeira lei sobre a instrução nacional do Império do Brasil, instituía que “os professores ensinariam a ler, a escrever, a gramática da língua nacional, as quatro operações de aritmética, os princípios de moral cristã e de doutrina da religião católica e apostólica romana,

proporcionadas à compreensão dos meninos; sendo escolhida, para o ensino da leitura, a Constituição do Império e História do Brasil” (BRASIL, 1997).

O texto do decreto evidenciava que a escola elementar destinava-se a proporcionar uma formação moral cristã à população e conhecimentos políticos rudimentares. A História a ser ensinada compreendia História Civil articulada à História Sagrada; enquanto esta se utilizava do conhecimento histórico como catequese, um instrumento de aprender a moral cristã, aquela o empregava para pretextos cívicos (BRASIL, 1997).

As propostas vigentes no ensino não faziam distinção das ideias morais e religiosas das histórias políticas dos Estados, nem dos costumes dos povos. No período do Império, predominava a presença do ensino religioso no currículo escolar das escolas de primeiras letras e no nível secundário, tendo como objetivo dar legitimidade à aliança feita entre a Igreja e o Estado (CRUZ, 2003).

Apesar das intenções legislativas, a História apresentava-se como disciplina optativa do currículo nos programas das escolas elementares. Os planos de ensino das escolas rudimentares das províncias que as criaram, na maior parte das vezes, determinavam “noções de história e de geografia, principalmente, a nacional” como disciplinas “permitidas” pelas autoridades e conceituadas como facultativas ao ensino elementar (CRUZ, 2003).

A instituição da História como disciplina escolar autônoma aconteceu somente em 1837, com a concepção do Colégio Pedro II, o primeiro colégio secundário do País, que apesar de ser público era pago e reservado às elites. Como a regulamentação da disciplina seguiu o modelo francês, a História Universal acabou predominando no currículo, mas se manteve a História Sagrada (ABUD, 2001).

A História do Brasil foi inserida no ensino secundário após o ano de 1855 e, somente após, foram desenvolvidos programas para as escolas elementares. No entanto ao lado da História Nacional, a História Sagrada também apareceu como matéria constitutiva do programa das escolas elementares, como conteúdo integrante de educação religiosa e moral (ZAMBONI, 1993).

Em meados de 1870, sob influência das perspectivas científicas que constituíram um embate com os setores conservadores ligados a um ensino moralizante dominado pela Igreja Católica, os programas curriculares das escolas elementares foram sendo amplificadas com a incorporação das disciplinas de ciências físicas, de História Natural, com a adoção dos preceitos metodológicos das chamadas “lições de coisas” e a inclusão de tópicos sobre História e Geografia Universal, História do Brasil e História Regional (ZAMBONI, 1993).

Para os educadores que sonhavam em ampliar as disciplinas do ensino elementar, o ensino de História teria dois objetivos: Como lições de leitura, com temas menos cansativos, “para estimular a imaginação das crianças” e para reforçar o “senso moral”, juntando-se à Instrução Cívica, disciplina que deveria substituir a “Instrução Religiosa” (CRUZ, 2003).

Já no final da década de 1870 ocorreram novas reformulações dos currículos das escolas primárias tendo em vista a criação de um programa de História Profana, mais amplo, e excluir a História Sagrada. Tal fato revelava o ambiente das discussões sobre o fim da escravidão, a mudança do regime político do Império para a República e a volta aos questionamentos sobre o ensino laico, visando dessa vez a separação entre o Estado e a Igreja Católica e sua ampliação para outras áreas sociais (ABUD, 2001).

Se no plano curricular a História no Império segmentou-se entre a História Profana e a História Sagrada, o mesmo não se poderia afirmar sobre a história ensinada. A instabilidade das escolas elementares apontava que entre as propostas de ensino e sua efetivação na sala de aula havia sempre um hiato. Normalmente, as salas de aula eram cenários de uma prática bastante simplificada. Por este motivo, as autoridades escolares exigiam que os professores cumprissem o mínimo da parte que lhes era de obrigação composta de leitura e escrita, noções de Gramática, princípios de Aritmética e o ensino da Doutrina Religiosa (DAYREL, 1996).

As disciplinas que eram consideradas facultativas dificilmente eram ensinadas, o que fez a História Sagrada prevalecer sobre a História Civil nacional. Os programas de História do Brasil seguiam o modelo aprovado pela História Sagrada, substituindo as narrativas morais sobre a vida dos santos por ações históricas realizadas pelos heróis considerados construtores da nação, especialmente governantes e clérigos. A ordem dos fatos acontecidos era articulada pela sucessão de reis e pelas lutas contra os invasores estrangeiros, de maneira que a história finalizava com os “grandes eventos” da “Independência” e da “Constituição do Estado Nacional”, que foram responsáveis pela condução do Brasil ao destino de ser uma “grande nação” (FONSECA, 2006).

As metodologias de ensino então utilizadas nas salas de aulas de História eram baseadas na repetição oral e memorização dos textos escritos. Os materiais didáticos eram poucos, limitando-se muitas vezes somente à fala do professor e aos raros livros didáticos compostos segundo o modelo dos catecismos com perguntas e respostas, facilitando as arguições. Assim, ensinar História resumia-se a transmitir os poucos conteúdos pré-estabelecidos nos livros, dentro do programa oficial, e considerava-se que aprender História reduzia-se, à repetição das lições recebidas (FONSECA, 2006).

As disputas e embates sobre a reelaboração de um novo plano de currículo determinados conteúdos foram de crucial importância para a definição das disciplinas escolares, dividindo aqueles que o desejavam fundamentados em disciplinas mais científicas, logo, mais técnicas e práticas, apropriadas à modernização, e aqueles que defendiam as disciplinas literárias, entendidas como formadoras do espírito. Como consequência das disputas, as disciplinas escolares foram conquistando maior autonomia, determinando seus objetivos, formando um corpo próprio de conhecimentos, salientando novos métodos pedagógicos (CERRI, 2009).

A disciplina de História passou a ter no currículo escolar um duplo papel: o patriótico e o civilizatório, criando, ao lado da Geografia e da Língua Pátria, o tripé da nacionalidade, que na escola elementar tinha missão de modelar um novo modelo de trabalhador: o cidadão patriótico (CERRI, 2009).

Nos primeiros anos do século XX os governos republicanos elaboraram constantes reformas, no entanto pouco foi feito para mudar a situação da escola pública. Ainda assim, o período estabeleceu-se num momento de fortalecimento do debate em torno das adversidades educacionais e então apareceram propostas diferentes do modelo oficial de ensino. Estas foram reprimidas pelo governo republicano, como as escolas anarquistas, com currículo e metodologias próprias de ensino, no qual a História identificava-se com os principais momentos das lutas sociais, como a Revolução Francesa, a Comuna de Paris, a Abolição (DAYREL, 1996).

A partir de 1930, com o surgimento do Ministério da Educação e Saúde Pública e a Reforma Francisco Campos, destacou-se o fortalecimento do poder central do Estado e do controle sobre o ensino. O método de ensino de História era o mesmo em todo o País, dando destaque ao estudo de História Geral, sendo o Brasil e a América apêndices da civilização ocidental. Simultaneamente refletia-se na educação a influência das propostas do movimento escolanovista norte-americana que sugeria a introdução dos chamados Estudos Social, no currículo escolar, em substituição a História e Geografia, principalmente para o ensino elementar (FONSECA, 2006).

Com a industrialização e urbanização, foi repensada sobre a introdução do povo brasileiro na História. À medida que alguns identificavam as razões do atraso na economia do País no predomínio de uma população mestiça, outros ressaltavam a primordialidade de se buscar conhecer a identidade nacional, suas especificidades culturais em relação aos outros países, como forma de assegurar condições de igualdade na integração da sociedade brasileira à civilização ocidental (MONTEIRO, 1999).

No decorrer desse período, poucas mudanças ocorreram em nível metodológico. Apesar das propostas dos escolanovistas de substituição dos métodos de memorização por metodologias mais ativas, com aulas dinâmicas, centradas nas atividades do aluno, com a produção de trabalhos concretos como, por exemplo, a confecção de maquetes, assistir filmes, visitar museus, contrapor fatos e épocas, coordenar os conhecimentos históricos aos geográficos, o que sobressaía era o método da memorização e as festividades cívicas que passaram a ser parte substancial da rotina escolar (MONTEIRO, 1999).

A metodologia mais utilizada das salas de aula permaneceu sendo a de recitar as “lições de cor”, com datas e nomes dos personagens que eram considerados mais significativos da História. Com o aumento da importância dos exames finais de admissão ao ginásio ou ao ensino superior acabou tornando obrigatória, conjuntamente com a produção didática, uma seleção tradicional dos conteúdos que eram tidos como uma garantia de um bom desempenho dos alunos nesses exames (PASSAVENTO, 2005).

Da História Para Os Estudos Sociais

Da Segunda Guerra Mundial até o fim da década de 70 foi um momento de muitas lutas pela particularidade da História e por conta do progresso dos Estudos Sociais no currículo escolar. Nos anos seguintes ao pós-guerra, a política internacional passou a considerar a História como sendo uma disciplina de fundamental importância na construção de uma cidadania para a paz, levando a merecidos cuidados, tanto na organização curricular como na elaboração dos materiais didáticos. A partir de então, a UNESCO passou a intervir na produção dos livros didáticos e nas propostas curriculares, apontando consideráveis perigos no enfoque dado às histórias de guerras, no modelo de expor a história nacional e nas questões raciais, em específico na divulgação de ideias preconceituosas e racistas. A História deveria resguarda-se a um conteúdo mais pacifista e humano, reportando-se a aprendizagem dos processos de desenvolvimento econômico das sociedades, assim como dos inúmeros avanços tecnológicos, científicos e culturais da humanidade (FAZENDA, 1999).

O objetivo era substituir História e Geografia por Estudos Sociais no plano da educação elementar. Com essa nova ideia renovava a ênfase da disciplina que perdia o caráter do projeto nacionalista cívico e moralizante, marcando a introdução da visão norte-americana nos currículos brasileiros (FAZENDA, 1999).

A substituição da História e Geografia pelos Estudos Sociais só ocorreu a partir da Lei n. 5.692/71, durante o governo militar. Os Estudos Sociais estabeleceram-se e firmaram-se ao lado da Educação Moral e Cívica em fundamentos dos estudos históricos, compostos por temáticas de Geografia centradas nos círculos concêntricos. Com a substituição por Estudos Sociais os conteúdos que eram de História e Geografia foram sendo diluídos ou esvaziados, ganhando formas ideológicas de um patriotismo nacionalista destinado a fundamentar o projeto nacional organizado pelo governo militar implantado no País a partir do ano de 1964 (CARVALHO, 1957).

Os Estudos Sociais, organizados em propostas curriculares de círculos concêntricos, tinham como objetivo que os estudos voltados à sociedade deveriam estar ligados às fases de desenvolvimento psicológico do aluno, sendo obrigado, então, partir do concreto ao abstrato em estágios consecutivos. Desta forma, o estudo tinha início do mais próximo, a comunidade ou o bairro, indo posteriormente ao mais distante, o município, o estado, o país, e o mundo. Os conteúdos dessa forma ordenados tinham dever de respeitar a faixa etária do aluno, por este motivo a história do mundo não deveria ser introduzida na escola primária, pois era considerada distante e abstrata (CARVALHO, 1957).

Esse ponto de vista da disciplina fez com que fossem criados os chamados pré-requisitos de aprendizagem, estabelecendo a necessidade da aquisição prévia de noções e de alguns conceitos relacionados às Ciências Humanas. Então, para o aluno compreender a História, o mesmo deveria ter domínio, em princípio, a noção de tempo histórico. Porém, a formação dessa noção no ensino era limitada a atividades de organização do tempo cronológico e de sucessão como datações, calendário, ordenação temporal, e da sequência passado-presente-futuro (CARVALHO, 1957).

No entanto, as mudanças ocorridas durante o governo militar não se privaram somente às mudanças no currículo e nas formas de ensino. A extinção do exame de admissão e o ensino obrigatório de oito anos da escola de primeiro grau marcaram alterações importantíssimas no público escolar. Contudo, de forma que eram tornadas mais fáceis às oportunidades de acesso à escola para a grande maioria da população, acontecia em paralelo à diminuição da qualidade do ensino público (NASCIMENTO, 2012).

Então, para que fosse possível atender à demanda de profissionais da área de Estudos Sociais os governos militares passaram a permitir a criação dos cursos de Licenciatura Curta o que teve importante contribuição para o crescimento das entidades privadas no ensino superior e uma desqualificação profissional do docente. Além disso, os Estudos Sociais, que quase sempre ignoravam as áreas de conhecimentos específicos em favor de saberes

puramente escolares, contribuíram para um distanciamento entre as universidades e as escolas de primeiro e segundo graus. Isso acarretou uma falta de diálogo entre pesquisa acadêmica e o saber escolar, como também atrasou as introduções de reformulações necessárias do conhecimento histórico e das ciências pedagógicas no contexto escolar (NASCIMENTO, 2012).

Ao longo dos anos 70, os enfrentamentos dos profissionais, desde o âmbito da sala de aula seguindo até a universidade, conquistaram maior expressão com o crescimento das associações de historiadores e geógrafos (Associação Nacional de História - ANPUH e Associação dos Geógrafos Brasileiros - AGB) que se solidarizaram a favor dos docentes, e seu comprometimento na luta pelo retorno de História e Geografia aos currículos escolares e o fim dos cursos de Licenciatura de Estudos Sociais (NASCIMENTO, 2012).

A Volta da História e da Geografia

No processo de democratização dos anos 80, os conhecimentos escolares passaram a ser questionados e redefinidos por reformas curriculares. As transformações da clientela escolar composta de vários grupos sociais que viviam um intenso processo de migração, do campo para as cidades, e entre os Estados, com acentuado processo de diferenciação econômica e social, forçavam mudanças no espaço escolar. As novas gerações de alunos habituavam-se à presença de novas tecnologias de comunicação, especialmente o rádio e a televisão, que se tornaram canais de informação e de formação cultural. Entrava pelas portas das escolas uma nova realidade que não poderia ser mais ignorada. O currículo real forçava mudanças no currículo formal, discutidas pelos diversos agentes educacionais preocupados em incluí-las à organização e ao currículo escolar. Os professores tornaram-se uma importante voz na configuração do saber escolar, diminuindo assim o poder dos chamados “técnicos educacionais” (CARVALHO, 1957).

Nesse contexto iniciaram-se as discussões sobre o retorno da História e da Geografia ao currículo escolar a partir das séries iniciais de escolarização. Reforçaram-se os diálogos entre pesquisadores e docentes do ensino médio, ao mesmo tempo em que se assistia a uma expansão dos cursos de pós-graduação em História, com presença significativa de professores de primeiro e segundo graus, cuja produção foi absorvida parcialmente pela expansão editorial na área do ensino de História e da historiografia (CARVALHO, 1957).

As propostas curriculares passaram a ser influenciadas pelo debate entre as diversas tendências historiográficas. Os historiadores voltaram-se para a abordagem de novas problemáticas e temáticas de estudo, sensibilizados por questões ligadas à história social, cultural e do cotidiano, sugerindo possibilidades de rever no ensino fundamental o formalismo da abordagem histórica tradicional (NASCIMENTO, 2012).

A história chamada “tradicional” sofreu diferentes contestações. Suas vertentes historiográficas de apoio quer sejam o positivismo, o estruturalismo, o marxismo ortodoxo ou o historicismo, produtoras de grandes sínteses, constituidoras de macroobjetos, estruturas ou modos de produção, foram colocadas sob suspeição. A apresentação do processo histórico como a seriação dos acontecimentos num eixo espaço-temporal europocêntrico, seguindo um processo evolutivo e sequência de etapas que cumpriam uma trajetória obrigatória, foi denunciada como redutora da capacidade do aluno, como sujeito comum, de se sentir parte integrante e agente de uma história que desconsiderava sua vivência, e era apresentada como um produto pronto e acabado. Introduziu-se a chamada História Crítica, pretendendo desenvolver com os alunos atitudes intelectuais de desmistificação das ideologias, possibilitando a análise das manipulações dos meios de comunicação de massas e da sociedade de consumo (NASCIMENTO, 2012).

Paralelamente às análises historiográficas, ocorreram novos estudos no âmbito das ciências pedagógicas, especialmente no campo da psicologia cognitiva e social. Difundiam-se estudos sobre o processo de ensino e aprendizagem nos quais os alunos eram considerados como participantes ativos do processo de construção do conhecimento. Uma perspectiva que, para o ensino de História, significava valorizar atitudes ativas do sujeito como construtor de sua história, em consonância com a visão de alguns educadores sobre propostas pedagógicas construtivistas (FONSECA, 2006).

Os currículos foram ampliados com conteúdos de História a partir das escolas de educação infantil e nos primeiros anos do ensino fundamental. Os conteúdos passaram a ser avaliados quanto às necessidades de atender um público ligado a um presenteísmo intenso, voltado para ideias de mudanças constantes do novo cotidiano tecnológico (FONSECA, 2006).

Os professores passaram a perceber a impossibilidade de se transmitir nas aulas o conhecimento de toda a História da humanidade em todos os tempos, buscando alternativas às práticas reducionistas e simplificadoras da história oficial. Questionando-se sobre se deveriam iniciar o ensino da História por História do Brasil ou Geral, alguns professores optaram por uma ordenação sequencial e processual que intercalasse os conteúdos das duas histórias num

processo contínuo da antiguidade até nossos dias. Outros optaram por trabalhar com temas e, nessa perspectiva, desenvolveram-se as primeiras propostas de ensino por eixos temáticos. Para os que optaram pela segunda via, iniciou-se um debate, ainda em curso, sobre as questões relacionadas ao tempo histórico, revendo a sua dimensão cronológica, as concepções de linearidade e progressividade do processo histórico, as noções de decadência e de evolução (NASCIMENTO, 2012).

Os livros didáticos, difundidos amplamente e enraizados nas práticas escolares, passaram a ser questionados em relação aos conteúdos e exercícios propostos. A simplificação dos textos, os conteúdos carregados de ideologias, as testes ou exercícios sem exigência de nenhum raciocínio são apontados como comprometedores de qualquer avanço que se faça no campo curricular formal. Dessa forma, o ensino de História, atualmente, está em processo de mudanças substantivas em seu conteúdo e método (NASCIMENTO, 2012).

Muitas vezes no ensino fundamental, em particular na escola primária, a História tem permanecido distante dos interesses do aluno, presa às fórmulas prontas do discurso dos livros didáticos ou relegada a práticas esporádicas determinadas pelo calendário cívico. Reafirmar sua importância no currículo não se prende somente a uma preocupação com a identidade nacional, mas, sobretudo no que a disciplina pode dar como contribuição específica ao desenvolvimento dos alunos como sujeitos conscientes, capazes de entender a História como conhecimento, como experiência e prática de cidadania (CARVALHO, 1957).

Faz-se necessário a reflexão por parte dos educadores os quais detém autonomia no processo de condução da educação sobre quais caminhos se devem seguir para educar após levar se em consideração os aspectos da diversidade e pluralidade da realidade brasileira chegara a conclusão de que não existem fórmulas prontas e sim práticas de vivências capazes de discernir qual melhor caminho a seguir com diferentes turmas (LEANDRO KARNAL, 2010).

PRIMEIRO CICLO

Ensino e Aprendizagem de História No Primeiro Ciclo

O ensino e a aprendizagem da História estão voltados, inicialmente, para atividades em que os alunos possam compreender as semelhanças e as diferenças, as permanências e as

transformações no modo de vida social, cultural e econômico de sua localidade, no presente e no passado, mediante a leitura de diferentes obras humanas (CRUZ, 2003).

As crianças, desde pequenas, recebem um grande número de informações sobre as relações interpessoais e coletivas. Entretanto, suas reflexões sustentam-se, geralmente, em concepções de senso comum. Cabe à escola interferir em suas concepções de mundo, para que desenvolvam uma observação atenta do seu entorno, identificando as relações sociais em dimensões múltiplas e diferenciadas (CRUZ, 2003).

No caso do primeiro ciclo, considerando-se que as crianças estão no início da alfabetização, deve-se dar preferência aos trabalhos com fontes orais e iconográficas e, a partir delas, desenvolver trabalhos com a linguagem escrita. De modo geral, no trabalho com fontes documentais — fotografias, mapas, filmes, depoimentos, edificações, objetos de uso cotidiano —, é necessário desenvolver trabalhos específicos de levantamento e organização de informações, leitura e formas de registros (CRUZ, 2003).

O trabalho do professor consiste em introduzir o aluno na leitura das diversas fontes de informação, para que adquira, pouco a pouco, autonomia intelectual. O percurso do trabalho escolar inicia, dentro dessa perspectiva, com a identificação das especificidades das linguagens dos documentos — textos escritos, desenhos, filmes —, das suas simbologias e das formas de construções dessas mensagens. Intervenções pedagógicas específicas, baseadas no trabalho de pesquisa histórica, provocam significativas mudanças nas compreensões das crianças pequenas sobre quem escreve a História. Por exemplo: passam a considerar a diversidade de fontes para obtenção de informações sobre o passado, discernindo sobre o fato de que épocas precedentes deixaram, intencionalmente ou não, indícios de sua passagem que foram descobertos e conservados pelas coletividades. Podem compreender que os diferentes registros são fontes de informação para se conhecer o passado (OLIVEIRA, 2003).

Na organização de dados históricos obtidos, cabe ao professor incentivar os alunos a compreenderem os padrões de medida de tempo, como calendários, que permitem entender a ordenação temporal do seu cotidiano e comparar acontecimentos a partir de critérios de anterioridade ou posterioridade e simultaneidade (OLIVEIRA, 2003).

Objetivos de História para o Primeiro Ciclo

Espera-se que ao final do primeiro ciclo os alunos sejam capazes de comparar acontecimentos no tempo, tendo como referência anterioridade, posterioridade e

simultaneidade; reconhecer algumas semelhanças e diferenças sociais, econômicas e culturais de dimensão cotidiana, existentes no seu grupo de convívio escolar e na sua localidade; reconhecer algumas permanências e transformações sociais, econômicas e culturais nas vivências cotidianas das famílias, da escola e da coletividade, no tempo, no mesmo espaço de convivência; caracterizar o modo de vida de uma coletividade indígena, que vive o viveu na região, distinguindo suas dimensões econômicas, sociais, culturais, artísticas e religiosas; identificar diferenças culturais entre o modo de vida de sua localidade e o da comunidade indígena estudada; estabelecer relações entre o presente e o passado; e, identificar alguns documentos históricos e fontes de informações discernindo algumas de suas funções (OLIVEIRA, 2003).

SEGUNDO CICLO

Ensino e Aprendizagem de História no Segundo Ciclo

No segundo ciclo permanecem as preocupações de ensino e aprendizagem anteriores, com a valorização dos conhecimentos dos alunos e a preocupação de o professor intervir, com situações pedagógicas particulares para ampliar os conhecimentos históricos. A particularidade do segundo ciclo reside no fato de os alunos dominarem melhor a linguagem escrita, possuírem experiências de trocas de informações e terem vivenciado momentos de questionamentos, comparações e trabalhos com ordenação temporal (PENTEADO, 1995).

Como no primeiro ciclo, os questionamentos são realizados a partir do entorno do aluno, com o objetivo de levantar dados, coletar entrevistas, visitar locais públicos, incluindo os que mantêm acervos de informações, como bibliotecas e museus. Valorizando os procedimentos que tiveram no início do primeiro ciclo, a preocupação de ensino e aprendizagem no segundo ciclo envolve um trabalho mais específico com leitura de obras com conteúdos históricos, como reportagem de jornais, mitos e lendas, textos de livros didáticos, documentários em vídeo, telejornais (PENTEADO, 1995).

É necessário pontuar que para chamar a atenção dos alunos e promover constantes “renovações” no ensino de história, há muito tempo se pensou que ao inserir nas aulas tecnologias como retroprojetores, slides, filmes, recursos que detêm um caráter de modernidade iria dinamizar as aulas de forma produtiva. Contudo se faz necessário para tal “sucesso” uma reformulação no conteúdo a ser ensinado, uma vez que não adianta usar

máquinas tecnológicas carregando o teor de aulas já ultrapassadas e exaustivas. O educador pode ministrar aulas fazendo uso somente do giz de forma mais dinâmica e inovadora, pois, o que de fato se precisa é repensar a concepção de história (KARNAL, 2010).

Nesse sentido, cabe ao professor criar situações instigantes para que os alunos comparem as informações contidas em diferentes fontes bibliográficas e documentais, expressem as suas próprias compreensões e opiniões sobre os assuntos e investiguem outras possibilidades de explicação para os acontecimentos estudados. Torna-se importante desenvolver a preocupação de se diagnosticar a complexidade de entendimento dos temas pelos alunos, respeitando suas ideias e intervindo sempre com questionamentos, com novas informações e com propostas de socialização de suas reflexões no grupo. Nas dinâmicas das atividades, propõe-se que o professor considere as já citadas para o primeiro ciclo, e, ainda, selecione materiais com argumentos, opiniões e explicações diferentes, sobre um mesmo acontecimento atual ou do passado e promova debates, trocas de opiniões e sínteses coletivas (PENTEADO, 1995).

Objetivos de História para o Segundo Ciclo

Espera-se que ao final do segundo ciclo os alunos sejam capazes de:

- Reconhecer algumas relações sociais, econômicas, políticas e culturais que a sua coletividade estabelece ou estabeleceu com outras localidades, no presente e no passado;
- Identificar as ascendências e descendências das pessoas que pertencem à sua localidade, quanto à nacionalidade, etnia, língua, religião e costumes, contextualizando seus deslocamentos e confrontos culturais e étnicos, em diversos momentos históricos nacionais;
- Identificar as relações de poder estabelecidas entre a sua localidade e os demais centros políticos, econômicos e culturais, em diferentes tempos;
- Utilizar diferentes fontes de informação para leituras críticas;
- Valorizar as ações coletivas que repercutem na melhoria das condições de vida das localidades (PENTEADO, 1995).

CAPITULO III

POLÍTICAS E LEGISLAÇÃO DAS PESSOAS COM SURDEZ

- **DECRETO Nº 5.626, DE 22 DE DEZEMBRO DE 2005.**

Regulamenta a Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA, no uso das atribuições que lhe confere o art. 84, inciso IV, da Constituição, e tendo em vista o disposto na Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002, e no art. 18 da Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000,

DECRETA:

CAPÍTULO I DAS DISPOSIÇÕES PRELIMINARES

Art. 1º Este Decreto regulamenta a Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002, e o art. 18 da Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000.

Art. 2º Para os fins deste Decreto considera-se pessoa surda àquela que, por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais - Libras.

Parágrafo único. Considera-se deficiência auditiva a perda bilateral, parcial ou total, de quarenta e um decibéis ou mais, aferida por audiograma nas frequências de 500Hz, 1.000Hz, 2.000Hz e 3.000Hz.

CAPÍTULO II DA INCLUSÃO DA LIBRAS COMO DISCIPLINA CURRICULAR

Art. 3º A Libras deve ser inserida como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior, e nos

cursos de Fonoaudiologia, de instituições de ensino, públicas e privadas, do sistema federal de ensino e dos sistemas de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios.

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

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

CAPÍTULO III

DA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE LIBRAS E DO INSTRUTOR DE LIBRAS

Art. 4º A formação de docentes para o ensino de Libras nas séries finais do ensino fundamental, no ensino médio e na educação superior deve ser realizada em nível superior, em curso de graduação de licenciatura plena em Letras: Libras ou em Letras: Libras/Língua Portuguesa como segunda língua.

Parágrafo único. As pessoas surdas terão prioridade nos cursos de formação previstos no caput.

Art. 5º A formação de docentes para o ensino de Libras na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental deve ser realizada em curso de Pedagogia ou curso normal superior, em que Libras e Língua Portuguesa escrita tenham constituído línguas de instrução, viabilizando a formação bilíngue.

§ 1º Admite-se como formação mínima de docentes para o ensino de Libras na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, a formação ofertada em nível médio na modalidade normal, que viabilizar a formação bilíngue, referida no caput.

§ 2º As pessoas surdas terão prioridade nos cursos de formação previstos no caput.

Art. 6º A formação de instrutor de Libras, em nível médio, deve ser realizada por meio de:

- I - cursos de educação profissional;
- II - cursos de formação continuada promovidos por instituições de ensino superior; e
- III - cursos de formação continuada promovidos por instituições credenciadas por secretarias de educação.

§ 1º A formação do instrutor de Libras pode ser realizada também por organizações da sociedade civil representativa da comunidade surda, desde que o certificado seja convalidado por pelo menos uma das instituições referidas nos incisos II e III.

§ 2º As pessoas surdas terão prioridade nos cursos de formação previstos no caput.

Art. 7º Nos próximos dez anos, a partir da publicação deste Decreto, caso não haja docente com título de pós-graduação ou de graduação em Libras para o ensino dessa disciplina em cursos de educação superior, ela poderá ser ministrada por profissionais que apresentem pelo menos um dos seguintes perfis:

I - professor de Libras, usuário dessa língua com curso de pós-graduação ou com formação superior e certificado de proficiência em Libras, obtido por meio de exame promovido pelo Ministério da Educação;

II - instrutor de Libras, usuário dessa língua com formação de nível médio e com certificado obtido por meio de exame de proficiência em Libras, promovido pelo Ministério da Educação;

III - professor ouvinte bilíngue: Libras - Língua Portuguesa, com pós-graduação ou formação superior e com certificado obtido por meio de exame de proficiência em Libras, promovido pelo Ministério da Educação.

§ 1º Nos casos previstos nos incisos I e II, as pessoas surdas terão prioridade para ministrar a disciplina de Libras.

§ 2º A partir de um ano da publicação deste Decreto, os sistemas e as instituições de ensino da educação básica e as de educação superior devem incluir o professor de Libras em seu quadro do magistério.

Art. 8º O exame de proficiência em Libras, referido no art. 7º, deve avaliar a fluência no uso, o conhecimento e a competência para o ensino dessa língua.

§ 1º O exame de proficiência em Libras deve ser promovido, anualmente, pelo Ministério da Educação e instituições de educação superior por ele credenciadas para essa finalidade.

§ 2º A certificação de proficiência em Libras habilitará o instrutor ou o professor para a função docente.

§ 3º O exame de proficiência em Libras deve ser realizado por banca examinadora de amplo conhecimento em Libras, constituída por docentes surdos e linguistas de instituições de educação superior.

Art. 9º A partir da publicação deste Decreto, as instituições de ensino médio que oferecem cursos de formação para o magistério na modalidade normal e as instituições de

educação superior que oferecem cursos de Fonoaudiologia ou de formação de professores devem incluir Libras como disciplina curricular, nos seguintes prazos e percentuais mínimos:

- I - até três anos, em vinte por cento dos cursos da instituição;
- II - até cinco anos, em sessenta por cento dos cursos da instituição;
- III - até sete anos, em oitenta por cento dos cursos da instituição; e
- IV - dez anos, em cem por cento dos cursos da instituição.

Parágrafo único. O processo de inclusão da Libras como disciplina curricular deve iniciar-se nos cursos de Educação Especial, Fonoaudiologia, Pedagogia e Letras, ampliando-se progressivamente para as demais licenciaturas.

Art. 10. As instituições de educação superior devem incluir a Libras como objeto de ensino, pesquisa e extensão nos cursos de formação de professores para a educação básica, nos cursos de Fonoaudiologia e nos cursos de Tradução e Interpretação de Libras - Língua Portuguesa.

Art. 11. O Ministério da Educação promoverá, a partir da publicação deste Decreto, programas específicos para a criação de cursos de graduação:

I - para formação de professores surdos e ouvintes, para a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, que viabilize a educação bilíngue: Libras - Língua Portuguesa como segunda língua;

II - de licenciatura em Letras: Libras ou em Letras: Libras/Língua Portuguesa, como segunda língua para surdos;

III - de formação em Tradução e Interpretação de Libras - Língua Portuguesa.

Art. 12. As instituições de educação superior, principalmente as que ofertam cursos de Educação Especial, Pedagogia e Letras, devem viabilizar cursos de pós-graduação para a formação de professores para o ensino de Libras e sua interpretação, a partir de um ano da publicação deste Decreto.

Art. 13. O ensino da modalidade escrita da Língua Portuguesa, como segunda língua para pessoas surdas, deve ser incluído como disciplina curricular nos cursos de formação de professores para a educação infantil e para os anos iniciais do ensino fundamental, de nível médio e superior, bem como nos cursos de licenciatura em Letras com habilitação em Língua Portuguesa.

Parágrafo único. O tema sobre a modalidade escrita da língua portuguesa para surdos deve ser incluído como conteúdo nos cursos de Fonoaudiologia.

CAPÍTULO IV
DO USO E DA DIFUSÃO DA LIBRAS E DA LÍNGUA PORTUGUESA PARA O
ACESSO DAS PESSOAS SURDAS À EDUCAÇÃO

Art. 14. As instituições federais de ensino devem garantir, obrigatoriamente, às pessoas surdas acesso à comunicação, à informação e à educação nos processos seletivos, nas atividades e nos conteúdos curriculares desenvolvidos em todos os níveis, etapas e modalidades de educação, desde a educação infantil até à superior.

§ 1º Para garantir o atendimento educacional especializado e o acesso previsto no caput, as instituições federais de ensino devem:

I - promover cursos de formação de professores para:

- a) o ensino e uso da Libras;
- b) a tradução e interpretação de Libras - Língua Portuguesa; e
- c) o ensino da Língua Portuguesa, como segunda língua para pessoas surdas;

II - ofertar, obrigatoriamente, desde a educação infantil, o ensino da Libras e também da Língua Portuguesa, como segunda língua para alunos surdos;

III - prover as escolas com:

- a) professor de Libras ou instrutor de Libras;
- b) tradutor e intérprete de Libras - Língua Portuguesa;
- c) professor para o ensino de Língua Portuguesa como segunda língua para pessoas surdas; e
- d) professor regente de classe com conhecimento acerca da singularidade lingüística manifestada pelos alunos surdos;

IV - garantir o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos surdos, desde a educação infantil, nas salas de aula e, também, em salas de recursos, em turno contrário ao da escolarização;

V - apoiar, na comunidade escolar, o uso e a difusão de Libras entre professores, alunos, funcionários, direção da escola e familiares, inclusive por meio da oferta de cursos;

VI - adotar mecanismos de avaliação coerentes com aprendizado de segunda língua, na correção das provas escritas, valorizando o aspecto semântico e reconhecendo a singularidade lingüística manifestada no aspecto formal da Língua Portuguesa;

VII - desenvolver e adotar mecanismos alternativos para a avaliação de conhecimentos expressos em Libras, desde que devidamente registrados em vídeo ou em outros meios eletrônicos e tecnológicos;

VIII - disponibilizar equipamentos, acesso às novas tecnologias de informação e comunicação, bem como recursos didáticos para apoiar a educação de alunos surdos ou com deficiência auditiva.

§ 2º O professor da educação básica, bilíngue, aprovado em exame de proficiência em tradução e interpretação de Libras - Língua Portuguesa, pode exercer a função de tradutor e intérprete de Libras - Língua Portuguesa, cuja função é distinta da função de professor docente.

§ 3º As instituições privadas e as públicas dos sistemas de ensino federal, estadual, municipal e do Distrito Federal buscarão implementar as medidas referidas neste artigo como meio de assegurar atendimento educacional especializado aos alunos surdos ou com deficiência auditiva.

Art. 15. Para complementar o currículo da base nacional comum, o ensino de Libras e o ensino da modalidade escrita da Língua Portuguesa, como segunda língua para alunos surdos, devem ser ministrados em uma perspectiva dialógica, funcional e instrumental, como:

I - atividades ou complementação curricular específica na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental; e

II - áreas de conhecimento, como disciplinas curriculares, nos anos finais do ensino fundamental, no ensino médio e na educação superior.

Art. 16. A modalidade oral da Língua Portuguesa, na educação básica, deve ser ofertada aos alunos surdos ou com deficiência auditiva, preferencialmente em turno distinto ao da escolarização, por meio de ações integradas entre as áreas da saúde e da educação, resguardado o direito de opção da família ou do próprio aluno por essa modalidade.

Parágrafo único. A definição de espaço para o desenvolvimento da modalidade oral da Língua Portuguesa e a definição dos profissionais de Fonoaudiologia para atuação com alunos da educação básica são de competência dos órgãos que possuam estas atribuições nas unidades federadas.

CAPÍTULO V

DA FORMAÇÃO DO TRADUTOR E INTÉRPRETE DE LIBRAS - LÍNGUA PORTUGUESA

Art. 17. A formação do tradutor e intérprete de Libras - Língua Portuguesa deve efetivar-se por meio de curso superior de Tradução e Interpretação, com habilitação em Libras - Língua Portuguesa.

Art. 18. Nos próximos dez anos, a partir da publicação deste Decreto, a formação de tradutor e intérprete de Libras - Língua Portuguesa, em nível médio, deve ser realizada por meio de:

I - cursos de educação profissional;

II - cursos de extensão universitária; e

III - cursos de formação continuada promovidos por instituições de ensino superior e instituições credenciadas por secretarias de educação.

Parágrafo único. A formação de tradutor e intérprete de Libras pode ser realizada por organizações da sociedade civil representativas da comunidade surda, desde que o certificado seja convalidado por uma das instituições referidas no inciso III.

Art. 19. Nos próximos dez anos, a partir da publicação deste Decreto, caso não haja pessoas com a titulação exigida para o exercício da tradução e interpretação de Libras - Língua Portuguesa, as instituições federais de ensino devem incluir, em seus quadros, profissionais com o seguinte perfil:

I - profissional ouvinte, de nível superior, com competência e fluência em Libras para realizar a interpretação das duas línguas, de maneira simultânea e consecutiva, e com aprovação em exame de proficiência, promovido pelo Ministério da Educação, para atuação em instituições de ensino médio e de educação superior;

II - profissional ouvinte, de nível médio, com competência e fluência em Libras para realizar a interpretação das duas línguas, de maneira simultânea e consecutiva, e com aprovação em exame de proficiência, promovido pelo Ministério da Educação, para atuação no ensino fundamental;

III - profissional surdo, com competência para realizar a interpretação de línguas de sinais de outros países para a Libras, para atuação em cursos e eventos.

Parágrafo único. As instituições privadas e as públicas dos sistemas de ensino federal, estadual, municipal e do Distrito Federal buscarão implementar as medidas referidas neste artigo como meio de assegurar aos alunos surdos ou com deficiência auditiva o acesso à comunicação, à informação e à educação.

Art. 20. Nos próximos dez anos, a partir da publicação deste Decreto, o Ministério da Educação ou instituições de ensino superior por ele credenciadas para essa finalidade promoverão, anualmente, exame nacional de proficiência em tradução e interpretação de Libras - Língua Portuguesa.

Parágrafo único. O exame de proficiência em tradução e interpretação de Libras - Língua Portuguesa deve ser realizado por banca examinadora de amplo conhecimento dessa

função, constituída por docentes surdos, linguistas e tradutores e intérpretes de Libras de instituições de educação superior.

Art. 21. A partir de um ano da publicação deste Decreto, as instituições federais de ensino da educação básica e da educação superior devem incluir, em seus quadros, em todos os níveis, etapas e modalidades, o tradutor e intérprete de Libras - Língua Portuguesa, para viabilizar o acesso à comunicação, à informação e à educação de alunos surdos.

§ 1º O profissional a que se refere o caput atuará:

I - nos processos seletivos para cursos na instituição de ensino;

II - nas salas de aula para viabilizar o acesso dos alunos aos conhecimentos e conteúdos curriculares, em todas as atividades didático-pedagógicas; e

III - no apoio à acessibilidade aos serviços e às atividades-fim da instituição de ensino.

§ 2º As instituições privadas e as públicas dos sistemas de ensino federal, estadual, municipal e do Distrito Federal buscarão implementar as medidas referidas neste artigo como meio de assegurar aos alunos surdos ou com deficiência auditiva o acesso à comunicação, à informação e à educação.

CAPÍTULO VI

DA GARANTIA DO DIREITO À EDUCAÇÃO DAS PESSOAS SURDAS OU COM DEFICIÊNCIA AUDITIVA

Art. 22. As instituições federais de ensino responsáveis pela educação básica devem garantir a inclusão de alunos surdos ou com deficiência auditiva, por meio da organização de:

I - escolas e classes de educação bilíngue, abertas a alunos surdos e ouvintes, com professores bilíngues, na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental;

II - escolas bilíngues ou escolas comuns da rede regular de ensino, abertas a alunos surdos e ouvintes, para os anos finais do ensino fundamental, ensino médio ou educação profissional, com docentes das diferentes áreas do conhecimento, cientes da singularidade lingüística dos alunos surdos, bem como com a presença de tradutores e intérpretes de Libras - Língua Portuguesa.

§ 1º São denominadas escolas ou classes de educação bilíngue aquelas em que a Libras e a modalidade escrita da Língua Portuguesa sejam línguas de instrução utilizadas no desenvolvimento de todo o processo educativo.

§ 2º Os alunos têm o direito à escolarização em um turno diferenciado ao do atendimento educacional especializado para o desenvolvimento de complementação curricular, com utilização de equipamentos e tecnologias de informação.

§ 3º As mudanças decorrentes da implementação dos incisos I e II implicam a formalização, pelos pais e pelos próprios alunos, de sua opção ou preferência pela educação sem o uso de Libras.

§ 4º O disposto no § 2º deste artigo deve ser garantido também para os alunos não usuários da Libras.

Art. 23. As instituições federais de ensino, de educação básica e superior, devem proporcionar aos alunos surdos os serviços de tradutor e intérprete de Libras - Língua Portuguesa em sala de aula e em outros espaços educacionais, bem como equipamentos e tecnologias que viabilizem o acesso à comunicação, à informação e à educação.

§ 1º Deve ser proporcionado aos professores acesso à literatura e informações sobre a especificidade lingüística do aluno surdo.

§ 2º As instituições privadas e as públicas dos sistemas de ensino federal, estadual, municipal e do Distrito Federal buscarão implementar as medidas referidas neste artigo como meio de assegurar aos alunos surdos ou com deficiência auditiva o acesso à comunicação, à informação e à educação.

Art. 24. A programação visual dos cursos de nível médio e superior, preferencialmente os de formação de professores, na modalidade de educação à distância, deve dispor de sistemas de acesso à informação como janela com tradutor e intérprete de Libras - Língua Portuguesa e subtítuloção por meio do sistema de legenda oculta, de modo a reproduzir as mensagens veiculadas às pessoas surdas, conforme prevê o Decreto no 5.296, de 2 de dezembro de 2004.

CAPÍTULO VII

DA GARANTIA DO DIREITO À SAÚDE DAS PESSOAS SURDAS OU COM DEFICIÊNCIA AUDITIVA

Art. 25. A partir de um ano da publicação deste Decreto, o Sistema Único de Saúde - SUS e as empresas que detêm concessão ou permissão de serviços públicos de assistência à saúde, na perspectiva da inclusão plena das pessoas surdas ou com deficiência auditiva em todas as esferas da vida social, devem garantir prioritariamente aos alunos matriculados nas

redes de ensino da educação básica, a atenção integral à sua saúde, nos diversos níveis de complexidade e especialidades médicas, efetivando:

I - ações de prevenção e desenvolvimento de programas de saúde auditiva;

II - tratamento clínico e atendimento especializado, respeitando as especificidades de cada caso;

III - realização de diagnóstico, atendimento precoce e do encaminhamento para a área de educação;

IV - seleção, adaptação e fornecimento de prótese auditiva ou aparelho de amplificação sonora, quando indicado;

V - acompanhamento médico e fonoaudiológico e terapia fonoaudiológica;

VI - atendimento em reabilitação por equipe multiprofissional;

VII - atendimento fonoaudiológico às crianças, adolescentes e jovens matriculados na educação básica, por meio de ações integradas com a área da educação, de acordo com as necessidades terapêuticas do aluno;

VIII - orientações à família sobre as implicações da surdez e sobre a importância para a criança com perda auditiva ter, desde seu nascimento, acesso a Libras e à Língua Portuguesa;

IX - atendimento às pessoas surdas ou com deficiência auditiva na rede de serviços do SUS e das empresas que detêm concessão ou permissão de serviços públicos de assistência à saúde, por profissionais capacitados para o uso de Libras ou para sua tradução e interpretação;

e

X - apoio à capacitação e formação de profissionais da rede de serviços do SUS para o uso de Libras e sua tradução e interpretação.

§ 1º O disposto neste artigo deve ser garantido também para os alunos surdos ou com deficiência auditiva não usuários da Libras.

§ 2º O Poder Público, os órgãos da administração pública estadual, municipal, do Distrito Federal e as empresas privadas que detêm autorização, concessão ou permissão de serviços públicos de assistência à saúde buscarão implementar as medidas referidas no art. 3º da Lei no 10.436, de 2002, como meio de assegurar, prioritariamente, aos alunos surdos ou com deficiência auditiva matriculados nas redes de ensino da educação básica, a atenção integral à sua saúde, nos diversos níveis de complexidade e especialidades médicas.

CAPÍTULO VIII

DO PAPEL DO PODER PÚBLICO E DAS EMPRESAS QUE DETÊM CONCESSÃO OU PERMISSÃO DE SERVIÇOS PÚBLICOS, NO APOIO AO USO E DIFUSÃO DA LIBRAS

Art. 26. A partir de um ano da publicação deste Decreto, o Poder Público, as empresas concessionárias de serviços públicos e os órgãos da administração pública federal, direta e indireta devem garantir às pessoas surdas o tratamento diferenciado, por meio do uso e difusão de Libras e da tradução e interpretação de Libras - Língua Portuguesa, realizados por servidores e empregados capacitados para essa função, bem como o acesso às tecnologias de informação, conforme prevê o Decreto no 5.296, de 2004.

§ 1º As instituições de que trata o caput devem dispor de, pelo menos, cinco por cento de servidores, funcionários e empregados capacitados para o uso e interpretação da Libras.

§ 2º O Poder Público, os órgãos da administração pública estadual, municipal e do Distrito Federal, e as empresas privadas que detêm concessão ou permissão de serviços públicos buscarão implementar as medidas referidas neste artigo como meio de assegurar às pessoas surdas ou com deficiência auditiva o tratamento diferenciado, previsto no caput. Art. 27.

No âmbito da administração pública federal, direta e indireta, bem como das empresas que detêm concessão e permissão de serviços públicos federais, os serviços prestados por servidores e empregados capacitados para utilizar a Libras e realizar a tradução e interpretação de Libras - Língua Portuguesa estão sujeitos a padrões de controle de atendimento e a avaliação da satisfação do usuário dos serviços públicos, sob a coordenação da Secretaria de Gestão do Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão, em conformidade com o Decreto no 3.507, de 13 de junho de 2000.

Parágrafo único. Caberá à administração pública no âmbito estadual, municipal e do Distrito Federal disciplinar, em regulamento próprio, os padrões de controle do atendimento e avaliação da satisfação do usuário dos serviços públicos, referido no caput.

CAPÍTULO IX

DAS DISPOSIÇÕES FINAIS

Art. 28. Os órgãos da administração pública federal, direta e indireta, devem incluir em seus orçamentos anuais e plurianuais dotações destinadas a viabilizar ações previstas neste Decreto, prioritariamente as relativas à formação, capacitação e qualificação de professores,

servidores e empregados para o uso e difusão da Libras e à realização da tradução e interpretação de Libras - Língua Portuguesa, a partir de um ano da publicação deste Decreto.

Art. 29. O Distrito Federal, os Estados e os Municípios, no âmbito de suas competências, definirão os instrumentos para a efetiva implantação e o controle do uso e difusão de Libras e de sua tradução e interpretação, referidos nos dispositivos deste Decreto.

Art. 30. Os órgãos da administração pública estadual, municipal e do Distrito Federal, direta e indireta, viabilizarão as ações previstas neste Decreto com dotações específicas em seus orçamentos anuais e plurianuais, prioritariamente as relativas à formação, capacitação e qualificação de professores, servidores e empregados para o uso e difusão da Libras e à realização da tradução e interpretação de Libras - Língua Portuguesa, a partir de um ano da publicação deste Decreto.

Art. 31. Este Decreto entra em vigor na data de sua publicação. Brasília, 22 de dezembro de 2005; 184º da Independência e 117º da República.

LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA

Fernando Haddad

- LEI Nº 10.436, DE 24 DE ABRIL DE 2002.

Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais –
Libras e dá outras providências.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA

Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º É reconhecida como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais - Libras e outros recursos de expressão a ela associados.

Parágrafo único. Entende-se como Língua Brasileira de Sinais - Libras a forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constituem um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil.

Art. 2º Deve ser garantido, por parte do poder público em geral e empresas concessionárias de serviços públicos, formas institucionalizadas de apoiar o uso e difusão da

Língua Brasileira de Sinais - Libras como meio de comunicação objetiva e de utilização corrente das comunidades surdas do Brasil.

Art. 3º As instituições públicas e empresas concessionárias de serviços públicos de assistência à saúde devem garantir atendimento e tratamento adequado aos portadores de deficiência auditiva, de acordo com as normas legais em vigor.

Art. 4º O sistema educacional federal e os sistemas educacionais estaduais, municipais e do Distrito Federal devem garantir a inclusão nos cursos de formação de Educação Especial, de Fonoaudiologia e de Magistério, em seus níveis médio e superior, do ensino da Língua Brasileira de Sinais - Libras, como parte integrante dos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs, conforme legislação vigente.

Parágrafo único. A Língua Brasileira de Sinais - Libras não poderá substituir a modalidade escrita da língua portuguesa.

Art. 5º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 24 de abril de 2002; 181º da Independência e 114º da República.

FERNANDO HENRIQUE CARDOSO

Paulo Renato Souza

METODOLOGIA

O presente estudo trata-se de uma pesquisa de campo, com caráter exploratório e com abordagem quantitativa, realizada no segundo semestre de 2016, sustentada por uma revisão de literatura. A pesquisa foi realizada na cidade de Araguaína – TO.

A população estudada foi constituída por pessoas portadoras de graus diferenciados de surdez, dos abordados, apenas 6 entenderam a importância da pesquisa e concordaram em responder o questionário e participar do estudo, autorizando através do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Apêndice 1).

Foi utilizado como instrumento um questionário estruturado de apenas três perguntas que foram direcionadas aos participantes (Apêndice 2), sendo elas perguntas “abertas”, ou seja, discursivas.

O questionário foi aplicado a todas as pessoas portadoras de surdez que concordaram em participar do estudo, autorizando através do TCLE.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Aos entrevistados foi aplicado um questionário de apenas três perguntas. Destas, a primeira trata-se do que o mesmo acredita ser História?; segunda, qual a importância desta disciplina?; e, por último, o que acham das aulas de História?.

De um total de 25 abordados, apenas 6 compreenderam a relevância desta pesquisa e responderam ao questionário (Apêndice 2). Alguns relataram claramente que não tinham interesse em responder, pois não se sentiram totalmente à vontade e preferiram se recusar a responder. A pesquisa ocorreu num período de 30 dias, na cidade de Araguaína – Tocantins. Importante ressaltar que a identidade de todos participantes foi cuidadosamente preservada. A proposta da pesquisa foi identificar as suas perspectivas a respeito da disciplina de História, ressaltando os desafios sofridos pelos alunos surdos durante o processo de aprendizagem da disciplina de História.

Dos seis participantes, apenas dois conseguiram discernir o que seria história do Brasil e sua própria história de vida. Para M. de S. “história é a transformação do macaco até chegar à forma de homem”, ela cita muito brevemente e sem conseguir explicar corretamente “os portugueses que encontraram o Brasil em busca de dinheiro”. Quando perguntei sobre a importância da disciplina para ela e o que ela achava das aulas, sua resposta foi rápida “não é interessante, porque o professor não sabe LIBRAS” e explica que só sabe resumir porque “não tinha interprete”.

Para P. de A. história refere-se a sua história de vida “no passado, minha mãe casou e engravidou na Bahia e veio para Araguaína, depois voltou para Bahia, e com três anos ela voltou para Araguaína”. “Um dia brincando na rua assustei com um cachorro, e voltei para casa chorando até minha mãe e não conseguia falar”, foi então que sua mãe percebeu que havia algo de diferente e a levou ao médico “que fez uma investigação e constatou a surdez, a família passou a procurar o ensino de LIBRAS em São Paulo, Goiânia, e só com 20 anos estudei LIBRAS”. Para P. de A. o estudo da história é importante ela relata que se lembra dos “desenhos do Brasil, e dos escravos”, no entanto também não havia interprete, e os “grupos na sala não ajudam o surdo, aí ficava só calada e fazendo desenhos”.

G. L. G. descreve que “a disciplina de História é importante aprender, pois fala sobre o passado, às pessoas que sofreram e morreram por causa da guerra”, ela relata que “os professores explicam bem, mandam fazer muitas atividades, trabalhos e seminários”, no entanto, para ela “só o professor explicar bem, não basta, ele tem que ter domínio mínimo de LIBRAS para poder mediar o ensino da disciplina à todos os alunos de forma que o surdo

também seja favorecido” e acrescenta que “as aulas de história não tinham muitos atrativos, pois não eram adaptadas para seu entendimento e não havia interprete em sala”.

T. F. concluiu o ensino fundamental, e porta surdez severa, para ele “história fala do Brasil, fala do mundo, e fala das cidades”. Para ele a importância da história se dá por “falar dos índios, por que história ensina sobre as cidades e também fala do trabalho”. T. F. relata que nas séries anteriores estava na sala de aula, mas apenas copiava as atividades, e não as entendia, em 2016 com auxílio de um interprete pôde entender um pouco do que se tratava a disciplina de história, pois as atividades adaptadas pela interprete o ajudaram neste processo. Foi quando passou a demonstrar interesse em aprender, pois começou a entender o que estava sendo dito em sala de aula.

Para H. B. de S. história trata-se do acidente radiológico de Goiânia “no passado, aconteceu em Goiânia-GO, o acidente com o raio-X, dois homens desmontaram a máquina e a radiação era muito perigosa, e matou muitas pessoas”. Ele considera que “estudar História é importante para podermos entender o passado”. Ele fala que “para nós, os alunos surdos, a professora não pergunta nada, ficamos apenas observando a professora explicar, e os outros alunos entendem”.

R. G. que possui surdez profunda é Pós-graduada em LIBRAS e fala que nunca aprendeu História “faltava interprete, e o professor não fala em LIBRAS, e os colegas de aula também não sabiam LIBRAS”, então “só depois de formada tive contato com a história do Brasil através de um interprete em uma palestra, e fiquei surpresa, pois percebi que a história é muito importante”. Para ela história serve para “preparar o aluno, para ver as coisas erradas de hoje e ver como foi no passado e, mudar”, ela cita como exemplo o uso de drogas. Para ela a disciplina de história “é muito interessante, conta momentos tristes e alegres, mas só entendi isso depois que estava formada, na época de escola não compreendia nada, ficava apenas olhando o professor falando, “abrindo e fechando a boca” e não considerava interessantes as aulas”.

No decorrer da pesquisa ficou bastante elucidado o pouco conhecimento por parte dos participantes sobre o conteúdo de História quando os mesmo se referem a história de suas próprias vidas. Alguns até conseguem citar pequenos momentos de alguns acontecimentos, como por exemplo, a chegada dos portugueses ao Brasil, no entanto relatam com restrita quantidade de informações. Através disto percebe-se explicitamente a dificuldade que os alunos enfrentavam nas salas de aula que não há interprete, pois os professores, assim como os demais alunos, não possuem capacitação em LIBRAS, o que torna praticamente impossível a aprendizagem dos conteúdos ministrados.

Sabe-se que há alguns surdos que conseguem fazer leitura labial, porém em diálogos nos quais estão voltadas para eles, e que pronunciam as palavras lentamente. Já dentro da sala de aula a realidade se transforma, são muitos alunos por sala, onde o professor tem pouco tempo para ministrar o conteúdo programado, então conseqüentemente o aluno surdo e sem interprete fica isolado “os grupos na sala não ajudam o surdo, aí ficava só calada e fazendo desenhos” – P. de A.

O escasso preparo por parte dos professores associado à falta do interprete acarreta uma desmotivação e conseqüentemente falta de interesse do aluno pela aula, uma vez que o mesmo não compreende o que seu professor pretende em sala, para estes “não é interessante, porque o professor não sabe LIBRAS” – M. de S. e “não tinha interprete” - M. de S.

No Art. 23 do capítulo VI do decreto N° 5.626, de 22 de Dezembro de 2005, afirma e assegura que “as instituições federais de ensino, de educação básica e superior, devem proporcionar aos alunos surdos os serviços de tradutor e intérprete de Libras - Língua Portuguesa em sala de aula e em outros espaços educacionais, bem como equipamentos e tecnologias que viabilizem o acesso à comunicação, à informação e à educação”, este artigo reforça o dever do Estado, bem como a necessidade da presença de um intérprete em LIBRAS na sala de aula. O auxilio com equipamentos e tecnologias, se faz necessário tendo em vista que os surdos/as conseguem assimilar melhor o que lhe é ensinado por meio de imagens e vídeos, uma vez que os mesmos tem a capacidade visual aguçada, o que possibilita maior percepção do contexto proposto em sala.

No ano de 2016 tive o privilégio de trabalhar como intérprete, e coincidentemente pude acompanhar o aluno T. F. Desde o início pude observar a dificuldade e certa resistência por parte da professora regente com relação à particularidade linguística do aluno. Ela alegava que não possuía conhecimentos específicos em LIBRAS para poder ensiná-lo e se recusava a tentar adaptar atividades para o aluno, pois segundo ela este dever seria do intérprete e não seu. Em sua concepção o aluno surdo era de responsabilidade do intérprete e os alunos ouvintes que eram os seus. No decorrer do ano letivo, tivemos inúmeras reuniões com o corpo docente com o objetivo de fazê-la entender que o aluno surdo é de responsabilidade do professor regente, e que o intérprete está presente para auxiliá-lo na mediação do saber entre o conteúdo que está sendo ministrado e o aluno surdo, com as devidas adaptações, obedecendo as suas singularidades. Após as diversas reuniões, chegou-se a conclusão que o intérprete passaria a fazer parte do planejamento de aula, trabalhando os dois em conjunto, e com o objetivo de adaptar todas as atividades e avaliações para melhor atender o aluno.

No início a professora ainda se mostrava resistente frente à proposta, ela sugeria que fossem aplicadas duas formas de avaliação, sendo uma em língua Portuguesa e outra adaptada em LIBRAS, ambas com o mesmo conteúdo. Os resultados das avaliações foram satisfatórios em LIBRAS, já na língua Portuguesa houve avaliações em que o aluno não conseguiu responder nenhuma questão, exemplo, interpretação de texto. Diante desses resultados, a professora, juntamente com o corpo docente perceberam um melhor desenvolvimento do aluno e então concordaram que fossem feitas as devidas adaptações nas atividades e avaliações. No entanto, a professora regente se negava a fazer as tais adaptações, pois alegava não ter conhecimento em LIBRAS, e sugeriu que estas adaptações fossem feitas por mim, a intérprete. Mediante o exposto, a coordenadora viu a necessidade de permitir que este trabalho de adaptação fosse feito, mesmo sabendo que o dever seria da professora regente. Foi destinado que no dia do planejamento da professora regente o intérprete estivesse presente para que em conjunto desenvolvessem a melhor forma de transmitir o conteúdo ao aluno.

Após as mudanças foi observado o desenvolvimento cognitivo do aluno, que foi percebido não só pelo corpo docente, mas também notado por seus familiares, que estiveram na escola e por meio de uma reunião expressaram sua gratidão ao trabalho elaborado pela equipe escolar.

É importante ressaltar que quando o aluno surdo começa a receber o conhecimento na língua que ele tem mais afinidade, neste caso a LIBRAS, ele passa a compreender e a gostar do conhecimento que lhe foi passado, pois outrora ele recebia este conhecimento em outra língua que não é a sua língua materna, isso lhe causa uma grande perda, devido à existência de uma barreira linguística, uma vez que a língua utilizada em sala de aula não é direcionada ao aluno surdo.

Ao finalizarmos o ano, constatamos que o surdo desenvolveu melhor depois que ele passou a receber o conhecimento em LIBRAS, já que ele tem a percepção visual mais aguçada, diferente do aluno ouvinte, que por sua vez dispõe tanto da visual como auditiva, então a partir do momento que ele visualiza o conteúdo por meio do intérprete e de imagens relacionadas, ele consegue compreender o que o professor quer ensinar, fazendo com que esta barreira de comunicação em sala de aula seja quebrada e o aluno possa interagir com o conhecimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com este estudo foi possível averiguar a história da surdez na educação, buscando trazer à luz da razão as necessidades que o surdo e os educadores que o cercam possuem, para que a educação desses alunos com necessidades especiais possa estar sendo melhorada. No panorama referente a história da educação neste trabalho apresentada, observa-se que o ensino no primeiro e segundo ciclo não é pensado para as pessoas surdas, cabendo assim ao professor promover adaptações para que as pessoas surdas possam adquirir o saber histórico.

Para Lacerda e Lodi (2009), dentre os surdos do Brasil, observa-se que a maioria não tem acesso a uma escolarização que atenda suas necessidades linguísticas, sociais, culturais e curriculares, haja vista que o ensino predominante recebido por essas pessoas é de caráter oralista, este ensino influencia o surdo a se comportar como um ouvinte.

Observou-se que o aluno com surdez possui leis que o protegem, e muito se fala sobre a educação inclusiva, mas o que realmente acontece nas salas de aula é a falta de preparo dos profissionais de ensino regular para poderem auxiliar os alunos que necessitam de cuidados especiais. Não existem muitos profissionais intérpretes aptos a atender toda a demanda necessária, assim alguns professores não têm o auxílio do intérprete em sala, todo o tempo da aula que precisam e a exigência dos professores.

Acreditamos na relevante importância que o intérprete exerce na sala de aula, contudo, é obrigação e dever do professor dominar minimamente noções básicas de Libras, dado a importância do planejamento das aulas abrangerem os aspectos linguísticos e culturais do aluno surdo, respeitando sua singularidade linguística.

As concepções de surdez e de pessoa surda passaram por várias mudanças, desde o modelo biomédico, que considera o surdo doente, até o modelo socioantropológico, que o considera detentor de cultura e língua próprias. Esse novo olhar situa a pessoa surda em outra esfera, a qual aprecia sua diferença e valoriza sua capacidade de desenvolvimento. Evidencia que as ações do homem, no transcorrer da história, excluem, segregam e raramente incluem o surdo.

No decorrer da história da humanidade, é patente a dualidade que sempre houve nos estilos de comunicação considerados apropriados para as pessoas surdas; ora prevaleciam as filosofias orais, ora as gestuais. Os momentos da ascensão das filosofias orais e do modelo biomédico foram significativamente maiores, muitas vezes impedindo e prejudicando o uso

da língua de sinais, que é a língua natural dos surdos. Mesmo com todos os entraves históricos, a língua de sinais sobreviveu, propiciando a construção da cultura e da identidade surda.

Existem surdos que já conseguiram ter uma formação no ensino superior, com certeza passaram por muitas dificuldades, se empenharam, a sociedade, a família, o governo e a escola não podem esperar por momentos e condições ideais para que se implantem propostas de inovação para a educação de surdos, muito já se tem e com isso já pode ser iniciada uma educação na qual os ouvintes também tenham acesso à linguagem de sinais, os educadores devem investir em sua própria formação para estarem adequadamente prontos para auxiliarem os alunos surdos em seu desenvolvimento psicológico, social e intelectual.

São muitos os desafios em relação à efetivação dos direitos das pessoas surdas nos âmbitos nacional, estadual e municipal, como pudemos constatar a partir do levantamento das principais leis que envolvem surdos/as, apresentado no segundo capítulo deste trabalho.

Ao considerarmos que as políticas sociais servem para assegurar os direitos dos cidadãos/ãs, percebemos que existem várias Leis que garantem direitos aos surdos/as, mas é visível o desconhecimento e/ou desrespeito quanto à realidade e às verdadeiras reivindicações da comunidade surda.

Constata-se, através da observação da realidade, que a questão das pessoas surdas não está desvinculada do contexto geral da sociedade capitalista em que vivemos. Os surdos/as necessitam que o Estado assuma sua responsabilidade perante as desigualdades sociais. Para estas pessoas, a autonomia é um direito que, ainda, precisa ser conquistado, tanto em relação às famílias, como em relação à toda sociedade visto que na maioria das vezes eles/as, são tratados como inferiores, incapazes, sendo tolhidos de exercerem, por exemplo, a profissão que sonharam e escolheram para si mesmos por não conseguirem vencer um mercado de trabalho altamente preconceituoso.

Finalizando, queremos destacar que o povo surdo brasileiro não está parado. Surdos e surdas não são coitadinhos que ficam em casa “isolados” do mundo, não são inferiores. Eles/as lutam a cada dia para mostrar sua capacidade, seu valor. Lutam para que cada vez menos surdos/as sejam tratados como defeituosos, anormais, deficientes ou mudos, é uma luta árdua que, como qualquer outra, envolve jogo de forças políticas internas e externas.

Assim, cada um/a com suas vontades, vocações e habilidades têm procurado viver com dignidade e realizar seus próprios sonhos. Portanto, o povo surdo possui força e coragem para enfrentar os desafios que lhe são postos, mas precisam que o povo ouvinte o respeite. Qualquer que seja o nível linguístico de um surdo/a, seu grau de escolaridade ou sua

profissão, antes de tudo, eles/as são humanos, são cidadãos/ãs brasileiros/as com direitos e deveres iguais a todos/as. E, aqueles/as que se encontram em situações de desrespeito aos seus direitos e/ou de vulnerabilidade social devem encontrar, nos serviços que buscarem, pessoas capacitadas técnica, ética e politicamente para atendê-los com respeito, dignidade e qualidade.

REFERÊNCIAS

ABUD, Kátia. **Currículos de História e políticas públicas: os programas de História do Brasil na escola Secundaria.** In: BITTENCOURT, Circe (Org). O Saber histórico na sala de aula. São Paulo: Contexto, 2001.

_____. DECRETO Nº 5.626, DE 22 DE DEZEMBRO DE 2005. Regulamenta a Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Disponível em: http://unb2.unb.br/administracao/decanatos/deg/downloads/circ_resol/decreto_5626_2005.pdf. Acesso em: 21/01/2017.

_____. LEI Nº 10.436, DE 24 DE ABRIL DE 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/L10436.htm. Acesso em: 20/01/2017.

AZEREDO, Eduardo. **Língua Brasileira de Sinais “Uma conquista Histórica”.** Brasília: Senado Federal, 2006.

BÍBLIA. **A Bíblia Sagrada.** Tradução de João Ferreira de Almeida. São Paulo: Sociedade Bíblica do Brasil. 1995.

BRASIL. Decreto-lei n.5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a lei n.10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da lei n.10.098, de 19 de dezembro de 2000. Brasília: Diário Oficial da União. 23 dez. 2005.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: historia e geografia.** Brasília: MEC/SEF, 1997.

CARVALHO, Carlos Delgado de. **Introdução metodológica aos Estudos Sociais.** Rio de Janeiro: Editora Agir, 1957. (Biblioteca de Cultura Pedagógica).

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

CERRI, L. F. Ensino de História e concepções historiográficas. **Espaço Plural** (Unioeste), v. X, p. 149-154, 2009.

CONGRESSO DE MILÃO. In: MOURA, M.C. **O surdo**: caminhos para uma Nova identidade. Rio de Janeiro: Reiventer, 2000.

CRUZ, G. T. D. **Fundamentos teóricos das ciências humanas**: história. Curitiba: IESDE, 2003.

DAYREL, Juarez. A escola como espaço sócio-cultural. In____. **Múltiplos olhares sobre a educação e cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 1996.p. 136-161.

DIAS, V. L. L. **Rompendo a barreira do silêncio**: interações de uma aluna surda incluída em uma classe do ensino fundamental. 2006. 164f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação, Rio de Janeiro, 2006.

DINIZ, Débora. **O que é deficiência**. São Paulo: Brasiliense, 2007. (Coleção Primeiros Passos; 324).

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Interdisciplinaridade**: história, teoria e pesquisa. 4 ed. Campinas, São Paulo: Papyrus, 1999.

FENEIS, FEDERAÇÃO NACIONAL DE INTEGRAÇÃO DO SURDO. **Curso avançado**: teoria. São Paulo: FENEIS, 2001.

FERRAZ, Rafael de Araújo. **O Mundo Surdo**: Passeatas dos Surdos – Luta e Comemoração. Monografia de Especialização em Estudos Surdos. Faculdade Santa Helena. Recife, 2009.

FONSECA, Thais Nívea de Lima e. **História e ensino de história**. 2. Ed., Belo Horizonte: 2006.

GHIRARDI, Maria Izabel Garcez. **Representações da deficiência e práticas de reabilitação**: uma análise do discurso técnico. São Paulo: [s.n.]. 1999.

GOLDFELD, Márcia. **A criança surda**: linguagem e cognição numa perspectiva sócio interacionista. São Paulo: Plexus. 1997.

GUARINELLO, Ana Cristina. **O papel do outro na escrita de sujeitos surdos**. São Paulo: Plexus. 2007.

GUARESCHI, Pedrinho. **O Ensino de História e seu Currículo: teoria e método.** Petrópolis: Vozes, 2006.

GUGEL, Maria Aparecida. **Pessoa com deficiência e o direito ao trabalho: reserva de cargos em empresas, emprego apoiado.** Florianópolis: Obra Jurídica. 2007.

GUGEL, Maria Aparecida. **A pessoa com deficiência e sua relação com a história mundial.** (maio de 2008) In: Associação Nacional dos Membros do Ministério Público de Defesa dos Direitos dos Idosos e Pessoas com Deficiência (AMPID) – Artigos referentes às pessoas com deficiência. <http://www.ampid.org.br/Artigos.php> acessado em: 19/06/2016.

HONORA, Márcia. **Livro ilustrado de Língua Brasileira de Sinais: desvendando a comunicação usada pelas pessoas com surdez.** São Paulo: Ciranda Cultural, 2009.

KOZLOWSKI, Lorena. **A proposta bilíngue de educação do surdo.** *Revista Espaço*, Rio de Janeiro, v.10, n.1, p.47-53. 1998.

KARNAL, Leandro. A história moderna e a sala de aula. In: KARNAL, Leandro (org.) **História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas.** 6 ed. São Paulo: Contexto 2010.

LADD, Paddy. **Understanding deaf culture: in search of deafhood.** Sydney: Multicultural Matters. 2003.

LACERDA, C.B.F.; LODI, A.C.B. **Uma escola, duas línguas: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização.** Porto Alegre: Mediação, 2009

LANE, Harlan. **The wild boy of Aveyron.** Massachussetts: Harvard University. 1976.

LONGMAN, Liliane Vieira. **Memória de Surdos.** Recife: Fundação Joaquim Nabuco, editora Massangana, 2007.

LOPES, M.C. Relações e poderes no espaço multicultural da escola para surdos. In: SKLIAR, C (Org) **A surdez: um olhar sobre as diferenças.** Porto Alegre: Mediação, 1998.

LULKIN, Sergio Andrés. **O silêncio disciplinado: a invenção dos surdos a partir das representações ouvintes.** Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. 2000.

MACHADO, Paulo Cesar. **A política educacional de integração/inclusão: um olhar do egresso surdo.** Florianópolis: Editora da UFSC. 2008.

MAZZOTA, M. J. S. **Educação especial no Brasil.** São Paulo: Cortez, 2001.

MONTEIRO, Ana Maria Ferreira da Costa. **A História continua.** Do mundo à sala de aula: o saber histórico escolar. Revista do Laboratório de Ensino de História, UFF. Niterói, v. 3, n.3, 1999.

MOURA, Maria Cecília de. **O surdo: caminhos para uma nova identidade.** Rio de Janeiro: Revinter. 2000.

NASCIMENTO, Thiago Rodrigues. **Licenciatura curta em Estudos Sociais no Brasil: sua trajetória na Faculdade de Formação de Professores de São Gonçalo/RJ (1973-1987).** 2012. 236 f. Dissertação (Mestrado em História Social) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2012.

OLIVEIRA, S. R. F. de. **O ensino de história nas séries iniciais: cruzando as fronteiras entre a História e a Pedagogia.** História & Ensino: Revista do Laboratório de Ensino de História / UEL. vol. 9. Londrina: UEL, out. 2003. p. 259 – 272.

PADDEN, Carol; HUMPRIES, Tom. **Deaf in America: voices from a culture.** Cambridge: Harvard University. 1996.

PENTEADO, Heloísa Dupas. **Metodologia do Ensino de História e Geografia.** São Paulo: Cortez, 1995.

PESAVENTO, Sandra J.; **História & História Cultural.** Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

PERELLO, Jorge; TORTOSA, Francisco. **Surdomudez.** Barcelona: Científico-Médica. 1978.

PERLIN, Gladis. **Identidades Surdas.** In: A surdez: um olhar sobre a diferença. Porto Alegre: Mediação, 1998. p. 51-74.

PINTO, Patrícia Luiza Ferreira. **Identidade cultural surda na diversidade brasileira.** Revista Espaço, n. 16. Rio de Janeiro: Dezembro de 2001.

QUADROS, R.M. **Educação de Surdos: a aquisição da linguagem.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

RABELO, Annete Scotti. **A construção da escrita pelo surdo.** Goiânia: Editora da UCG. 2001.

RAMOS, Clélia Regina. **Histórico da feneis até o ano de 1988.** Editora Arara Azul Ltda, Petrópolis, Rio de Janeiro. Disponível em www.editora-arara-azul.com.br Acessado em: 19/06/2016.

ROCHA, Solange Maria da. **Tensões atuais no campo da educação de surdos: escola para todos ou escola para surdos – contribuições para um possível diálogo.** *Revista Espaço*, Rio de Janeiro, v.24, n.1, p.20-24. 2005.

SÁ, N. R. L. de. **Convite a uma revisão da pedagogia para minorias: questionando as práticas discursivas na educação de surdos.** *Revista Espaço*, Rio de Janeiro, n. 18/19, p. 87-92, 2003.

SACKS, Oliver. **Vendo vozes: uma viagem ao mundo dos surdos.** Tradução Laura Teixeira Motta. São Paulo: Companhia das Letras. 1998.

SACKS, Oliver. **Vendo Vozes: uma viagem ao mundo dos Surdos.** Rio de Janeiro: Imago editora, 1990.

SKLIAR, Carlos (Org.). **A surdez: um olhar sobre as diferenças.** Porto Alegre: Mediação. 1998.

Skutnabb-Kangas, T. and Phillipson, R. (eds.), in collaboration with M. Rannut: 1994, *Linguistic Human Rights. Overcoming linguistic discrimination.* Berlin and New York, Mouton de Gruyter.

SOARES, Maria Aparecida Leite. **A educação de surdos no Brasil.** Campinas, SP: Autores Associados: Bragança Paulista, SP: EDUSF, 1999.

STEVENSON, Robert Scott; GUTHRIE, Douglas. **A history of oto-laryngology.** Edinburgo: E.S. Livingstone. 1949.

STROBEL, Karin L. **A visão histórica da in(ex)clusão dos surdos nas escolas.** *Educação temática digital.* v. 7, n. 2, 2006. p. 244-252.

STROBEL, Karin. **Surdos: vestígios não registrados na história.** Tese (Doutorado) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis. 2008b.

SOUSA, Eloysia Godinho de. **Surdez e Significado Social.** São Paulo: Cortez, 1982.

ZAMBONI, E. **O ensino de história e a construção da identidade.** São Paulo: SEE/Cenp, 1993.

APÊNDICES

APÊNDICE 1

TERMO DE CONSETIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

(Decreto 93.933 de 14/01/1987 – Resolução 196/96)

Prezado(a) Senhor(a),

O Sr. (a) está convidado(a) a participar de uma pesquisa intitulada “A TRAJETÓRIA DAS PESSOAS SURDAS NOS DIVERSOS PERÍODOS DA HUMANIDADE E A VISÃO SOBRE O ENSINO DE HISTORIA DA COMUNIDADE SURDA DE ARAGUAÍNA TOCANTINS”. Esta pesquisa trata-se do trabalho de conclusão de curso para a obtenção do título de Graduação em História.

A pesquisa tem como objetivos avaliar o ensino de História para os alunos surdos de Araguaína; Elucidar a trajetória dos movimentos sociais do “mundo surdo” ao longo da história; Abordar o ensino de História, sua caracterização e objetivos para alunos do primeiro e segundo ciclo; Ressaltar os desafios sofridos pelos alunos surdos durante o processo de aprendizagem da disciplina de História.

Antes de participar da pesquisa, leia atentamente as explicações que informam sobre o procedimento.

Será realizado um questionário que será apresentado e aplicado às pessoas portadoras de Surdez da cidade de Araguaína em dias úteis. Durante sua participação, o Sr (a) poderá recusar responder a qualquer pergunta que por ventura venha lhe causar algum constrangimento. O Sr (a) poderá se recusar a participar da pesquisa ou poderá abandonar o questionário em qualquer momento, sem nenhuma penalização ou prejuízo.

A sua participação na pesquisa será como voluntário, não recebendo nenhum privilégio, seja ele de caráter financeiro ou de qualquer natureza. Entretanto, lhe serão garantidos todos os cuidados necessários à sua participação de acordo com seus direitos individuais e respeito ao seu bem estar físico e psicológico.

Serão garantidos o anonimato. O sigilo e a privacidade aos participantes da pesquisa, assegurando-lhes o direito de omissão de sua identificação ou de dados que possam comprometer-lo. Na apresentação dos resultados não serão citados o nome dos participantes.

Os resultados obtidos com a pesquisa serão apresentados em eventos ou publicações científicas e durante apresentação do Trabalho de Conclusão do Curso de História.

Não restando quaisquer dúvidas, solicitamos o preenchimento do instrumento que atende as exigências legais para aplicabilidade do Questionário que se segue.

CONSENTIMENTO PÓS-INFORMAÇÃO

Eu _____, portador de cédula de Identidade nº _____ SSP _____ após ter recebido tais orientações sobre a realização da pesquisa, concordo de livre e espontânea vontade em participar da mesma, oferecendo as informações que forem necessárias e importantes para a elaboração da mesma. Por isso, eu concordo em participar da pesquisa, sabendo que não vou ganhar nada e que posso sair quando quiser. Receberei uma cópia deste documento.

Araguaína (TO) _____

Assinatura do Participante

Pesquisadora: Estéfany Monteiro Sobral Morais

Estéfany Monteiro Sobral Morais
UFT-TO

Dr. Luciano Galdino da Silva
Profº Orientador do TCC II
Curso de Historia – UFT-TO

APÊNDICE 2

UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS - UFT

CURSO DE HISTÓRIA

PROJETO: A TRAJETÓRIA DAS PESSOAS SURDAS NOS DIVERSOS PERÍODOS DA HUMANIDADE E A VISÃO SOBRE O ENSINO DE HISTÓRIA DA COMUNIDADE SURDA DE ARAGUAÍNA TOCANTINS

Pesquisadora: Estéfany Monteiro Sobral Moraes

Pesquisador responsável: Dr. Luciano Galdino da Silva

Prezado entrevistado de Araguaína,

Após convidá-lo e obtermos sua autorização através do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para participar do projeto de pesquisa A TRAJETÓRIA DAS PESSOAS SURDAS NOS DIVERSOS PERÍODOS DA HUMANIDADE E A VISÃO SOBRE O ENSINO DE HISTÓRIA DA COMUNIDADE SURDA DE ARAGUAÍNA TOCANTINS, solicitamos-lhe responder as perguntas a seguir. **Ressaltamos que este questionário não deverá ser identificado e que suas respostas serão mantidas em sigilo e utilizadas apenas no contexto da pesquisa.**

Sua participação é muito importante para que os resultados desta pesquisa reflitam a realidade projeto.

Com nossos agradecimentos,

Estéfany Monteiro Sobral Moraes e Dr. Luciano Galdino da Silva

QUESTIONÁRIO

1. O QUE É HISTÓRIA PARA VOCÊ?
2. QUAL A IMPORTÂNCIA DO ENSINO DESTA DISCIPLINA?
3. O QUE VOCÊ ACHA DAS AULAS DE HISTÓRIA?