



PROFHISTÓRIA

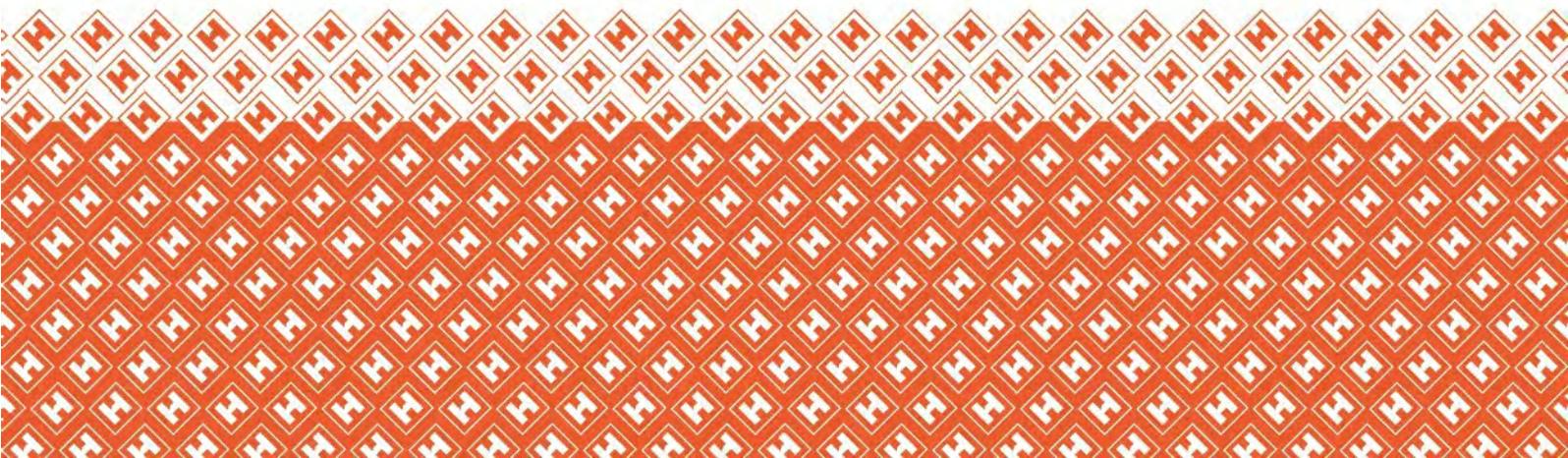
MESTRADO PROFISSIONAL
EM ENSINO DE HISTÓRIA

TUANNY DANTAS LAMEIRÃO

**IMAGENS, ENSINO DE HISTÓRIA E
SURDEZ:
Como a história é vista nas imagens
históricas pelos surdos**

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO

Dezembro/ 2020



UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE HISTÓRIA
MESTRADO PROFISSIONAL - PROFHISTÓRIA

TUANNY DANTAS LAMEIRÃO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Ensino de História - Mestrado Profissional, da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Ensino de História.

Dissertação aprovada em 21/12/2020

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

BANCA EXAMINADORA

PROF(a). DR(a). PATRICIA BASTOS DE AZEVEDO
PRESIDENTE - ORIENTADOR

PROF(a). DR(a). MARCIA DENISE PLETSCH
CO-ORIENTADOR

PROF(a). DR(a). MARIANA CORRÊA PITANGA DE LIVEIRA
MEMBRO EXTERNO

PROF(a). DR(a). MARIA PARECIDA CABRAL
MEMBRO EXTERNO



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE
JANEIRO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE HISTÓRIA**



TERMO Nº 786 / 2021 - PROFHIST (12.28.01.00.00.00.79)

Nº do Protocolo: 23083.051388/2021-72

Seropédica-RJ, 19 de julho de 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM ENSINO DE HISTÓRIA

TUANNY DANTAS LAMEIRÃO

Dissertação submetida como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre no Programa de Pós Graduação em Ensino de História.

Dissertação aprovada em 22 de dezembro de 2020.

Conforme deliberação numero 001/2020 da PROPPG, de 30/06/2020, tendo em vista a implementação de trabalho remoto e durante a vigência do período de suspensão das atividades acadêmicas presenciais, em virtude das medidas adotadas para reduzir a propagação da pandemia de Covid 19, nas versões finais das teses e dissertações as assinaturas originais dos membros das bancas poderão ser substituídas por documentos com assinaturas eletrônicas. Estas devem ser feitas na própria folha de assinaturas, através do SIPAC.

(Assinado digitalmente em 19/07/2021 12:13)

MARCIA DENISE PLETSCH
PROFESSOR DO MAGISTERIO
SUPERIOR NAI-UFRRJ
(12.28.01.00.00.00.79)
Matrícula: 1639282

(Assinado digitalmente em 19/07/2021 11:38)

PATRICIA BASTOS DE AZEVEDO
PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR
DeptES (12.28.01.00.00.86)
Matrícula: 1548864

(Assinado digitalmente em 20/07/2021 15:19)

MARIA APARECIDA DA SILVA CABRAL
ASSINANTE EXTERNO
CPF: 198.514.758-07

(Assinado digitalmente em 20/07/2021 15:50)

MARIANA CORRÊA PITANGA DE OLIVEIRA
ASSINANTE EXTERNO
CPF: 142.230.867-74

Para verificar a autenticidade deste documento entre em <https://sipac.ufrj.br/public/documentos/index.jsp> informando seu número: **786**, ano: **2021**, tipo: **TERMO**, data de emissão: **19/07/2021** e o código de verificação: **f8251b4dbb**

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

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

L111i Lameirão, Tuanny Dantas, 1991-
 IMAGENS, ENSINO DE HISTÓRIA E SURDEZ: Como a
história é vista nas imagens históricas pelos surdos /
Tuanny Dantas Lameirão. - Seropédica , 2020.
 150 f.: il.

 Orientadora: Patrícia Bastos de Azevedo.
 Coorientadora: Marcia Denise Pletsch.
 Dissertação (Mestrado). -- Universidade
Federal Rural do Rio de Janeiro, MESTRADO
PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA , 2020.

 1. Ensino de história. 2. Surdez. 3.
Multiletramento. 4. História e Imagem. 5. Pedagogia
Visual. I. Bastos de Azevedo, Patrícia , 1971-,
orient. II. Pletsch, Marcia Denise, -, coorient. III
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA . IV.
Título.

RESUMO

LAMEIRÃO, Tuanny. **Imagens, Ensino de História e Surdez: Como a história é vista nas imagens históricas pelos surdos.** 2019. Dissertação (Mestrado em Ensino de história). Instituto Multidisciplinar, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Nova Iguaçu, RJ. 2020.

Compreendendo que a história escolar é constituída de signos ideológicos próprios que se relacionam com questões da ciência como o tempo e o espaço, ou seja, apresenta um letramento específico. O presente estudo tem como foco o uso de imagens no ensino de história para alunos surdos, buscando identificar a partir de entrevistas, como indivíduos surdos que passaram pelo processo de ensino na Educação Básica compreendem seu letramento histórico (AZEVEDO, 2011 2013, 2015a,2015b) e sua relação com as imagens pertinentes ao ensino de história, uma vez que, como afirma Campello (2007), é pela visualidade que o indivíduo surdo estabelece sua relação com o mundo. Sendo assim, compreende-se o espaço escolar, ambiente formal de ensino, como um lugar onde há ocorrência de multiletramentos (ROJO, 2009), dentre eles os letramentos foco dessa pesquisa, o já mencionado letramento histórico e letramento visual (LEBEDEFF, 2019/ STOKES, 2002). Em consonância com esses conceitos trazemos as contribuições de teóricos do campo dos estudos surdos - Lodi (2002, 2006, 2015), Lacerda (2006, 2013, 2014) e Campello (2008) - e da historiografia, no que tange à relação e ao uso de imagens – Burke (1997, 2004) e Knaus (2006), o que demarca o lugar de fronteira desta pesquisa, que se situa no campo do Ensino de História, mas estabelece relações diretas com os Estudos Surdos. Utilizamos como instrumentos desta pesquisa ferramentas da Web 2.0, como sites e aplicativos de vídeo conferência e formulários digitais, uma vez que a mesma se realizou em plena epidemia mundial de COVID-19. Para análise das entrevistas utilizamos como metodologia a história oral aplicada a sujeitos não oralizados, tendo como ponto de partida a valorização da libras enquanto língua. Sendo assim esta pesquisa como um todo é realizada numa perspectiva bilíngue.

Palavras chaves: Ensino de história; Surdez; multiletramento; Letramento histórico, Libras; história e imagem; Pedagogia Visual.

ABSTRACT

LAMEIRÃO, Tuanny. **Images, History and Deafness Teaching: How history is seen in historical images by the deaf.** 2019. Dissertation (Master in History Teaching). Instituto Multidisciplinar, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Nova Iguaçu, RJ. 2020.

It is in this scope that is inserted this thesis. Understanding that the educational history is constituted of self ideological signs, which relate to science issues like time and space, so it shows a specific literacy. The present work has its focus on the use of images on History classes for deaf students, aiming identifying through interviews how deaf individuals who have been part of the process of “Basic Education” (Elementary and Middle school) comprehend their historical literacy (AZEVEDO, 2011, 2013, 2015a, 2015b) and its relation with the relevant images for History teaching, once it's through visuality that the deaf individual establishes their relationship with the world. Therefore, the formal “school environment” is understood as a place where “multiliteracies” happen, and among them there's the literacies which are the focus of this research, the previously mentioned historical and visual literacies (LEBEDEFF, 2019/STOKES, 2002). In consonance with these concepts are brought the contributions of theorists of Deaf Studies - Lodi (2002, 2006, 2015), Lacerda (2006, 2013, 2014) and Campelo (2008) - and Historiography, in which involve the relation and use of images - Burke (1997, 2004) and Knaus (2006), that delimits the frontier of this research, which is located in the field of History Teaching, but also establishes direct relations with the Deaf Studies. In this work there were used research tools from Web 2.0, such as videoconference apps and websites and digital forms, once the study was happening during the COVID-19 global pandemic. For the interviews' analysis it was used as methodology the Oral History applied to non-oral subjects, with the start point of the valuation of LIBRAS as a language. Therefore this research is realized in a bilingual perspective.

Keywords: History teaching; Deafness; Multiliteracy; Historical Literacy; Libras; History and Image; Visual Pedagogy.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Configurações de mão libras	34
Gráfico gênero dos voluntários	66
Distribuição voluntaries por estado	66
Formação acadêmica dos voluntários	68
Gráfico Instituição de ensino cursadas pelos voluntários	68
Gráfico número de matrículas na educação básica por ano	69
Gráfico acessibilidade nas aulas de história	70
Gráfico memoria aulas de história	72
Imagem recorrência por repetição	76
Imagem recorrência por semelhança	77
Página busca Google	78
Participação da intérprete na entrevista	89
Coleção de mapas usados na pesquisa	99
Gráfico características de um mapa	100
Legendas Visio gráficas para mapas	103
Coleção de pinturas e gravuras usadas na pesquisa	106
Coleção de fotografias usadas na pesquisa	111
Coleção de retratos usados na pesquisa	114
Gráfico imagens comuns as aulas de história	115
Gráfico imagens de sujeitos históricos	115
Coleção de gráficos conceituais usados na pesquisa	118
Coleção de charges usadas na pesquisa	122

LISTA DE QUADROS

Publicações com a temática ensino de história para pessoas surdas	08
Livros aprovados PNLD 2017	75
Apêndice 2 – Tabela de imagens utilizadas	128

LISTA DE SÍMBOLOS E ABREVIACÕES

AEE: Atendimento Educacional Especializado

ASL: American Sign Language

INES: Instituto Nacional de Educação de Surdos

L1: Primeira Língua

L2: Segunda Língua

LIBRAS: Língua Brasileira de Sinais

LSF: Langue des Signes Française

MEC: Ministério da Educação

PCN: Parâmetros Curriculares Nacionais

PDE: Plano de Desenvolvimento da
Educação

PNLD: Programa Nacional do Livro e do Material Didático

TILS: Tradutor Intérprete de Língua de Sinais

TCLE: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

SUMÁRIO

Apresentação	01
Agradecimentos	01
Meu percurso até a pesquisa	02
Estado d'arte/ Levantamento bibliográfico	08
Introdução	13
1. Capítulo 1 - Uma breve história do ensino de surdos	20
1.1. O Panorama Europeu	20
1.2. Panorama Brasileiro	27
1.3. Metodologias Utilizadas na Educação de Surdos	29
1.3.1. Oralismo	32
1.3.2. Comunicação Total	33
1.3.3. Bilinguismo	34
1.4. Língua Brasileira de Sinais (Libras)	36
2. Capítulo 2 - Pensando a imagem e as práticas de visualidade	39
2.1. A relação visualidade e a escola	42
2.2. Imagem e história	47
2.3. A tradição erudita da historiografia	47
2.4. O ensino de história e marca narrativa-oralista:	49
2.5. A relação do sujeito surdo com a imagem	54
3. Capítulo 3 - O processo de construção	58
3.1. A Pandemia, o distanciamento social e a tecnologia WEB 2.0	59
3.2. Elaboração dos formulários	62
3.3. Dados do primeiro formulário: Os Sujeitos da pesquisa	63
3.4. Uso de imagens: formulação do segundo formulário	72
3.5. Procedimentos das entrevistas	78
3.6. O intérprete como coautor	79
3.7. História oral para sujeitos não oralizados	82
4. Capítulo 4 – análise do material coletado	89
4.1. Ensino de história recorrências e marcas	90
4.1.1. Mapas	98
4.1.2. Pinturas	106
4.1.3. Fotografias	111
4.1.4. Retratos	114
4.1.5. Gráficos Conceituais	118
4.1.6. Charges	122
Considerações (não) Finais	124
Apêndice	130
Roteiro semiestruturado de entrevista	130
Tabela de imagens utilizadas	131
Formulários Google	138
Anexo	144
Copia Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)	144
Bibliografia	136

Agradecimentos

Concluir um projeto é sempre algo gratificante, mas dentro do panorama atual de pandemia onde vidas estão continuamente sendo encerradas antes do tempo, a gratidão e a indignação passam a ser faces de uma mesma moeda em alta corrente de uso. Tenho o privilégio de estar viva e concluindo uma pesquisa da qual tenho plena fé na relevância.

Mas, como todo fato histórico, essa dissertação faz parte de um processo onde diversos indivíduos estão envolvidos. Por tal, agradeço às minhas orientadoras Professora Patrícia Bastos de Azevedo e Professora Marcia Denise Pletsch, assim como à Universidade Rural do Rio de Janeiro que acolheu essa pesquisa. Assim como todos os professores que fizeram parte da minha jornada no Programa de Mestrado Profissional de Ensino de História (ProfHistoria).

Pelas infinitas conversas, leituras, sugestões e risadas, não poderia deixar de agradecer aos professores que ingressaram junto comigo neste programa de pós-graduação e ao grupo de pesquisa, Currículo Cultura e Política, de qual tenho a honra de fazer parte. Um grupo que, como a professora Patrícia Bastos costuma dizer, é formado predominantemente por mulheres, professoras, mães e aguerridas. Não tenho como mensurar a importância destas trocas no itinerário deste projeto. Abro aqui também um espaço para agradecer aos meus colegas que pesquisam Ensino de História e Surdez: Camila Mattos, Ernesto Padovani, Paulo Assunção, Paulo Martins e Renata Viera, com quem as trocas sempre foram frutíferas.

Agradeço também aos meus familiares e amigos que torceram, incentivaram e acompanharam todos os passos desta caminhada, em especial meus pais, exemplos de perseverança, criatividade, docência, amor e dedicação; e meu companheiro, que ativamente acompanhou toda essa imersão no mundo remoto, tendo sido por diversas vezes consultor, colo e calmante.

Por último, agradeço a todos os membros da comunidade surda que direta ou indiretamente fizeram parte da minha pesquisa: meus professores de libras de APIL/RJ e seus funcionários; todos os voluntários que se dispuseram dão amigavelmente a fazer parte dessa pesquisa; minhas queridas alunas da Escola Municipal Santos Dumont, que me fizeram questionar tudo que eu pensava saber; e meu amado afilhado Pedro Henrique a quem eu dedico essa dissertação.

EU E A SALA DE AULA

A escola é um espaço que exige do professor agilidade, competência, questionamentos e reformulações; uma mistura de saberes complexos e competências que o obriga a seguir por dois caminhos: ou agir intuitivamente decidindo sempre na incerteza, ou gerir um processo constante de reflexão e reelaboração. Esse segundo caminho nos leva a constantes questionamentos e reformulações em busca de tornar uma atividade satisfatória não só para os educandos, mas, sobretudo, para quem a desempenha. Sendo assim, rememorar-se é um ato docente de extrema importância, pensar sua prática e sua formação, formação essa que não se inicia no momento da aula, mas é também um acúmulo de suas vivências formativas, culturais e sociais.

É na perspectiva de rememorar-me que abro essa dissertação com um memorial, num esforço de reflexão e com intento de deixar claro o que me trouxe até essa pesquisa e de que lugar parto. Pesquisa essa, realizada no Profhistória, um mestrado para professores, que tem a sala de aula como o grande local de fala. Nesse contexto duas trajetórias servem como fio condutor: a minha, uma professora que um dia foi uma aluna dita “normal” em escolas particulares no subúrbio do Rio e de meu afilhado nascido na década seguinte, surdo e com percurso escolar em escolas públicas da mesma região. Desafia-se aqui a pensar o olhar sobre a diferença e a igualdade.

Sou uma jovem negra nascida e criada em Campo Grande. Bairro este que, com mais de trezentos mil habitantes, é considerado o detentor do maior contingente populacional do Rio de Janeiro e ainda assim sofre com a ausência de políticas, desigualdade socioeconômica, racismo ambiental e frágil estrutura de mobilidade urbana, comum a maior parte da Zona Oeste. Filha de professores, tive de casa o incentivo ao letramento e o acesso à cultura formal, mesmo com toda dificuldade de deslocamento. Lembro que quando criança não havia livrarias em Campo Grande e apenas um cinema. Era comum que nos deslocássemos até a Barra ou ao centro para ir em feiras de livros e exposições, o que não era tão recorrente, afinal exigia um planejamento prévio e um considerável investimento em dinheiro; no entanto, meu acesso a esses eventos era abundante quando comparado à realidade de minha família e vizinhos.

Sou a primeira pessoa da família a cursar uma universidade pública e a única até o presente momento a iniciar uma graduação logo após o término do ensino médio. Isso

em muito se deve a aspectos particulares, com o aumento do poder aquisitivo de minha família nos últimos anos do século XX e primeiros do século XXI e ao incentivo pedagógico demonstrado sempre por meus pais, como também à aspectos sociais nacionais. Este período foi marcado por uma ampliação da concepção do ensino superior como um elemento de ascensão social para outras classes fora da elite, em razão de os anos 1990 terem visto uma grande ampliação do número de faculdades e universidades particulares; e os anos 2000 uma ampliação do número de universidades públicas, como também de vaga e cursos (Silva & Ferreira, 2011).

Minha inserção no ambiente escolar se deu bem cedo; antes completar dois anos fui matriculada na escola que minha mãe iria trabalhar, uma pequena escolinha de bairro, daquelas que surgem no fundo de uma casa e aos poucos vão tomando estruturas de escola. Tenho pouquíssimas lembranças desses momentos, algum flash de cirandas e rostos que surgem com imagens familiares, lembro do estranho formato de casa que a escola tinha e com varanda e janelas de ferro idênticas as da casa da minha avó.

Quando fiz 6 anos a pequena escola com formato de casa fechou, declararam falência e minha mãe ficou desempregada, mas mesmo com renda familiar menor, meus pais decidiram que eu deveria estudar numa escola maior e obviamente mais cara, um posicionamento que se deu em razão de eu ter passado todo meu ensino fundamental ouvindo a frase “sua alfabetização foi muito fraca”. Então, na busca por uma educação menos fraca, terminologia da qual discordo por considerar vaga, meus pais me matricularam em um Centro Educacional, membro de uma famosa rede de ensino com filiais espalhadas pelo Rio de Janeiro, de Maricá a Santa Cruz.

Hoje como educadora constantemente me pergunto: O que define uma educação forte? O nível de apreensão simbólica do aluno? A quantidade de conceitos e conhecimentos técnicos dispostos em sua grade? Quais fatores garantem a qualidade do ensino? O que é qualidade de ensino? Segundo Moacir Gadotti, qualidade é um termo de referência social, mas não podemos pensar em qualidade referenciando apenas o conhecimento técnico.

“Na educação a qualidade está ligada diretamente ao bem viver [...] Não podemos separar a qualidade da educação da qualidade como um todo, como se fosse possível ser de qualidade ao entrar na escola e piorar a qualidade ao sair dela.” (GADOTTI, 2013, p.2)

Foi nesse ambiente que o rótulo de aluna para mim começou a ser definido, não sei se pela não mais presença de minha mãe, ou pelo começo do surgimento de uma maturidade intelectual para compreender papéis e funções. Hoje acredito que, muito provavelmente, pelos dois. O rótulo até que me caía bem, gostava de usar uniforme, de responder ao meu número na chamada, bater o meu cartão na entrada da escola (os alunos tinham um cartão de controle de presença, igual aos utilizados em fábricas), de obedecer às regras e qualquer outra coisa que me classificasse dentro do que era entendido como “uma boa aluna”.

É nesse período que a segunda narrativa aqui transcrita entra em cena, troco por um instante a primeira pessoa pela terceira, passo contar uma vivência compartilhada sobre a luz das minhas memórias:

Nasce em 3 de julho de 2004 em um parto com muitas dificuldades, onde a diabetes materna gerou uma baixa oxigenação no cérebro do bebê, Pedro Henrique. O recém-nascido teve como sequela uma deficiência no aparelho auditivo central, também conhecida como surdez sensorineural. Sem receber qualquer tipo de tratamento até os dois anos de idade, em razão de carência de informações e negação da genitora em reconhecer e aceitar a condição de surda da criança, a mesma sofreu um atraso em seu desenvolvimento motor e cognitivo, que apenas teve fim no momento em que avó assumiu a guarda e proveu, então, seu diagnóstico e tratamento.

Pedro é meu primo e afilhado, minha relação com ele é muito próxima e de grande afeto, de modo que sempre participei de forma ativa de sua criação. Obviamente por questões etárias mais ativa hoje do que há 10 anos atrás. Mesmo sendo muito nova lembro o quanto foi, e ainda é, complexa a inserção dele no ambiente educacional institucional.

Como destaque em diferentes momentos durante essa dissertação, a virada do século XX para o XXI é um marco de crescimento do debate acerca do diferente na educação, do direito ao acesso e permanência de grupos historicamente marginalizados ao ensino, incluindo os surdos. Sendo assim, Pedro nasceu bem na efervescência do surgimento de leis e políticas públicas em prol da inclusão e do direito surdo. Porém isso esteve bem longe de representar um facilitador do processo de escolarização dele. Em três anos de educação infantil essa criança de apenas 4 anos foi por três vezes expulsa de unidades escolares públicas, um deles feito com frases agressivas que incluíam termos com aberração para se dirigir a uma criança tão nova.

A dificuldade de comunicação agregada a outros transtornos gerados pelos problemas em seu nascimento, como a hiperatividade e o déficit cognitivo, faziam de Pedro uma criança extremamente agitada e isso era encarado pelas unidades escolar como um problema e não uma característica daquele aluno. No final de dois anos e meio na única escola que havia aceitado, sob a condição da avó acompanhar todas as aulas, Pedro foi expulso da terceira escola. Minha avó perdeu o chão, tinha medo de que ele nunca fosse aceito em lugar nenhum. Na busca por novas escolas era sempre recebida com olhares de desconforto e negações. Ela não queria mais deixar Pedro estudar, não queria mais ouvir negações, discriminações e ofensas, retirá-lo da escola parecia um ato de preservação.

A solução proposta: a classe especial, aquela sala pequena ao fim do corredor isolado de todo ambiente educacional onde todos aqueles lidos como incapazes de estar com os “normais” são colocados. Sabemos que segundo Vygostsky (2007), a aprendizagem só é possível através da interação com o outro, da sociedade, mas a escola que Pedro conheceu foi a que isola e emudece o diferente.

Não sei expressar ao certo se minha escolha por um curso de licenciatura na graduação teve relação direta com a trajetória escolar de Pedro ou não. Mas fato que já na graduação em história busquei minha formação em libras, em uma APIL, Associação de Tradutores/Intérpretes/Guias-Intérpretes de Língua Brasileira de Sinais.

As APILs são entidades sem fins lucrativos presentes em diversos estados do Brasil, cada visa promover a língua de sinais e a profissão do tradutor, intérprete. A instituição que eu estudei tinha a maior parte de seus funcionários formada por surdos, incluído os professores, durante os três anos da minha formação entrei em contato com um novo olhar para surdez, o olhar emancipado.

No meu segundo ano formada, o primeiro como professora regente de história tive uma aluna surda inclusa, a escola não tinha intérprete qualificada e lembro de pensar “está tudo bem, eu sei libras”. Mas muitos elementos estavam fora dessa frase ingênua, educar não é apenas um ato de comunicação, inclui currículo, didática, metodologia. Como pode uma língua dar conta de tudo isso? Também tive encarar a minha total falta de vocabulário para termos pertinentes ao conhecimento histórico escolar, “qual o sinal de feudalismo? Império Carolíngio?”

Mediante os desafios encontrados em sala de aula observei a necessidade de seguir com minha formação, não podia eu permitir estar a visibilizar um aluno, como tantas vezes vi meu afilhado ser. O curso de pós-graduação Latu Sensu em Libras, veio embalado em desejos profissionais e pessoais, um ato cobranças e um desejo de aprender, de lutar por uma educação com acessibilidade a todos.

Longe de saciar minhas dúvidas e as demandas encontradas na prática, a pós-graduação apenas veio tornar mais notória a necessidade de uma pesquisa dentro desse campo. No ano de 2018, iniciei no Mestrado Profissional em ensino de História com a pesquisa 'Imagens, ensino de história e surdez: como a história é vista nas imagens históricas pelos surdos', sobe orientação da Professora Patrícia Azevedo e coorientada pela professora Márcia Denise Pletsch. Cujo trabalho final é essa dissertação que os convido agora a ler.

ESTADO D'ARTE

O surdo e mundo surdo assim como outras minorias sofreram um forte processo de invisibilidade histórica, que proporcionou ao surdo um desconhecimento do processo de luta sócia de sua comunidade ou a aprendizagem do mesmo dentro uma narrativa histórica pautada na tutela e não de protagonismo. Fato que facilitou a propagação da busca da normatização do surdo. Ainda perpetuamos uma história mestra, com personagens históricos que são exemplos de civilidade e virtude (BITENCOURT, 1996). Tornando invisível todas as minorias e não promovendo o entendimento do educando como sujeito histórico.

A historiografia a partir de meados do século XX tem repensado o protagonismo histórico, grupos tradicionalmente inviabilizados passam ser contemplados pela história, temos como exemplos estudos da mentalidade, a micro história, a história local e a história das mulheres. Porém esse movimento parece ainda não contemplar a história do Surdo, sua participação história e seu reconhecimento enquanto sujeitos dela parecem ainda não ser alvo de estudos da historiografia, no levantamento prévio desse projeto não foram encontrados trabalhos sobre o tema.

No âmbito educacional, surdo passou por um longo processo histórico de segregação, permeado por práticas civilizatórias que ora via o indivíduo surdo como incapaz, infantil e tuteláveis, ora como não humano (MOURA, 1993 p.16). O processo de lutas sociais, aliados a políticas públicas e linguísticas tem garantido a partir da última década do século XX, a entrada e a permanência desses alunos em sala de aula.

Porém, como afirma Cardoso (2003) há uma lentidão na aceitação real da educação inclusiva e nas resistências às mudanças no cotidiano da educação, havendo até hoje a permanência da utilização de salas de aulas para “alunos excepcionais” ou “especiais”. Além disso uma parcela dos professores diz não ter formação para receber esses alunos, evidenciado por exemplo por ser recente a legislação que exige a cadeira de Libras nas graduações de licenciaturas. Isso se reflete no campo da pesquisa em ensino que passa a ter uma produção significativa apenas a partir da última década do século XIX.

No campo de ensino da história destaca-se as produções elaboradas no Mestrado Profissional em Ensino de História, o ProfHistória o qual essa dissertação faz parte, onde já foram produzidas quatro dissertações (MATTOS, 2016; NETTO, 2018; SANTOS, 2018; STIP, 2019) com a temática ‘ensino de história para alunos surdos’. O

ProfHistória é um programa de pós graduação stricto sensu oferecido em rede nacional reconhecido pela Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal de Nível Superior (CAPES) e pelo Ministério de Educação (MEC) e que tem como foco a formação de docentes da Educação Básica, para ingressar no programa o candidato precisa estar cumprindo a função de regente de história em sala de aula do ensino básico. O que marca uma diferença muito importante, as demandas e projeto que surgem neste programa costumam trazer uma marca muito forte da sala de aula, são trabalhos que dialogam fortemente com as questões docentes e buscam produzir pesquisas que tenham relevância para o cotidiano escolar.

No levantamento feito sobre o campo de ensino de história para alunos surdos, conseguiu se localizar 49 publicações, entre resumos expandidos, artigos, publicações em anais de evento e dissertações que versam especificamente sobre o tema. Observa-se majoritariamente as publicações são posteriores a 2016, data da primeira dissertação sobre ensino de história para surdos defendida no Profhistória (Matto,2016). Além disso, a maior parte dos trabalhos publicado tem como autor pesquisadores que passaram pelo Profhistória. Estas afirmações podem ser observadas na tabela abaixo:

ANO	TÍTULO	AUTORIA	TIPO
2000	Experiência no ensino de História para alunos surdos	Rosy M. C. Bernardelli	TCC
2001	O início do trabalho de História na 5ª série	Tania Maria Elias	Artigo
2003	Reflexões de uma professora de História sobre o desenvolvimento linguístico em alunos surdos e ouvintes	Mônica Ugrinowitsch	Artigo
2005	Reflexões sobre o ensino de história para alunos surdos	Lia Cazumi Yokoyama	Anais de evento
2006	Anotações sobre o processo de ensino e aprendizagem de história para alunos surdos	Célia Regina Verri & Regina Célia Alegro	Artigo
2007	História silenciosa	Danielle Sanches	Artigo
2009	A exclusão do incluído: a busca pelo equilíbrio.	Vanda Sarmento Borges Mesquita; Ana Cristina Oliveira da Silva; Crislane Azevedo; Maria Inês Sucupira Stamatto	Artigo
2009	Ensino de História para alunos de Ensino Médio: desafios e possibilidades	Gabriele Vieira Neves	Artigo

2012	O ensino de História para surdos: análise da situação de escolas especiais e de escolas regulares	Carlos Cesar Almeida Furquim Pereira & Rosimar Bortolini Poker	Artigo
2013	O Atendimento Educacional (AEE) e o Processo de Inclusão: Diálogo entre a História, a Literatura e a Prática Escolar na Educação de Surdos	Ernesto Padovani Netto	Anais de evento
2014	A construção dos conceitos de identidade e história: um estudo com imagens com alunos do sexto ano do Colégio Estadual do Instituto de Educação de Surdos – ILES	Berenice Silva	Artigo
2014	Ensino de História: uma prática inclusiva para alunas e alunos com deficiência auditiva no município de Guarabira/PB	Heloísa Tamiris Oliveira Tezolin & Simone Joaquim Cavalcante	Artigo
2014	O ensino de História para as alunas e alunos com deficiência auditiva no município de Guarabira (PB): uma experiência inclusiva (?)	Heloísa Tamiris Oliveira Tezolin	TCC
2015	Cultura e educação socio comunitária: uma perspectiva para o ensino de História e surdez	Alex Sandrelanio dos Santos Pereira	Dissertação
2016	Sinais do tempo: construção de significados de tempo histórico para alunos surdos em uma perspectiva de letramento histórico em Libras	Camilla Oliveira Mattos	Dissertação
2016	Desafios do professor de História com aluno surdo	Heloisa Lima Perales	Artigo
2016	Ensino de História para diferentes sujeitos: A construção de conceitos históricos para alunos surdos.	Ernesto Padovani Netto	Resumo expandido
2017	À margem da historiografia e sem acesso às aulas de História: cultura e identidade surda na luta pelas conquistas de direitos	Ernesto Padovani Netto	Artigo

2017	Identidades Sociais: Debates entre Consciência Histórica e Memória Social.	Ernesto Padovani Netto	Resumo Expandido
2017	Ensino de História, oralidade, alteridade e surdez	Ernesto Padovani Netto	Comunicação/ Capítulo de Livro
2017	Consciência histórica e identidade surda: uma busca pelo direito ao ensino de história.	Ernesto Padovani Netto	Capítulo de Livro
2017	Ensino de história para diferentes sujeitos: a construção de conceitos históricos para alunos surdos.	Ernesto Padovani Netto	Anais de Evento
2017	Ensino de história para alunos surdos: a construção de conhecimento histórico a partir de sequências didáticas	Patrícia Bastos de Azevedo & Camilla Oliveira Mattos	Artigo
2017	Ensino de História para surdos: práticas educacionais em escola pública de educação bilíngue	Carlos Cesar Almeida Furquim Pereira	Artigo
2017	História em silêncio: as dificuldades a percorrer no ofício do professor de História no ensino de alunos surdos em Itaboraí	Guilherme Brenner Oliveira Gregorio; Diogo de Souza Cecilio; Ester Vitória Basilio Anchieta	Artigo
2017	O ensino de História em Libras e sua viabilidade	Tatiane Sá; André Melo; Marcos Lamoço; Raíssa Souza	Artigo
2018	Desafios do ensino de História para alunos surdos em classes inclusivas	Paulo José Assumpção dos Santos	Anais de evento
2018	Experiências no espaço escolar: intervenções pedagógicas para alunos surdos no ensino de história.	Ernesto Padovani Netto	Anais de evento
2018	O ensino de História para alunos surdos: uma experiência de escola bilíngue na cidade de Pelotas-RS	Ana Gabriela da Silva Vieira	Resumo expandido
2018	Práticas pedagógicas do professor de História de Ensino Médio em turma regular com a presença de aluno surdo	Heloisa Lima Perales	Dissertação

2018	Desafios do Ensino de História para alunos surdos em classes inclusivas.	Paulo José A. dos Santos	Anais de evento
2018	Consciência Histórica e a Questão das Identidades: Um Caminho para o Ensino de História.	Ernesto Padovani Netto	Capítulo de Livro
2018	Historiografia e Ensino de História: A Sala de Aula em Questão.	Ernesto Padovani Netto	Livro
2018	O ensino de história no contexto de uma escola inclusiva: entre o tradicional e as possibilidades de acessibilidade	Ernesto Padovani Netto	Capítulo de Livro
2018	A Educação Inclusiva no Ensino de História através do uso de imagens	Paulo Eduardo De Mattos Stipp	Anais de evento
2018	Inclusão Sócio-Educacional do Surdo: da legislação à prática.	Paulo Eduardo De Mattos Stipp	Anais de evento
2018	O professor de história e os saberes inerentes ao processo de inclusão de alunos surdos	Tuanny Dantas Lameirão	Resumo expandido
2018	O Direito Surdo: análises sobre a aplicação do Decreto 5626 nas escolas públicas de segundo seguimento da região metropolitana do Rio de Janeiro.	Tuanny Dantas Lameirão	Anais de evento
2019	Letramento visual e uso de imagens nas aulas de história.	Tuanny Dantas Lameirão	Anais de evento
2019	O youtuber como professor de história: diálogos entre história pública e história digital na educação de surdos.	Ernesto Padovani Netto	Artigo
2019	Surdos e ouvintes: uma experiência inclusiva a partir das redes sociais na escola luiz nunes direito	Ernesto Padovani Netto	Artigo
2019	Ensino para diferentes sujeitos: as aulas de História e a inclusão de alunos surdos na rede regular de ensino	Ernesto Padovani Netto	Livro

2019	Respeitando as diferenças: a sala de recursos multifuncionais como espaço de construção de materiais didáticos de história para alunos surdos.	Ernesto Padovani Netto	Anais de evento
2019	Canal história em libras: de produto do profhistória a um projeto do governo do Pará	Ernesto Padovani Netto	Anais de evento
2019	Desafios do ensino de história para alunos surdos em uma escola inclusiva da baixada fluminense	Paulo José A. dos Santos	Artigo
2019	O Roteiro Imagético no Ensino de História para Alunos Surdos	Paulo José A. dos Santos	Anais de evento
2019	Novas perspectivas no ensino de libras: experiência em turma de pedagogia no parfor	Camilla O. Mattos/ Tuanny D. Lameirão	Resumo expandido
2020	Orientações para o ensino de História em classes com alunos surdos incluídos.	Paulo José A. dos Santos	Anais de Evento
2020	Ensino de História para educandos surdos em escolas inclusivas: uma prática possível. In: XIX Encontro de História da Anpuh-Rio. História do Futuro: ensino, pesquisa e divulgação científica,	Paulo Roberto Martins da Silva	Anais de Evento

A pesquisa bibliográfica acima citada foi feita inteiramente por meio digital e foram consultados o banco de dissertações da Fundação CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), a porta de periódicos do Scielo, o site de buscas Google Scholar e o Portal de revistas e artigos do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES). Também pesquisamos o Currículo Lattes dos autores das dissertações encontradas na pesquisa, assim como a bibliografia apresentada nas mesmas.

Estamos num momento ampliação do um campo de estudo do ensino de história para surdos, há um número de trabalhos já significativos, mas ainda é pequeno o grupo de pesquisadores na área. Podemos afirmar com convicção que o campo de estudo ‘ensino de história para pessoas surdas’ tem como centro da produção científica o Programa de mestrado profissional em ensino de história.

INTRODUÇÃO

Esta dissertação propõe pensar o ensino de história e o letramento histórico para alunos surdos pela lógica da pedagogia visual, a partir de entrevistas, com indivíduos surdos que passaram pelo processo de ensino na Educação Básica. Através das memórias escolares narradas buscamos compreender como os voluntários desta pesquisa foram construindo os conceitos históricos ao longo da vida escolar e qual a participação da visualidade nesse processo.

Ao questionarmos o uso de imagens no ensino de história nos vemos obrigados a refletir sobre como o aluno, no caso específico desta pesquisa, o aluno surdo constrói seu conhecimento histórico através das imagens: como ele recebe e articula os conceitos históricos, as múltiplas narrativas e as temporalidades; quais são as relações estabelecidas neste processo; de que modo essa interação se dá e quais são os códigos que constituem letramento histórico e visual de diferentes categorias de imagens no ensino de história para educando surdos. Sendo assim podemos afirmar que diferentes questões estão envoltas construção de conceitos históricos através da visualidade.

Nosso foco é como a utilização de imagens, de diferentes tipologias, podem ser empregadas como narrativas históricas e quais são os mecanismos necessários para escrita (imagética) e leitura dessa narrativa. Buscando assim identificar quais são os códigos e processo que constituem o letramento visual de diferentes categorias de imagens no ensino de história. Para isso contamos com formulários e entrevistas feitas a um grupo de surdos de alto grau de escolarização, sendo assim, que já passaram por todo o percurso da educação básica.

A oralidade se estabeleceu como uma forma de difusão e construção da aprendizagem. Esse trabalho se propõe a pesar de alternativa a está lógica e para tal, analisa uso de imagem no ensino de história. Nosso objetivo é compreender como o indivíduo surdo que possui escolarização formulou seu conhecimento histórico, na sua relação com o que foi ensinado, em especial com as imagens históricas das quais conviveu no processo escolar.

Contudo não foi deste ponto que iniciou essa pesquisa, a proposição inicial era uma análise acerca das imagens históricas utilizada por professores de história que atuava no ensino para surdos. Propunha se assim, pensar as táticas e estratégias utilizadas pelos professores na seleção de imagens a serem usadas na sua ação docente,

ação que é atravessada por desafios e demandas. O projeto focalizava na figura docente imerso na

experiência do ensino para surdos, e os sentidos elaborados nessa experiência (LARROSA, 2002. P, 27).

Objetivava utilizar os conceitos de Michel de Certeau (1994) de estratégia e tática para pensar as práticas cotidianas. Segundo ele, estratégia é “o cálculo (ou a manipulação) das relações de forças”. Enquanto isso, tática é “a ação calculada que é determinada pela ausência de um próprio.”. Nesse sentido, a estratégia é a base definida em local diferente do sítio da ação, e a tática as resoluções estabelecidas a partir das operações dentro do sítio da ação, aplicando o conceito a pesquisa, buscava entender a seleção e uso de imagens nas aulas de história.

Para desenvolvimento de tal pesquisa, cheguei a ter uma conversa previa com professores de história do Instituto Nacional de Ensino de Surdos (INES) e recebi acesso ao drive de materiais elaborados por eles usados. Porém, quando apresente tal proposta de pesquisa as orientadoras Patrícia Bastos de Azevedo e Marcia Plesth, fui questionada por elas sobre os critérios que utilizaria para analisar tais matérias, se haviam pesquisas previas sobre como que o indivíduo surdo significa e resinificar as imagens históricas. Como abordado anteriormente os Estudos Surdos são uma área de pesquisa em expansão e dentro desta, as pesquisas sobre ensino de História vem recentemente se formulando enquanto campo (MATTOS, 2016; NETTO, 2018; SANTOS, 2018; STIPP, 2019).

Compreendemos assim, que haveria assim uma demanda de pesquisa, pensar leitura e apreensão das imagens dentro do contexto das aulas de história, ou como conceituamos nesta pesquisa a relação entre letramento visual e letramento histórico. Por tal, propusemos uma reorganização do objeto da pesquisa, redirecionando o foco do professor para os alunos. Objetivando pensar o ensino de história para alunos surdos pela lógica da pedagogia visual, como a utilização de imagens, de diferentes tipologias, podem ser empregadas como narrativas históricas e quais são os mecanismos necessários para escrita (imagética) e leitura dessa narrativa. Tal projeto nos possibilitaria: refletir sobre o uso de imagens na aula de história sobre a perspectiva da pedagogia visual e dos multiletramentos; Identificar quais são os códigos e processo que constituem o letramento visual de diferentes categorias de imagens; Analisar o caráter múltiplo do uso da imagem dentro da aula de história, como fonte histórica, linguagem e recurso pedagógico; Refletir as percepções de professores a respeito de sua prática profissional sob a ótica da inclusão, do bilinguismo e da pedagogia visual Como está pesquisa está inserida no Programa de Mestrado Profissional de

Ensino de História (ProfHistória) no qual é recomendado a elaboração de um produto, nos disponibilizamos a partir dessas análises feitas na dissertação elaborar um protocolo de uso de imagens para o ensino de história para alunos surdos. O protocolo teria a finalidade de fonte de consulta e apoio instrutivo para professores nas elaborações de aulas e no uso das imagens como fontes históricas. Para efetivação de tal projeto, metodologicamente pensamos está pesquisa em quatro grandes momentos:

- Seleção de sujeitos participantes da pesquisa e organização de arcabouço teórico;
- Produção de empiria através da realização de entrevista e recolhimento de materiais;
- Nova realização de entrevistas e dinâmicas com os materiais recolhidos e análise da empiria.
- Produção do produto deste projeto.

A proposta da pesquisa previa dois grupos de entrevistados: professores da educação básica regentes em escolas públicas que atuem em salas bilíngues, sejam elas salas específicas ou salas inclusivas e Surdos com alto grau de instrução. Estes professores deveriam identificar em suas práticas qual ou quais papéis a imagem estabelece no ato do ensinar. A partir dessas entrevistas e matérias de aula por esses professores disponibilizados identificaremos os eventos de letramento visual e históricos através dessas práticas e discutiremos o papel na imagem no ensino de história bilíngue.

Trabalharíamos com um segundo grupo de entrevistas, formado por surdos com alto grau de instrução. Objetivando observar como as práticas relatadas e os materiais recolhidos pelos professores são compreendidos e significados por esses surdos e de que modo vão ao encontro ou se diferenciam da vivência de ensino de história que tiveram. Ao decorrer da pesquisa percebemos a necessidade de diminuir o nosso recorte e focalizar apenas no sujeito surdo e como o mesmo compreende e constrói os conceitos históricos através da visualidade. Tal recorte não reduziu a pesquisa, mas sim demarcou esforços para focalizar o sujeito desta pesquisa, esta pesquisa tem no surdo a sua centralidade.

Assim se reorganizou a pesquisa em 3 momentos:

- Organização do arcabouço teórico
- Definição dos sujeitos participantes da pesquisa e realização das primeiras atividades e dinâmicas de imagens
- Realização de entrevista e análise da mesma.

No primeiro momento de encontro com os sujeitos seriam realizadas dinâmicas utilizando imagens históricas consagradas pela historiografia escolar, objetivando compreender quais sentidos estes indivíduos apreendem dessas imagens e como eles realizam a leitura das imagens históricas apresentadas. No segundo momento entrevistariamos os surdos voluntários nesta pesquisa, “ouvindo” memórias de experiências e vivenciadas acerca do ensino de história, buscando compreender como as práticas e em especial as imagens participaram das suas formulações de conhecimento histórico escolar.

Foram voluntários a princípio 4 indivíduos surdos, que atuam com monitores em escolas públicas da região metropolitana do Rio de Janeiro, a primeira fase de entrevistas (as dinâmicas) ocorreriam no mês de março de 2020. Porém no dia 17 de março de 2020 foram decretadas medidas de distanciamento social devido a pandemia do COVID-19¹ que impediram a realização da mesma, a política de distanciamento social indicava medidas que buscavam restringir o convívio social como forma de evitar a propagação desta doença. Entre as medidas de adotadas, esteve a paralisação de diversas atividades, mantendo-se apenas os serviços essenciais, como o funcionamento de hospitais, farmácias e supermercados.

A pandemia do COVID-19, uma doença infecciosa causada pelo corona vírus da síndrome respiratória aguda grave 2 (SARS-CoV-2), atingiu diversos países no ano de 2020, inclusive o Brasil. Como o principal meio de transmissão dessa doença altamente contagiosa é por contato direto com pessoas contaminadas, através de gotículas produzidas nas vias respiratórias das pessoas infetadas foi instaurado medidas de distanciamento social. Visando diminuir a curva contaminados e evitar a superlotação de leitos hospitalares. Assim foi re-figurando o modo de se relacionar, trabalhar, estudar.

¹ BRASIL. **Decreto nº 46966 de 11 de março de 2020**. Dispõe sobre as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do coronavírus. Disponível em: <<https://pge.rj.gov.br/covid19/estadual/decretos>>.

Como tudo inserido nesta sociedade essa pesquisa também foi afetada, uma vez que estavam agendados encontros presenciais com os voluntários surdos. As medidas de distanciamento nos impuseram repensar nas relações através da virtualidade seja no âmbito social, profissional e acadêmico, puseram a buscar ferramentas que pudessem manter o diálogo e a comunicação mesmo sem a possibilidade do contato direto.

Optamos pelo trabalho com as ferramentas Google, as quais podem ser definidas como tecnologias da web 2.0, ou seja, ferramentas que possibilitam não apenas o acesso a um conteúdo, mas a interação do usuário e a interação entre usuários, através das possibilidades de compartilhamento de dados, co-criação e videoconferência. Dessa forma tivemos a possibilidade de criar formulários virtuais, drives de compartilhamento e entrevistas remotas.

Para a criação desses instrumentos de pesquisa foi necessário elaborar uma seleção de imagens a serem usadas. Analisamos as principais tipologias de imagens utilizadas no ensino de história, utilizamos como dados de coleta coletâneas do PNLD (Programa Nacional do Livro Didático) de 2017 e analisamos quatro coleções de livros de história do segundo seguimento do fundamental de modo a identificar quais são as imagens recorrentes no ensino de história. Essas imagens foram utilizadas como objetos de análise em formulários, os quais foram aplicados ao nosso grupo de voluntários, sendo estas também pontos de partida e estímulos provocadores nas entrevistas.

Esta pesquisa foi pautada no conceito do multiletramento (ROJO, 2012), que aponta para a multiplicidade linguística e cultural que implica em uma diversidade de práticas sociais e políticas de leitura e escrita. Assim compreendemos que uso de imagens nas aulas de histórias para surdos envolve diferentes letramentos

A perspectiva do letramento compreende a escrita e a leitura como uma prática social. Para a Rojo (2009), numa sociedade onde diversidade de gêneros e práticas discursivas se ampliam e há a ação de diversos grupos sociais se faz necessário pensar a multiplicidade de letramento. Por exemplo os eventos de letramento envolvidos no ensino de história são próprios e únicos mobilizando práticas de escrita e leitura envolvidas no campo discursivo da história que tem como principal peculiaridade a sua relação com o tempo, sua forma específica de olhar e escrever o passado. Conceitos históricos são mais que palavras, cujos significados são amplamente conhecidos e demandam um único sentido. Conceitos agregam significados profundos, que se relacionam a outros conceitos que, enquanto signos, possuem valor ideológico próprio. (MATTOS, 2016, p. 32). Já ato

de ler e compreender imagens, em suas mais diversas tipologias, também pressupõem um letramento próprios, o letramento visual (LEBEDEFF, 2019).

Essa dissertação também encara a perspectiva do multimodal uma vez que trabalhamos múltiplos canais de comunicação, a escrita, a visualidade, gesto visualidade (representada pelo uso da libras) e virtualidade (formulários, entrevistas remotas, redes sociais). A multimodalidade é inerente às formas contemporâneas de produção de sentido e os novos espaços por meio dos quais interagimos (COPE; KALANTZIS, 2008, p. 197). Defendemos nesta dissertação a perspectiva bilíngue no ensino de história, entendendo como bilinguismo, a proposta educacional que afirma e valoriza a libras como língua natural da comunidade surda, língua de característica visual, gestual e espacial, porém enfatiza também o direito de conhecimento e uso da língua portuguesa, modalidade escrita, sendo esta a segunda língua da comunidade surda. (SLOMSKI, 2011, p. 47).

A libras não é um simples conjunto de sinais, muito menos gestos ou mímicas, ela é uma língua, possuindo morfologia, gramática, sintaxe e semântica. Ela se estrutura e tem o mesmo status de qualquer outra língua oralizada. Sua peculiaridade está no fato de ser uma língua gesto-visual. A compreensão do bilinguismo como modelo de ensino adequado para aprendizagem de alunos é base de fundação destes projetos.

O bilinguismo é entendido como conceito mais amplo que a utilização de dois idiomas em um espaço (LIBRAS/Português), pois identificamos que os processos envolvidos no ambiente escolar, principalmente na relação ensino-aprendizagem não se esgotam na questão linguística. Segundo Fernandes (2003, p. 9) o educar dentro da proposta bilíngue não é restritivo a educacional, no sentido mais inflexível da palavra, mais sim um compromisso com o desenvolvimento do indivíduo e sua participação na sociedade por isso está intimamente ligado as características culturais da comunidade surda e com a de ouvintes, assumindo uma postura socio acadêmica de biculturalismo (cultura Surda/ cultura ouvinte).

O bilinguismo não é um método de educação e nem uma prática pedagógica, mas amparado nele e seguindo seus pressupostos novas metodologias vem surgindo, como é o caso da pedagogia visual, teorizada por Ana Regina Campello, teoria pedagógica elaborada com base na visualidade, que pensa um processo pedagógico não pautado na lógica da oralidade. Uma pedagogia voltada ao educando surdo. Na pedagogia visual o signo visual é o principal veículo da aprendizagem (CAMPELLO, 2008, p. 131), o que

se torna extremamente útil no ensino de surdos, já que a cultura surda tem intensa relação

com a visualidade, é necessário frisar que essa pesquisa se localiza em dois campos de estudo o ensino de história e os estudos surdos.

Quanto ao ensino de história, vale afirmar que as disciplinas escolares não podem ser entendidas como saberes menores, ou meras simplificações das ciências de referências, são “historicamente criadas pela própria escola, na escola e para a escola” (CHERVEL, 1988, p. 181). Ao propor estudar o ensino de história, compreendemos que este é um produto específico da escola, que opera como a historiografia, mas não é ela.

Quanto aos estudos surdos, podemos definir como o campo da pesquisa que estuda o surdo enquanto sujeito histórico e político ativo. Enfatiza-se como espaço onde a lógica hierárquica ouvintista é quebrada, onde a singularidade linguística é vista sem valorização negativa.

A presente pesquisa é dividida em quatro capítulos, no primeiro intitulado “Uma breve história do ensino de surdos” como o nome já indica, a apresenta um breve panorama do ensino de surdos na Europa e no Brasil, apresento as principais legislações e as orienta para o ensino. Nesse mesmo capítulo discutimos as principais correntes da educação de surdos o oralismo, a comunicação total e bilinguismo, esta última a visão defendida nessa dissertação. Por último apresentaremos alguns aspectos importantes da língua de sinais brasileira.

No capítulo 2, “Pensando a imagem e as práticas de visualidade” abordamos a relação da visualidade com escola, como a sociedade é grafo imagética, ou seja, suas práticas sociais estão permeadas de imagens e texto, e como isso reflete na instituição escolar. Nesse capítulo ainda se discutira o conceito de cultura visual e de imagem dentro da perspectiva do ensino de história, a relação à imagem fonte e a imagem instrumento didático.

No capítulo “O processo de construção”, o terceiro deste trabalho, apresentamos as escolhas metodológicas, descreveremos todas as fases da pesquisa justificando as escolhas feitas no processo passando pela escolha das ferramentas virtuais, a construção dos formulários e das entrevistas. Nesse capítulo também apresentamos nosso grupo de voluntários formado por surdos de alto grau de instrução através das informações colhidas em um dos nossos formulários.

Nosso derradeiro capítulo apresenta os resultados desta pesquisa, a análise dos formulários e das entrevistas e nossas considerações sobre o uso de imagem nas aulas de histórias para surdos. Também apresentamos e defendemos nossa metodologia de análise a história oral aplicada a sujeitos não oralizados.

CAPÍTULO 1 - UMA BREVE HISTÓRIA DO ENSINO DE SURDOS

Neste capítulo faremos uma apresentação um breve apanhado da história da educação de pessoas surdas, partindo de um panorama Europeu para e suas influências no processo de construção da primeira escola de surdos no Brasil, o Real Instituto de Meninos Surdos fundado 1856, passando pelo início do processo legislativo nacional – permeados por diretrizes internacionais – até a leis 10.436/2002 e Decreto 56626/06. Ainda neste capítulo abordaremos os modelos educacionais, ainda em disputa, acerca da educação de pessoas surdas, encerrando o capítulo com afirmação da LIBRAS como língua, apresentando suas principais características morfológicas.

A história em seus mais diversos recortes temporais, geográficos e sociais está sempre marcada por espaços de disputas de grupos sociais, sendo assim o percurso da educação de surdos no Brasil não foi e não é uma história única e linear. Como veremos, é marcado por tensões e disputas políticas, sociais, metodológicas e pedagógicas. Neste capítulo objetivamos estabelecer um panorama geral que nos dê base para os debates sobre imagem, surdez e ensino que virão a seguir nos próximos capítulos e são temas-chaves desta dissertação. Não objetivamos trazer uma visão reducionista da história da educação de surdos, é afirmarmos a impossibilidade de se fazer uma historiografia total e única acerca desse tema, e assim negarmos a afirmação de uma história tradicional de grandes marcos e instituições desumanizadas. Sabendo que todo percurso histórico da educação de surdos é marcado pelas lutas e rupturas travadas pela comunidade surda, apresentamos aqui um panorama e não uma historiografia.

1.1 O PANORAMA EUROPEU

No que tange a história da surdez ocidental e principalmente a educação de surdos sabemos que está permeada por práticas civilizatórias que ora via o indivíduo surdo como incapaz, infantil e tuteláveis, ora como não humano. Na antiguidade, os povos greco-romanos a linguagem oral era vista com parte integrante do pensamento se qual o mesmo não poderia se estabelecer, para Aristóteles, por exemplo, o oral era a base da condição de humanidade (MOURA, 1993 p.16). Dessa forma o surdo seria inevitavelmente, para eles, impossibilitado de pensar e incapaz de desenvolver qualquer tipo de aprendizagem.

Com a expansão do cristianismo na Europa medieval uma nova questão acerca do surdo surgiu: Se a cristandade se baseia na proclamação da fé e o acesso a salvação na escuta da palavra, como o surdo poderia alcançar essa salvação se não teria acesso a palavra. Estaria então a salvação a priori negada para esse indivíduo? “Já que, de acordo com Paulo na Epístola aos Romanos, a fé provém do ouvir a palavra de Cristo” (apud CAPOVILLA, 2001)

Entre tanto no século XVI, apontam algumas ideias destoante dos pensamentos vigentes sobre a surdez, favoráveis a concepção do surdo como alguém capaz de aprender e a ausência de fala como sinal de fé e não mais um empecilho para existência da mesma. As transformações sociais, culturais, econômicas e religiosas que permearam o período renascentista desdobraram-se em novas formas de se olhar a surdez. O crescimento de grupos de religiosos beneditinos, onde era comum o voto de silêncio, e o uso de comunicação gestual dentro dos monastérios, surgem como importante fature de mudança desse panorama, como aponta Reily (2007, p. 312):

O silêncio no período monástico, segundo regras estabelecidas por São Basílio Magno (Igreja oriental) no século IV d.C., era determinado para os noviços com o objetivo de levá-los a desvestirem-se dos costumes anteriores, purificando-se no silêncio para aprender uma nova maneira de viver. Entendia-se que o contato com o mundano contaminava a alma, e o silêncio tinha a função de apagar as lembranças da vida pregressa, como se vê no texto da regra.

Bem, esta apreensão via no silêncio e na surdez a não contaminação da alma e o indivíduo com surdez como uma “criança” pura em alma e fé. Dentro desses monastérios inicia se as primeiras tentativas reais de educação de surdos no ocidente. Na Espanha o monge Pedro Pince de León² destacou se como um dos primeiros a desenvolver projetos de educação de surdos de famílias nobres por volta do século XVI), sua metodologia de ensino incluía a datilografia (representação manual de letras), mas tinha o foco na escrita e na fala. Lodi nos mostra que apesar do foco na normatização da oralidade para surdos, o trabalho de León é um importante marco para história do ensino de surdos (2005, p 411):

Seu trabalho não apenas influenciou os métodos de ensino para surdos no decorrer dos tempos, como também demonstrou que eram falsos os argumentos médicos e filosóficos e as crenças religiosas da época sobre

² O espanhol Pedro Ponce de León foi um monge beneditino que recebeu créditos como o primeiro professor para surdos. (1520- 1584). Porem trabalhos como de Plann (1993) apontam Frei Vicente de

Santo Domingo como primeiro educador de uma pessoa com surdez o pintor espanhol Juan Fernández Navarrete.

a incapacidade dos surdos para o desenvolvimento da linguagem e, portanto, para toda e qualquer aprendizagem.

Por muitos anos a educação do surdo ficou vinculada a busca da salvação do mesmo e retida em mosteiros e igrejas, educação esta, que se dava de forma normatizada impondo a fala como parte dessa aprendizagem. A salvação do surdo era um ato milagroso associado diretamente com o desenvolvimento da fala. A escrita também apontava com uma estrutura do ensino, era ela a chave do conhecimento, e um diferenciador de camadas sociais.

A escrita era um signo de poder (LODI, 2005 p 411), era marca de diferenciação de camadas sociais, de origem religiosa e social sendo acessível apenas ao clero e a nobreza mantendo o acesso aos textos bíblicos retido nestas castas. A educação estava a cargo do clero, que centralizava em si a postura de guardião e disseminador escrita, uma disseminação muito restrita, tendo assim o clero controle da produção e do consumo de grande parte do conhecimento disponível na Europa, o que enfatiza a palavras escrita como signo ideológico de poder (BAKHTIN; VOLOCHINOV, 1929).

Devemos ressaltar que no século XVI na Europa surge um movimento científico e cultural chamado de renascentismo que resgata os valores gregos de busca da razão. Assim atribui se um novo objetivo a educação para além do religioso, se entendi que apenas como o domínio da escrita e da fala podia se desenvolver o pensamento, a razão e o conhecimento. O que também infere na valorização da escrita e fala no ensino de surdo, visto como meio de se chegar a reflexão e conhecimento do mundo.

É neste bojo que teremos a as primeiras tentativas de educação de surdos voltadas sobretudo pela concepção oralista, ou seja, uma abordagem através da oralidade que tinha como objetivo fazer com que o a pessoa com surdez estabelece se uma comunicação através da fala, buscava aproximar o surdo dos padrões de comunicação dos ouvintes. Essa concepção teve como importante defensor o pedagogo alemão Heincke, que afirmava que o grande foco do ensino de pessoas surdas era dotá-los de língua oral para que estes pudessem se comunicar e entender o mundo a sua volta, Heincke não desenvolveu um método específico de ensino.

Em um outro ponto da Europa um abade desenvolvia uma metodologia de ensino oposta as visões de Heincke. L'Épée criou na França um método de ensino que utilizava gesto para além do alfabeto manual. O método gestualista criado pelo abade via o canal gesto visual um meio para a aprendizagem da leitura e escrita. L'Épée observou um grupo

de surdos e percebeu que eles se comunicavam de forma gestual entre si. Utilizando de alguns desses sinais observados e outros sinais por ele criados, chamados de sinais metódicos, ele formulou seu método educacional (LACERDA, 1996). O processo proposto previa que os professores deveriam conhecer sinais utilizados pelos surdos, como meio facilitador para o ensino da língua falada e escrita. Ponto importante da trajetória de L'Épée é a fundação em 1760 do Instituto Nacional de Surdos-Mudos de Paris (Institution Nationale de Sourds-Muets). O método do francês marcaria o início de um embate que se sustenta até a contemporaneidade entre oralistas e gestualistas³, como nos explica Lacerda (1996, p 6).

[...] já no século XVIII, foi aberta uma brecha que se alargaria com o passar do tempo e que separaria irreconciliavelmente oralistas e gestualistas. Os primeiros exigiam que os surdos se reabilitassem, que superassem sua surdez, que falassem e, de certo modo, que se comportassem como se não fossem surdos. Os proponentes menos tolerantes, pretendiam reprimir todo o que fizesse recordar que os surdos não poderiam falar como os ouvintes. [...]

No século XIX, as revoluções burguesas e a mudança no cotidiano trazem a Europa um novo modelo de vida. A nova configuração geopolítica das cidades, agora urbanas imbricou em novos vínculos entre os sujeitos surdos, o capitalismo industrial e aumento da necessidade de mão de obra aliado a redução da tutela da igreja permitiu uma maior troca ou trocas comunicativas no interior desses grupos surdos, incentivando o surgimento de novas comunidades surdas urbanas.

A escola para surdos começara a se tornar mais comuns, sejam vinculadas a linha gestualista⁴, seguindo a corrente do Instituto de Surdos-mudos de Paris⁵, ou vinculados a linha oralista⁶ inspiradas pelo trabalho do alemão Samuel Heinicke⁷ e afirmado pelo III congresso mundial de surdos-mudos. Período no qual, também no Brasil é inaugurado o

³ Essas cisões entre diferentes abordagens e metodologias de ensino não se resumiam a um simples desacordo pedagógico, mas refletiam, sobretudo, concepções dissonantes quanto às possibilidades de o surdo tomar parte na vida cotidiana das sociedades.

⁴ Gestualismo ou manualismo é um método de ensino, para surdos, no qual se defende que a maneira mais eficaz de ensinar o surdo é através de uma [língua gestual](#)

⁵ Instituto Nacional de Jovens Surdos de Paris originalmente Instituto Nacional de Surdos-Mudos de Paris, é o nome atual da escola mais famosa para Surdos, fundada por [Charles-Michel de l'Épée](#) em [1760](#), em [Paris, França](#).

⁶ Método de ensino que defende como melhor modo de ensinar o surdo é através da língua oral, ou falada.

⁷ Samuel Heinicke foi o primeiro [educador](#) a desenvolver uma [instrução sistemática](#) para os [surdos](#) na Alemanha. (1727-1790)

Imperial Instituto de Surdos Mudos, que daria origem ao atual Instituto Nacional de Educação de Surdos. Como nos apresenta Coelho (2004, p. 168):

Em meados do séc. XIX havia mais de cento e cinquenta escolas na Europa e vinte e seis nos Estados Unidos que usavam a língua gestual. A educação de surdos estava em seu período de ouro. Os surdos tinham acesso à educação por meio da sua língua materna. Na Europa e na América cada vez mais alunos surdos completavam a educação básica. Foram lançados então os cursos secundários para surdos em Hartford, Nova Iorque e Paris. Os alunos surdos tiveram pela primeira vez a possibilidade de continuarem os seus estudos, tornando-se muito deles professores de surdos. Em meados do século dezanove metade dos professores nas escolas americanas e francesas eram surdos (hoje são uma raridade)

O congresso de Milão foi uma conferência internacional de educadores de [surdos](#), que ocorreu em setembro de 1880. Depois de deliberações o congresso apoiou a perspectiva [oralista](#), aprovando uma resolução que defendia o uso e ensino exclusivos da língua oral para surdos, excluindo assim a língua sinalizada. Os membros do congresso, formado sobretudo por ouvintes, uma vez que os professores surdos foram impedidos de participar, acreditava que uso de sinais desviava a atenção e atrapalhava a aquisição de língua oral (CAPOVILA, 2000). A defesa do oralismo por parte do congresso influenciou no modelo de educação de diversas partes, incluindo do Brasil, escolas de surdos em diferente parte do mundo proibiram o uso de língua sinalizada.

É importante notar nessa história que, embora as discussões façam referência à educação, as questões próprias das esferas educacionais nunca foram enfatizadas. Os métodos de ensino, as práticas realizadas, assim como os conteúdos ensinados foram submetidos ao fator lingüístico e abordados com o objetivo de descrever e sustentar a defesa pelo desenvolvimento dessa ou daquela língua (oral ou de sinais). (LODI, 2005 p.411)

A determinação do congresso não marca o fim do gestualismo, e sim um sobre-pungência do método oralista sobre os demais. A história da educação de surdos é permeada por tensões mesmo nos seus aspectos mais burocráticos e legislativos. Mesmo com a percepção hoje majoritária de que a comunicação manual-visual, lhes permite estabelecer uma relação edificante e significativa, com benéficos resultados, sendo a língua de sinais, sua língua natural, ainda temos evidentes marcas de disputa.

A história da educação dos surdos é marcada por conflitos e controvérsias. Observa-se, porém, que embora as discussões realizadas

nos últimos cinco séculos façam referência à educação, as questões próprias das esferas educacionais nunca foram enfatizadas. Ou seja, os métodos de ensino e as práticas realizadas foram submetidos ao fator linguístico e abordados com o objetivo de descrever e sustentar a defesa pelo desenvolvimento da língua oral ou de sinais. (LODI, 2005 p. 409)

Predominância do oralismo se manteve por um século, o método oralista buscou se apoiar no discurso médico, que afirmava a oralização como forma mais rápida de se alcançar a aprendizagem, a surdez foi patologizada, o surdo enxergado a partir de sua ausência, a audição, e não a partir de suas características, como a visualidade, o de sua cultura, a língua de sinais (SKLIAR, 1997, p. 111). A medicina, ciência e a educação neste período estavam, segundo Silva (et al., 2006) homem máquina, onde o corpo é visto como uma máquina que deveria trabalhar em suas plenas funções e ausência ou ineficiência de uma delas deveria ser corrigida.

O resultado da proposta oralista não foi bem o esperado, como apresenta Lacerda (1998) a maioria dos alunos inserido na nesse modelo de educação, desenvolveram uma fala distante do padrão de normalidade de um ouvinte, tiveram dificuldade cognitiva, inclusive na aquisição da escrita. Só a partir do ano de 1960 que se intensificam as críticas a essa metodologia.

É então que surge a comunicação total, inicialmente com o professor estadunidense da Universidade Gallaudet, em Washington, Dr. William C. Stokoe, que passa a usar a língua de sinais americana (ASL) dentro da universidade, ele começa a perceber a existência de aspectos linguísticos nos gestos usado pela comunidade surda americana. A comunicação total é uma filosofia de ensino para surdos que tem com caracterizado pela utilização de diversos recursos linguísticos, tais como, a língua de sinais; linguagem oral; códigos manuais. Esta filosofia não prega a oralização como solução única e definitiva para o ensino de surdos, mas não descarta o mesmo como possível método de comunicação, qual quer meio que facilite a comunicação é visto como valido (GESUELI, 1998, p. 27-28).

A comunicação total não se estabelece por uma metodologia ou pedagogia pois não estabelece um método de ensino ou corpo teórico, apenas um novo olhar não normatizado, que passa a valorizar o indivíduo e a necessidade de se estabelecer um canal de comunicação ativo e eficiente. Esta nova visão abriu espaço para a entrada da língua de sinais nos ambientes educacionais. Apesar de na prática ainda haver uma primazia da língua falada sobre a sinalizada, havendo muitas vezes uma tentativa falha

de gera correspondência direta da língua falada para a sinalizada, uma tradução de elemento por

elemento, o que é ineficiente já que se trata de duas línguas, com elementos culturais, sintéticos, morfológicos e fonéticos próprios como discutiremos mais a fundo no final deste capítulo.

No século XX temos a consolidação das comunidades surdas e a implosão dos movimentos políticos de minorias tomam dentro do discurso da democracia liberal, sobretudo, a partir do pós-guerra e o holocausto que infligiu não só Judeus como marca a história, mas também negros, homossexuais e deficientes, incluindo surdos. Mas é só no final do século que temos um real movimento em prol de pensar a educação de Surdos, a perspectiva e novas metodologias, como o bilinguismo, surgem apoiadas defesa do direito universal a educação.

A declaração Mundial de Educação realizada em março de 1990 na Tailândia e assina por cento e cinquenta países, incluindo o Brasil, adotou como princípio básico que toda pessoa tem direito à educação e que é necessário satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem, tal declaração clama por mudanças na real estrutura que sustenta a educação. Em seu Artigo 3 trata da universalização do acesso à educação e promoção da equidade, descrevendo que a educação básica deve ser oferecida a todas as crianças e no Artigo 6 e que é a escola deve proporcionar um ambiente adequado para a aprendizagem e não o aluno que deve se adequar a ela.

Já a Declaração de Salamanca assinada em junho de 1994 por oitenta e oito países é a primeira a tocar especificamente na temática da “equalização de oportunidades para pessoas com deficiência.” Tal declaração registra que todos têm o direito de acesso à educação, sem distinção. Que é necessário o aprimoramento dos sistemas de ensino para que se tornem ambientes inclusivos. E, ainda, atualiza a discussão sobre o rompimento da educação comum e especial, por isso, afirma que, tal declaração pode ser considerada com divisor de águas como perspectivas de acesso de todos na educação escolar.

Em 1999 a Convenção de Guatemala registrava a necessidade de eliminar as discriminações contra pessoas deficientes e abolia denominação “especial” para diferenciações fundadas nas deficiências em escolas. Dois anos depois, a Declaração de Dakar reafirma o compromisso de assegurar uma Educação para Todos e os objetivos e as metas de Educação estabelecido pela declaração universal do direito a educação assinada 10 anos antes.

Nesse mesmo período outras declarações também surgem reafirmando o direito universal a educação e implicam no surgimento de uma legislação específica para a garantia de ingresso e permanência e alunos portadores de necessidades educacionais

especiais na escola. Os países assinantes, assumem a responsabilidade de entender esses indivíduos como seres ativos e dotados de direitos sociais e político.

É no bojo de movimentos sociais e legislativos que o bilinguismo enquanto corrente metodológica vem ganhando mais espaço. Como o nome já demonstra o bilinguismo defende o acesso e uso de duas línguas a sinalizada: a usada pela comunidade surda local e a língua nacional respectiva, escrita. O que no caso Brasileiro faz referência a LIBRAS (língua de Sinais Brasileira) e o Português escrito respectivamente.

O pressuposto base do bilinguismo é que o surdo tem o direito de “adquirir como língua materna a língua de sinais, que é considerada a língua natural dos surdos e, como segunda língua, a língua oficial de seu país” (GOLDFELD, 2002, p. 42). Segundo a legislação brasileira, mas precisamente o decreto nº 5.626/05, o qual abordaremos ainda neste capítulo, a libras é a língua de instrução de todos aluno surdo e a língua das comunidades surdas brasileiras. Enquanto a língua portuguesa deve ser estudada para ser lida, interpretada e escrita por parte dos surdos.

1.2 PANORAMA BRASILEIRO

Se tivermos que selecionar um marco inicial para educação de surdos no Brasil citaríamos a criação do ‘Imperial Instituto de Surdos-Mudos’ em 23 de setembro de 1857, não por não existir uma garantia de que antes não houvera surdos que receberá algum tipo de ensino ou que neguemos qualquer ação educacional fora do espaço institucional e legislativo ou ainda negar a existência de uma história da surdez decolonial. Fato é que há poucos trabalhos acerca da educação de pessoas com deficiência auditiva no Brasil, como nos afirma Soares (1999 p 12):

é possível buscar, na produção historiográfica da educação brasileira, desde as concepções consideradas ingênuas até as mais críticas, além da educação fundamental, [...], as origens da educação de adultos e da pré-escolar. No entanto, é muito difícil, senão impossível, encontrar uma parte dedicada à história da educação dos deficientes auditivos no Brasil

É verdadeira e notaria a importância da fundação do imperial Instituto de Surdos – Mudos, atualmente Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), na história da educação de surdos no Brasil. Fundado por Dom Pedro II e pelo professor surdo francês,

Ernest Huet o instituto que funcionava como escola e asilo, recebia meninos surdos de diferentes partes do império, sua maioria vinda de famílias abastadas. A escola foi dirigida em seus primeiros cinco anos por Huet e contava com outros professores surdos, eles em seu quadro, eles utilizavam a língua de sinais francesa (FSL), trazida por Huet, e misturavam com a existente no país, podemos afirmar que a LIBRAS tem uma influência histórica da língua de sinais francesa, mantendo até hoje algumas aproximações morfológicas, sintáticas e fonéticas. As decisões do congresso de Milão a favor da metodologia oralista, também chegam ao Brasil e aos Instituto, que retira seus professorares surdos, em 1861 Huet abandona a direção do instituto que passa a ser dirigido por ouvinte. Como vimos no subcapítulo anterior, o oralismo se manterá com força até o início da década de 1960.

Fora do campo formal da educação, a primeira instituição de movimento surdo foi a associação Brasileira de Surdos-Mudos, fundada no Rio de Janeiro no ano de 1930 (BARROS, 214), mas é apenas na década de 1950 que organizações como essa se tornam comuns em outras cidades. As associações eram espaços de sociabilidade, informação e organização. As organizações tiveram um importante papel a concepção de uma comunidade surda, suas atividades giram muito em torno de atividades sociais, como eventos esportivos, confraternizações e festas (BARROS, 2014, p. 09). É só no contexto da redemocratização, e seu concomitante estopim de movimentos sociais, que estas associações passam a ter uma função de organização de movimentos político-sociais, atuando no acompanhamento políticas públicas, a princípio dentro do bojo das lutas de pessoas deficientes.

Se de um lado a virada do século XX para o XXI é um marco da confirmação hegemônica do capitalismo neoliberal que precariza os direitos trabalhistas e sociais e conseqüentemente amplia a exclusão; por outro, este foi o momento de crescimento do debate acerca do diferente na educação, do direito ao acesso e permanência de grupos historicamente marginalizados ao ensino, incluindo os Surdos. As Declarações Mundial de Educação para todos e de Salamanca, assinadas por diversos países incluindo o Brasil, são marcos da significativa ampliação do discurso em prol da inclusão. Em meio ao crescimento desse discurso e da visibilidade internacional dos movimentos de universalização do acesso ao ensino básico, o Brasil iniciou um processo legislativo em diferentes setores da educação: gestão, currículo, avaliação entre outros, incluindo o que aqui referenciamos: a inclusão.

O clima de militância política interno e os movimentos de valorização das identidades que ocorriam não só no Brasil como também internacionalmente, podem ter mobilizado grupos políticos até então marginalizados como os surdos. Diversos congressos e encontros acontecem em cidades Brasileiras: Encontro Nacional de Entidades de Pessoas Deficientes em Brasília (1981) e Recife (1983); Encontro Nacional de Entidades de Pessoas Deficientes em São Bernardo do Campo (1994). As pautas virgulavam principalmente sobre direitos linguísticos. Temos uma formação de um movimento surdo forte que tem participação direta nas mudanças legislativas que viram na década seguinte.

No que tange a inclusão de surdos essas mudanças legislativas brasileiras se intensificam a partir da posse do governo Lula, 2003. Dentro de uma pauta política de investimentos em inclusão social e reivindicados por movimentos sociais e populares da comunidade surda temos a criação de uma legislação que afirma direitos aos surdos, entre as leis destacasse a Lei nº 10.436/02, que afirma a Libras como língua materna dos surdos, e o Decreto nº 5.626 que garante às pessoas surdas, o direito à educação, com adequações necessárias para o acesso à comunicação, à informação e à educação. Como consequência de processo os tivemos o aumento exponencial de matrículas de alunos surdo em salas de aulas regulares de ensino na rede pública.

Como já anunciado a segunda metade do século XX é um período de mudanças na perspectiva da educação de surdos, através da movimentação e luta política de surdos e outros grupos portadores de necessidades educacionais especiais temos o início da legislação acerca da educação de inclusiva, mesmo está se iniciando de forma segregadora: Na década dos anos de 1960 temos início o movimento das classes para alunos excepcionais. Sendo a segunda Lei de Diretrizes e Bases da educação de 1971 a primeira assegurar no Brasil o direito ao acesso à educação de pessoas deficiente, englobando nessa categoria o surdo. Esse acesso se daria de forma separada através de classes especiais que reuniam alunos com as mais diversificadas necessidades educacionais, surdos, cegos, cadeirantes, deficiências intelectuais, dificuldades motoras.

E inegável que garantia em lei do da integração a escola se tratava de um avanço e uma conquista legislativa, mas está ainda se dava de maneira excludente, o aluno está na escola mais ainda não fazia parte dela enquanto comunidade estudantil. A escola não assumi a responsabilidade de atender as demandas do aluno, essas salas funcionavam como modo de normatizar esses alunos e não de expandir suas potencialidades.

Nota-se que como afirma Cardoso (2003, p. 26) que há uma lentidão na aceitação real da educação inclusiva e nas resistências às mudanças no cotidiano da educação, havendo até hoje a permanência da utilização de salas de aulas para “alunos excepcionais”. Em 1986 acontece a mudança na terminologia utilizada para definir esses alunos, os termos excepcional ou portador de deficiência é abandonado, passando a se utilizar a terminologia aluno com necessidades educacionais especiais, onde fica presente que esse aluno tem demandas que a escola deve atender. Apesar do debate de nomenclatura no âmbito legislativo e da prática escolar o período ditatorial brasileiro não houve muitas alterações na política educacional de surdos. A repressão militar dificultava a ação da organização dos grupos formados pela comunidade surda e a sua luta por direitos.

A Constituição Brasileira de 1988, conhecida como a constituição cidadã afina no capítulo III, da Educação, da Cultura e do Desporto, artigo 205 que “a educação é direito de todos e dever do Estado e da Família.” E em seu artigo 208, legisla especificamente sobre o atendimento educacional especializado, garantindo que este é um dever do Estado com a educação.

Em 1989 surge a Lei 7.853 que dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência e sua integração social, prevendo a inclusão dos mesmos, no sistema educacional, e garantindo a da educação especial como modalidade e a oferta, obrigatória e gratuita, da Educação Especial em estabelecimento público de ensino.

Mas é a lei 9.394 de dezembro de 1996, que inserida na onda dos movimentos mundiais de universalização da educação e os acordos internacionais os quais o Brasil havia assinado, marcou uma mudança no modelo educacional brasileiro. A nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional estava conceituada e orientada por uma abordagem de educação inclusiva, atendendo a pressão de diversos movimentos sociais. Esta LDB trouxe um capítulo inteiro dedicado à Educação Especial que referênciava em seu artigo 59: “[...] os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais: currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específica, para atender às suas necessidades” (BRASIL, 1996)

A virada dos séculos XX para o XXI no Brasil é marcado pela tomada de forças dos movimentos sociais em prol da universalização e reforma do ensino, que acaba tomando maiores contornos com início do governo Lula (2002) que tinha como base política de apoio muitos desses movimentos sociais. Após uma década de reabertura política esses movimentos, incluído o movimento surdo, demonstravam ter estabelecido

uma organização política que se evidencia pelo aumento considerável de legislações educacionais no primeiro mandato de governo Lula (2002-2006). A lei 10.845 de 2004 instituiu o Programa de Complementação ao atendimento Educacional Especializado garantindo por lei a universalização do atendimento especializado de educandos com necessidades educacionais especiais.

Mas recentemente o Plano Nacional de Educação para a Educação Especial de 2014, tem com marco duas questões - o direito à educação, comum a todas as pessoas; E o direito de receber essa educação sempre que possível junto com as demais pessoas nas escolas "regulares". Dessa forma a necessidade de os sistemas de ensino adotarem métodos e práticas de ensino adequados às diferenças.

No que tange especificamente o direito surdo, a 10436 de abril de 2002, que legitima a libras como língua nacional e língua materna (L1) de todo surdo brasileiro, é uma inegável conquista para e da comunidade surda. Esta lei reconhece como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais, afira a obrigação do poder público de divulgar a mesma e o atendimento em libras em qualquer órgão ou departamento público. No que tange a educação legisla:

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. (BRASIL, 2002)

No ano seguinte é legislado o programa federal Educação Inclusiva: direito à diversidade cujo objetivo era a ampliação da educação inclusiva através de uma estratégia multiplicadora. Alguns municípios receberiam a função de ser polos de ação, receberiam informações e formações e passariam para outros municípios. Para Pletsch esse modelo encontra seria dificuldades:

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

entre os setores responsáveis dos municípios, estados e governo federal (PLETSCH, 2011, p. 45).

Acerca, especificamente, das políticas públicas dirigidas aos alunos surdos, além d Lei 10.436/02, também conhecida como Lei de Libras (BRASIL, 2002), DESTACAMOS O DECRETO 5625/05, cuja importância define-se “(...) por explicitar mecanismos imperativos e ações públicas para a formação de profissionais para o ensino, interpretação e tradução da Libras, ações afirmativas para usuários da Libras e a sua expansão.” (FARIA, 2011).

O Decreto Federal nº 5626, de 22 de dezembro de 2005 é como o mesmo define o regulamentador da Lei nº 10.436 que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais Libras. Em seus capítulo II, III e V o decreto abordara a formação dos profissionais envolvidos no processo de inclusão; definindo a libras como disciplina obrigatória de todos os cursos de licenciaturas, magistério nível técnico e fonoaudiologia. O Decreto delibera ainda sobre a formação do professor e do intérprete e tradutor de Libras – Língua Portuguesa do uso e da difusão da Libras e da Língua Portuguesa para o acesso das pessoas surdas à educação, entre outras regulamentações.

No capítulo IV discorre sobre a difusão da LIBRAS e da língua portuguesa para pessoas surdas afirmando que as instituições de ensino devem garantir, obrigatoriamente, às pessoas surdas acesso à comunicação, à informação e à educação. Neste capítulo ainda se insere o dever do estado para com o educando surdo de oferecer o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos surdos nas salas de aula e, também, em salas de recursos, em turno contrário ao da escolarização, com os profissionais necessários para a garantia deste direito: professor de Libras, intérprete de Libras-língua Portuguesa, professor para o ensino de Língua Portuguesa e professor regente de classe com conhecimento acerca da singularidade linguística manifestada pelo aluno, além de promover a continua formação deste profissionais.

Considerando o que define o decreto se torna evidente que o ponto inicial para aplicação do mesmo no âmbito educacional é o conhecimento da LIBRAS por parte de todos os envolvidos no processo. O conhecimento da linguagem de sinais é a forma de comunicação capaz de oferecer subsídios para a preservação e/ou desenvolvimento da comunidade surda, sendo a ferramenta que instrumentaliza o surdo e permite sua efetiva inserção no espaço escolar, sendo imperativo seu conhecimento por todos os envolvidos no processo de ensino.

Esse movimento legislativo demarca grande vitórias da comunidade surda e um inegável avanço para educação. Porém a realidade da maioria das escolas ainda se

encontra bem afastada da forma da lei onde ainda encontramos um grande de debate acerca dos direitos e metodologias do ensino de surdos.

1.3 METODOLOGIAS UTILIZADAS NA EDUCAÇÃO DE SURDOS

Na parte inicial do capítulo, fizemos um pequeno panorama histórico da educação de surdos no mundo ocidental, onde falamos dos três principais modelos educacionais para o ensino de surdos, agora nós faremos uma pequena análise das mesmas.

Vale ressaltar que como vimos essas três propostas educacionais tiveram momentos de maior visibilidade diferentes, mas por mais que cronologicamente se apresente de maneira sucessiva não há uma linearidade histórica quando falamos de metodologias de ensino. Essas propostas estabelecem um ainda ativo campo de disputa, sobretudo dentro das instituições de ensino.

1.3.1 Oralismo

O oralismo foi, durante um grande período, a principal modelo educacional de surdos, porém a partir da segunda metade do século XX vem caindo em desuso e sofrendo duras críticas, principalmente por parte da comunidade surda. Objetivo principal do oralismo é o desenvolvimento da fala, esta filosofia entende a fala com elemento central da comunicação e a partir dela outros elementos como a escrita são desenvolvidos.

Uma das grandes críticas ao oralismo é seu caráter normatizador, que estabelece um olhar pautado na ausência, ele visa levar o indivíduo surdo a interagir com ouvintes dentro do padrão de comunicação ouvinte. Enfatiza-se o que a singularidade deste aluno de forma negativa, essa singularidade educativa é uma visão classificadora, onde se caracteriza o aluno por suas dificuldades, a deficiência em si e por si passa a ser o eixo do trabalho pedagógico, aproximando o processo pedagógico do processo clínico (SÁ, 2010, p. 14).

É necessário enfatizar que a trazemos aqui a crítica ao método, normatizador e clínico que nega a utilização da língua gesto-visual como língua materna do surdo,

entendemos a imposição da oralização como um ato violento que não auxilia no desenvolvimento cognitivo do indivíduo. Por hora, isso não quer dizer negar a oralidade

como uma escolha facultativa e individual, pesquisa como de Tofollo (2014) trazem a oralidade como uma possibilidade instrumento de aprendizagem do português escrito sem a sobrepor a língua gesto-visual, assim pensando a oralidade fora da perspectiva oralista. O método oral, se opõem a utilização de sinais pelos surdos, o que pesquisadores (LACERDA, 1998/MACHADO, 2008/ CAPOVILLA, 2001) da educação vem mostrando ser prejudicial, a aquisição da língua viso - espacial traz ao surdo uma possibilidade ativa de comunicação, interação, desenvolvimento cognitivo - linguístico, além de ser, como toda língua, uma marca cultural da comunidade de pertencimento, no caso da comunidade surda.

Como consequência do método oralista estrito nas escolas, uma forte ênfase era colocada na habilidade de oralização pelos surdos, às custas de uma educação mais generalista e completa, capaz de levar ao desenvolvimento de habilidades cognitivas mais elevadas. Como resultado foi observado um rebaixamento significativo no desenvolvimento cognitivo dos surdos. (...).

Um ultimato foi dado à filosofia de ensino oralista: ou ela demonstrava que podia dar melhores resultados a partir de novos desenvolvimentos metodológicos e instrumentais capazes de reverter o quadro, ou ela deveria ser descartada em favor de uma outra filosofia de ensino. (...). (CAPOVILLA, 2001, p.1481-1482)

O oralismo sofreu um grande declínio histórico e hoje dificilmente encontraremos pesquisadores dos estudos surdos que apõem tal metodologia, porém ele ainda se encontra vivo dentro do senso comum brasileiro, sendo ainda uma discussão viva dentro das famílias e até mesmo no chão da escola. Pode creditar isso, ao ainda baixo conhecimento da LIBRAS pela comunidade ouvinte, ausência de intérpretes nas escolas e o preconceito com deficientes, incluindo os deficientes auditivos.

1.3.2 Comunicação Total

Vimos que o declínio do método oralista permitiu a entrada de elementos das línguas de sinais nas escolas com o objetivo de tornar a comunicação entre professor e aluno surdo possível e efetiva, oralidade, leitura orofacial, língua de sinais, gestos arbitrários (criados pelos professores sem ligação com a língua de sinais local), mímicas, qualquer coisa que leva se a comunicação passava a compor o ensino.

Quanto ao uso dos sinais da língua, no caso brasileiro da LIBRAS, Era indicado ao professor que sinalizasse toda palavra pronunciada, o que se tornava inviável uma vez que como veremos mais a frente a LIBRAS e o Português não tem a mesma estrutura sintática, nem mesmo uma tradução direta de todos os vocábulos. Por isso o que era sinalizado pelo professor não se era a língua de sinais e sim a língua oral sinalizada, no caso em questão o português sinalizado. Segundo Capovilla (2000, p. 108-109) na comunicação total o que era sinalizado se caracterizava como: “(...) uma amostra linguística incompleta e inconsistente em que, nem os sinais nem as palavras faladas podiam ser compreendidas plenamente por si sós”. Para além disso a comunicação total não desenvolveu uma teoria pedagógica própria, se estabelecendo como uma filosofia de transição.

1.3.3 Bilinguismo

O Bilinguismo como o próprio nome sugere, se caracteriza pelo direito do surdo de utilizar e aprender duas línguas, a língua de sinais e a língua oficial local na modalidade escrita, no caso brasileiro respectivamente LIBRAS e português. A construção da identidade e reconhecimento cultural perpassa por ambas as línguas (CAMMPELO, 2008)

O modelo educacional bilíngue é uma garantia prevista pelo decreto 5625/05, ou seja, é uma obrigatoriedade que o aluno surdo brasileiro tenha a língua de sinais como primeira língua, sendo a língua portuguesa a sua segunda língua. Para Lacerda (2006) esse modelo vai contra a estigmatização e a discriminação, advoga pela solidariedade e respeito pelas diferenças. Mas apesar no aumento das pesquisas e estudos escolares acerca da inclusão e ensino de surdos esse modelo ainda encontra grandes dificuldades.

O desconhecimento da LIBRAS pela maior parte dos ouvintes pode se motor de alguns problemas: imaginemos uma criança surda que nasce em uma família ouvinte, diferentemente de uma criança ouvinte que já inicia a aquisição da sua língua materna no seio da família nos primeiros meses de vida; uma criança surda em tal posição não estaria inserida em um ambiente de aquisição de sua língua materna, alas não compreende o que está sendo falado ao seu redor e a família ouvinte não tem conhecimento da língua de sinais atrasando aquisição de linguagem, tão cara ao

desenvolvimento. Honora (2014, p.95) afirma em sua pesquisa que a maior parte dos surdos brasileiros estabelece o seu

primeiro contato com a língua de sinais nas instituições formais de ensino. Assim a escola acaba acumulando dupla função quanto a aquisição de linguagem, tendo que assumir a o letramento em português e em LIBRAS.

As pesquisas têm indicado que a criança surda que tem pleno domínio da LIBRAS apresenta maior facilidade na aprendizagem do português escrito que a criança que tem o primeiro contato com os dois na escola. Ocorre que para ambas as ações exigem-se do professor, mais que empenho é necessário formação, ampla discussão modo de aprendizagem de um surdo, que como veremos no capítulo seguinte estabelece uma relação diferenciada com a visualidade, e o trabalho conjunto com o tradutor intérprete de libras além da sala de recurso em contra turno conforme prevê o decreto 5625/05, uma serie de esforço e custos que tem sido muito pouco realizado (LACERDA, 2006, p.166). A criança surda deveria tem seu processo de simbolização iniciado com a aprendizagem de sua língua materna no âmbito familiar, de modo que a educação formal se daria pela LIBRAS como canal comunicativo. (FERNANDES, 2011). Sem um canal de comunicação ativo o processo de ensino e aprendizagem se torna extremamente esvaziado, o que não afeta apenas a letramento do português escrito, mas todo os múltiplos (ROJO, 2009) letramentos envolvidos no ambiente escolar, entre eles o letramento histórico (AZEVEDO, 2011) a qual essa pesquisa se debruça.

As escolas bilíngues estabelecem mais um potencial, são espaços identidade e de encontro de pares onde a fluência da Língua de sinais se desenvolveria em todos os momentos e não apenas na sala de aula. Mas recorrentemente a LIBRAS tem sido vista dentro do ambiente escolar como uma linguagem restrita dos surdos, não proporcionando uma integração deste ou destes alunos surdos com os demais ambientes e membros do espaço escolar, não sendo explorado seu real potencial de construção de significados. Para Lodi, Harrison e Campos:

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

Apesar das inúmeras dificuldades relatadas, o bilinguismo tem sido cada dia mais adotado o que já demarca um avanço da valorização da língua de sinal. Esse processo não

ocorreu de forma horizontal ou natural. É importante marcar que todas essas mudanças metodológicas e legais têm participação direta da comunidade surda que se organiza e em busca da valorização de uma das marcas identitárias a língua.

1.4 LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS (LIBRAS)

A língua de sinais Brasileira é uma língua de modalidade visoespacial, o seu canal de comunicação é visual e não plano, ela pressupõe uma espacialidade, diferente uma língua oral-auditiva na modalidade escrita, ou seja, são articulados essencialmente pelas mãos e percebidos através da visão. Assim como as línguas orais-auditivas ela é uma língua natural, tendo todos os critérios linguísticos para tal, como sintaxe, fonética, morfologia e semântica, além de ser a um produto cultural, convencionado por seus falantes e historicamente construído (QUADROS/KARNOPP, 2004) (STOKOE, 1960).

Para melhor compreendermos as afirmações acima faremos uma pequena explanação sobre a constituição LIBRAS como uma língua natural iniciando com seus níveis linguísticos e depois seu aspecto social.

Segundo Gesser (2009) toda língua possui um sistema gradativo de combinações, unidades menores formando unidades maiores, por exemplo no caso das línguas orais sentenças são formadas por frase que são formadas por morfemas, e morfemas por fonemas. Essa mesma formação gradativa vai ser encontrada nas línguas de sinais, só que de maneira menos linear, já que signos diferentes podem ser articulados de maneira simultânea, enquanto um sinal está sendo produzido com as mãos a movimentação corporal pode estar sinalizando um classificador ou ainda a expressão facial fornecendo algum aspecto discursivo. As unidades mínimas morfológicas da LIBRAS são espaciais, chamamos de fonemas os cinco parâmetros que constituem um sinal: Configuração de mão; ponto de articulação; movimento; orientação e expressão facial e corporal.

Dessa forma fica claro demonstrar que a libras não se trata de uma coleção de gestos intuitivos ou mímicas. Há a existência sim, de sinais icônicos que se assemelham a representação real do que se for sinalizado, mas esta precisão obedecer a formação gramatical de um sinal sendo formado pelos fonemas da LIBRAS. Não se restringe assim a formulação de sinais referentes a elementos concretos, é possível expressar ideias abstratas, conhecimentos e subjetividades através desta língua.

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

Língua é um conjunto organizado de elementos (sons ou gestos) que são simbolizados e articulados, sendo um produto cultural de uma comunidade ou grupo, segundo Bakhtin a língua não é um sistema estável, ela está intimamente ligada a valores ideológicos. Assim toda língua está diretamente ligada ao tempo, ao espaço e ao uso social de cada grupo.

Isso não seria diferente com a LIBRAS, ela não é uma língua universal, ela é língua da comunidade surda brasileira. E mesmo dentro do Brasil podemos encontrar sinais com semânticas diferentes (regionalismos), a diversidade encontrada em uma língua oral-auditiva, também pode ser encontrada em uma língua gesto-visual (QUADROS/KARNOPP, 2004, p. 33). As línguas são historicamente construídas, toda língua se modifica com o passar do tempo, existem formações morfológicas novas, surgimento de novos sinais e ressignificação de sinais já existentes. As variantes não padrões devem ser tratadas como fenômenos linguísticos regulares.

CAPÍTULO 2 - PENSANDO A IMAGEM E AS PRÁTICAS DE VISUALIDADE

Esta pesquisa se localiza dentro do campo do ensino de história, mas acaba por convergir com outros diferentes campos, como os estudos Surdos, apresentado no capítulo anterior. Neste capítulo abordaremos um pouco de um outro campo em que essa pesquisa se insere, o estudo da imagem discutindo os conceitos de cultura visual e visualidade e como este se relacionam com a escola e o ensino, sobretudo o ensino de história. Também abordaremos neste capítulo como historicamente as imagens foram utilizadas na historiografia.

A exposição a visualidade e ao imagético estão fundamentadas na concepção da sociedade ocidental contemporânea. A nossa sociedade é grafo-imagética, ou seja, a escrita e a imagem se inserem nas práticas sócias cotidianas de forma abundante. Coexistindo como elementos culturais da sociedade e linguagem. O ver é uma prática social pertinente a vida nesta sociedade.

Este capítulo que se proem a pensar os significados de imagem e visualidade, tarefa se demonstra múltipla e complexa. O termo imagem é utilizado com tantas significações e instrumentalizações que seria inverídico aqui apresentar um significado simples e único. Faz se necessário fugir das conceituações rígida e única acerca da imagem, o que propomos é uma reflexão das relações com a imagem de modo a refletir sobre as práticas de visualidade, focando nas suas relações com o ambiente escolar, a história e com a surdez.

Compreendemos que o ver não é uma ação individual, pois nada existe de maneira independente ou isolada, a ideia de ver algo exige um diálogo como o que se é observado. Baseado nos conceitos de Bakthin (2003) afirmamos que os objetos e as pessoas são definidos na ação da interação com os sujeitos que os significam. Ao olhar uma imagem o sujeito percebe, organiza, constrói sentidos e significa o visto, aspectos esses que estão relacionados a prática social da leitura em seus múltiplos letramentos (ROCHO, 2009)

As práticas da leitura e escrita verbal são vistas como algo imprescindível para inclusão social, nos identificamos socialmente com o domínio da escrita, mas também utilizamos de diversas práticas sociais visuais na comunicação cotidiana. Para Knauss (2006, p. 87) a imagem constitui-se em um registro abundante que está envolta várias dimensões da experiência social e na diversidade de grupos sociais e modos de vida.

Simões (2009) afirma que os indivíduos utilizam-se do ver como instrumento de leitura do mundo desde muito cedo, atribuindo significados aos mais diversos códigos.

Assim mesmo antes do contato com uma instituição formal de ensino ou da aquisição de uma língua escrita essas crianças já efetuam leituras das mais diversas linguagens que as rodeiam, em diferentes campos sociais e discursivos (BAKHTIN, 2014) ainda que de formas muito próprias ainda não marcadas pela escolarização.

Por onde passamos somos inundados por uma quantidade enorme de imagens, um verdadeiro congestionamento de ícones e mensagens, bombardeando as pessoas diariamente: outdoor, fotografias, grafites, produtos televisivos, panfletos, logos, revistas. O ver é uma prática social cotidiana e historicamente situada, dessa forma, a cultura imagética pertence as experiências das relações sociais. O ver é carregado de sentidos, de representações simbólicas, de informações sensoriais e cognitivas. As imagens adensam o indivíduo e complexificam a cultura visual que nos permeiam.

O ver ultrapassa a semântica biológica da visão, não é só ato do olhar, mas sim a forma como compreendemos o que visto. A visualidade no ato de ver está relacionada as nossas práticas sócio-históricas (HAL FOSTER 1988, p. 9 apud LINS, 2014). A visualidade é a percepção do ver como fato social, é a parte cultural da experiência visual. Diferentemente da experiência biológica da visão, a visualidade é aprendida social e historicamente pelos sujeitos.

Segundo Knauss (2006, p.107) a cultura da visualidade possui especificidades e é caracterizada pelas transformações históricas, que redefinem e contextualizam o ver. A universalidade do ver não se sustenta, o ver é flexível, ele se altera em função das práticas e variantes culturais. A relação entre a cultura e nossa experiência visual passa muitas vezes despercebido pois estão tão inseridos nas práticas sociais que se constituem de forma tácita no dia a dia, ganhando organicidade.

A relação social com a imagem afeta e constrói percepções ao mesmo tempo que são formuladas dentro do meio social, assim sua ligação com as práticas sociais e as relações de poder são indissociáveis. Ou seja, o ato de visualidade tanto compõe as práticas sociais de determinado grupo, como a significação do ato de ver é permeado pelas práticas sociais dos grupos em que o indivíduo se insere.

A práticas de visualidades são mais que repertórios de imagens, são discursos visuais que constroem significados e disputam campos sociais. O ver não se expressa de uma única forma, ele se insere nas relações de poder da sociedade. É preciso perceber que o ver e a visualidade são socialmente construídos, sendo assim há necessidade que aquisição de códigos e contextos específicos, situado em tempo e espaço, para o reconhecimento de sentido e discurso em uma imagem.

Simões (2009, p 43) afirma que a imagem é um modo de expressão que para compreender e estudar faz-se necessário adentrar pelo mundo dos signos. Elencamos o conceito de signo de Bakhtin, para o autor o signo linguístico não é imóvel, neutro ou imutável, a linguagem para autor não se insere nenhuma lógica abstrata e formal, individual ou psicofisiológica. Por isso defende um conceito de signo marcado pela pluralidade semântica, e de capacidade de adaptação. Sendo assim todo produto ou palavra pode ser transformado em signo ideológico, embora não altere sua função ou consumo (BAKHTIN, 2014, p. 32).

Nessa concepção o signo está em direta relação com a sociedade e realidades dos sujeitos envolvidos na comunicação, esta que não se dá apenas pela língua falada, também podendo se expressar pela visualidade. Segundo Campello (2008, p. 101) os signos são unidades convencionadas que carregam enunciados sociais, culturais e singularidades, estes colocam os sujeitos em contato com mundo simbólico e simultaneamente os tornam produtores deste mundo simbólico. Essa relação também se estabelece dentro da cultura surda, marcando apenas a dissociação existente entre os signos e os fonemas. Emerge assim um tipo específico de signo, o signo visual: O signo visual nascido ou criado culturalmente pela comunidade Surda está em constante pesquisa, uma vez que envolve uma dada percepção visual e construção de ideias e imagens visualizadas que regem ou se constituem como princípios da língua natural e da modalidade comunicativa que possibilita a interação comunicativa entre os Surdos em um mesmo ambiente linguístico ou distinto deles. Os signos visuais (ou do som da palavra para os oralizados) criam uma língua quando repassam uma ou várias informações para o cérebro e este passa para uma ação verbal ou sinalizada. E, estas informações só são significadas quando houver um sinalizante ou observador que compartilhe os mesmos conceitos contextuais (CAMPELLO, 2008. p. 100).

A visualidade atua de diferentes formas de acordo com as culturas, se organizando em distintas semânticas, da mesma forma que a individualidade e as histórias de vida também atribuem valores ‘emocionais’ (CAMPELO, 208 p. 121). Ou seja, cada indivíduo estabelece formas própria de práticas visuais, apresentando aspectos próprios de visualidade. Ao mesmo passo que divide características, práticas e olhares com os grupos sociais os quais esteja inserido.

O ato de “ver” também é um instrumento de medida para as observações das formas que transportam a imagem apreendida no espaço. O ato “ver” faz parte de um todo como no caso da Língua de Sinais. Na Língua de Sinais com sua estrutura viso-gestual não se estabelecem simplesmente formas, tamanhos, distâncias, direções e espacial para em seguida compará-los parte por parte. Especificamente vemos estas características dos movimentos dos sinais e suas

configurações, locações, orientações e espacialidade como
propriedade

do campo visual total. Há, contudo outra diferença igualmente importante. As várias qualidades das imagens produzidas pelos sentidos da visão não são estáticas, tudo é dinâmico e está sempre em movimentos, dependendo da relação sujeito, outros sujeitos, signo, espaço, tempo processados pelo próprio ato de “ver” (CAMPELLO, 2008, p.117).

Concebemos cultura visual como o conjunto de práticas sociais e não como uma questão apenas icônica. Seguiremos pelo caminho já apontado por Dussel (2012) que vê na imagem uma materialidade intencional e subjetiva, com capacidade de despertar devoções, sustentar crenças, gerar violência e partilhar ideologias. Neste sentido a imagem está longe de qualquer neutralidade (DUSSEL, 2012) e seu sentido constituído de elementos culturais de campos discursivos (BAKHTIN, 2003).

Afirmar-se assim, que a visualidade é parte integrante dos cotidianos da sociedade e as culturas visuais circundam diferentes espaços e grupos sociais, como por exemplo o ambiente de ensino. Veremos agora a relação entre a cultura visual e a instituição formal de ensino e quais são as principais dinâmicas estabelecidas.

2.1 A RELAÇÃO VISUALIDADE E A ESCOLA

A escola enquanto instituição é um espaço histórico e socialmente construído, o que infere que, esta é atravessada pelas questões, disputas e culturas da sociedade em que se insere. É a instituição que tem por definição social a meta de socializar o saber, saberes elegidos em detrimento de outros conhecimentos, já que todo ensino é uma escolha ideológica (AZEVEDO, 2015b, p.61).

Pode ainda, segundo Lins (2014, p. 246), ser entendida como uma das instancias de “didatização das imagens ou do olhar”, lócus privilegiado onde se legitima imagens representativas, se estabelece conceitos e se define estéticas. Esta contribui, para a formação dos sujeitos visuais, que está inserida na cultura visual.

A instituição de ensino básico é um veículo de transmissão de conhecimentos estéticos, éticos e técnicos, é uma das instituições que se preocupam com a relação entre a cultura e a sociedade e como estas produzem compreensões de mundo nos sujeitos.

A escola é o primeiro espaço formal de aprendizagem onde conceitos, símbolos e estéticas são ensinados. A autora se utiliza dos conceitos de Martín-Crossa (apud LINS,

2014, p. 247) que traça as principais ações estabelecidas por esse ambiente sobre a cultura visual: Niveladora, enfática, mistificadora, formal e operacional.

Niveladora, pois há neste espaço uma ordem específica assume, organizando indivíduos, conteúdos e práticas. Esta ordem não está restrita a uma única instituição ou espaço, salvo algumas especificidades, diferentes unidades escolares terão formas semelhantes de organização.

A ação enfática, pois após a ação niveladora, que seleciona, os conteúdos, conceitos, recursos e práticas e imagens, eles são hierarquizados. Assim há ações que selecionam, privilegiam e enfatizam conteúdos, conceitos, recursos e práticas e imagens.

Podemos definir como mistificadora porque ela colabora na fixação de modelos de imagens, já que esses modelos são dotados de uma naturalização que esconde a seleção e condensa normas, aspirações e inquietudes. Isso acontece na formalização, onde há uma estrutura que sustenta as outras ações e acaba operacionalizando elementos simples da cultura visual, que juntos podem formar configurações mais complexas.

O ambiente escolar tem a capacidade de impregnar o imaginário, a estética e os modos de leitura e ação ou procedimento. O docente como aquele que representa o centro da ação do ensinar (AZEVEDO, 2011) é parte fundamental do processo de ‘didatização do olhar’, sendo engrenagem do processo contínuo de transformação/manutenção da cultura visual. Buscar o olhar do aluno é um elemento pedagógico da docência.

A cultura visual não é um conjunto de imagens ou de atos de ver, é uma esfera de disputas, vinculadas as práticas sociais, história, hábitos, costumes e identidades. É uma construção social que é transmitida, aprendida e disputada com ação em diferentes campos sociais com a artes e história da arte, a mídia, a tecnologia e a educação.

Así, la cultura visual no es simplemente un repertorio de imágenes, sino un conjunto de discursos visuales que construyen posiciones, y que están inscritos en prácticas sociales, estrechamente asociados con las instituciones que nos otorgan el “derecho de mirada” (entre ellas, la escuela, que organiza un campo de lo visible y lo invisible, de lo bello y de lo feo). El cuerpo teórico en el que me baso, se asienta en los estudios visuales (Mirzoeff, 1999; Schwartz y Przyblyski, 2004), un campo interdisciplinario que, en vez de tratar las imágenes como símbolos iconográficos, las trata como acontecimientos, esto es, como los efectos de una red en la que operan los sujetos y que, a su vez, condicionan su libertad de acción⁸ (DUSSEL, 2009 p.182).

⁸ Assim, a cultura visual não é simplesmente um repertório de imagens, mas um conjunto de discursos visuais que constroem posições, e que estão inseridos em práticas sociais, intimamente associado com instituições que nos concedem o ‘direito de olhar’ (entre elas, a escola, que organiza um campo de visível e invisível, de belo e do feio). O corpo teórico em que eu pauto, é baseado em estudos visuais (Mirzoeff,

A cultura visual está imbricada na escola, principalmente no ato da docência, porém a não reflexão sobre as ações possíveis no uso da imagem é um desperdício de potencialidades. As propostas de uso de imagem devem ser pensadas e elaboradas pela ótica da criticidade. É preciso compreender como lê-la e como vê-la. Como afirma Lins (2014, p. 250) é necessário buscar o obtuso e não só o óbvio. A imagem não pode estar presente apenas de forma tácita, fora de uma metodologia de ensino/aprendizagem e pensa a imagem em toda sua complexidade.

O educador é responsável pela construção de uma memória visual distinta, que saia da lógica de reprodução e passe analisar a cultura visual a que estamos imersos, fugindo da égide de controle que regula olhares, seja para condicionar o educando sob determinado foco analítico, colocando este como sujeito passivo; seja para converter os alunos em espectadores críticos, de uma crítica específica já pré-fabricada, ambas focada na orientação do olhar (ABRAMOWSKI, 2012 apud LINS). Darras classifica como desafios daquela busca promover uma educação para cultura visual o de:

[...] acompanhar e tornar claro o seu consumo, mas também desenvolver esclarecimentos sobre sua prática. Esses são desafios contemporâneos e relevantes com os quais a educação deverá lidar. Ela poderá permitir o desenvolvimento de um pensamento visual e criativo por meio do design e do desenho e restituir à educação visual um lugar bem maior do que aquele que ela ocupa quando se limita ao estudo da arte (DARRAS, 2009, P. 22).

É preciso constituir uma visualidade crítica, que não apropria a cultura visual de forma passiva, que seja capaz de compreender o ser humano e das transformações do mundo. Deve se considerar os aspectos formais, as ações, os códigos e as condições gerais de produção para que haja uma leitura efetiva das imagens. Por muito tempo as imagens não foram vistas como instrumentos pedagógicos ou linguagens úteis ao ensino, utilizada apenas como ilustrações e adornos, elas estão no ambiente formal de ensino, mas não eram exploradas nele.

Burke (2003, p 50) apresenta 3 níveis de significados de uma imagem segundo a iconografia, ramo da história da arte que estuda a imagem através da contraposição de sua forma e mensagem. Esses níveis de temática são interdependentes, partindo do mesmo objeto imagético.

1999; Schwartz e Przyblyski, 2004), um campo interdisciplinar que, ao invés de lidar com imagens como símbolos iconográficos, trata-os como eventos, isto é, como ação de uma rede em que os sujeitos que operam e por sua vez, condicionam sua liberdade de ação. (Livre tradução).

A esfera de significado daria conta da sua forma em si, cores, linhas, texturas, elementos técnicos que formem a imagem. Estabelecendo uma análise pseudonormal da imagem, que dá conta de aspectos materiais e artístico se dando como um ato de interpretação pré-iconográfico.

A segunda camada de significação, também chamada pelo autor de convencional estabelece as representações contidas na imagem, a alegoria da imagem, seria a análise iconográfica. E o terceiro objeto de interpretação seria busca pelo significado intrínseco ou conteúdo da imagem, se insere na ótica dos valores simbólicos, nos contextos sócias que a obra se insere e nas mentalidades envolvidas. Esse é objeto é historicamente situado e pode ser definido para o autor como ato de interpretação iconológica.

A divisão apresentada por Burke nos auxilia a enfatizar a multiplicidade discursiva da imagem e sua necessidade de apreensões culturais para ser analisada. Para uma interpretação iconológica é necessária aquisição de conceitos prévios, já que está diretamente vinculada contexto de produção sócio históricos. Podemos afirmar que para qualquer ato de interpretação é necessária a aquisição de um arcabouço de análise, seja eles os conceitos técnicos de cor e forma, que são socialmente construídos e divulgados, ou mesmo a correlação entre imagem e alegoria, que é feita a partir das referências de sua memória.

Por tal, podemos afirmar que o ver é aprendido e ensinado dentro dos grupos socioculturais. Para compreendermos uma imagem temos que possuir um arcabouço de códigos e noções estéticas historicamente aceitas, seja para entendermos sua esfera mais primária até seu significado intrínseco.

A escola nesse sentido se situa em uma mão dupla (DUSSEL, 2012), contribui na formação da cultura visual a partir da sua aquisição de conceitos estéticos e éticos de visualidades por parte dos alunos, ao mesmo passo que é uma instituição histórico e socialmente situada. Para Dussel (2012) as instituições de ensino e os docentes em particular têm sido centrais na transformação dos regimes escópicos da atualidade.

Movimentos que afirmam a flexibilidade da construção do sentido ver tem ocorrido, passam a entender a imagem em sua ampla potencialidade textual, social e comunicativa. No artigo de Dias, Fontineles e Moura (2006) sobre a concepção do hipertexto, os autores trabalham a imagem em seu olhar linear, mas também o não linear; a sentença, mas também a imagem. Afirmando a importância de se considerar as múltiplas marcas textuais tipográficas, topológicas e pictóricas. Observamos de formas

diferentes cada gênero imagético, olhar que se coloca sobre uma pintura não é o mesmo que observa

uma gravura (tipologia), mas as estruturas que forma essa imagem a dotam de semântica (topografia), que será significada pelo observador. Essa significação acontece a partir de um nexos de imagens que o observador detém, formando espaços semânticos multidimensionais, onde graus de semelhança e diferença podem ser visualizados (topologia) assim estabelecendo para leitura do todo (pictografia).

Destacamos dentro desse trabalho a concepção da imagem empregada em sala de aula como polifônica, uma ação em que múltiplas vozes se pronunciam e são escutadas, disputadas e reconstruídas em uma profusão de discursos sociais. Para esses autores a inclusão de imagens no trabalho pedagógico sob a ótica da polifonia permite que os textos sejam compreendidos como discursos e práticas sociais e não apenas ilustrações conceituais. Para os autores a imagem é compreendida como obra, de acordo com a conceituação de Bakhtin:

A obra, assim como a réplica do diálogo, visa à resposta do outro (dos outros), uma compreensão responsiva ativa. As obras de construção complexa e as obras especializadas pertencentes aos vários gêneros das ciências e das artes, apesar de tudo o que as distingue da réplica do diálogo, são, por sua natureza, unidades de comunicação. (BAKHTIN, 1993. P. 298).

Ou seja, a imagem é dotada de múltiplos códigos e significados que se alteram de acordo com os grupos sociais em que está inserida, pois a cultura lhe atribui sentido. Vivenciamos um mundo grafo imagético, criamos, lemos e somos constituídos por imagens antes mesmo do processo de escolarização ou alfabetização. A imagem configura-se assim como comunicação e linguagem dentro e fora dos espaços formais de aprendizagem. Afirmada a relação que esta estabelece com o espaço escolar afunilaremos para o campo de ação desta pesquisa situado dentro da cultura escolar, o ensino de história.

2.2 IMAGEM E HISTÓRIA

Ao nos questionarmos em relação e o uso da imagem e ensino de história percebemos que alguns paradigmas que cercavam esta relação estão sendo quebrados, nos referimos aqui principalmente a relação da ciência histórica e a hierarquização da fonte escrita sobre a visual e a marca da narrativa expositiva oral no ensino da história. Analisaremos agora as duas questões apontadas acima nas seções a seguir.

2.2.1 A tradição erudita da historiografia

O renascimento marca a insurgência de uma historiografia centrada na fonte, e nesse caso a fonte comumente associada a semântica de documento escrito. A historiografia se afastaria assim da história do sagrado e se afirmaria no terreno da erudição, da ciência e da veracidade, esta última embasada no poder comprobatório das fontes (ARAÚJO, 2013; MARIA, 2010; PAIVA 2012). Fontes que compreendemos neste caso como escritas.

O documento escrito ganhou uma posição de destaque na concepção científica da história e a imagem rechaçada, afirmada como não objetiva ou confiável. Assim era defendida a impossibilidade do uso da imagem como fonte para o trabalho do historiador, o que fez com que períodos e grupos sem escrita ou escasso registro fossem desprezados na historiografia. Os povos do oriente médios, da pré-história, as sociedades americanas do período pré-colombiana, os surdos que até o século XVIII não tinham acesso à cultura letrada⁹.

O marco dessa mudança de panorama é a Escola dos Annales¹⁰ e sua defesa da multiplicidade e diversidade de fontes históricas, incluindo o que aqui nos interessa a imagem. Em 1978 membros dos Annales escreveram um manifesto que marcaria o surgimento da História Nova. Elevando as imagens ao posto de fontes históricas:

A história faz-se com documentos escritos, sem dúvida. [...] Mas ela pode fazer-se, ela deve fazer-se sem documentos escritos [...] Com tudo o que o engenho do historiador pode permitir-lhe utilizar para fabricar o seu mel [...] Numa palavra, com tudo aquilo que pertence ao homem, depende do homem, serve o homem, exprime o homem, significa a

⁹ Como vimos no capítulo anterior, por muitos anos a educação do surdo ficou vinculada a busca da salvação do mesmo e retida em mosteiros e igrejas, educação esta que se dava de forma normatizada impondo a fala como parte dessa aprendizagem. A salvação do surdo era um ato milagroso associado diretamente com o desenvolvimento da fala. Essa configuração sofreu algumas modificações porém nenhuma de grande relevância até o século XIX.

No século XX temos a consolidação das comunidades surdas e a implosão dos movimentos políticos de minorias tomam dentro do discurso da democracia liberal, sobretudo a partir do pós-guerra e o holocausto que infligiu não só Judeus como marca a história, mas também negros, homossexuais e deficientes, incluindo surdos. A Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948 é o primeiro marco legislativo da inclusão educacional de surdos. Já que essa em seu artigo 26 afirma que toda pessoa tem direito a instrução e que a mesma deve ser orientada para o pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento dos plenos direitos humanos e o respeito as liberdades fundamentais. Mas é só no final do século que temos um real movimento em prol de pensar a educação de Surdos.

¹⁰ Movimento historiográfico, que surgiu na França, na metade do século XX, criticava fazer da história pelas vias do positivismo e instaurou um novo paradigma historiográfico.

presença, a atividade, os gostos e as maneiras de ser do homem (LE FEBRER, 1985, P. 249).

Uma nova relação entre a história e as imagens começou a se traçar com a Nova História, a aproximação com outras ciências sociais modificou o campo de ação da historiografia. A história ampliou seus objetos de análises e suas concepções de fontes históricas, negou a existência de um tempo progressivo e contínuo. De acordo com Giulia Crippa (ANO), esse movimento tem influência direta das Grandes Guerras, do início do século XX, que alterou sistemas de crenças construído envolta da ideia de progresso e ciência.

Os debates emergidos pela Nova História e a interdisciplinaridade que está propunha contribuíram para que houvesse uma ampliação objetos, métodos e produções historiográficas. No âmbito desses trabalhos a imagem acendeu como fonte e objeto da pesquisa histórica, assumindo a especificidade da imagem enquanto categoria de documento que exige metodologias próprias de trabalho, diferente de um documento textual.

A crítica contemporânea à concepção cientificista de história conduziu também à crítica da concepção correspondente de documento histórico, que parte da perspectiva de que os registros do passado que chegam até os dias de hoje não são inocentes. A afirmação do universo do estudo da história das representações, valorizada pelos estudos da história do imaginário, da antropologia histórica e da história cultural, impôs a revisão definitiva da definição de documento e a revalorização das imagens como fontes de representações sociais e culturais. É nesse sentido que a historiografia contemporânea, ao superar a noção probatória da história, promoveu um reencontro com o estudo das imagens (KNAUSS, 2008, p.153)

Como Burke (2004, p.11) diversos campos relativamente novos da historiografia – a história da cultura material, história do corpo, história das mentalidades, história da vida cotidiana, etc. – não poderiam ter se desenvolvido se ainda se limitassem a uso apenas de fontes tradicionais, documentos escritos oficiais. Embora perceba o avanço o autor alerta que alguns historiadores ainda não consideram a imagem do mesmo patamar de documentos escritos, ele nomeia esse fato de “invisibilidade visual” (BURKE, 2004, p.17) entre historiadores. “[...] Embora os textos também ofereçam indícios valiosos, imagens constituem-se no melhor guia para o poder de representações visuais nas vidas religiosa e política de culturas passadas” (BURKE, 2004, p.17).

Na invisibilidade visual ocorreria em fusão dessa hipervalorização da escrita frente a visualidade, conceito que conseguimos facilmente transpor para história ensinada, já que a cultura escolar Ocidental como um todo – e principalmente no ensino de história – está fortemente afeiçãoada a tradição da concepção de letramento ideológico (STREET, 2004; AZEVEDO, 2011).

2.2.2 O ensino de história e marca narrativa-oralista

Há um apego na história ensinada a chamada aulas expositivas, permeadas de oralidade e convencionada da alternância da leitura, exposição e exercícios. Azevedo (2013, p. 33) quando dissecar uma aula “Típica” demarca a distribuição de leitura, explicação do conteúdo e aplicação de exercícios como bases constitutivas dessa ‘aula típica’. Essas características que já tinham sido destacadas por Monteiro:

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

Esse panorama começa a se alterar com as reflexões da historiografia – a ampliação de trabalho que lidam com representação, imagens, iconografias, etc. – aliados as propostas de renovação do ensino. A segunda metade do século XX marcam, principalmente na Europa e no Brasil, um movimento de renovação de um ensino tradicional e pouco produtivo, em favor de novas possibilidades do mesmo, que se distanciam da história positivista, linear, de grandes feitos e de verdades absolutas.

Assim as reflexões acerca da historiografia, a crítica ao ensino tradicional, e as propostas de análise das imagens vem construindo um novo olhar sobre o ensino de

história. Um olhar que seja capaz entender a imagem como instrumento pedagógico para além da ilustração, que entenda suas especificidades, contextos e elementos.

As imagens já fazem parte do cotidiano das aulas de história seja pela sua presença em livros ou os mapas usados em sala. Quando não utilizadas como apoio pedagógico pelo professor acabam por cair no desdém do aluno sendo alvo de rabiscos, pichações e caricaturas. Alguns importantes teóricos do ensino de história já escreveram sobre como melhor utilizar das imagens como ferramenta de ensino (BITTENCOURT, 1998; PAIVA, 2002).

Circe Bittencourt (1998) afirma a necessidade de e analisar as imagens em aula em diferentes contextos, primeiro isolada e depois acompanhada de texto, legenda e/ou exposição oral. Devendo, assim, a primeira leitura focar-se apenas na imagem e depois a análise continuaria a questionamento: “Como e por quem foi produzida? Para que e para quem foi feita essa produção? Quando foi realizada?” (BITTENCOURT, 1998, pg. 88).

Segundo Schwarcz há sempre algo de misterioso no trabalho com imagens, o que pode parecer simples a primeira vista, mas é preciso compreender que uma obra apresenta mais do que se nota no simples ‘ver’ é preciso buscar seus segredos, genealogias e historicidades, “mais do que apenas ‘olhar’, quem sabe seja bom começar a ‘ler’ imagens” (SCHWARCZ, 2004, p. 423). A historiadora aborda os percalços do uso da imagem na pesquisa histórica, mas os mesmos podem ser pensados dentro do ensino de história, a necessidade a natureza da imagem, autoria e contexto histórico.

Já o pesquisador Eduardo Paiva montou um pequeno roteiro sobre a análise das imagens no ensino de história, formado por oito perguntas: Quando? Onde? Quem? Para quem? Para quê? Por quê? Como? As perguntas devem estar acompanhadas de alguns procedimentos: Preocupar se com as apropriações sofridas; acompanhar as permanências e continuidades nas imagens com passar dos anos; ter um olhar atento para o que não está nas imagens, seus silêncios e ausências (PAIVA, 2002, p. 18).

Paiva (2006, p. 14) afirma que “as imagens são representações que se produzem nas e sobre as variadas dimensões da vida no tempo e no espaço”, por isso permitem múltiplas análises, uma mesma imagem pode ser lida e utilizada de forma diferente e grupos ou períodos diferentes. Mesmo as interferências e deturpações em uma imagem podem ser recurso tanto para a pesquisa quanto para o ensino.

Os contextos diferenciados dão, portanto, significados e juízos diversos às imagens. O distanciamento no tempo entre o observador, o objeto de observação e o autor do objeto também imprime diferentes

entendimentos, uma vez que, ... as leituras são sempre realizadas no presente, em direção ao passado (PAIVA, 2006, P. 31).

A imagem desempenha segundo esses autores um duplo papel no ensino de história, pois, ao mesmo passo que se apresentam como linguagens úteis a aprendizagem, não perdem seu caráter documental de fonte. Fato é que a história enquanto disciplina apresenta características próprias que a diferenciam de outras disciplinas e da historiografia.

O ensino de história opera com a historiografia, mas é um produto específico do ambiente de ensino. Como demonstra o trabalho de Chervel (1988, p. 181): as disciplinas são “historicamente criadas pela própria escola, na escola e para a escola”. Não estamos afirmando que o ensino de história não esteja diretamente vinculado à ciência de referência, nem mesmo que os saberes formados neste local são imunes de erros ou de avaliação acadêmica. Apenas reforçamos que o ensino, de história no caso da nossa análise, possui especificidades que são inerentes a este ambiente, estabelecem interlocuções com o saber científico da mesma forma que também sofrem interferências de outros aspectos da sociedade como as políticas públicas, os movimentos sociais e a cultura (PENNA, 2014).

Vale observar, que mesmo a historiografia e a história ensinadas constituírem saberes diferentes ambas são historicamente situadas no tempo e espaço, apresentam intersubjetividades e alinham-se a uma materialidade social. Enquanto a historiografia tem uma narrativa organizada pelo método de trabalho historiográfico e se efetua por meio da escrita, a história ensinada atua com diferentes campos discursivos, apresentando tradicionalmente uma marca oralista (MONTEIRO, 2003).

O ensino de história apresenta práticas e os eventos de letramento que o distingue das outras disciplinas. A aula de história mobiliza um conjunto de atividades de escrita e leitura envolvidas pelo campo discursivo da história. O professor articula essas práticas buscando construir sentidos permeados por diferentes campos discursivos, em um emaranhado de enunciados originários de vários espaços constitutivos (AZEVEDO, 2013).

A história tem uma forma própria de olhar, contar e escrever o passado, ela se constitui no tempo e espaço e seu discurso narrativo/argumentativo se estabelece em espaço dotado de regras.

Neste sentido, entende-se que a disciplina histórica é formada por signos ideológicos, cujos significados precisam ser refletidos e situados em um tempo-espaço. Conceitos históricos são mais que palavras, cujos significados são amplamente conhecidos e demandam um único sentido. Conceitos agregam significados profundos, que se relacionam a outros conceitos que, enquanto signos, possuem valor ideológico próprio (MATTOS, 2016, P. 32).

Partimos do princípio, de que a escola está permeada pela cultura visual e de que é necessário a articulação entre as múltiplas linguagens dentro do ensino de história, para um desenvolvimento crítico do aluno, efetiva aquisição de conceitos histórico e reconhecimento deste como sujeito histórico ativo desta sociedade grafo-imagética defendemos a perspectiva do letramento com instrumento necessário para o ensino de história.

Fazer os alunos refletirem sobre as imagens que lhe são postas diante dos olhos é uma das tarefas urgentes da escola e cabe ao professor criar as oportunidades, em todas as circunstâncias, sem esperar a socialização de suportes tecnológicos mais sofisticados para as diferentes escolas e condições de trabalho, considerando a manutenção das enormes diferenças sociais, culturais e econômicas pela política vigente (BITTENCOURT, 1998, pg. 89).

Segundo Rojo (2009) “novos tempos pedem novos letramentos”, a perspectiva do letramento entende a leitura e a escrita como um prática social, a autora defende a multiplicidade de práticas de letramento, numa sociedade ondes diversidade de gêneros e práticas discursivas se ampliam. Pensar como incluir a diversidade de grupos socioculturais e de práticas linguísticas dentro do ambiente formal de ensino, ressaltando que esta instituição não é o único espaço de letramento. O conceito de multiletramentos parte do princípio da existência de múltiplas linguagens (acadêmica, histórica, regional, etc), modalidades (gráfica, visual, sonora, etc.) e espaços (científico, virtual, escolar, etc.), e por tal cada um estabeleceria letramentos específicos. A partir desse conceito surgem estudos como letramento visual e letramento histórico.

O termo letramento visual (STOKES, 2002) faz parte desse conjunto de novos letramentos, a habilidade de ler, interpretar e entender as informações através das imagens. É a prática de leitura vinculada a aquilo que é visto e como se pode interpretar o que é visto, compreendido a partir de práticas sociais e culturais de leitura, o modo de experimentar as práticas culturais/sociais por meio da visão.

Por tal pressupõem a existência de habilidades específicas para interpretar imagens, avaliar seus aspectos sociais, seus propósitos, suas audiências e suas autorias.

São habilidades: lidar com as imagens, ler as imagens, isto é, unir o visual, o oral e escritos em múltiplos atos de letramento. É perceber a construção de sentidos a partir da leitura de discursos imagéticos.

Para Newfield (2011, apud CARVALHO 2015, p. 47), “o letramento visual é a educação que melhora a compreensão do papel e da função das imagens na representação e na comunicação; promove o engajamento com textos visuais de vários tipos e a compreensão de como as formas visuais constroem sentido”.

Nesse sentido, assume-se que se a imagem é uma forma de linguagem, assim como averbal e, portanto, uma prática social que é parte da sociedade e da escola e que possui códigos e atos próprios sendo assim ela é aprendida.

Entendendo assim a possibilidade do uso da imagem dissociada do aparato textual escrito, já que “[uma] imagem pode evocar a compreensão de vários elementos de um determinado tempo histórico e, nesse sentido, evocar significados sem a presença de qualquer texto escrito” (LACERDA; SANTOS; CAETANO, 2014, p. 187). Objetivando que o aluno seja capaz de codificar as imagens, compreendê-las, interpretá-las, situá-las em contexto, tempo e espaço e assim estabelecendo uma relação crítica e não uma relação passiva e ilustrativa diante dos sentidos que o imagético produz.

O letramento visual pode ser um meio de facilitar outros letramentos pertinentes ao ambiente escolar como o letramento histórico. Não podemos pensar o letramento visual e o letramento histórico como excludentes, o espaço de ensino estabelece um contexto híbrido onde diferentes letramentos estão interrelacionados. Entendemos que o letramento visual e letramento histórico favorecem um ao outro.

Segundo Azevedo (2011, p.114) as práticas de letramento envoltas na escola são muitas e distintas, as disciplinas que compõem o currículo escolar apresentam procedimentos e características diferentes. A história ensinada tem forma própria de falar, ler e escrever distintas das outras disciplinas.

Adotamos o conceito de letramento segundo Azevedo (2011, 2012, 2014, 2015) que se refere a todos os usos sociais da língua e não apenas os da linguagem escrita. Enfatizamos que não estamos aqui propondo uma hierarquia, apenas reafirmamos a lógica grafo-imagética da sociedade ocidental contemporânea e a necessidade de se pensar a imagem no ensino de história, sobretudo no ensino de história para educandos surdos.

2.3 A RELAÇÃO DA SURDEZ COM A IMAGEM

A visualidade é o principal meio pelo qual o surdo compreende o mundo, o surdo é definido pelos pesquisadores da área dos estudos surdos, como vimos no capítulo anterior, como um sujeito visual (SKLIAR, 1997; QUADROS, 1997; SOUZA, 2007). Podemos afirmar que é pela visualidade que a leitura de mundo ocorre em geral para um surdo, por tal seria dessa forma que os conhecimentos seriam adquiridos mais facilmente, por isso é recomendado as escolas que adotem a visualidade com intensidades no ensino de surdos. (LEBEDEFF, 2010, p. 177). A própria LIBRAS (L1) é uma língua gesto-visual e por tal tem na visualidade seu canal e comunicação.

É preciso esclarecer que afirmar a visualidade como principal canal de comunicação dos surdos e meio de leitura do mundo, não conota rejeitar ou negar o português escrito (L2) como forma de comunicação, acesso a informações, cultura e meio de aprendizagem, de modo que não há um embate de línguas. A língua portuguesa deve ser mais uma das ferramentas de ensino, compartilhamento de vivências e conhecimentos. Assim como defende Mattos (2017) o letramento histórico de alunos surdos, ocorre prioritariamente pela LIBRAS, sua língua L1 e o português na modalidade escrita (L2), como afirma o trecho abaixo:

No caso da educação de surdos, reafirmamos a necessidade de construção de significados históricos a partir de sua língua própria, a Libras, pois a relação com a linguagem é também determinante para a construção da identidade deste indivíduo. É fundamental, neste sentido, respeitar a cultura surda e o lugar da Libras na formação desta cultura, construindo o conhecimento histórico a partir da língua de sinais e proporcionando ao surdo a possibilidade de entrar em contato com experiências positivas da surdez, de modo a transformar o lugar social assumido pelo surdo, construindo uma identidade surda (MATTOS, 2017, p. 74).

Faz se necessário desta forma compreender o fator cultural da comunidade surda, definido por Skiliar (1997, p.141) como “uma comunidade linguística minoritária caracterizada por compartilhar uma língua de sinais e valores culturais, hábitos e modo de socialização próprios”. Neste sentido o conceito de letramento se faz fundamental pois entende as práticas sociais de leitura numa perspectiva cultural, neste caso da cultura surda, que tem com a visualidade uma relação muito mais intensa que os ouvintes.

Segundo Bakhtin (2011) toda narrativa só existe se inserida nas relações sociais, pois é dentro dela que as enunciações são formuladas, nenhum discurso é inato ou puro.

A linguagem pressupõe um fenômeno de interação, toda manifestação discursiva (verbal ou não verbal) perpassa por uma relação social. A relação entre os sujeitos situados histórica e socialmente, se manifestam na enunciação. Estes por sua vez se reconstituem a partir dos enunciados, assim se mantendo tensão do caráter dialógico da comunicação.

Apesar de tais teorias terem sido formuladas pensando a língua oral e/ou escrita, podemos empregar na formulação de qualquer narrativa, incluindo na narrativa visual – lembrando que considerando a LIBRAS, enquanto língua viso gestual, uma forma de narrativa na visualidade. O canal pelo qual o discurso se materializa apresentará suas especificidades porém manterá seu aspecto de comunicação/interação, portanto sua relação com contexto histórico social dos sujeitos envolvidos na comunicação.

O que nos faz acreditar que as narrativas imagéticas estabelecem relações dialógicas específicas para a comunidade surda pois estes indivíduos compartilham uma identidade e uma cultura específica. Cultura essa marcada pela experiência visual. Não objetivamos defender uma visão homogeneizada da comunidade surda e muito menos retirar o caráter polifônico da comunicação, nossa visão se pauta na afirmação de características específicas da cultura surda enfatizada no seu modo de se inserir no mundo pela visualidade. Respeitando sempre a subjetividade e diversidade dos indivíduos. Como afirma Lopes (2001, p. 18):

Não há uma forma única de ser surdo e não há uma essência acima de qualquer atravessamento cultural; há, sim, representações, códigos, sentimentos compartilhados por um grupo de pessoas, todos forjados nas experiências vivenciadas por sujeitos surdos diferentes e em espaços distintos. Experiências que nos tocam e deixam marcas em nossas formas de ser e de nos ver diante do outro que não somos. (LOPES, 2007, p.18)

Segundo Skiliar (2016, p. 28) a experiência surda é definida por ter “todos os mecanismos de processamento da informação, e todas as formas de compreender o universo em seu entorno, se constroem como experiência visual” e segundo o decreto 5,626/05 em atual vigência a pessoa surda é aquela que “compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais” (BRASIL, 2005).

Afirmado o fato de que o surdo é um sujeito visual (SKLIAR, 1997; QUADROS, 1997; SOUZA, 2007), podemos deduzir que os conhecimentos e discursos acadêmicos também podem ser transmitidos e adquiridos dentro de uma lógica de visualidade. O que implicaria revisitar a postura escolar de “didatização do ver” já

debatida acima. Pesquisas como de Lebedefe (2010) e Santos (2018) apontam para processos contrários ao esperado,

que indicam um distanciamento entre o discurso e a prática; perpetuação de uma relação não crítica com a imagem, e a hierarquização da narrativa oral sobre a imagética.

Diversos autores chamam atenção para necessidade de propostas educacionais fundamentadas na visualidade, incluindo o que tange o ensino da história (VERRI e ALEGRO, 2006; LEBERDEFE, 2010; MATTOS, 2016; SANTOS, 2018; NETO, 2018). Todos os autores citados afirmam que se deve a adoção de metodologias centradas no uso das imagens, e as entendem como potencializadoras da aprendizagem. Sendo o uso da imagem incentivado nas atuais legislações vigentes sobre o ensino de história, contando nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), nos Pareamentos Nacionais para Educação Especial (PNEE) e na Base Nacional Comum Curricular (BNCC):

Utilizar as diferentes linguagens – verbal, musical, matemática, gráfica, plástica e corporal – como meio para produzir, expressar e comunicar suas idéias, interpretar e usufruir das produções culturais, em contextos públicos e privados, atendendo a diferentes intenções e situações de comunicação (BRASIL, 1998, P. 8).

(...) desenhos/ilustrações/fotografias – poderão ser aliados importantes, pois trazem, concretamente, a referência ao tema que se apresenta. Toda a pista visual pictográfica enriquece o conteúdo e estimula o hemisfério cerebral não linguístico, tornando-se um recurso precioso de memorização para todos os alunos (BRASIL, 2006, P. 75).

(...) analisar os indivíduos como atores inseridos em um mundo em constante movimento de objetos e populações e com exigência de constante comunicação. Nesse contexto, faz-se necessário o desenvolvimento de habilidades voltadas para o uso concomitante de diferentes linguagens (oral, escrita, cartográfica, estética, técnica etc.). Por meio delas, torna-se possível o diálogo, a comunicação e a socialização dos indivíduos, condição necessária tanto para a resolução de conflitos quanto para um convívio equilibrado entre diferentes povos e culturas (BRASIL, 2017 P. 355-356)

É nessa ótica que se insere a proposição de Campello (2007) de uma metodologia de ensino pensada pela lógica da visualidade da comunidade surda, a Pedagogia Visual. Pedagogia essa que se constitui como um modelo de ensino que possibilita beneficiar o sujeito surdo, por se inserir numa lógica visual e que pretende atender as realidades sociais culturais do indivíduo o qual tem na visualidade sua principal característica de leitura de mundo.

Uma pedagogia elaborada e voltada para a comunidade Surda, baseada com os próprios entendimentos de experiências visuais. Também tem uma forma estratégica cultural e linguística de como

transmitir a própria representação de objeto, de imagem e de língua cuja natureza e aspecto são precisamente de aparato visual [...] (CAMPELLO, 2008 P.14)

Tal proposta não se restringe a momentos específicos ou adaptações, se trata de pensar o ato educacional a partir dos elementos da visualidade e da cultura surda como:

(...) contação de história ou estória, jogos educativos, envolvimento da cultura artística, cultura visual, desenvolvimento da criatividade plástica, visual e infantil das artes visuais, utilização da linguagem de Sign Writing (escrita de sinais) na informática, recursos visuais, sua pedagogia crítica e suas ferramentas e práticas, concepção do mundo através da subjetividade e objetividade com as “experiências visuais” (CAMPELLO, 2007, P. 129).

Tal metodologia surge como estratégia de utilizar a cultura visual, permeada na escola, de forma crítica, favorecendo a construção de sentidos para os surdos. Vygotsky (1994) compreende sentido como a dimensão particular, com ênfase na historicidade desta condição mediada pelos processos psicológicos envoltos nas relações intersubjetivas, ou seja, para este teórico sentido é o acontecimento semântico singular de um sujeito que acontece na relação dele com signos e contextos no qual está inserido.

As experiências visuais e suas percepções, seja pela produção imagética ou especificamente pela língua de sinais, geram sentidos próprios não sonoros, capazes de comunicar e interagir, são espaços de produção da cultura surda. Cultura essa que se manifesta em diversos artefatos: na língua de sinais, nas artes, na história, nos movimentos político-sociais, entre outros, sempre orientados pela visualidade (QUADROS, 2007).

Pensar educação pela visualidade é compreender outras lógicas de organização discursiva que não a sonora ou escrita, mesmo que esta última também se insira em certos aspectos na visualidade. Por tal, o letramento surge como possibilidade visto que compreende a visualidade como prática social, e apresenta algumas capacidades necessárias ao ato de ver, como codificar, compreender, criticar, analisar e interpretar as imagens.

CAPÍTULO 3 – O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO

Com vimos nos capítulos anteriores a cultura escolar apesar de estar imersa e produzindo a cultura visual ainda tem uma marca de hierarquização da escrita e da oralidade sobre a visualidade. Essa mesma cultura favorece a interação como o mundo apenas dentro perspectiva ouvinte.

Como diversos autores apontam (BITTENCOURT, 2005, LITZ, 2009b, MATTOS, 2019) o uso de imagem no ensino de história não é algo novo, os recursos de visualidade como um todo já são comumente usados por professores e presentes no espaço da aula, seja em mapas dispostos no ambiente, seja pela sua marcada presença nos livros didáticos. Mas questiona se como estes mesmos recursos estão sendo usados: está o professor buscando uma leitura com criticidade e temporalidade, ou apenas sendo usados de maneira alegórica sem ultrapassar o primeiro nível iconográfico da imagem? (BURKE, 2003, p. 50).

A imagem dentro da sala de aula não está disponível apenas para ser vista, como um objeto naturalmente posto, ilustrativo, ela pressupõe uma relação de olhar, que envolve culturas e experiências culturais, técnicas, códigos e historicidade. Os elementos da visualidade apresentam códigos narrativos próprios que se diferenciam e suas tipologias, ou seja, os códigos que são necessários para a leitura de uma fotografia não serão os mesmos para a leitura de um gráfico representativo ou uma charge.

A dissociação da imagem de seus aspectos socioculturais; estruturais (suporte, técnica, produção) e linguísticos (entendendo a leitura de imagens como um letramento específico) dificulta a legibilidade histórica e o alcance de sua potencialidade pedagógica e comunicativa para com estudante, principalmente o educando surdo que como vimos nos capítulos anteriores tem na visualidade seu principal meio de interação com mundo. Segundo Pontesneto (2001) o ensino de história ensinada trabalha com conceitos complexos e abstratos que se remodelam perante o elemento central dessa ciência a temporalidade. Não existindo conceito sem contexto e exigindo do aluno um constante esforço de interligar novas aprendizagem com aprendizagens anteriores, relacionando objetos, temporalidades e experiências. Por tal, a seleção de imagens nas aulas não pode ser efetivada a ermo, é necessária uma organização e seleção a priori, uma intencionalidade pedagógica no uso de elementos da visualidade, mas quais os critérios devem ser utilizados nesta seleção? Como pensar critérios que se

pautem nos códigos de leitura do aluno e não do professor especialista de história?

Como pensar esses critérios

a partir da relação com a visualidade de um aluno surdo e não pela ótica ovintista, que é como vimos a que tem predominância no ensino de história?

Reforço que a leitura de uma imagem não se esgota nela mesma, ela exige protocolos discursivos e preceitos técnicos que dialogam com a cultura do leitor estabelecendo uma relação narrativa, uma tentativa de comunicação. E como afirma Bakhtin (2013) na comunicação o interlocutor compreende a mensagem a partir das culturas, contexto social, histórico e ideológico que o constitui.

Ao questionarmos o uso de imagens no ensino de história nos vemos obrigados a refletir sobre como o aluno, no caso específico desta pesquisa, o aluno surdo constrói seu conhecimento histórico, como ele recebe e articula os conceitos históricos, as múltiplas narrativas e as temporalidades. Quais são as relações estabelecidas neste processo; de que modo essa interação se dá, quais são os códigos que constituem letramento histórico e visual de diferentes categorias de imagens no ensino de história para educando surdos? Em suma chegamos ao objetivo principal desta pesquisa investigar e analisar “como surdos constroem conceitos históricos através da visualidade”

A lógica do ensino de história mantém o oralismo como característica principal, e pensa o ensino em tornos da lógica do ouvinte. A oralidade se estabeleceu como uma forma de difusão e construção da aprendizagem. Esse trabalho se propõe a pesar de alternativa a está lógica e para tal, analisa uso de imagem no ensino de história. Nosso objetivo é compreender como o indivíduo surdo que possui escolarização formulou seu conhecimento histórico, na sua relação com o que foi ensinado, em especial com as imagens históricas das quais conviveu no processo escolar.

Como abordado a introdução desta dissertação esse é um trabalho que passou por muitas reconfigurações que reafirmaram a centralidade da pesquisa no indivíduo surdo. Neste capítulo analisaremos as escolhas metodológicas e os percursos da pesquisa.

3.1 A PANDEMIA, O DISTANCIAMENTO SOCIAL E AS TECNOLOGIAS WEB 2.0

Um dos principais pontos de reconfiguração da pesquisa nos foi imposto pelas políticas saúde de distanciamento social, devido a pandemia de COVID-19 que atingiu

o Brasil no ano de 2020. Sem a possibilidade de se efetivar as dinâmicas presenciais previstas no projeto desta pesquisa a virtualidade surgiu como único meio de trabalho

possível. “[...] coloca-nos o desafio de não temer o novo, não temer o diferente, que se apresenta com a utilização das tecnologias que, remotamente, colocam-nos ligados ao outro, permitindo ter com o outro uma interlocução possível de acontecer.” (LEMO, 2020

p. 2)

Quando falamos de pesquisa acadêmica não completamente inédito o uso de ferramentas virtuais, na verdade as ferramentas de Web 2.0 tem aparecido cada vez mais recorrentemente na vida acadêmica. O termo 2.0 surgiu pela primeira vez em 2003 utilizado por Tim O’Reilly, para demarcar uma mudança nos modelos de plataformas web, que passam não só mais comunicar, e permitem, interagir, co-criar. O usuário deixa de apenas usufruir para contribuir, são plataformas abertas de interfaces simplificada que funcionam na perspectiva da inteligência coletiva.

O modelo web 2.0 trouxe uma finidade de ferramentas e plataformas que hoje estão inseridas no nosso modo de agir online: Blogs, redes sociais, *wikis*, *tagging*, *feed*, mecanismo de busca por agregação de conteúdo. Atividades que eram antes feitas *off-line* como produção de textos, edição de imagens, slides, formulários passaram a ser feitas de forma online, com o uso de ferramentas gratuitas e abertas a todos os usuários. Baseado nessa realidade, nos propusemos a utilizar esse tipo de ferramentas nesta pesquisa, mas especificamente as ferramentas G Suite, conhecidas com aplicativos google.

O google é uma [empresa multinacional](#) de [serviços online](#) e [software](#) dos [Estados Unidos](#) na [internet](#) fundada em 1998. O Google hospeda e desenvolve uma série de serviços e produtos, entre ele o G Suite, que oferece versões de vários produtos Google que podem ser personalizados de forma independente com o [nome de domínio](#) do cliente. Entre ele o [Docs](#), [Meet](#), [Drive](#) e ferramentas usada nestas pesquisa.

Docs é um conjunto de aplicativos que permitem edição colaborativa de textos, portabilidade e backup. Com um mecanismo muito próximo aos tradicionais programas off-line de funcionalidade parecida, o Docs é dividido em cinco aplicativos: *Google draeings*; *Google presentation*, *Google Documents*, *Google spreadsheets*, *Google forms*. Este último utilizado na pesquisa como ferramenta de entrevista através de formulário online.

Os formulários foram construídos e disponibilizados através de endereço (URL), com o endereço o entrevistado passa a ter acesso às perguntas e assim que estas são respondidas, o usuário criador, nesse caso nos, passamos a ter acesso imediato as

respostas. Organizamos dois formulários o primeiro como um caráter mais sócio-histórico, que objetivou demarcar o grupo participante da pesquisa e o segundo foca na

análise de imagens, buscamos explorar ao máxima as possibilidades interativas dos formulários variando o modelo de perguntas, listagem, correlação, perguntas objetivas, perguntas discursivas com respostas curtas e perguntas discursivas com respostas longas.

Como nos alerta Silva e Lós (2011) muitas vezes o uso das ferramentas digitais é superficial, dentro pouca mudança do modelo de formulários impressos, a não ser a escrita destes que saiu do manual para o digital. Por isso, procuramos explorar as possibilidades de organização e modelos das questões presentes nos formulários. Outra preocupação foi em relação ao uso do português escrito, que como já debatido nesta dissertação é a segunda língua da pessoa surda e a Libras sua língua materna. Como explica Arcoverde (2004) o pensamento da pessoa surda é elaborado em língua de sinais e transpor de um língua viso-espacial para a palavra escrita não é uma operação simples. Teremos as marcas da mistura das línguas, que tem estruturas morfológica e sintáticas diferentes, a língua portuguesa como segunda língua que é tomada no contexto da Anúnciação para se tornar significativa.

Entendendo a linguagem como um processo de interação, onde a língua só existe pela presença de interlocutores, os participantes da comunicação são os responsáveis pelo diálogo produzimos o formulário buscando estar dentro de padrões acessíveis, com linguagem simples, sem metáforas e textos longos.

A transferência da pesquisa para o campo da virtualidade permitiu que expandíssemos nosso grupo de voluntários, através de outro modelo de ferramenta da Web 2.0, as redes sociais. Entramos em contato com diversas pessoas que se encaixavam dentro do perfil da pesquisa (surdos com alto grau de instrução) através de grupos, páginas e perfis em redes sociais, assim nosso grupo de voluntários passou de 4 para 12.

Como a mudança para o campo da virtualidade consultamos se nossos voluntários tinham domínio das plataformas virtuais e buscamos novos voluntários que também tivessem esse domínio. Nesse processo percebemos o grande uso das redes sociais pela comunidade surdas, muitos de nossos entrevistados são extremamente ativos nas plataformas sociais digitais, com abortaremos ainda neste capítulo. Outro resultado gerado por essa ampliação de voluntários é o maior alcance territorial da pesquisa que antes contava com surdos apenas do estado do Rio de Janeiro e agora contamos com moradores de 5 diferentes estados.

Dentro dos formulários havia um convite para a participação de uma entrevista virtual gravada, feita em Língua de Sinais, com a presença de intérprete. Dentre os 12 voluntários 7 assinalaram estarem dispostos a participar, mas ao tentar contato apenas 3

se disponibilizaram a participar da entrevista. As entrevistas foram semiestruturadas a partir das respostas dadas nos formulários, sendo pensados roteiros que dialogam, mas que apresentam especificidades de acordos com as respostas coletadas, mas permitindo o espaço para que o entrevistado opine sobre assuntos que este acredita ser pertinente ou relevante ao letramento visual histórico.

A ferramenta escolhida para essas entrevistas foi o Meet, um [serviço de comunicação](#) por vídeo desenvolvido pelo [Google](#) que passou ser disponibilizado gratuitamente em maio de 2020. Suas videoconferências são limitadas a um tempo de 60 minutos e possível o uso e compartilhamento de tela para apresentação de documentos, planilhas ou apresentações e legendagem gerada por inteligência artificial em tempo real. A possibilidade de compartilhamento de tela e a integração das ferramentas Google permite que retomemos as imagens utilizadas nos formulários, em cada entrevista foi selecionada três ou quatro imagens de cada categoria – Retrato, Pintura, Gráfico conceitual, mapas, charges e fotografias - para serem analisadas pelos participantes da pesquisa. Chegando assim ao último aplicativo Google usado na pesquisa: O Google Drive é um serviço de armazenamento e sincronização de arquivos criado em 2012. Ele centraliza um leque de aplicações de produtividade incluindo o que é produzido no Google Docs, através dele é possível armazenar e compartilhar documentos e imagens. Possibilitando centralizar as informações da pesquisa e permitindo o uso dessas informações nele armazenadas durante as entrevistas.

3.2 ELABORAÇÃO DOS FORMULÁRIOS

Esta pesquisa contou com duas ferramentas de pesquisa, formulários e entrevistas, começaremos a discutir nossa primeira ferramenta de interlocução e análise: os formulários. Estes são por definição documentos pré-moldados onde são preenchidos os dados e informações, que permite a formalização das comunicações, o registro, o controle e ou organização de atividades e informações. Essa ferramenta fornece os subsídios para o controle e análise de dados (OLIVEIRA, 2005).

Para a pesquisa elaboramos dois formulários, o primeiro intitulado “Experiências de Surdos nas aulas de História” foi registrado no endereço eletrônico

<<https://forms.gle/aLaGdBebChoNXYqS8>>, conta com treze perguntas divididas em duas seções. A primeira seção busca recolher dados de identificação como nome, idade e

estado onde reside e dados escolares como dependência administrativa das instituições de ensino (públicas ou particulares) e o modelo de ensino (inclusivo ou escola específica para surdos). A segunda seção foca-se em dados referentes as aulas de história e a presença de ações de visualidade, como o uso de LIBRAS, a presença de intérprete e/ou monitores surdos e o uso de imagem e seu suporte.

Este primeiro formulário tem como objetivos: Identificar as características do grupo de participante e garantir que todos os sujeitos estão dentro dos critérios para a participação - serem surdos que tenham cursado toda a ensino básico e tenham concluído o ensino médio nas últimas duas décadas.

Já no segundo formulário, intitulado “Experiencias de Surdos nas aulas de História: Uso de imagens” registrado no endereço eletrônico:

<<https://forms.gle/69gwYq3iQmzPwgMs9>>, damos ênfase nas escolhas de imagens mais usadas nas aulas e como essas imagens eram aprendidas pelos nossos voluntários. Para tal utilizamos uma categorização das imagens por tipologias, trabalhando assim com sete classes: Mapa, Fotografias, Pinturas, Retratos, Objetos, Gráficos Conceituais e Charges. Vale observar que houve uma desmobilização e o segundo questionário contou com 3 participações a menos comparado com o primeiro.

Este segundo formulário entra no cerne da pesquisa, já que se debruça especificamente sobre a análise de imagem, a sua recorrência nas aulas de histórias, os usos e métodos de trabalho com imagens utilizados pelos professores e o grau de importância que os sujeitos da pesquisa atribuem a elas durante o processo de aprendizagem. As respostas encontradas neste foram norteadoras para construção do roteiro das entrevistas.

3.3 DADOS DO PRIMEIRO FORMULÁRIO: OS SUJEITOS DA PESQUISA

Antes de começar a apresentar os voluntários dessa pesquisa algumas coisas devem ser pontuadas.

Sobre os dados coletados de nossos entrevistados, nenhum dado de identificação pessoal como nome, idade ou localidade será revelado de forma individualizada, de modo a garantir a privacidade de nossos voluntários. Usaremos gráficos e dados gerais, de modo a caracterizar o perfil do grupo participante da pesquisa, mas sem revelar

dados individualizados, já que foi acordado como os participantes desta pesquisa que não seriam

utilizadas nenhuma informação que pusesse gerar identificação, alguns dos nossos sujeitos, são figuras públicas da internet.

A partir do momento que voltamos nossa pesquisa para âmbito da virtualidade passamos buscar voluntários que conhecessem as ferramentas de Web 2.0 e que se sentisse confortáveis com a ideia do online, por isso procuramos voluntários nas diversas redes sociais, em páginas, grupos e fóruns sobre surdez, percebemos o grande espaço que a cultura surda tem ganhado nessa esfera, as redes sociais tem sido um espaço social e político de grande participação surda e alguns de nosso entrevistados utilizam esses espaços como trabalho e espaço de luta social e política.

Outro ponto importante é a demarcação da escolha da categoria ‘Sujeito Surdo’; quando trabalhamos com a categoria individuo acabamos por remeter ao uma noção publica de identidade, as características que nos aproximam, um ser pertencente a um grupo ou sociedade. Se buscarmos a etimologia da palavra encontraremos a ‘*individuus*’ do latim que se refere ao ser biológico indivisível (Rezende, J. M. de, 2010, p. 69).

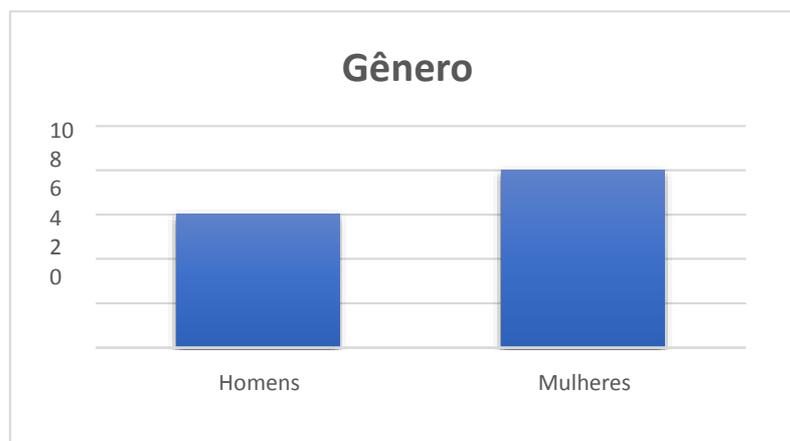
De outro lado quando se opta por trabalhar com o termo sujeito destacamos as especificidades, o ser numa concepção ligado ao privado, as co-dependencias, as manifestações do ser, é uma conceituação que dá maior espaço para a atuação (VERONESE e LACERDA 2011). Ao optar pelo termo, estamos reafirmando estas pessoas enquanto sujeito históricos, atores dos processos históricos que ao mesmo passo que se forma por atravessamentos desses processos, ou seja, aquele que constrói a história e constituído por ela.

Considerando a identidade surda se estabelece como um conceito sócio-histórico e de identificação pessoal, assim não se relacionando apenas ao caráter biológico, da perda auditiva, mas também a vivencias, práticas sociais e linguísticas (PERLIN, 1998; LACERDA, 1996), foi pertinente relacionar a história de vida desses sujeitos, relatos de experiências, o contato com a Libras e sua formação acadêmica para construir um perfil do grupo de voluntários.

Endentando a identidade não sendo uma construção única e reconhecendo que cada sujeito pode apresentar múltiplas identidades (HALL 2006, p.13) não queremos tomar o perfil a seguir descrito um delimitador do ser surdo e sim uma síntese descritiva formulada a partir das respostas e narrativas coletadas nesta pesquisa.

Buscamos formar um grupo de voluntários para pesquisa bem diverso, que houvesse por isso não delimitamos um gênero específico para a pesquisa dentre os

voluntários que aceitaram houve uma maioria de mulheres. Também temos que ressaltar que nas entrevistas remotas se repetiu o número majoritário de mulheres.



A principal forma de contato e divulgação da pesquisa foi através de redes sociais, ressaltando que o número final de 14 participante não condiz com o número total de pessoas que foram convidadas a participar ou tiveram conhecimento desta pesquisa, e sim as pessoas que aceitaram os termos da pesquisa e se enquadravam no perfil estipulado, já explanado acima. O uso das redes sociais permitiu a ampliação do alcance da pesquisa, expandindo para fora do nosso delimitador territorial inicial, o estado do Rio de Janeiro. Assim, contamos com a participação de pessoas de diferentes regiões e estados:

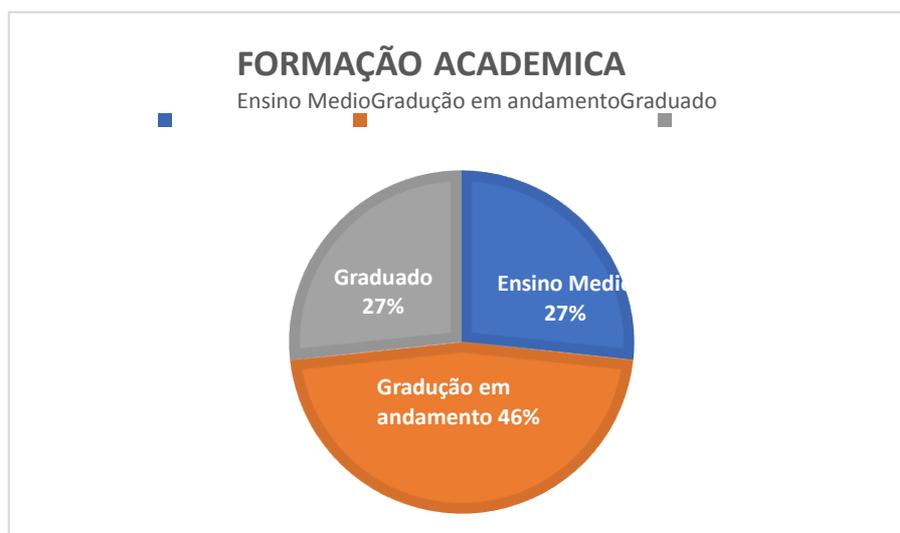


Quanto o perfil etário dos participantes, ficou mais restrito devido a delimitação do perfil educacional. Como abordamos no primeiro capítulo há alguns marcos legislativos nacionais que são de grande influência na perspectiva de acesso e inclusão de surdos nas instituições de ensino:

A Constituição Federal de 1988, sobretudo pelo seu artigo 206 e no 208¹² a igualdade de a acesso à escola e direito ao atendimento educacional especializado aos portado¹³ de deficiência, direitos esses que são reafirmados na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96, além da obrigatoriedade de flexibilização de currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização, para atender às suas necessidades do educando.

Acreditamos que essas duas legislações são marcos de uma mudança de perspectiva educacional nacional, por tal optamos por voluntários que tenham passado maior parte do seu processo educacional em momento posterior a essas legislações. Sendo assim temos um grupo de voluntários que teve a conclusão da educação básica após o ano 2000, com um faixa etária que fazia dos 21 aos 41 anos.

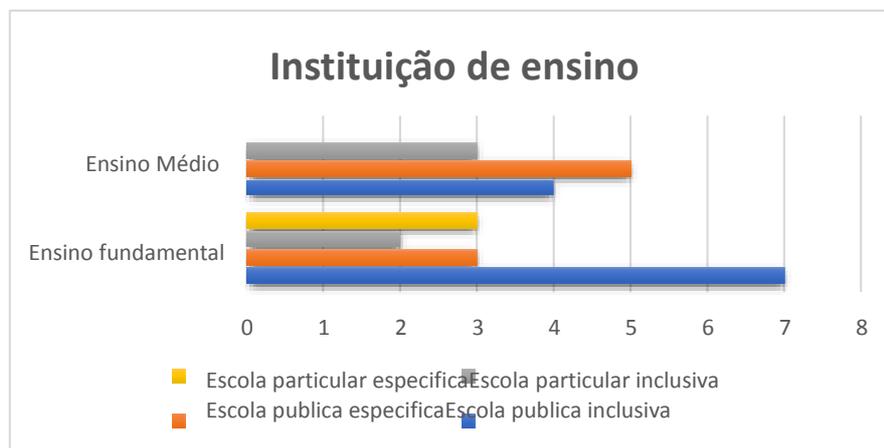
Buscávamos formar para pesquisa um grupo de surdos de alta grau de escolarização, desta forma fez-se para se voluntarias como participante ter concluído todo o processo educacional básico, assim o grau mínimo de escolarização era o ensino médio completo porém o maior percentual foi de participantes que concluíram ou estão concluindo o ensino superior.



¹² BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. 4. ed. São Paulo: Saraiva, 1990.

¹³ Termo utilizado a época.

Também perguntamos sobre o histórico de instituição de ensino, dividido em duas categorias pública ou privadas e específicas ou regulares. Como pode-se observar no gráfico abaixo há uma predominância de pessoas que tenham estudado em escola pública, seja ela específica ou regular:



Nota-se no gráfico acima que entre nossos voluntários existe uma grande predominância de pessoa que estudaram em escolas públicas, esse padrão apresentado reflete um panorama nacional. Segundo o Censo de 2018 o número de matrículas de alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades em matriculados escolas da rede pública é expressivamente maior que o número de alunos com deficiência na escola privada, o que nos permite afirmar que a educação especial e a educação inclusiva têm como marca de seu território a educação pública, incluído o que tange a educação de surdos. Como podemos observar no quadro abaixo, retirado do Censo 2018¹⁴.

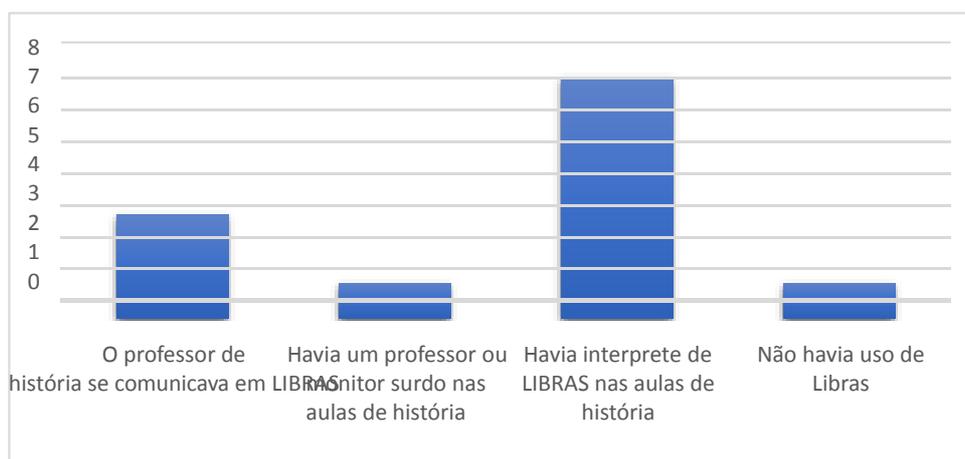
TABELA DE CADA DESTAQUE	CATEGORIAS NA LINHA	CATEGORIAS NA COLUNA						
		Ano	DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA					
			Total	Pública	Federal	Estadual	Municipal	Privada
Tabela M1 - Número de matrículas da educação básica, segundo ano	2014	49.771.371	40.680.590	296.745	17.294.357	23.089.488	9.090.781	
	2015	48.796.512	39.738.780	376.230	16.548.708	22.813.842	9.057.732	
	2016	48.817.479	39.834.378	392.565	16.595.631	22.846.182	8.983.101	
	2017	48.608.093	39.721.032	396.482	16.222.814	23.101.736	8.887.061	
	2018	48.455.867	39.460.618	411.078	15.946.416	23.103.124	8.995.249	

¹⁴ BRASIL, **Notas Estatísticas Censo Escolar 2018**. Brasília janeiro de 2019. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/notas_estatisticas/2018/notas_estatisticas_censo_escolar_2018.pdf> acessado em : 21 de agosto de 2020 as 02:55

O movimento de políticas públicas e legislações como o Política Nacional de Educação na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), intensificou a matrícula de alunos surdos em escolas regulares. O plano nacional de educação de 2014 (Lei nº 13.005) tem como uma de suas metas a universalização, para a população de 4 até 17 anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades, o a matrícula e permanência, assim como o acesso ao atendimento educacional especializados. Segundo Dorziat (2012, p 01)

A escola pública é um direito de todos. Esta é uma premissa inquestionável, não apenas porque é garantida em lei, mas, sobretudo, porque está respaldada no conceito de uma educação democrática, justa, participativa e de superação de movimentos que contribuem para uma exclusão social cada vez mais acentuada. Diante disso, as iniciativas públicas, respaldadas na legislação vigente, têm intensificado a prática de inserção de todos os alunos nas escolas.

Para compreender melhor as características das aulas de história nessas diferentes instituições, questionamos nossos voluntários sobre os profissionais imersos no processo de ensino (monitores, intérpretes e professores) e o uso da Língua Brasileira de Sinais. Como podemos observar no gráfico abaixo apenas 3 participantes relataram ter tido professores de história que faziam amplo uso da LIBRAS em suas aulas:



O desconhecimento da LIBRAS por parte do professores e a ausência de interpretes nas aulas de história são problemas da educação já relatadas em outras pesquisas: Santos (2018) em seu trabalho apresenta a realidade de uma escola referência para surdos na baixada fluminense do estado o Rio de Janeiro e nos mostra nos depoimentos coletados de professores desta instituição que havia, entre eles, uma

sensação de despreparo para ensinar a alunos surdos, que os mesmo sentiam falta de ter uma formação específica na área ensino de surdos.

Veri e Allegro (2006) já haviam alertado que a formação de professores de história não apresenta suporte para o trabalho com estudantes surdos. Pereira e Poker (2012) também observam que há um despreparo dos professores para lecionar história em turmas com alunos surdos.

Já Netto (2018) levanta a questão do intérprete, o autor nos conta sobre falta de profissionais intérpretes nas escolas públicas do estado de Para, o mesmo analisa que há uma ansiedade para que o interprete cumpra a função de mediador ou facilitador de aprendizagem, função essa que segundo o manual do MEC, publicado em 2010, não é a parte das requisitos de trabalho do interprete que tem como função ser um mediador de comunicação. (DAMÁZIO, 2010, p. 50, apud NETTO 2018 p. 50). Como afirma o autor “Imagina-se que a presença do intérprete solucionaria todas as barreiras de aprendizagem dos surdos, uma vez que o principal entrave entre professores e alunos estaria solucionado, no caso, a comunicação.” (NETTO, 2018, p. 50)

A minha experiência como professora de história em escolas inclusivas de Japeri, município da baixada fluminense do Rio de Janeiro, é marcada por relatos semelhantes: Contrato de interpretes sem a formação necessária, com pouco domínio da LIBRAS; períodos de troca de governo onde os contratos eram cancelados e as escola ficava sem interpretes para disponibilizar para os alunos; e interpretes que tinham que se dividir entre dois ou três alunos de turmas diferentes, por consequência cada aluno tinha a acessibilidade das aulas por um curto período.

Nas conversas na sala dos professores era constante os comentários sobre o sentimento de despreparo e desejo de uma formação continuada. Nos últimos anos que trabalhei em uma escola desse município (2018, 2019) foi desenvolvido, em uma das unidades que lecionava, um curso livre de LIBRAS que acontecia na quarta – feira em dois horários, manhã e tarde. Mediadas como essa funcionam tanto como formação complementar, como também como modo de quebrar estereótipos e preconceitos linguísticos.

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

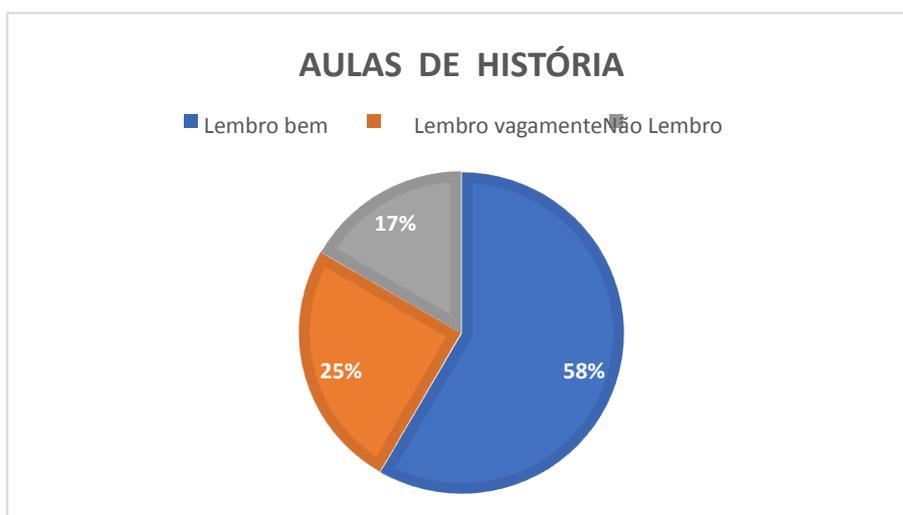
construídos em meio a outras instituições sociais. (Mattos, 2020, p. 44)

Encontramos no processo de entrevistas desta pesquisa, diversos relatos de experiências escolares onde a figura do intérprete não era constante ou até mesmo inexistentes, relatos de professores que se negavam a flexibilizar suas aulas e atividades em prol da acessibilidade dos alunos surdos, tais relatos serão descritos e analisados no quarto capítulo.

No Brasil, como em muitos outros países, a experiência com educação bilíngue ainda se encontram restritas. Um dos motivos para este quadro é, sem dúvida, a resistência de muitos a considerar a língua de sinais como uma língua verdadeira ou aceitar a sua adequação ao trabalho com o surdo. (LACERDA, 1996).

Frisamos que a presença do intérprete sozinha não garante a aprendizagem ou até mesmo a acessibilidade das aulas, é preciso que exista uma prática de ensino cotidiana pensada para e com os alunos surdos. No entanto, estabelecer relações com alunos usuários da LIBRAS em sua língua materna é fundamental para que estabeleça um processo de aprendizagem, já que estes alunos têm na língua de sinais seu principal recurso simbólico e na visualidade seu meio de interação com o mundo.

Ao questionarmos nossos voluntários sobre como eram suas aulas de história, se eles se lembravam das aulas e dos professores e qual relação estabeleciam com essas aulas, se gostavam, eram indiferente ou apresentavam algum tipo de aversão. Uma expressiva maioria diz se lembra das aulas de história:



Quando questionados se postavam de estudar História, 4 pessoas responderam de forma negativa a questão, nas justificativas dadas ao fato de não estabelecer uma relação positiva com a disciplina, dois pontos se desatacam:

- A necessidade de representatividade surda.
 - “Gosto pouco, mais gosto sobre surdos história, tbm qualquer história que fale sobre o enfrentamento do preconceito.”

- A predominância do português escrito sobre a libras e da oralidade sobre a visualidade.
 - “Mais ou menos, pq é um pouco complicado de entender.”
 - “Eu não gostava porque métodos de ensino não eram bons, pois eu não tinha paciência com leitura nos textos longos, foi falta de estimulação.”

Mesmo em uma resposta que de valor positivo quanto o interesse pela disciplina vemos a relação com o português escrito se apresentar:

- “Sim, porque eu gosto de ler.”

Essa predominância do texto sobre a visualidade faz parte de um universo teórico- metodológico oral-auditivo (YOKOYAMA, 2005) e uma sobreposição histórica da fonte escrita sobre a fonte imagética. Vale lembrar que como expusemos no capítulo anterior a escola é um espaço social, historicamente construído e por isso é atravessado por inúmeras questões da sociedade, como racismo, machismo e o capacitismo¹⁵.

É necessário refletir: se o centro da aprendizagem está no aluno, educadores precisa perceber, compreender e interagir com seus educandos, partindo da premissa de que todos eles, sem exceção, têm capacidade de aprender e podem contribuir com a sua própria educação. Faz assim necessário que o professor perceba, compreenda e interaja com seu ou seus alunos surdos, entendendo este como um sujeito que tem na experiência visual seu meio de organização interna e externa, e interligação cultural, sendo a visualidade seu meio de leitura de mundo expressão, sendo a própria LIBRAS um meio de comunicação pautado na visualidade.

¹⁵ Capacitismo é um termo utilizado para descrever a discriminação, opressão e abuso advindos da noção de que pessoas com deficiência são inferiores às pessoas sem deficiência.

Vale frisar que não há um só modo de surdo, quando falamos de identidade, não estamos falando de uma essência, única e imutável, uma construção identificadora que estabelece fronteiras intransponível. A identidade é por definição uma construção mutável, que interage com diversos aspectos e estabelece relações diferentes no tempo e no espaço se construindo nas múltiplas relações entre sujeitos (MAHER 2001, p 116).

Dentro do nosso grupo de voluntários temos diferentes perfis, em comum, todos se auto identificam como Surdos. Temos indivíduos que fazem uso da leitura orofacial e até mesmo da oralidade, algum tiveram sua inserção na comunidade surda na primeira infância, outros só foram ter contato apenas a partir da juventude.

A identidade de uma coisa é uma variável contrastante de todas as outras que poderiam, sob condições diferentes, preencher a mesma condição na existência. É um constructo que envolve os diferentes papéis sociais e locais em que o indivíduo ocupa, “a pessoa é um mosaico intrincado de diferentes potenciais de poder em relações sociais diferentes” (CAMERON et al. apud LOPES, 2001, p. 310).

3.4 USO DE IMAGENS: FORMULAÇÃO DO SEGUNDO FORMULÁRIO

Apresentado o nosso grupo voluntario através das informações recolhidas no primeiro formulário, iniciaremos a fala sobre a formulação do segundo questionário. Nossa proposta foi fazer um formulário focado na análise de imagem, que explorasse o máximo a visualidade, para isso reduzimos e simplificamos as perguntas e utilizamos trinta e oito imagens ao longo das dezoito questões propostas.

O primeiro desafio encontrado na elaboração do questionário foi a escolha de imagens a ser utilizada, que tipo de imagens usaríamos? Quais os critérios de escolha? E onde encontraríamos? Sabendo que toda seleção é também um critério de rejeição, a escolha de uma lista de imagens perpassa a ideia de imagens de quais imagens são mais significativas ao ensino de história e quais não são.

Considerando que o nosso grupo de surdos responderiam esse questionário a partir das memórias de suas experiências nas aulas de história da educação básica utilizamos com principal critério para escolha de imagens a ideia de “Imagens consagradas e recorrentes no ensino de história”. Ainda no primeiro questionário, perguntamos a nossos voluntários que tipo de imagens eram usadas nas aulas de histórias e a resposta majoritária

foi imagens de livros didáticos, entendemos que imagens de livros didáticos não constituem uma tipologia e sim demarcam um suporte, um suporte recorrente no ensino.

Assim decidimos trabalhar com imagem contidas nos livros didáticos, tendo em vista a diversificada gama de imagens que aparecem nos livros didáticos. Para tal analisamos as coleções de livros didáticos do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) 2017, em busca de imagem consagradas que se repetissem em diferentes coleções.

O PNLD é um programa do MEC para distribuição de livros e materiais didáticos para escolas públicas. Tem como objetivo garantir material didático adequado a cada nível educacional, por isso é dividido em seguimentos. Nessa pesquisa escolhemos trabalhar com o PNLD de história para os anos finais do fundamental. Cada seleção de livros é válida por três anos. O documento que dá início ao PNLD (BRASIL, 2003), afirma ser o livro didático o maior meio de difusão de conhecimento, cultura e meio de fomento à pesquisa científica, instrumento de conservação do patrimônio nacional e de transformação social.

Escolhemos trabalhar com PNLD de 2017, como cada seleção é válida por três anos, estamos nos referenciando aos livros que estiveram em uso nos anos de 2017, 2018 e 2019. No referido documento 14 coleções foram aprovadas, elegemos como critério para análise dos livros, utilizar coleções de editoras diferentes, que apresente alto uso de imagens e na parte referente a manual do professor tenham reflexões sobre o uso de imagens. Para fazer este crivo usaremos o Guia do livro didático de 2017, documento que apresenta a análise feita pela equipe do PNLD das coleções aprovadas.

	Editora	Uso de imagens	Manual do professor
HISTORIAR*	Saraiva	Na obra, há recursos variados tratados na sua condição de fontes e atividades de leitura de imagens.	Apresenta um tópico sobre o trabalho com mapas e outro sobre iconografia e leitura de imagens
PROJETO MOSAICO*	Scipione	Apresenta intenso trabalho pedagógico com documentos visuais	Apresenta orientações metodológicas para o trabalho pedagógico com as linguagens verbais e não verbais.

PROJETO ARARIBÁ *	Moderna	Recursos não textuais, entre eles gráficos, fotografias, charges, quadrinhos, mapas, infográficos, cinema e mais, orientando para a noção de história enquanto construção.	Apresenta um sub-tópico ler mapa/fotografia/infográfico /obra de arte
HISTÓRIA, SOCIEDADE & CIDADANIA *	FTD	Há seções fixas de leitura de imagem.	Apresenta dois tópicos sobre imagem: O trabalho com imagens fixas e O trabalho com imagem com movimento
HISTÓRIA PARA NOSSO TEMPO	Positivo	Cada capítulo começa com a seção Início de conversa, com imagem e última seção de cada capítulo, denominada Para construir o conhecimento, apresenta uma questão-problema após a leitura de textos e/ou imagens	Não apresenta discussão específica sobre o uso de imagem
ESTUDAR HISTÓRIA: DAS ORIGENS DO HOMEM À ERA DIGITAL	Moderna	Os capítulos são iniciados por meio de imagens referentes ao tema que será tratado. Os capítulos apresentam mapas, fotografias e pinturas organizados de maneira não fixas	Não apresenta discussão específica sobre o uso de imagem
VONTADE DE SABER	FTD	o possuir uma seção, chamada Explorando a imagem	Apresenta tópico de orientações para o trabalho com documentos e imagens.
HISTÓRIA NOS DIAS DE HOJE	Leya	Destaca -se pelo investimento em imagens trabalhadas como fontes históricas, a abertura de capítulo apresenta ilustrações	Não apresenta discussão específica sobre o uso de imagem

PROJETO TELÁRIS - HISTÓRIA	Ática	tratamento metodológico orientado pelos documentos históricos, principalmente as fontes imagéticas, exibidas de formas variadas.	Não apresenta discussão específica sobre o uso de imagem
HISTÓRIA.DO C	Saraiva	Roteiros de estudos intitulados Imagens contam a história.	Apresenta um sub tropico, A imagem como objeto de análise.
PIATÃ - HISTÓRIA	Positivo	Privilegia-se o trabalho com as fontes históricas, com destaque para a seção, a variedade de imagens.	Não apresenta discussão específica sobre o uso de imagem
JORNADAS.HIST	Saraiva	A obra apresenta diversas seções, como: Não deixe de acessar; Leitura de Imagem;	Não apresenta discussão específica sobre o uso de imagem
INTEGRALIS	IBEP	Há caixas de diálogo sobre a com análise de imagens.	Não apresenta discussão específica sobre o uso de imagem

Utilizando os critérios acima apresentados, selecionamos quatro coleções para coletar imagens recorrentes: HISTORIAR da editora Saraiva; projeto Mosaico da Scipione; Projeto Araribá elaborado pela Moderna e História, sociedade & cidadania da editora FTD. Selecionamos imagens que se repetissem em pelo menos 2 coleções ou que aprestassem imagens com grande semelhança.

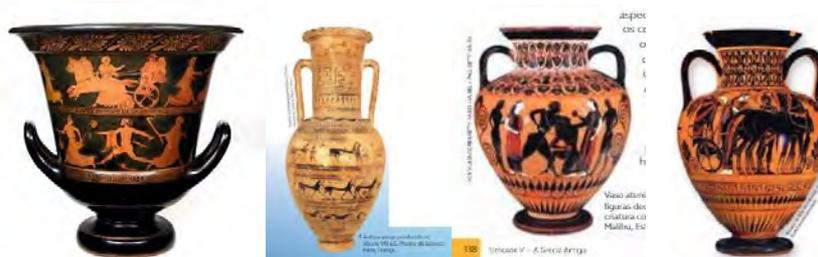
Exemplo de imagem selecionada por recorrência de repetição:



A charge de Storni de 1927 é um exemplo de imagem recorrente no ensino de história, a primeira imagem apresentada está contida no livro do 9º ano da coleção Ariba

e segunda retiramos da coleção História Sociedade e Cidadania da FTD. Além de presente nos livros didáticos, ao fazer uma busca por imagem no Google¹⁶ com as seguintes palavras “República oligárquica”, “política café com leite”, “voto de cabresto” encontramos a incidência desta charge.

Exemplo de imagem selecionada por recorrência de semelhança:



Nas imagens acima temos 4 imagens de ânforas gregas, a primeira é a imagem que foi utilizada no formulário, a segunda uma imagem retirada da coletânea Ariba, a terceira estava presente no livro de 6º ano Historiar e a última é parte da coletânea Projeto Mosaico. Como vemos não se trata da mesma imagem, mas há uma proximidade entre elas, o que nos permite afirmar que a figura da ânfora grega é uma imagem recorrente no ensino de história.

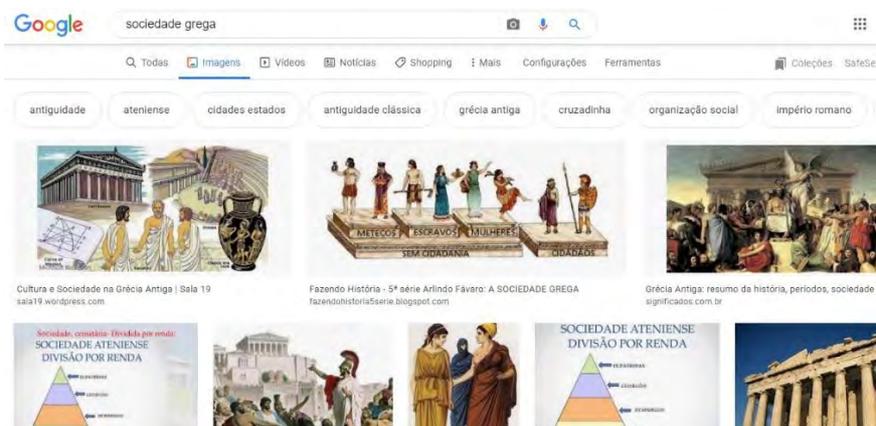
Também pode se observar que a imagem que compôs o formulário não foi retirada de nenhum dos livros didáticos, essa imagem¹⁷ foi retirada de uma pesquisa virtual no site de buscar www.google.com. A ideia de utilizar a internet se deve por diversos fatores, por permitir buscar imagens com maior qualidade de definição sem ficar restrito as dimensões das imagens presentes nas versões virtuais dos livros didáticos e se mostrou um mecanismo de melhor de reprodução, uma vez que para essa pesquisa optamos por usar instrumentos da Web 2.0. Também aparece como estratégia de resolução, assim não escolhemos a imagem de um livro em detrimento a imagem de outro, principalmente nos casos de imagens semelhantes e não idênticas. E por último a busca tem um caráter de abrangência que a nós muito interessa.

Não é possível hoje pensar o ensino de história retido apenas no livro didático ou paradidático, a internet já é um instrumento pedagógico utilizado por professores e

¹⁶ GOOGLE. **Dispositivo de busca on-line**. Disponível em: <<https://www.google.com.br/>> Acessado em 25 de setembro de 2020 as 11:17

¹⁷ CONSTRUDEIA. **Vasos Gregos**. 2020. Disponível em: <<https://www.construdeia.com/decoracao/?p=938>> acesso: 29/06/2020 as 21:42

alunos. Dessa forma, acreditamos que para afirmar que uma imagem é recorrente no ensino de história, não basta apenas afirmar sua presença nos livros didáticos, mas também a sua recorrência como resultado em busca virtual. Quando pesquisamos ‘sociedade grega’ já o primeiro resultado apresentava uma afora¹⁸.



O livro didático foi a principal fonte para a coleta de imagens para esta pesquisa por entendermos ele como o recurso mais comum e acessível, mas longe negar sua importância vale fazer algumas ressalvas. Mesmo com a política pública é recorrente encontrar turmas sem acesso ao livro didático, principalmente no terceiro ano de vigência de um do PNLD, muitas vezes as imagens utilizadas nos livros têm mero caráter ilustrativo, ou estão em dimensões que dificultam a observação, não atendendo a todas as necessidades de todos os estudantes.

Não estamos afirmando que as imagens escolhidas para estar nessa pesquisa são as mais recorrentes do ensino de história, mas sim que há uma inegável recorrência, como toda lista assumimos que podem ocorrer ausência. As imagens utilizadas no segundo formulário estão disponíveis no anexo desta dissertação em ficha catalográfica, contendo as principais informações sobre a imagem.

No processo de elaboração do formulário dividimos as imagens selecionadas por tipologia. Há inúmeras classificações possíveis para imagem, uma vez que como já discutimos o próprio conceito de imagem é bem diverso. Para; (W.J.T Mitchell apud SILVEIRA, 2005) é possível classificar as imagens em 5 categorias verbais; imagens que

¹⁸ Ao pesquisar “sociedade grega” no google a imagem de uma ânfora aparece em um dos primeiros resultados. GOOGLE. **Dispositivo de busca on-line.** Disponível em <https://www.google.com/search?q=sociedade+grega&xsrf=ALeKk00XA4IwCbcPteUu4zUO394r2->

[Bidw:1600997151459&source=lnms&tbm=isch&sa=X&ved=2ahUKewi72f6Tk4PsAhWkB9QKHTPaBcEQ_AUoAXoECA4QAw&biw=1242&bih=568](https://www.google.com/search?bidw:1600997151459&source=lnms&tbm=isch&sa=X&ved=2ahUKewi72f6Tk4PsAhWkB9QKHTPaBcEQ_AUoAXoECA4QAw&biw=1242&bih=568) acceso: 24/09/2020 as 22:19.

são formadas através da descrição verbal; perceptuais, reconhecimento de formas e aparências; mentais, são as formadas pelo inconsciente ou memória; ópticas, geradas por espelhamento ou projeção; por último gráficas que são as construídas manualmente, como desenhos e pinturas. Havendo ainda a possibilidade de imagens híbridas que são construídas por mais de uma categoria.

Para nossa pesquisa interessaria as duas últimas categorias que se pensadas quanto sua produção e registro ainda podem ser subdivididas: As ópticas podem ser divididas entre fotoquímicas (estáticas) e cinematográficas (movimento). Enquanto as gráficas se dividiriam entre quirógrafas, de pigmentação manual como desenhos e pinturas ou tecnográficas, que se utilizem de alguns mecanismos como gravuras e xilogravuras. (SILVEIRA, 2005)

A essa categorização ainda deve ser considerada a imagens digitais e as reproduções que têm processos de produção híbridos de produção. Quando falamos do espaço do ensino a reprodução passa ser uma variável muito ampla, por essa razão escolhemos um método de classificação mais ligado ao universo do ensino escolar, também foi considerado pensar uma tipologia menos técnica buscando ser uma linguagem acessível que pudesse ser mais inteligível em nosso formulário e entrevistas.

Optamos por trabalhar apenas com imagens estáticas, mesmo que em diversos momentos a questão da película fílmica perpassa os relatos durante as entrevistas como veremos no próximo capítulo. Dentre as imagens estáticas as subdividimos em Mapas, Pinturas, Retratos, Fotografias, Charges e Gráficos conceituais.

As respostas dos relatórios trouxeram uma gama de informações muito interessantes para nossa pesquisa que geram incitações a novas perguntas. As propostas das entrevistas se colocam em diálogo com os formulários, objetivando explorar mais os temas apontados.

3.5 PROCEDIMENTOS DAS ENTREVISTAS

As entrevistas foram previstas a partir da reformulação do projeto, já abordada anteriormente, trata se de uma entrevista com roteiro de perguntas pré-elaborado a partir das respostas recebidas nos formulários, a perspectiva de roteiro busca proporcionar um espaço comum entre as entrevistas, sem conduzir falar ou homogeneizar, para tal o roteiro

se apresenta como um indicativo, mas cada entrevistas percorreu caminhos próprios traçado a partir das locuções de cada entrevistado.

Dentre o grupo de catorze voluntários conseguimos a participação de seis deles nas entrevistas, com exceção de um participante que optou pelo uso da oralidade e da leitura orofacial, as entrevistas foram realizadas em libras com a presença de uma intérprete e tiveram duração média de 50 minutos.

Tendo em vista que o surdo constrói o seu conhecimento através da Libras (LACERDA, 1996) as entrevistas passam ser fundamentais para o desenvolvimento da pesquisa, uma vez que os formulários foram elaborados e respondidos em português escrito que é a L2 de um indivíduo surdo e não a sua língua materna, ou seja, não é seu instrumento principal de comunicação e linguagem de construção de conhecimento, significados e sentidos.

A LIBRAS é uma língua gesto-visual que se expressa através de movimentos faciais e corporais e é recebida pela visão, como outras línguas apresenta critérios de versatilidade, flexibilidade e produtividade (Harrison, 2014 p.32). De forma que todas as entrevistas aconteceram por meio de vídeo conferência, foram gravadas e depois transcritas.

Por diversas vezes a qualidade da imagem da transição de imagem, seja pela baixa definição da câmera usada pelo entrevistado ou por perda de dados de conexão da internet, foi fator de interferência na comunicação entre a pesquisadora e a intérprete, intérprete

– entrevistado ou pesquisador- entrevistado. Essas questões pertinentes a virtualidade, imposta e absorvida por esta pesquisa devido a pandemia de COVID19, também se mostrou fator dificuldade nas transcrições que seriam feitas de libras para libras escrita. Como solução ao problema descrito optamos por fazer a tradução das entrevistas, sendo todas as transcrições contidas nesta pesquisa estarão em português. Todas as transcrições foram enviadas para a aprovação dos entrevistados.

Como já abordamos em capítulos anteriores a língua de sinais brasileira é uma língua e como tal tem aspectos esturrais próprios. A libras escrita é um modelo de escrita que transcreve respeitando as características morfológicas e sintáticas da libras, como a inflexão de gênero e verbal e o não uso de conectivos e conjunções, a escolha por esse tipo de transcrição enfatiza a libras como a língua de uso na entrevista e o entrevistado como sujeito da fala.

O roteiro de entrevista, cujo modelo se encontra nos anexos da dissertação, teve como as perguntas amplas e flexíveis que permitissem espaço para possíveis digressões

e inserções de novas perguntas que surgissem com demandas no momento. Utilizamos algumas das imagens selecionadas nos formulários como instrumentos provocadores que estimulassem a reflexão sobre o uso de diversas no ensino de história a partir das memórias das aulas de histórias trazidas pelos sujeitos desta pesquisa.

3.6 O INTÉRPRETE COM COAUTOR

O intérprete de língua de sinais (ILS) ou tradutor-intérprete de Libras (TILS) é o profissional que atua fazendo a comunicação entre falantes de uma língua áudio-oral, como no caso o português e de outro ou outros usuários de língua Visio-gestual, aqui a libras. Quadros (2004, p. 27) define o intérprete como:

É o profissional que domina a língua de sinais e a língua falada do país e que é qualificado para desempenhar a função de intérprete. No Brasil, o intérprete deve dominar a língua brasileira de sinais e língua portuguesa. Ele também pode dominar outras línguas, como o inglês, o espanhol, a língua de sinais americana e fazer a interpretação para a língua brasileira de sinais ou vice-versa (por exemplo, conferências internacionais). Além do domínio das línguas envolvidas no processo de tradução e interpretação, o profissional precisa ter qualificação específica para atuar como tal. Isso significa ter domínio dos processos, dos modelos, das estratégias e técnicas de tradução e interpretação. O profissional intérprete também deve ter formação específica na área de sua atuação (por exemplo, a área da educação)

Segundo a mesma autora (QUADROS, 2004, p. 9) podemos esquematizar o processo de tradução a partir da passagem da língua fonte (LF) para língua alvo (LA). A LF consiste na língua que o intérprete ouve ou vê e é a partir dela, que irá realizar a tradução e interpretação para LA. Vale frisar que que traduzir e interpretar são atos distintos mesmo que o termo tradutor seja usado de maneira mais recorrente e generalista.

A abordagem científica da tradução/interpretação em Libras é um campo de estudo cujo a exploração tem crescido nos últimos anos, porém ainda pouco tem tratado. Em vários países há tradutores e intérpretes de língua de sinais. A conquista legitimação desse labor como ação profissional é recente, caminhou junto com as conquistas da comunidade surda e sua luta de direitos linguísticos, acessibilidade e direito de exercer a cidadania, principalmente com a legitimação da língua de sinais como língua da comunidade surda.

Sobre a diferença entre tradução e interpretação, costuma-se associar a figura do tradutor e do intérprete. Rodrigues e Valente (2011, p.15) esquematizam esta definição a partir do uso da palavra escrita e uso da Palavra Falada sendo assim o tradutor aquele que trabalha com a palavra escrita e o intérprete aquele que trabalha com a Palavra Falada. São atividades que se originam de um mesmo processo, mas cada uma tem características próprias.

Nesta pesquisa trabalhamos tanto com a interpretação, feitas tanto na lógica Português (LF) – Libras (LA) quanto Libras (LF) – Português (LA), quanto com a tradução presente nas falar transcritas nesta dissertação. Por isso contamos com a intérprete Priscila Ferreira Gomes que tem mais de 10 anos de experiência como intérprete de libras.

É necessário compreender que o processo de interpretação não é algo exato, o intérprete recebe a informação na LF e deve escolher como apresentar em LA. Assim sendo, acontece um processo de seleção e escolha, que objetiva mais do que tradução palavra a palavra, mas expressar de forma verídica as ideias e os sentidos contidos na fala do discursante.

Exige que o intérprete tenha uma boa compressão do que for expresso, que consiga compreender e expressar as ideias e sentidos na LF mesmo que muitas vezes abordem vivências pessoais ou conteúdo específicos dos quais não seja especialista. Numa entrevista a interpretação ocorre na modalidade simultânea o que exige uma ação rápida nas escolhas linguísticas feitas pelo intérprete, um preparo sobre o contexto relativo ao contexto gramatical, linguístico e cultural. Por essa razão apresentei previamente o projeto desta pesquisa para a intérprete, discutimos os objetos da pesquisa, apresentei o modelo de entrevista e qual era o público entrevistado. Isso permite que a intérprete se aproxime do tema, busque sinais que possam aparecer na pesquisa que não façam parte ainda do seu léxico.

Como explica Quadros (2004, p.24), a interpretação é um ato cognitivo-linguístico, o intérprete lida com intenções comunicativas específicas e línguas diferentes. Logo ela é participante do processo de interação comunicativa com poder para influenciar o objeto e o produto da interpretação. Ele interpreta informações, faz escolhas lexicais, estruturais e pragmáticas buscando ser tecnicamente mais apropriadas para expressar as informações recebidas, garantindo uma postura ética de confiabilidade, distanciamento profissional, fidelidade, discrição e intenção de imparcialidade. Por essas razões defendemos o intérprete como coautor.

Nesse complexo contexto de interação, o intérprete tem que circular entre duas línguas sem permitir que suas experiências históricas, sociais e culturais tomem as narrativas. Há a neutralidade não são é uma realidade possível, uma vez que há um processo de produção de sentido, interpretação e seleção de palavras, todo sujeito é formado por suas vivências e subjetividades. O intérprete deve sempre manter uma intenção de imparcialidade, se atentando a intenção de fala dos enunciadores. Por essas razões defendemos o intérprete como coautor.

A fala é um ato social de letramento, enquanto isso não pode ser separada do sujeito que a propõem, de suas vivências e locais sociais que ocupa. A língua se constitui na interação humana, dentro de um contexto social, histórico e político, entre indivíduos que “compartilham das mesmas convenções associativas entre significado e significante, para expressarem pensamentos e ideias. Ela não está pronta a espera de quem a use, mas sim, se atualiza à medida que é usada”. (Santos, Lacerda, 2018)

“Em sua essência, a palavra é um ato bilateral. Ela é determinada tanto por aquele de quem ela procede quanto por aquele para quem se dirige. Enquanto palavra, ela é justamente o produto das inter-relações do falante com o ouvinte” (VOLOCHINOVE, 2017 P.205)

3.7 HISTÓRIA ORAL PARA SUJEITOS NÃO ORALIZADOS

A história oral trouxe um grande questionamento a historiografia seria possível utilizar fontes orais na pesquisa historiográfica? Surgiu nova dimensão no trabalho do historiador, rompendo com a tradicional historiografia positivista que se pautava apenas nos documentos escritos, a história oral ampliou os horizontes objetos de pesquisa na medida em que os depoimentos da carregavam sujeitos históricos que muitas vezes estão invisibilizados nos documentos oficiais.

Aqui levantamos uma segunda questão: será possível utilizar a história oral como metodologia de análise de relatos não oralizados? A história oral enquanto metodologia estabelece uma série de procedimentos, posturas e conceitos, que envolvem as entrevistas, transcrições e análises, podemos aplicar estes fora do padrão oralidade-escuta? Para responder esta pergunta vamos fazer uma pequena digressão sobre o que é a história oral, quais suas características e como estas se encaixam ou não com a pesquisa em ensino de história para surdos.

Segundo Amado e Ferreira (1996) a história oral chega a historiografia brasileira na década de 70 do século XX mas apenas por volta dos anos de 1990 que se torna uma metodologia expressiva entre os pesquisadores brasileiros. Porém sua definição não se apresenta como única, para alguns pesquisadores ela é aprendida como uma técnica, uma série de procedimentos que auxiliam o pesquisador.

Concordo como François (1996) quando ele afirma que “Pelos aportes, pelas contribuições e pelo alargamento de perspectiva que ela já trouxe, a história oral parece-me ter demonstrado que é mais do que um simples aperfeiçoamento técnico ou um Requite metodológico”. Nesta pesquisa entendemos a mesma como uma metodologia que permite o trabalho com grupos comumente excluídos dos documentos oficiais, o uso de fontes inéditas e permite uma aproximação entre o pesquisador e a fonte.

Como descrevemos neste trabalho, por anos a comunidade surda sofre um isolamento educacional e social que ainda encontra vestígio até hoje. As documentações são escassas, as que temos redigidas por grupos surdos estão mais no âmbito político da luta de direitos sociais, políticos e linguísticos. Na historiografia muito pouco foi produzido sobre participações de grupos surdos. Então podemos afirmar que este é um grupo invisibilizado historicamente. Além disso entendemos que um pesquisa que se propõem pensar o ensino de história para um grupo específico não pode existir sem a participação do mesmo, por isso uma metodologia que aproxima o pesquisador dos sujeitos fontes parece tão propícia.

Ao trabalhar com a história oral é necessário ter em mente que o processo de construção da fonte acontece no momento da entrevista e é formulado em diálogo com a presença do entrevistador. Sua postura, sua condução e até mesmo sua resposta corporal serão recebidas por quem está narrando. O que narrado na entrevista, foi elaborado e organizado pelo sujeito no presente e está repleto de escolha, lembranças e esquecimentos. Como afirmam Porteli (2001, p. 3):

O que é falado numa típica entrevista de história oral, usualmente, nunca foi contado desta forma antes. A maior parte dos relatos pessoais ou de familiares são contados em pedaços episódios viu quando surgiu a ocasião vão ter, conhecemos mesmo a vida de nossos parentes mais próximos por fragmentos, repetições, por ouvir dizer ponto muitas histórias ou anedota podem ter sido contadas inúmeras vezes no interior de um círculo restrito, mas a história Total dificilmente terá sido contada em sequência, como tudo coerente organizado.

Sendo assim o relato apresentado ao pesquisador numa entrevista tende a ser inédito mesmo que se trate de assunto rememorados muitas vezes. Mesmo que a narração não seja estruturada de modo consciente, ela é sempre repleta de escolhas e ausências pois isso é pertinente ao ato de recordar, que como afirma Azevedo (2015, p. 129) “não possui uma metodologia, ela transcorre naturalmente, já que nossas lembranças seguem a dinâmica de nossa relação com o mundo da vida” (AZEVEDO, 2015, p. 129).

A memória é um processo individual, que ocorre em um meio social dinâmico, valendo-se de instrumentos socialmente criados e compartilhados. Em vista disso, as recordações podem ser semelhantes, contraditórias ou sobrepostas. Porém, em hipótese alguma, as lembranças de duas pessoas são – assim como as impressões digitais, ou, a bem verdade, como as vozes – exatamente iguais (PORTELLI 1997, P.16).

A memória é uma escolha de representações seletivas do passado através de suas vivências, seu contexto político, social e familiar. A memória está diretamente ligada a identidade, individual e coletiva, a identidade age como elemento de coerência no que é narrado. (POLAK 1992, p. 204).

Afirmar que o rememorar está repleto de escolhas não é negar a densidade histórica da história oral e sua aplicabilidade para histografia. O que afirma se é que um relato ou depoimento não pode ser entendido como uma verdade absoluta, é preciso contextualizar e fazer a crítica do documento. Na verdade, a história oral tem grande potencialidade para análise não só de história individuais de vida, como questões temática e de grupo sociais.

A entrevista de história oral terá sempre uma marca de mão dupla, pois ao mesmo passo que o narrador está elaborando sua fala, esta sofre interação simultânea com as ações do pesquisador/entrevistador. O relato é um produto de uma situação única, com participação de entrevistado e entrevistador (ALBERTI, 2013, p. 169). O contado do historiador com a fonte é direto.

Numa entrevista com sujeitos surdo essa troca acontece por meio da visualidade, toda entrevista é feita a través da Libras que como apresentado anteriormente é uma língua, apresentando todas as características pertinentes a uma língua. E cabendo ao pesquisador analisar as escolhas nos discursos, de sinais/palavras, a intensidade da sinalização, expressão gesto corporal, os elementos do dito e do não dito.

O historiador tem na mão o poder de intervir, omitir ou direcionar. Por isso o momento pré-entrevista é muito importante, a elaboração a delimitação que quem é ou quem são os entrevistados, a elaboração eu roteiro amplo, mas que conduza a entrevista. Nem o entrevistador, nem o entrevistado tem domínio sozinho da entrevista. (PORTELI 2001, p. 5).

Trabalhamos nessa dissertação com um grupo de surdos com alto grau de escolarização o que nos indicava certo domínio do português escrito, o que justificou a escolha dos formulários como primeira ferramenta a ser usada. Os formularias foram fundamentais para a elaboração do roteiro de entrevista e proporcionou um certo conhecimento prévio de ambos os lados que em nossa análise permitiu que essa relação dialógica implícita ao momento da entrevista fosse mais fluida, sentimos que de maneira geral nossos entrevistados estavam confortáveis e abertos as perguntas feitas nas entrevistas.

As entrevistas com sujeitos surdos feitas por um pesquisador ouvinte trazem um elemento a mais na relação, a presença do intérprete. De forma que as relações de domínio, compressão e interação não acontecem apenas entre entrevistador e entrevistado, mas também entre intérprete e entrevistado e pesquisador e intérprete e isso deve ser levado em consideração em todos os processos da pesquisa, na preparação de roteiro, durante a entrevista e durante a análise da mesma.

Nossa intérprete teve acesso ao modelo da entrevista previamente, tivemos uma reunião para discutir a estrutura da entrevista, vocabulários e conceitos que seriam utilizados. Vale aqui frisar que o processo histórico de invisibilizado da comunidade surda e afastamento dos processos escolares e acadêmicos gerou marcas linguísticas, ainda hoje vivemos uma ausência de termos pertinentes ao letramento histórico, muitos conceitos e personagens históricos não apresentam um sinal oficial e outros tem sua semântica muito associada a ideias de senso comum que não correspondem aos conceitos históricos que se desejaria abarcar. Por tal, é muito importante que a intérprete tenha conhecimento do que se propõem a pesquisa e que possa ter liberdade de propor intervenção quando necessário para facilitar a compreensão.

Após as entrevistas esses relatos são transcritos, o que implica em mudança. A transcrição faz alteração na modalidade linguística, tradicionalmente do oral para o escrito. Os atos de fala se diferem dos atos de escrita, o que se apresenta como desafio para o pesquisador transcrever elementos pertinente a oralidade na escrita, com ritmo, tom, velocidade.

A entrevistas dessa pesquisa trabalham com duas línguas distintas em três modalidades distintas, o português na modalidade oral, a libras na modalidade gesto visual e o português na modalidade escrita nas transcrições. O que exige que elementos da oralidade sejam interpretados pelo TILs de modo viso gestual e elementos viso gestuais seja interpretado pela oralidade e que todo esse processo estela relatado pela escrita nas transcrições. Desse modo é fundamental que o historiador envolto na pesquisa tenha domínio das duas línguas para que possa opreracionar com as diferentes modalidades é preciso que elemento pertinentes ao viso gestual como intensidade, expressão facial, ritmo estejam na transcrição. Nessa pesquisa utilizamos tanto a transcrição da interpretação da intérprete quanto a tradução das ‘falas’ dos entrevistados.

Para elaborar esta metodologia fomos buscar referência de pesquisa da área do ensino e/ou história que se utiliza essa metodologia. Dento do campo citado não encontramos a dissertação de Mara Rúbia Pinto De Almeida no programa de pós-graduação em história da Universidade Federal de Goiás defendida em 2017, que utilizasse a abordagem da história oral como metodologia para pensar histórias de vidas de pessoas surdas.

Almeida (2017) desenvolve uma pesquisa qualitativa e narrativa que se debruça sobre histórias de vida de surdo que concluíram o ensino superior. A pesquisadora busca observar e analisar as convergências narradas por diferentes sujeitos. A pesquisa de Almeida e está apresentam várias aproximações, nos diferenciamos quanto o objeto, uma vez que nós buscamos nos debruçar sobre memórias escolares e enquanto Almeida foca em histórias de vida, mas apresentamos metodologias muito similares. A autora defende uso da história oral, ou como a mesma nomeia “história sinalizada” como metodologia de pesquisa:

Entendo que a língua de sinais, então sinalizada, faz o mesmo papel da história expressa oralmente, diferenciando apenas a maneira de narrar, como também a sua forma de interpretar e assim, reitera a importância ou melhor a exigência do campo viso espacial na comunicação, interação, visualização e interpretação. (2017, P. 42)

Ampliamos a nossa pesquisa e incluímos o termo “História Sinalizada”, assim encontremos a dissertação de Leite de 2004 defendida no programa de pós graduação em estudos linguísticos e literários em inglês da Universidade de São Paulo (USP) intitulada

“O ensino de segunda língua com foco no professor: História oral de professores surdos de língua de sinais brasileira” sob a orientação do professor Leland McCleary.

O trabalho em questão tem seu foco no ensino de Libras como segunda para ouvintes. Leite busca investigar a ação do professor surdo no ensino de Libras para ouvintes frente as diferenças culturais e linguísticas. Logo destaca se aqui que esta dissertação e o trabalho supracitado não dividem o mesmo campo de pesquisa. A nos interessa apenas a abordagem metodológica do uso da história oral.

Leite se utiliza de outro referencial teórico comum a essa pesquisa para justificar a sua escolha pela história oral – Bakhtin (2011) e a sua concepção de que não existe enunciado individual, pois todo enunciado é formado por relações sócio-histórica e tendo imbricação direta na construção da identidade e vendo na narrativa o lugar de expressão do eu.

Ainda encontramos os artigos do professor da USP Leland McCleary “Oralidade visual: implicações para a história oral” , publicado em 2000 e “História oral: Questões de língua e tecnologia” publicado em 2011. O autor aponta uma hipótese para estranhamento da concepção de história oral aplicada a sujeitos não oralizados por parte dos historiadores.

Para o historiador oral, é significativo, primeiro, que as línguas de sinais das comunidades surdas não tenham sistemas de escrita desenvolvidos historicamente. Isso torna o uso da língua de sinais 524 um tipo de “oralidade primária”, nos termos de Ong (1998: 14), isto é, uma oralidade pouco influenciada pela escrita. Segundo o fato de a oralidade do surdo ser visual, e não oral, torna mais complexa a relação oral- escrita e desafia as tecnologias e as práticas de registro, documentação e elaboração da história oral. (MCCLEARY, 2000, pag 673)

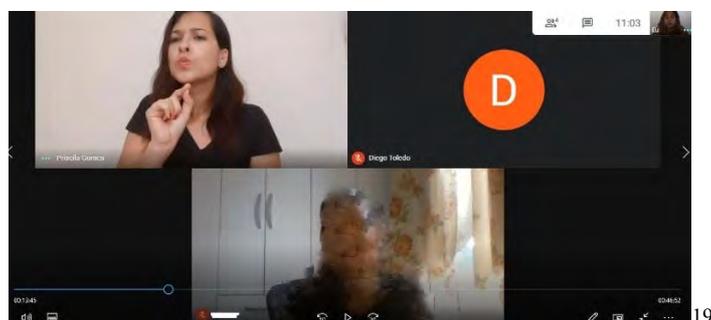
McCleary explica que para fazer história oral a partir de depoimentos de surdos é preciso trabalhar com a ‘oralidade visual’ da língua de sinais, ou seja, trabalhar com elementos análogos a oralidade. (2000, p. 677). Entendo que pesquisador busca enfatizar que tal como as línguas orais apresentam marcas de oralidade como a informalidade, a entonação, uso de interjeições e tempo de fala; as línguas viso espaciais também apresentam algumas características semelhantes e outras características próprias, como o tempo de sinalização, o ritmo, a expressão, amplitude de movimentos. Considerando que esta dissertação tem como um de seus conceitos chaves o letramento e que essa entende a oralidade como uma prática social, afirmamos que a sinalização também é uma prática

social e por isso tem marcas própria, assim preferimos nos referir a essas características como marcas de visualidade.

McClery chama atenção para algumas questões que devem ser refletidas quanto ao registro da entrevista e a transcrição, o autor afirmam que num projeto de história sinalizada é necessário se buscar novas soluções:

Por exemplo, não basta gravar os depoimentos com gravador em áudio. Eles têm que ser gravados em vídeo. Mas como? Como as expressões faciais são parte integral da língua de sinais, é importante gravar o colaborador de frente. Mas e o entrevistador? Ele, por ser interlocutor, é parte integral do evento discursivo. Ele também teria que ser gravado em vídeo. De frente, também? Basta gravar o entrevistado de frente e os dois de lado? E se a entrevista é conduzida com a intervenção de intérprete de língua de sinais? Não seria necessário gravar o intérprete, também de frente? Uma maior incógnita enfrenta o historiador oral na hora de fazer a transcrição do depoimento. Apesar de existir uma escrita de sinais em franca expansão no Brasil, o SignWriting, ela ainda está nos primeiros passos de padronização para a Língua de Sinais Brasileira, e existem poucas pessoas habilitadas para usá-la com segurança e fluência. Não existe uma tradição forte de escrita de sinais; portanto não existem as convenções estabelecidas para a representação da oralidade como há no caso das escritas das línguas orais. (2000, P. 680)

Nossas entrevistas remotas aconteceram por meio da ferramenta de *meet* do google, e foram gravadas através de um Software de streaming e gravação que registra as ações que acontecem na tela do computador, assim a tela do site de vídeo conferência foi inteira gravada. Optamos por usar a opção de exibição de teme em mosaico, assim os rostos das três pessoas envolvidas na entrevista foram registrados, entrevistado, pesquisador e intérprete.



¹⁹ A imagem do entrevistado foi borrada de modo a impedir a identificação do mesmo.

Outra preocupação tomada foi que a intérprete não perdesse em momento algum o contato visual com a entrevistada, mesmo durante a exibição das imagens usadas nas entrevistas. Por isso foi utilizado duas telas, a intérprete entrava na sala de vídeo conferência como dois participantes, um pelo celular que funcionava com sua câmera de exibição e outra participação era feita pelo computador onde ela fixava a em modo *full screen* (tela cheia) a imagem da entrevistada, a opção fixar deixa uma tela sempre amostra mesmo que alguém inicie o compartilhamento de imagem.

A transcrição foi outra coisa muito debatida, sabemos que existe um sistema de transcrição da libras em operação no Brasil, que não se configura nem com libras em modalidade escrita, nem como tradução. Não optamos por esse modelo de escrita por diversos fatores: Primeiro porque mesmo que optássemos por esse tipo de escrita teríamos que inserir as marcas de visualidade presentes na entrevista.

Outro ponto é que diferentes elemento forma usados na entrevista, como leitura orofacial, sobre tudo como estratégia para lidar com problemas técnicos como queda de conexão ou perda de qualidade de imagem ou até mesmo com regionalismo uma vez que temos voluntários de diferentes partes do Brasil. Ainda temos que considerar que um de nossos voluntários pediu para que a entrevista acontecesse por meio da oralidade, sendo ele um surdo oralizado com domínio da leitura orofacial, o mesmo afirmou estar mais confortável deste modo.

Por último vale citar que o surdo tem duas línguas a libras como L1 e o português escrito com L2, logo é o português escrito uma língua pertencente a esse grupo e os surdos participantes desta pesquisa tem amplo domínio do português escrito e concordaram com a transcrição das entrevistas para esta modalidade do português. Vale frisar que todas as transcrições foram disponibilizadas para averiguação dos entrevistados.

CAPÍTULO 4 - ANÁLISE DO MATERIAL COLETADO

4.1 ENSINO DE HISTÓRIA RECORRÊNCIAS E MARCAS

Essa é uma pesquisa é uma pesquisa bilíngue e bimodal uma vez que trabalhamos com ferramentas diversificadas, hora abarcando a libras, hora o português escrito por isso ao se pensar o tratamento de dados foi necessário mesclar metodologias. Trabalhamos com catalogação ao escolher as imagens e elaborar os formulários; com análise direta de dados de forma quantificava e qualificativa ao se debruçar sobre as respostas do formulário e por último com a história oral ou melhor dizendo história sinalizada ao analisar as entrevistas.

Nesse último momento desta dissertação, trazemos os principais resultados observados por esta pesquisa que tem como foco central pensar o uso de imagens no ensino de história para pessoas surdas. Nossos formulários e entrevistas focalizavam na história escolar de nossos voluntários, suas memórias e experiências, de maneira estratégica os formulários e a entrevista se contrapunha. Enquanto o formulário tem um caráter mais rígido com perguntas diretas, padronizadas, a entrevista era semiestruturada tendo espaço para divagações, relatos e histórias escolares. As entrevistas trouxeram relatos amplos, subjetivos que narravam memórias escolares enquanto os formulários em seus aspectos mais rígidos evidenciavam parte central da pesquisa o uso de imagens. Acredito que as entrevistas acontecerem após a resposta dos dois formulários criou um certo direcionamento que potencializou as narrativas.

O conhecimento exato da temática da pesquisa, os formulários e as perguntas elaboradas para entrevista apontavam o norte para que a narrativas se focalizassem no uso de imagem, nas características das tipologias de imagem, no letramento e na visualidade aplicada no ensino. Mas não é possível desvincular uma ferramenta/prática de ensino de todo contexto e experiência escolar, por isso os relatos das entrevistas transcendem a análise de imagens e as memórias de seu uso.

Cada entrevista apresentou aspectos únicos, que registravam experiências e subjetividades de cada sujeito, mas alguns relatos se mostraram recorrentes, mesmo os voluntários não tendo conhecimento uns dos outros. Por tanto, antes de adentrar de fato como nossos voluntários apreende as imagens recorrentes do ensino de história e como

os mesmos refletem sobre suas experiências com uso de imagens no ensino de história da

educação básica, comentaremos, a luz do referencial teórico e da bibliografia já produzida sobre algumas falas que emergiram nas narrativas escolares.

As falas que aqui abordaremos são circunscritas no contexto escolar. Não ignorando a subjetividade e o caráter único das experiências, acreditamos que as proximidades das falas demarcam questões fundamentais no debate do ensino de história para sujeitos surdos. Entendemos que não podemos discutir o uso de imagens, suas leituras e compreensões sem perpassar pelas questões mais amplas do ensino de história e do próprio contexto escolar.

A primeira pergunta do nosso roteiro de entrevista era bem ampla: “Conte um pouco sobre sua trajetória escolar” e todos os voluntários afirmaram que em algum momento da sua vida escolar houve ausência de intérprete de libras:

Não tinha intérprete na escola, não tinha acessibilidade para os surdos aprenderem as matérias! A gente tentava aprender história, mas não tinha intérprete, o professor apenas oralizava. (Entrevista 25/09/2020)

Quando eu terminei o 9º e fui para o ensino médio não tinha intérprete! Aí eu conseguia com algumas estratégias... com a ajuda de alguns amigos, de alguns professores que conseguiam entender que eu estava sozinha (Entrevista 16/09/2020)

Eu estudei em escola inclusiva, eu estudei em duas escolas. A primeira quando eu era pequena, não tinha comunicação, não tinha intérprete, comunicação muito difícil. Eu não conseguia, como aprende, come se desenvolve sem se comunicar, como aprende português, e as outras matérias sem se comunicar??” (Entrevista 03/09/2020)

Meus professores passam muita leitura, eu sofri muito, tinha que ler muita coisa, não tinha intérprete. Eu só tinha a sala de recurso, então era complicado para eu estudar, só na sala de recurso eu conseguia aprender, entender alguma coisa, mas na sala de aula era diferente o professor não me entendia. (entrevista 11/08/2020)

Eu estudava naquela escola e não gostava obviamente porque eu era criança, mas eu tive que aprender o normal, vamos dizer assim. [...] Como você faz, uma pessoa que não escuta para poder aprender e num colégio de freiras? [...] Eu acredito assim, se eu tivesse sido educado no bilinguismo social[...] eu tinha aprendido muito mais, mas eu precisei passar por isso, foi um método, retrogrado, mas para mim deu certo, mas se não tivesse dado certo? Mas foi com muito sacrifício, foi sacrifício demais, não foi fácil, não é fácil.” (Relato sobre a escola regular sem intérprete entrevista 06/08/2020)

Os trechos das entrevistas, acima, retratam uma realidade ainda atual, apesar do decreto nº 5.626 de 2005. Muitas escolas não contam com a presença de um tradutor e intérprete de Língua de Sinais. Há ausência do intérprete é um imenso complicador para a participação, a interação e aprendizagem do aluno surdos. Alguns relatos marcam o sentimento de isolamento e solidão mesmo em uma sala de aula regular, uma vez que se estabelece uma barreira de comunicação entre professor - aluno; aluno - professor; e alunos entre si.

Pesquisas como de Damázio (2010) e Leite (2004) apontam que a função do intérprete ainda não está muito bem definida na prática, sobrando para ele funções a mais do que de mediador da comunicação. O intérprete passa assumir uma função de facilitador de aprendizagem e produtor de adaptações de atividades e avaliações. Leite apontou esse fato em sua dissertação concluindo que interprete acaba por desempenhar diversos papéis que são do professor como de preparar avaliações e materiais complementares.

Sabendo que como afirma Lacerda (2000), a medida em que a condição linguística do surdo é respeitada, amplia se a possibilidade desse educando desenvolver novos conhecimentos, o intérprete de libras passa a ter uma função indispensável. É o interprete o responsável por tornar acessível os conhecimentos ministrados pelo(s) regente(s), mas também é a ele permitido fazer sugestões, trazer novos exemplos e mediar novas formas de interações do estudante com os conteúdos apresentados e com os diversos elementos do cotidiano escolar do aluno surdo.

Segundo Terrugi, O intérprete deve ser componente da equipe educacional e esta equipe tem que ter ciência do papel de cada membro para que se objetive a integração e aprendizagem do aluno. Assim, faz-se necessários que a relação professor, intérprete e aluno funcione de forma coordenada, segura e cooperativa. O planejamento, metodologia e linguagem devem concedidos de forma participativa.

A presença do intérprete é fundamental para promover a acessibilidade da aula ao aluno surdo, mas não deve ser entendida como a solução para todas as questões de aprendizagem, o trabalho do intérprete é fundamental para garantir a comunicação a qual tem ação direta na aprendizagem do indivíduo uma vez que se trata de uma língua, mas o ensinar é resumido a ação de transmitir uma ideia, de falar e ser ouvido, envolve processos, metodologias afetividade. Enquanto professora questiono é possível haver aprendizagem sem a relação direta entre professor e aluno? Acredito que não, pois conforme afirma Freire (2005) que toda ação educativa precisa ser precedida de uma

reflexão e que a aprendizagem se constrói no diálogo, a ação de educar é essencialmente comunicativa, dialógica, exigindo assim ações de trocas, de fala e de escuta, é nessa ação constrói e transforma realidades.

E que é o diálogo? É uma relação horizontal de A com B. Nasce de uma matriz crítica e gera criticidade. Nutre-se do amor, da humildade, da esperança, da fé, da confiança. Por isso, só o diálogo comunica. E quando os dois pólos do diálogo se ligam assim, com amor, com esperança, com fé um no outro, se fazem críticos na busca de algo. Instala-se, então, uma relação de simpatia entre ambos. Só aí há comunicação (FREIRE, 2005, P. 115)

Sendo assim é necessário que um professor saiba a língua de seu aluno mesmo com a presença da intérprete, mas que isso ele precisa saber que esta língua de sinais e a comunicação surdo como todo acontece na modalidade visual. Precisa ser este profissional pensar sua aula de forma biolinguística e bimodal, essa compreensão precisa atravessar todos da prática docente planejamento, produção de material, avaliação, ela precisa fazer parte até mesmo do currículo.

A proposta de ensino de História para alunos surdos deve ser pensada a partir de uma perspectiva bilíngue, porém, entendendo que o processo formativo educacional escolar não se reduz a questão linguística, caso contrário no contexto dos alunos ouvintes não teríamos grandes problemas de aprendizagem, haja vista que professores e alunos são usuários da língua portuguesa. Assim, pensamos ser relevante desenvolver metodologias de ensino que abarquem a produção de materiais didáticos destinados ao público surdo (NETTO, 2018 P.76)

Nos relatos da pesquisa o distanciamento dos professores, dificuldade de dialogar com os mesmos, o sentimento de incompreensão e de exclusão (mesmo em classes ditas inclusivas) esteve muito presente:

O professor de história eu nunca vi ele adaptar, as aulas dele ele nunca usou a língua de sinais, nunca valorizou o surdo, o aprendiz do surdo. Faltava ele ter compreensão da nossa situação como surdos! Ele nunca fez nenhuma atividade adaptada para os surdos. [...] Infelizmente, parece que a gente como surdo não tem nenhum valor, que a gente não precisa aprender... Nós temos direitos! A gente precisava aprender a matéria de história, mas o professor não tinha nenhuma preocupação com os surdos. Isso é uma falta de respeito com os nossos direitos! Nós temos o direito de aprender, de aprender história. (entrevista 25/09/2020)

O professor não fazia adaptações dos textos, eram muitos textos e não tinha nenhuma adaptação. Então, para os surdos era difícil [...] na

inclusão era apenas texto, às vezes eu não conhecia as palavras, tinham alguns intérpretes, mas eu não tinha um conhecimento profundo da palavra, alguns professores não aceitavam fazer adaptação, aí paciência né... Eu tinha que tentar me acostumar com isso. (entrevista 09/09/20202)

Em geral como apresentado anteriormente as aulas de história são marcadas pela oralidade e a escrita, mesmo quando trabalha se como materiais concretos, jogos e dinâmicas, esses são produzidos em língua portuguesa escrita o que vem de demonstrando não eficaz para aprendizagem do sujeito surdo. Muitos trabalhos apontam que os profissionais não se sentem capacitados para atender esses alunos (VERRI & ALEGRO, 2006; PEREIRA & POKER, 2012; SANTOS, 2017; NETTO, 2017)

Muitos profissionais têm sua formação anterior a 2005, data a qual a Libras se tornou disciplina obrigatória nos cursos de Fonoaudiologia, Pedagogia e Licenciaturas de todo o Brasil por meio do Decreto 5.625 (BRASIL, 2005), não tendo o mínimo conhecimento da língua. E, quando têm algum conhecimento em Libras, os profissionais não se veem qualificados de maneira a atender às necessidades educacionais do Surdo (PIRES, 2005).

Acreditamos, assim, que ensinar alunos surdos exige conhecimento da língua de sinais pelo professor para além da presença do intérprete e envolve uma efetiva preocupação em pensar metodologias e práticas pedagógicas mais apropriadas para este público. Assim, tão importante quanto saber se comunicar minimamente com os alunos surdos, é saber se apropriar dos conteúdos de sua disciplina de modo a ensinar este aluno surdo.

Quando fala-se da necessidade da formação em libras da nossos educadores, entende-se essa formação como algo que perpassa a aprendizagem de um vocabulário em libras. Entende-se que a formação adequada é aquela que habilita o professor a Transmitir os valores culturais desse povo é levar em conta os artefatos, as produções linguísticas surdas, as tradições, os símbolos, as histórias etc. Para isso é necessário considerar que um professor apto a promover a inclusão é aquele que leva em consideração as experiências, dificuldades vividas pelos educandos no decorrer do processo de ensino aprendizagem.

Outro ponto que costuma causar ferver entre professores, é o modelo avaliativo – tradicionalmente as avaliações, costumam ser provas na modalidade a escrita, pautadas em um modelo mais tradicional e consolidado. Questionamos nossos entrevistados sobre as avaliações e três falas nos chamar atenção por representa extremos diferentes:

A escola foi bem clara comigo, a escola falou você pode ficar, você pode continuar mas você não vai ter nem um forma de benefício, então esse nem um tipo de benefício foi o meu sofrimento, isso custo saúde, custou tristeza. (Entrevista 06/08/2020)

Isso é um problema, às vezes quando eu ia fazer prova eu sofria muito prejuízo, mas eu nunca vi o professor adaptar as aulas nem as avaliações. Na verdade eu conheço um pouco de física, matemática porque é muito visual e a gente consegue fazer as contas. (Entrevista 25/09/2020)

Minhas provas eram muito fáceis. Só no INES que eu comecei a estudar bem. Lá no INES eu fui alegre, na escola regular o professor não sabia fazer adaptação, impossível estudar. (Entrevista 11/08/2020)

Sabemos que a tendência, na maioria das escolas, ainda é padronizar das avaliações com base em parâmetros de desempenho pré-estabelecidos, focadas na escrita e orientados por um falso padrão “normal”. Mas a adaptação é um direito previsto em lei e que não está circunscrito apenas as avaliações, mas deve ser pensado durante todo processo educacional de modo a buscar acessibilidade e equidade.

II - aprimoramento dos sistemas educacionais, visando a garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena;

III - projeto pedagógico que institucionalize o atendimento educacional especializado, assim como os demais serviços e adaptações razoáveis, para atender às características dos estudantes com deficiência e garantir o seu pleno acesso ao currículo em condições de igualdade, promovendo a conquista e o exercício de sua autonomia; (BRASIL, 2015)

Os dois estereótipos de avaliação contidos nos relatos são muito perigosos, o primeiro vê a adaptação como algo ífero, uma benevolência que “facilitaria” processo avaliativo de um aluno em detrimento de outro. Essa visão pautada numa falsa igualdade nos traz algumas questões:

A primeira delas é qual modelo avaliativo essa escola se baseia? Uma avaliação que tem que ser difícil, penosa ao aluno, um processo pautado apenas na concepção de aprovar ou reprovar, onde pensar a aprendizagem é menos importante, fato. Acreditamos em um processo de avaliação diferente deste, uma avaliação que funciona com diagnose do processo de aprendizagem e não como uma peneira de seleção (LUCKESI, 1995). Outro ponto importante, é que essa tentativa de ‘igualdade’ promove uma falsa simetria,

o objetivo central de qualquer adaptação seja de avaliação ou de outra estratégia pedagógica é a equiparação de oportunidades.

O segundo relato nos chama atenção para as especificidades da história enquanto disciplina escolar, a história escolar como concebemos hoje não mais é vista como uma coletânea de fatos e datas que apenas exige do aluno a memorização. A história pressupõe análise, contexto e processos dialéticos. “Por tudo isso, a compreensão dos fenômenos históricos supõe o domínio de conhecimento extremamente abstratos e a utilização de variáveis e relações que dificilmente podem ser isoladas.” (PRATS, 1996, p. 2)

Já no terceiro relato vemos o aluno não sendo enxergado na sua potencialidade, é uma marca da relação uma visão classificadora, onde se caracteriza o aluno por suas dificuldades. A deficiência em si e por si passa ser o eixo do trabalho pedagógico. Esse conceito está comumente associado ao processo de integração, que visa agregar o aluno com necessidades educacionais especiais à escola, essas práticas pressupõem uma participação tutelada da escola para com o aluno, gerando muitas vezes processos educacionais inflexíveis que produzem como efeito contrário do objetivado: a diminuindo as possibilidades de aprendizado e de desenvolvimento do aluno.

Mattos em sua pesquisa levantou esta questão alinhada ao processo de letramento formal, alertando sobre o empobrecimento das atividades pensadas para os alunos surdos, onde a leitura e a escrita eram desvinculadas dos contextos sociais e de suas práticas, a infantilização do aluno e seu afastamento das práticas de leitura, que tem por consequência um grande prejuízo na formação destes alunos: “na melhor das hipóteses não concluíram o processo de letramento, e na pior das projeções abandonam a escola” (MATTOS, 2016, p. 92).

É preciso garantir ao aluno surdo o direito de ser avaliado por critérios que respeitem as suas potencialidades, sua faixa etária, suas relações socioculturais e sua diferença linguística. Devemos nos propor a pensar avaliações diversificadas e que promovam a autonomia. Algumas possibilidades de avaliações formais já foram levantadas em outras pesquisas com as vídeos-provas apresentadas por Santos (2017) e as provas sinalizadas estudadas por Netto (2017).

Não há um único modo de ser surdo, porém existe especificidades que pertencem ao mundo surdo e faz-se necessário que o professor tenha conhecimento destas e que faça uso de recursos que dialoguem. Uma dessas especificidades é a diferenciação linguística e outra é a relação com a visualidade. A diferença linguística

pressupõem uma relação diferenciada com a palavra escrita que dificulta a criação de signos mentais pautados

apenas na escrita. Por isso, o trabalho dialógico de escrita – imagem – libras é tão importante.

Quando apontamos o trabalho com imagens como estratégia principal não estamos desvalorizando a escrita, a tradição escolar brasileira é pautada na escrita e na leitura e hipótese alguma estamos descartando-as, porém se faz necessário pensar possibilidades outras. A imagem surge assim como essa possibilidade outra e é potencializada quando falamos de sujeitos surdos que tem na visualidade sua maior forma de interação e por esta razão é preciso considerar que a linguagem visual com um meio de aguçar a compreensão da realidade (FAHEINA, 2008, p. 97) e estratégia pertinente ao ensino para pessoas surdas. Nos relatos para esta pesquisa o uso de imagem sempre apareceu como um diferencial positivo marcado:

O professor escrevia frases e mostrava as imagens, aí eu conseguia comparar as imagens e o interprete também me mostrava as imagens , aí eu consegui comparar e entender (Entrevista 11/08)

É muito diferente sim! Porque o método de ensino de surdos, as estratégias, os vídeos, as imagens, as fotos, são apropriados pros surdos... [...] A escola de surdos tinha muitas imagens, desenhos, usava muito o computador, desenhos coloridos, a gente via os barcos, os índios, a gente entendia tudo claramente. Muito diferente quando eu estava na inclusão, porque aí o professor contava as histórias, mas usava poucas imagens, usava pouco o livro, aí eu não conseguia ter entendimento profundo daquilo que ele estava explicando... porque não era visual, na inclusão era muito difícil por causa do texto, era só texto, muitas páginas para ler, as histórias para escrever. Na escola de surdos era muito visual, vinha explicando bem “ah qual é essa palavra, o nome”, era muito diferente, na inclusão é mais complicado. (Entrevista 09/09/2020)

Aí logo no início [Ruídos] eu conseguia entender tudo porque eu tinha alguém para me ajudar. Eu conseguia fazer as provas! Tinha bastante imagem, tinha como marcar as opções... Aí eu conseguia fazer! Entendia bem! (Entrevista 16/09/2020)

Aí o professor mostrava a palavra e mostrava a imagem. Aí eu entender, falar muito obrigada. Mostrava palavra, depois mostrava imagem aí eu entendia. De ficar só explicando, explicando é difícil, quando junta tudo fica complicado de entender. (Entrevista 03/09/2020)

O foco destas nossas entrevistas e formulários estava em compreender como os sujeitos surdos aprendem as imagens recorrentes do ensino e a partir promover uma

análise que levantasse as demandas e critérios a ser pensados pelo professor no momento

de escolha e trabalho com a imagem. Compreendemos que a ciência histórica demanda questões específicas do uso de imagens, por tal as propostas para o uso de imagens devem integrar questões pedagógicas e historiográficas (BITTENCOURT, 2008, p. 360-361).

A partir da seleção, catalogação e tipologias já apresentadas no capítulo anterior pedimos que nossos voluntários se analisassem grupos de imagens utilizando como critério de reflexão suas memórias. As primeiras perguntas feitas aos voluntários a partir de cada grupamento de imagem foi “Você conhece essa imagem? Lembra dela sendo usada nas aulas de história?” Pergunta esta que também, fez parte dos formulários. Queremos compreender com isso parte da experiência escolar de ensino de história, seus repertórios e como ela rememora os momentos de contato com elas. Trata-se de identificar a imagem e recordar o contexto em que ela foi vista.

O segundo momento mais ligado a semântica e a iconografia propunha entender quais eram essas imagens, apontar temas as significações, refletir como eram úteis a aprendizagem. Trata-se da aplicação da leitura de imagens, em geral este segundo momento acontecia concomitante ao primeiro nas entrevistas, muitas vezes não necessitando da minha intervenção com perguntas.

O terceiro momento era a estrapolação, pensar as categorias para além das imagens apresentadas, quais elementos (cor, dimensão, suporte, elementos escritos, ...) as compõem enquanto tipologia, quais as questões devem ser pensadas quanto ao seu uso nas aulas de história. Este foi momento que exigiu maior interlocução nas entrevistas.

Apresentaremos a seguir algumas considerações e reflexões feitas com base nas respostas colhidas nesta pesquisa em cada grupamento tipológico utilizado.

3.2.1 Mapas

Entende-se por mapa toda representação gráfica, em escala reduzida de dados relativos à superfície total ou parcial da Terra, que demarcam territórios, acontecimentos ou características de um espaço. Sendo assim há uma infinidade de possíveis mapas, selecionamos sete mapas recorrentes nos livros didáticos para utilização em nosso formulário.

Um mapa é uma forma de comunicação. Ele conjuga as propriedades da linguagem visual, expressa na imagem formada pelo arranjo de tonalidades, cores, formas e texturas, com a linguagem sonora (escrita),

presente no título, na legenda, na toponímia (os nomes dos lugares ou objetos) e em outras partes do mapa. (Oliveira, 2004, p. 1)



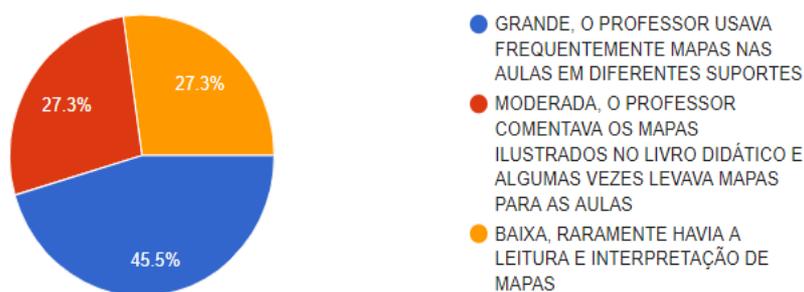
Figura 10 - Reprodução do mapa original das Capitanias Hereditárias. Consultado de acordo com...

Apresentamos as imagens a nossos voluntários e questionamos se eles eram familiarizados com essas imagens, qual era a recorrência do uso de mapas nas aulas, qual

o nível de importância eles atribuíam ao mapa no auxílio a aprendizagem e quais são as características mais importantes em um mapa.

Primeiro ponto que chamou a atenção foi que apenas 3 de nossos 14 voluntários participantes dos formulários, afirmaram estar familiarizados com os mapas 5 e 6, que se referem respectivamente a América Latina com demarcação das civilizações pré-colombianas e o continente Africanos com os Reino e Impérios anteriores ao século XIX. Acreditamos ser esse um reflexo das marcas eurocêntricas dos currículos escolares, comumente marcados por um caráter colonial, racista e homogeneizador. O eurocentrismo como marca Coronil (1996) se baseia no imaginário hegemônico que demarca que o modelo europeu é o único exemplar de progresso, o qual deve ser seguido. Apesar da renovação teórico-metodológica da História nos últimos anos, o conteúdo programático dessa disciplina na escola fundamental tem primado por uma visão monocultural e eurocêntrica de nosso passado. Nos últimos anos, fruto principalmente de movimentos sociais, vemos uma teórico-metodológica ganhar espaço tanto na pesquisa Histórica acadêmica, quanto nas políticas públicas educacionais e curriculares, porém ainda prima na escola uma visão programática monocultural eurocêntrica.

Quando perguntados sobre o uso de mapas durante as aulas de escola a grande maioria respondeu que havia um considerável uso de mapas nas aulas, 72, 8% consideraram o uso de mapas nas aulas de moderado a grande.



Escolhemos mapas com conteúdos, temporalidades e características variadas, temos mapas com e sem legenda, com cores de alto contraste e como cores pasteis, mapas mundi, mapas continentais e nacionais, com muita, pouca ou nenhuma legenda. Essa grande diversidade foi intencional de modo a instigar o questionamento sobre quais são as características que favorecem ou não a aprendizagem.

Ainda nos formulários questionamos quais aspectos dos mapas são diferenciais para seu efetivo uso, apresentamos quatro itens de sugestão: tamanho, legenda em

português escrito, cor, suporte (onde o mapa é apresentado). Todas as opções foram marcadas por algum participante, tendo a maior parte marcando as quatro opções como relevantes. Anila saemos agora os elementos aspectos e elementos diferenciais para escolha de um mapa, cruzando com as informações coletadas nas entrevistas.

Quando questionados sobre os elementos visuais algumas falas surgiram, como a importância de se pensar a dimensão vinculada a intenção de atender todos os alunos, precisa ser visto por todos em qualquer ponto da sala de aula, aliado a essas falas a questão do suporte também foi observada e a possibilidade de usar as novas tecnologias como meio de garantir o campo visual, entre o mais citado instrumento o projetor, mas também foi levantada a hipótese do uso dos celulares como suporte.

Não adentaremos grandes falas sobre o uso de tecnologias em sala de aula, principalmente do celular que constantemente tem recebido o status de vilão, pois entendemos que esse debate inclui esferas maiores que envolvem entre outras coisas os recentes ataques à docência. Mas gostaria de abrir um pequeno diálogo com Monteiro (2006) quando o autor levanta que as tecnologias de comunicação estão cada vez mais imbricadas nos processos de leitura, de ver e ser no mundo contemporâneo, participam da formação identitária dos sujeitos e conseqüentemente da escola.

O mapa é linguagem visual mista, onde elemento visual e elemento gráfico são componentes linguísticos geradores de informação, sendo assim componentes significantes que juntos atribuem significados - espacialidades e conceitos – no produto final retratado. Sendo assim, as duas linguagens devem estar estruturadas e conjugadas para gerar um significado. (NETO, 2019 pag. 234). Os elementos visuais podem estar representados por uma infinidade de cores, formas, texturas e tamanhos. Dentre os aspectos mais recorrentes levantados por nossos entrevistados foi a cor: “As cores ajudam! Por exemplo, a Rosa dos Ventos, Norte, Oeste... Aí a gente vê as cores ali diversas, elas nos ajudam a entender melhor sim!” (Entrevista 16/09/2020)

A utilização de cor é inerente a produção de mapas, não existem cores certas ou erradas para uso, a gama de possibilidades é enorme como se pode conferir nos mapas utilizados na pesquisa. O que importa é intenção de destaque, o que se quer evidenciar, no mapa 4 por exemplo o destaque está nas rotas marítimas e não nos territórios, isso se aprende pela escolha de cores mais intensas para rotas.

Segundo a tabela de July, F (2005 apud ARCHELA e THÉRY 2008) o elemento cor dentro da visão mais generalista pode ser dividido em três variáveis: Valor, Granulação e Cor. A variável corresponde a cor propriamente dita, a Valor a intensidade

de luz utilizada, ou seja, a tonalidade e a granulação a repartição de preto e branco utilizada, o contraste. Por exemplo ao utilizar vermelho, verde e amarelo estamos trabalhando apenas com a variável cor, mas se trabalho com demarcações de azul claro, azul turquesa e azul marinho, estou trabalhando a variável valor, essas relações também vão estabelecer sentidos, de destoamento ou aproximação.

Essas escolhas têm intencionalidade e atribuem sentido a imagem. Existe uma relação implícita de signo, significante e significados: por exemplo, se sempre utilizo mapas onde o Brasil está na cor verde eu posso estabelecer uma relação com meu aluno onde signo (representação do território brasileiro) e significante (a cor verde) geram um significado. Se eu brutaemente alterar esse padrão em uma prova, isso pode gerar alguma dificuldade de compreensão.

Para agente que não escuta é melhor colorir e legendar, Cor e legenda sempre andam juntas a gente vai sempre associar cor e legenda, por exemplo se você quiser fazer uma avaliação aquele mapa igual estava a marcação do na caso do Chile e ali na América Central se eu não me engano a Guatemala você não pode mudar essa marcação, se você mudar o tipo de marcação pode ser que a gente tenha algum tipo de dificuldade mas se manter a marcação, cor e legenda vai tranquilo. (Entrevista 06/08/2020)

A legenda é um elemento gráfico que tem como função estabelecer correspondência de significado e signo, ou seja, é necessária para a leitura de um mapa. Em geral a legenda estará na língua oral escrita, no caso brasileiro o português escrito, mas já temos hoje mapas que trabalham com outras possibilidades. Como é o caso da pesquisa de Neto (2009) que pensando o universo do aluno surdo, propõem legendas VisoGráficas para mapas a serem usados no ensino de geografia para alunos surdos.

A legenda foi o quesito mais comentado tanto nos formulários quanto nas entrevistas.

É muito importante ter a legenda! Porque ela que vai me ajudar a entender. Porque se o mapa não tiver a legenda como que eu vou saber sobre o que se trata?! Tudo bem que a gente vê, a gente gosta de ver, mas a legenda é boa para acompanhar! Para entender melhor. Aí... Se não tiver legenda eu fico precisando da ajuda dos outros. É melhor que tenha a legenda! (Entrevista 16/09/2020)

Ah... Deve atentar para a visualidade do surdo, é importante que tenha legenda junto com os mapas. Por exemplo, quando a gente vai num museu ou numa...[...] Precisa de contexto, aí a imagem ajuda a ter contexto (Entrevista 09/09/2020)

A legenda deverá ser organizada de acordo os dados visuais apresentados no mapa. A construção da legenda só é feita após identificar a variável visual mais adequada ao tipo de informação que se quer transcrever (ARCHELA, 2008). A legenda é fundamental para estabelecer contexto, dar as informações necessária para leitura, por isso é importante atentar para que esse elemento seja compreensível ao todos os alunos.

O último elemento estrutural a ser debatido é o suporte, em que base material esse mapa está sendo transmitido, os suportes mais citados nas entrevistas, foram o

projedor, o mapa físico (o tradicional mapa escolar) e o quadro, os entrevistados narraram que na

ausência de mapas físicos e retroprojetores o professor de história desenhava os mapas no quadro.

O professor levava o mapa, ele levava e abria assim (movimento de desenrolar). [...] No E.M. o mapa ficava pendurado, o professor explicava, eu copiava, treinava. E na prova eram os mesmos mapas, aí eu conseguia responder na prova e nos podíamos mexer no mapa. (Entrevista 11/08/2020)

Sim! Muito bom usar o mapa! Ajuda a gente a se localizar, conhecer os lugares, os territórios brasileiros, os diversos estados, é muito melhor para a gente conseguir se localizar! (25/09/2020)

A possibilidade de manipulação do mapa ganhou grande destaque nas entrevistas, a possibilidade de tocar, observar, instrumentalizar e criar foi destacada. Há a uma marca muito forte na educação e sobretudo no ensino de história das aulas palestras onde todos os instrumentos estão em posse do professor que os apresenta aos alunos. É preciso romper com a hegemonia dessa prática, a manipulação e construção de mapa abre possibilidade de construção do conhecimento. Isso se torna ainda mais propício para o aluno surdo que em geral tem que dividir seu olhar durante a explanação entre o professor e o intérprete. Como verã a questão sobre o tempo de fala e o uso de imagens atravessará os tipos de imagens aqui trabalhadas.

Apresentados as principais questões estruturas dos mapas que são relevantes na escolha e no uso de mapas, vale frisar que o ensino de história vai estabelecer questões próprias com os mapas, sobretudo no que tange a temporalidade, elemento inerente a história ensinada. O mapa é uma representação submetida a uma convecção, que está submetido a mentalidades, poderes e ciência de uma época específica.

O mapa é uma ferramenta que nos permite apresentar um conceito em mais de uma dimensão. Concatenado na forma de conceito / imagem ele permite a transferência de significado dos conceitos de forma mais atraente e direta. O conhecimento prévio dos alunos dialoga com os signos e símbolos presentes na representação. Os signos – os universais -, e os símbolos – as construções e convenções se locupletam. Esta dinâmica lúdica (mas não desprovida de intencionalidade e elementos ideológicos) é atraente e possibilita uma aprendizagem. (MOLINA, 2005, p.17)

Todo mapa é histórico, podemos até dividi-los entre - aqueles tradicionalmente como documentos: produzido no passado referenciando questões passadas; Aqueles como ilustrativos: construído no presente com informações e estudos sobre o passado; E os mapas atuais: construídos no presente que procuram representar o presente (MOLINA, 2005). É preciso que o professor identifique essas características as intencionalidades do instrumento, deve haver um esforço de instrumentalizar o aluno surdo, sabemos que vivemos numa sociedade que ainda tem muitos problemas de falta de acessibilidade e capacitismo que tem como uma das consequências a dificuldade de acesso das pessoas surdas a informações, conhecimentos escolares e científicos.

3.2.2 Pinturas e Gravuras

Chamamos de pintura a técnica de pigmentar uma superfície, dando cor, matriz, tom e textura. De forma mais simples, é a arte de pintar uma superfície. Enquanto gravura

é definido como a reprodução ou desenho em suportes duros, sendo realizadas por diferentes técnicas.

Ah diversas formas e materiais que podem ser empregados em uma pintura ou numa gravura. Em geral as pinturas/gravuras utilizadas no ensino de história, são as chamadas pinturas históricas, ou seja, uma representação de algo que está inserido numa cultura histórica. Uma representação de um momento passado ou um bem cultural produzido dentro de um contexto passado, algumas vezes as duas coisas.

Cada pintura possui particularidades que estão ligadas à sua época, seu contexto de produção, corrente artística, intencionalidade de produção. Toda pintura tem marcas de seu tempo, tendo ou não como objeto de sua arte um acontecimento histórico. Sendo assim, o sentido rememorativo é característico desta arte.

Quando o professor de história mostrava as imagens era ótimo, depois dava para escrever sobre e responder, eu lembro dos slides. Eu lembro das imagens de escravidão, das visitas aos museus, as coisas que eu via no museu que me apresentavam era muito bom, aquelas imagens dos cavaleiros, eu ficava admirada. (Entrevista 11/08/2020)

A pinturas tem um potencial de “impacto na imaginação histórica” (HASKEL apud BURKE, 2004, p, 17) a arte envolve experiência, lida com sentidos com sentidos, sentimentos e subjetividades, ela permite pensar a história de maneira mais vivida. Que se torna mais intenso quando aluno tem a possibilidade a obra em si, em seu suporte original, o que de modo algum, impede o trabalho com reproduções na impossibilidade do deslocamento do aluno até a obra.

Quando questionamos nossos entrevistados em qual suporte e situação eles mais tiveram contato com pinturas, o livro didático foi notoriamente o mais apontado, seguido da reprodução por slide. Segundo Bittencourt (1998, p. 89) os livros didáticos brasileiros já têm uma tradição no uso desse tipo de imagem, desde a primeira metade do século XIX já eram reproduzidas pinturas e gravuras, mesmo que seu total potencial ainda não seja explorado por muitos professores

Para a autora (BITTENCOURT, 1998) as imagens devem ser bem analisadas, sem interferência de nenhum texto ou legenda, o professor age como um mediador observador, enquanto os alunos criam suas hipóteses e criando narrativas com base em suas observações, articulando o que é visto com seus próprios conhecimentos e experiências. Apenas depois de finto esse primeiro momento se é inserido algum

texto, explanação ou legenda, quando o professor orienta a leitura da imagem, estabelecendo relações com

a realidade dos alunos. Nesse momento o professor pode apresentar mais imagens, e estabelecer diferenças entre outras imagens e tempos.

Um dos pontos mais recorrentes em nossas entrevistas foi a questão da legenda, a necessidade de apontamento de contexto: “(Sobre contexto das pinturas) E também conseguia ver pela imagem, que ali, geralmente, tinha legenda, o ano ... O professor explicava se era coisa nova, se era de época... O professor sempre falava. (Entrevista 16/09/2020)”

O uso de legenda pode favorecer as análises de pinturas, mas a mesmo também deve ser questionada, Paiva (2002, p. 18) alerta que a legenda pode interferir na análise de uma imagem, pois nas descrições presentes nas legendas apontam ponto de vistas e subjetividades, podemos muitas vezes encontrar a mesma imagem em livros didáticos com descrições diferentes dependendo de qual legenda se use. Por isso o autor defende a que as imagens sejam sempre analisadas primeiro sem as legendas, para possibilitar a criação de um pensamento analítico próprio, tal como sugere Bitencourt.

Como já apontamos em capítulos anteriores, a falta de acessibilidade e processo histórico de afastamento dos surdos do ensino gerou um quadro comum de cerceamento de acesso a história pública, movimentos culturais e conceitos históricos, bem como o ainda grande número de surdo não usuários Libras e nem do português escrito. Por isso uma preocupação extra que o professor deve ter ao trabalhar com pinturas históricas com alunos surdos dentro da metodologia apresentada acima é investigar quais conhecimentos prévios que esse aluno tem para junto com a análise da imagem criar hipóteses analíticas.

Essas nuances culturais próprias de uma comunidade como a dos sujeitos Surdos podem constituírem-se em entraves ao processo de ensinar e aprender, provocando interpretações equivocadas quanto ao que se chama de dificuldade de aprendizagem. A responsabilidade da não apropriação do conhecimento nos diferentes níveis de escolaridade muitas vezes é atribuída ao aluno e não ao desrespeito das propostas pedagógicas que negam a importância da visualidade. (CAMPELO 2008, P. 131)

O modelo metodológico proposto por Bitencourt é extremamente fértil, e incentiva o pensamento crítico e analítico, além de referênciar o aluno como sujeito de sua própria aprendizagem. Mas quando falamos de uma pedagogia pautada na visualidade extravasamos a concepção de um ou duas abordagens metodológicas para uso de imagens, a pedagogia visual pensa a imagem a qualquer momento, sendo usada de diversas formas.

O próprio uso da imagem ilustração é bem-vindo quando abordamos a educação de surdos, pois estabelece uma correlação direta sinal – imagem - palavra, essa articulação entre a visualidade presente nas imagens e na língua gesto visual com o português escrito facilita a compreensão de conceitos e a correlação das línguas L1 e L2, assim a imagem é um veículo de interação bilíngue. “O professor escrevia frases e mostrava as imagens, aí eu conseguia comparar as imagens e o intérprete também me mostrava as imagens, aí eu conseguia comparar e entender” (Entrevista 11/08/2020)

Lembrando que ainda temos muitos conceitos pertinentes ao letramento histórico que não tem um sinal em libras ou que o sinal vulgarmente usado representa uma ideia negativa ou historicamente errada do conceito. Podemos citar como exemplo a recorrência de sinais com semântica de “demônio” ou “inferno” para ser referenciar a religiões de matriz afro. Durante as próprias entrevista nos deparamos com essa dificuldade, como sinalizar duas tipologias a serem analisadas, a nossa intérprete não encontro sinal para charges, também nenhum dos nossos entrevistados conhecia um sinal para a mesma palavra e quanto os gráficos conceituais o sinal de gráfico está intimamente ligado a referência da área de matemática, sendo necessário sempre uma conceituação após o uso do sinal para demarcar que tipo de gráficos estavam sendo abordados. Sem uso das imagens o entendimento de tais categorias seria muito dificultado.

Ao selecionar imagens para serem utilizadas o professor deve em mente o grande apelo que a imagem tem como testemunho, a visão da pintura como um recorte do acontecimento, desconsiderando as noções de representação (SCHMIDT, 2012). A autora conta que as pinturas como A independência de Pedro Américo (pintura 1) que possuem caráter histórico são impressões, reconstruções de ações passadas que portam poderes simbólicos, ou seja, existem intencionadas para além do que é representado, há sentidos ocultos que se internalizaram social e historicamente no inconsciente coletivo.

As representações imagéticas do inocente histórico são muito intensas quando falamos da cultura surda, uma cultura que formulada pela visualidade. A pintura de Pedro Américo utilizada na pesquisa foi reconhecida por todos os participantes da pesquisa, podemos dizer assim que é imagem histórica internalizada, soma se a tal afirmação citar o fato do sinal de independência, mas recorrentemente usado no Brasil ser reprodução do ato de tirar a espada da bainha, presente no imaginário histórico coletivo como movimento feito por Dom Pedro e contido na pintura de Pedro Américo.

Por isso cabe ao professor ao utilizar uma imagem tão simbólica oferecer ao aluno contextos e códigos

de interpretação dando sentido a sua construção histórica e data rompendo de testemunho ocular.

Assim, faz-se necessário conhecer o contexto histórico no qual as imagens foram produzidas, evitando reproduzir estereótipos e convenções sociais, a informação ante a pintura do quadro que estamos analisando é um fator muito importante para que este exercício não saia prejudicado. O uso de imagens por historiadores não pode e não deve ser limitado à “evidência” no sentido estrito do termo. (COELHO, 2012 P. 5).

As pinturas históricas, tais como as utilizadas para essa pesquisa, possuem grande potencial para o ensino de história proporcionando um leque de possibilidades. Não cabe 0a essa pesquisa de dissertação levantar um manual de metodologias de uso de imagens, o que aqui nos interessa é a partir das informações coletadas junto com sujeitos em diálogo como a bibliografia já existente, pensar as categorias de imagem, e suas especificidades, e sua relação com apreensão do conhecimento histórico.

3.3.3 Fotografias



A definição mais simples de fotografia é a de imagem criada por exposição de luminosa, porém a partir do século XX com o surgimento e popularização do sistema fotográfico digital trouxe novos elementos a esse conceito. A fotografia digital mudou paradigmas, minimizou custos, reduzindo etapas, acelerando processos e facilitando a produção, manipulação, armazenamento e transmissão.

Quando questionamos nos formulários qual tipo de imagem era mais comum nas aulas, fotografia foi a opção mais marcada, sobre a frequência do uso de fotografias em aula, apenas um voluntário afirmou ser pouco ou rara. O que demonstra a ampla incidência de fotografias nas aulas de história.

Dentre as fotografias apresentadas as que mais reconhecidas foram reconhecidas pelos nossos entrevistados foram as da 1º e 2º guerra mundial, o que novamente nos mostra uma eurocentrização. Além disso, fale frisar que pode haver um fator indenitário envolvido, já que há uma grande invisibilidade do surdo com sujeito histórico e poucos ou nenhum momento tem sua comunidade aparecendo enquanto figuras históricas. A temática da segunda guerra é um das poucas das quais os professores de história conhecem a participação surda mesmo que quase sempre sendo reduzida a figura de dominados pelo regime nazista (1933-1945). (SANTO, 2018)

A fotografia é um instrumento muito válido para as aulas de história que apresenta um potencial muito grande de atuar como atua como um mediador da percepção do mundo e para o processo de construção do conhecimento sobre este mundo (MOLINA, 2008). A sensação que a fotografia pode gerar, quase que como uma janela que se abre ao passado tem um potencial muito alto de materialidade ao ensino de história, além de conter informações novas sobre os fatos históricos, podendo auxiliar na formação crítica e na concepção de pensamento histórico que inclui a esfera cultural, material e social.

[Ruídos] Porque são imagens da história, que ao ver eu consigo associar as imagens aos nomes, eu consigo pegar e ligar isso na minha mente, a imagem ao nome, ao contexto. Essas imagens que você mostrou eu consigo lembrar, da ditadura, da guerra, eu consigo lembrar do contexto. (Entrevista 16/09/2020)

Ao usar uma fotografia o professor precisa compreender ela como elemento mediador (MOLINA), ou seja, ela funciona na relação dos conhecimentos prévios com elemento e conceitos históricos a serem trabalhados, de forma dialógica e de multivozes. Não se pode entender a fotografia como um registro estático do passado,

onde a história apenas a duração (MAUAD, 1996). Cabe a professor fazer considerações sobre aspectos

pertinentes a essa linguagem, como a manipulação, construção, conceitos estéticos, usos políticos, tecnológicos, entre outros.

Nessa perspectiva, a fotografia é interpretada como resultado de um trabalho social de produção de sentido, pautado sobre códigos convencionalizados culturalmente. É uma mensagem, que se processa através do tempo, cujas unidades constituintes são culturais, mas assumem funções sógnicas diferenciadas, de acordo tanto com o contexto no qual a mensagem é veiculada, quanto com o local que ocupam no interior da própria mensagem (MAUAD, 1996, P84).

Muitos elementos compõem a linguagem fotográfica como o ponto de vista, composição, planos, perspectiva, luz, Forma e Tom, entre outros, esses elementos são construtores do discurso imagético e também são marcas de processos históricos tecnológicos e estéticos. Que o professor deve levar em conta pois estabelecem interlocução com o leitor (no caso o aluno).

Segundo Campelo estabelece uma relação diferenciada com a visão, tendo uma capacidade de visibilidade, ou seja, capacidade de construir relações com a imagem através da iconicidade do signo visual (2008, p. 21). Mas este é um processo sociocultural, podendo ter surdos que por distanciamento da cultura surda, não uso da libras ou outros motivos ligados a sua história não estabeleça esse tipo de relação. Por essa razão é fundamental que o professor questione a escolha e a reprodução da fotografia.

E essa relação do preto e branco da fotografia colorida se tem alguma diferença? A relação com a fotografia preto e branco e imagens coloridas para mim tem a ver com a questão da data, você mostrou imagens da guerra, mostrou imagens de Brasília que eu vi livros didáticos eu vi em livros no livro JK, no livro 1969 o ano que não terminou, livros assim. (06/08/2020)

Quantas vezes por questões técnicas reduzimos o tamanho de imagens para gerar menos material a ser impresso, ou utilizamos xerox ou impressões em preto e branco para trabalhar como fotografia e não nos questionamos quais apreensões podem ser tiradas dessa imagem devido uma alteração estética provocada por nos. Entendemos que as questões socioeconômicas que circundam muitas escolas nos impedem de utilizar meios de reprodução melhores, o que defendemos aqui é a comunicação com o aluno para que ele compreende essas mudanças estética.

Alguns livros tinham algumas imagens pequenas né? Mas eu conseguia ver! Muitas vezes o problema era legenda...Eu não conseguia enxergar a

legenda. A letra da legenda era muito pequena, aí eu tinha que procurar no texto, alguns tinham o tamanho bom... (Entrevista 16/09/2020)

É preciso garantir não só que a fotografia esteja visível a todos, mas também compreensível a todos, para isso elementos c de contexto são necessários, para que o aluno compreenda esse produto com cultural e historicamente construído.

3.4 RETRATOS

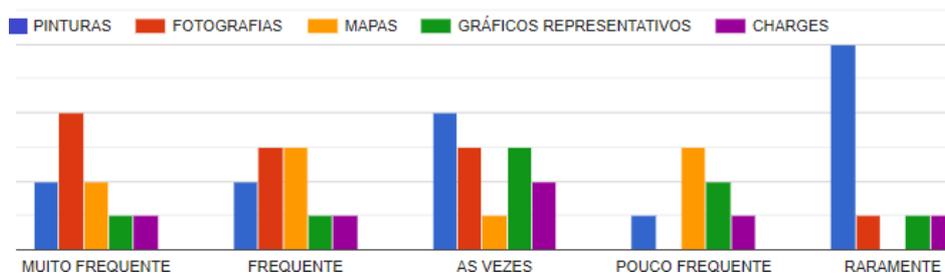


O retrato é uma tipologia mista, já que se trata de um gênero de pintura e fotografia. O que caracteriza o é a centralidade na figura humana, para ser nomeado de

retrato a intenção tem que ser descrever um sujeito humano. Esse gênero existe há muito tempo, há registro dela já na antiguidade, civilizações como o Egito Antigo ou Império Chinês já haviam manifestações artística que podem ser enquadradas nessa definição, mas o termo retrato é cunhado no Império Romano, o termo retrato deriva do verbo latino *retrahere* que significa copiar. O retrato emite a ideia de uma cópia verossímil do real, mesmo que nem sempre essa seja a premissa (SOUZA & CALADO, 2017).

A categoria “retrato” não foi, a princípio, incluída na nossa pesquisa como tipologia como podem ver no gráfico abaixo que apresenta o resultado do questionamento de frequência de uso escolar dos tipos de imagem a serem analisados.

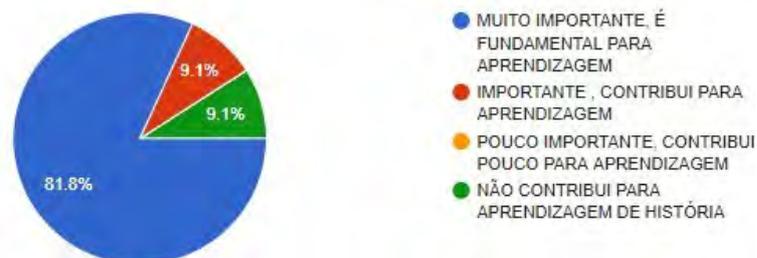
QUAL TIPO DE IMAGENS ERA MAIS COMUM NAS AULAS DE HISTÓRIA



Essa foi uma das do nosso segundo formulário, dentro do mesmo apresentamos algumas imagens de icônicos sujeitos históricos (imagens apresentadas na página anterior), apenas as pinturas 02²⁰ e 04 não tiveram um reconhecimento maior que 50%. Além disso, quando questionamos a importância da representação de personagens históricos, a resposta obtida foi muito interessante:

PARA VOCÊ O QUANTO É IMPORTANTE A PRESENÇA DE RETRATOS DOS SUJEITOS HISTÓRICOS?

11 responses



²⁰A figura 02 é um retrato jovem de Dom Pedro II, o mesmo personagem histórico estava retratado na imagem 07, onde foi reconhecido por mais voluntários, cerca de 64%.

O resultado obtido no formulário me levou a incluir o retrato como tipologia a ser utilizadas nas entrevistas, em que novamente tivemos um retorno grande dos entrevistados sobre a sua importância:

A fotografia e a pintura em ela servem para você fazer o reconhecimento da pessoa, por exemplo Hitler - você caracteriza: ele magro, franzino, bigode, o cabelo -, Dom Pedro, aristocracia portuguesa, aristocracia brasileira, os índios, capatazes, donos de capitanias hereditárias, os barões do cacau e do Café, ou tem essas imagens, elas foram bem trabalhadas. De presidentes, de chefes de estado e de governo. [...] quando fala um nome as vezes vem direto a imagem na cabeça, as vezes você imagina por características que você sabe. (Entrevista 06/08/2020)

Eu considero importante conhecer as pessoas (personagens)! Porque é uma marca da história. (Entrevista 09/09/2020)

É importante sim! Eu gosto muito. É muito bom saber dos marcos históricos, que isso marcou a história! Então é importante, até pra gente poder saber para o futuro dos acontecimentos. Por exemplo, da ditadura, será que vai acontecer de novo? Então é muito importante a gente conhecer os marcos históricos e as pessoas. Principalmente para mim, eu considero que conhecer Hitler é muito importante, por causa das lutas que a gente tem. É uma história muito pesada, então é muito importante. É por causa do preconceito, da subjugação das pessoas. (Entrevista 16/09/2020)

O retrato por muitos anos foi um demarcador social de poder, no século XVII na Europa era considerado a mais elevada das artes e destinado a nobreza. O retratista não imprimia apenas que ele estava olhando na tela, mas criava um discurso com protagonista, representações de poder criada em negociação com aquele que pousa para o retratado. Mesmo hoje com advento da tecnologia e vulgarização dos aparelhos fotográficos, hoje presentes em praticamente todos os celulares, o retrato ainda é uma alegoria e manifestação de poder, é mais fácil conceber esta afirmação quando pensamos a concepção de ensaio fotográfico, há uma intencionalidade de conferir a figura humana, ali representada, determinados atributos através de símbolos, conceitos, cenário, vestimenta, iluminação, tabela de cor, etc.

Dentro do campo de ensino de história o retrato já teve um espaço mais evidenciado, numa perspectiva ilustrativa, aliado a uma visão de ensino de história civilizatória. No início do século XX o ensino de história no Brasil era baseado nas questões de nacionalidade e moral focando-se em feitos e personagens (quase que

unânime, homens, brancos), objetivando a formação de um sentimento nacional, é era nessa exaltação dos “heróis” nacionais que os retratos apareciam como elementos das aulas, sendo apresentados de acrítica. (SCHMIDT, 2012)

Com a crítica a história política tradicional, focada em vidas de sujeitos ilustres, que promoviam invisibilização de movimentos subalternos, e o surgimento de novas formas de se pensar o ensino de história, o retrato acabou se tornando um recurso menos utilizado. Mas esse pode ser um elemento muito frutífero ao ensino de história principalmente no que tange o ensino de história de indivíduos surdos, principalmente pela ponte capaz de estabelecer entre conteúdos, a memória imagética e a libras:

[...] sobre uso de retratos na sala de aula) Sim! Ele [o professor] Soletrava o nome, escrevia e depois mostrava a foto. O sinal também... lembro do sinal de Getúlio, de Dom Pedro.. Aí com a foto junto eu conseguia lembrar. Mas como é muita informação para os surdos, o nome escrito às vezes esquece. (Entrevista 09/09/2020)

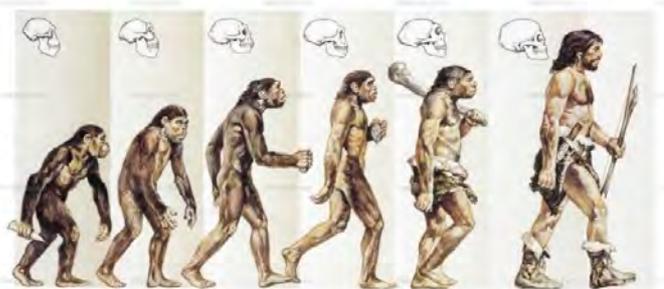
Vale lembrar que a iconicidade é uma das características da língua de sinais, os sinais que nomeiam personagens históricos são normalmente sinais icônicos, ou seja, com base na plasticidade evidenciando elementos pictográficos, características dos sujeitos e/ou algum acontecimento histórico que os envolve. Sendo assim a imagem do objeto, ou imaginário da mesma, é a referência a ser usada, por exemplo, o sinal de Hitler faz referência ao bigode e de Dom Pedro II, a sua barba. A imagem dos sujeitos é assim parte construtora do próprio processo de comunicação.

3.4 GRÁFICOS CONCEITUAIS

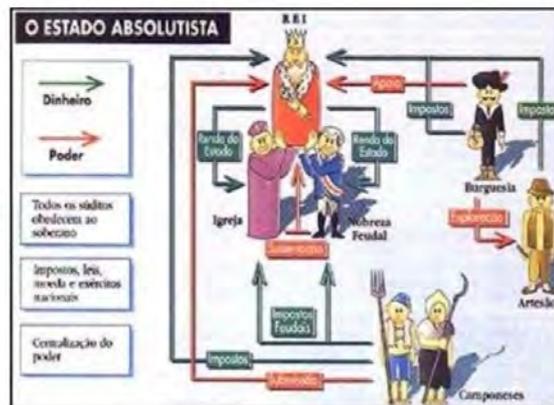
01



02



03



04



Conceituamos como gráficos representativos de conceitos históricos ou gráficos conceituais históricos, ilustrações formadas por elementos gráficos que tem como intencionalidade tornar imagético, um conceito ou uma noção histórica. Dentro dessa ampla classificação formulada nesta pesquisa se encontram as linhas do tempo,

fluxogramas de poder, pirâmides de poder e mapas conceituais. Esse elemento gráfico tem como objetivo sintetizar informações, são organizações arbitrárias que muitas vezes simplificam processos.

Quando questionados sobre o uso desse tipo de margem nas aulas de história e sobre efetividade no auxílio a aprendizagem, a resposta dos nossos voluntários foi intensamente positiva. Foi enaltecido a sua utilização para ordenar pensamentos, fatos e conceitos:

É importante o uso esse gráfico é mostrar como o desenvolvimento da mudança como marco histórico. Algumas vezes me ajudaram a compreender melhor.

Cronologia, genealogia, escalonamento. Gráficos ajudam a dar dimensão de quantidade

Sim, imagens com desenhos e palavras ajudam muito para entender de melhor forma e conseguir a imaginar o que significa

Eu entendi esse alguns conceito e estruturas porque visual os surdos

A resposta de nossos voluntários e as imagens colidas de livros didáticos demonstra a recorrência desse tipo de imagem no ensino de história , a pesar desse fato encontramos dificuldades de achar pesquisas que se pautassem no uso de elementos gráficos para o ensino de história, foram usados como termo de busca “gráficos ensino de história”, “elementos gráficos ensino de história”, “gráficos história”, “gráficos históricos” e “gráficos conceito história” nas plataformas Scielo e Google acadêmico. Então optamos por especificar os elementos gráficos buscando por, “linha do tempo ensino de história”, “mapas conceituais ensino de história”, “fluxograma ensino de história” e “gráfico pirâmide ensino de história”. Só obtivemos respostas positivas para as duas primeiras.

A maior parte dos trabalhos encontrados sobre linha do tempo giram entorno apenas da linha do tempo na estruturação tradicional (eurocêntrica) de divisão da história mundial ou o exercício de construção da linha do tempo de história de vida dos alunos, não abordando usos outros da linha do tempo, como por exemplo a imagem 02, uma linha do tempo do processo de evolução dos hominídeos.

A linha do tempo tradicional, dividida em cinco grandes períodos (Pré-história; Antiguidade; Medievo; Modernidade; contemporaneidade) está presente em quase toda coleção de livro didático, incluindo nas quatro selecionadas para essa pesquisa,

classificando a como uma imagem recorrente, porém optamos por não a utilizarmos, pois representa uma concepção eurocêntrica da história e principalmente interessar a essa pesquisa opções gráficas mais imagéticas.

A linha do tempo tem como função auxiliar o educando organizar e ordenar os acontecimentos históricos, como toda organização pressupõem uma seleção de quais fato irão constituir ou não essa linha. É um mecanismo que auxilia a formulação das noções de sucessão, ruptura e simultaneidade conceitos fundamentais para o ensino de história uma vez que, com afirma Schimidt (2004) o ensino de história é indissociável do trabalho com a temporalidade, a autora ainda sinaliza que a linha do tempo é um excelente recurso didático, mas de maneira alguma pode ser confundido com a temporalidade histórica.

Segundo Barros (2013) temporalidade é percepção humana sobre o tempo, não se referindo assim, ao tempo físico da natureza, mas as vivencias dos sujeitos nele e sobre essa temporalidade que incide o trabalho do historiador e o ensino de história. Desse modo podemos afirmar que a história não se debruça sobre o passado, afinal este não pode ser reconstruído, e sim sobre as temporalidades. Essa concepção é fundamental para compreensão da linha do tempo como recurso esquematização de temporalidade, que está sujeita a critérios de organização elencados por quem a fórmula pautados no trabalho historiográfico.

Sendo assim, a utilização de linhas do tempo, se entendida enquanto esquema, serve com êxito a função organizar processos históricos, trabalhando a temporalidade, conceito abstrato, de forma visual o que muito interessante para o trabalho com alunos surdos:

Tipo as linhas dos tempo, eu conseguia gravar os períodos quando via a imagem, os períodos da terra do big bang, como a terra se separou, a terra era quente e com as chuvas começou a ter vida, os dinossauros que morreram com meteoro e só sobrou os fósseis, quando não tinha pessoas, por que isso foi muito antes de ter pessoas na terra, então surgiu os humanos, quando eles não tinham comida e tinham que procurar comida, eles caçavam, depois veio o período das civilizações com Egito. O professor Felipe mostrou isso. Esse foram períodos da história, da história da terra. Primeiro o Bigbang, depois a terra foi quente, depois os dinossauros, as pessoas surgiram, as civilizações, os castelos, as doenças como peste que foi tipo o corona matou muita gente, os ratos que vinham no navio trouxeram a peste como pode? era muito sujo e não tinha médico, não tinha remédio, não tinha tecnologia para cuidar como eles iam examinar, como eles iam ver, não é que nem agora que temos máscaras, temos cuidados. É ótimo

estudar sobre a história, eu fico emocionada, estudar os períodos.
(Entrevista 11/08/2020)

Os mapas conceituais começaram a ser utilizado na década de 1970, a princípio como ferramenta administrativa sendo uma forma mais fluida e mais detalhada do organograma. Visando unir conhecimentos prévios e conceitos a serem adquiridos por uma espécie de ancoragem. Dentro do universo do ensino de história podemos definir os mapas conceituais como representação gráfica da relação entre fatos históricos, processos e conceitos construindo a relação entre eles através de proposições de interligação (LIMA,2001). Os mapas podem ser construídos pelo professor junto aos alunos ou pelos educandos, como são representações esquemáticas possibilitam dar visualidade as construções conceituais a partir de entendimentos próprios.

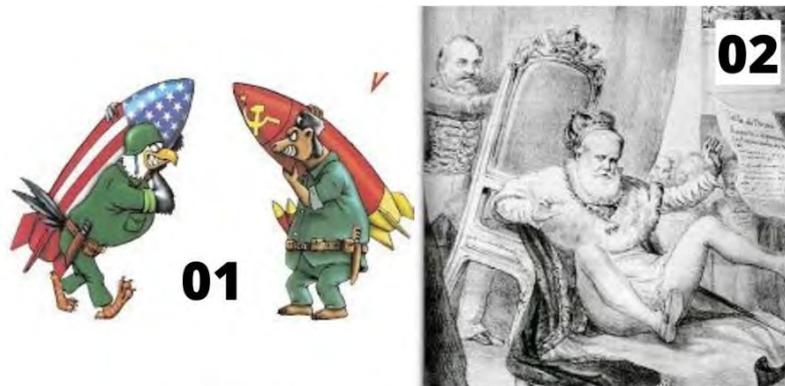
Os gráficos e fluxogramas também são construções esquemáticas, mas apresentam uma forma mais regida de construção. Gráficos são estruturas que representam visualmente dados ou informações, dentre os gráficos mais recorrentes no ensino de história, estão as pirâmides sociais, como são exemplos as imagens 01 e 04. Essas representações dividem a sociedade a ser analisada em grupos e os organizam de forma hierárquica a partir de um ou mais critérios (poder, dinheiro, direitos). Já os fluxogramas ilustram a transição ou deslocamento de uma informação por elementos, demonstram uma sequência operacional de um processo, no caso apresentado no exemplo 03, mostra o fluxo de poder e capital entre os grupos envolvidos no modelo absolutista.

O professor usava a linha do tempo e o gráfico pirâmide e falava ali também sobre as pessoas, os pobres, das pessoas que conseguiam... [Pausa] das pessoas que revolucionavam, também das pessoas que tinham mais poder, como os padres, os lugares onde os pobres não podiam acessar...Eu acho muito importante! Isso ajuda a gente entender como é que funcionavam as épocas. (Entrevista 09/09/2020)

Esses recursos precisam se tornar alvos de estudos mais aprofundados, pois o que esta pesquisa evidenciou é que são elementos muito interessantes para organizar de forma visual processos e conceitos históricos. Podemos elencar aqui alguns quesitos que devem ser pensados ao se trabalhar com representações gráficas: A quantidade de elementos e conceitos a serem trabalhados, para que não se torne complexo e poluído impedido uma organização visual; A arbitrariedade, é necessário que aluna entenda como modelo de organização; a temporalidade, as simplificações necessárias para a construção dos esquemas visuais podem gerar um imaginário de temporalidade

acelerado, por tal. Faz se necessário que seja pensado e discutido o tempo histórico dos processos esquematizados.

3.3.4 Charges



Charges são um tipo de gênero textual misto, que apresenta tanto linguagem verbal quanto imagética, tradicionalmente vinculada a jornais, a charge apresenta um forte teor autoral onde as opiniões e julgamento de valor do autor estão presentes na ilustração. Tem como marca o elemento do humor, utiliza recorrentemente a sátira e caricatura e retrata uma crítica a acontecimentos cotidianos, fatos históricos ou situações sociopolíticas.

A charge tem algum elemento e figuras de linguagem característicos como o exagero que pode estar presente no roteiro da história ou mesmo nos traços e

representações da ilustração, essas distorções enaltecem podem ter função de enaltecer o caráter cômico ou intensificar a crítica feita. Outro elemento é o ridículo e o sarcasmos, as charges muitas vezes expõem de modo pejorativo pessoas públicas seja no uso das já comentadas distorções e exageros corporais, seja na situação apresentada na ilustração.

A polifonia também é um elemento comumente presente nas charges, apesar de comumente ser elaborada em forma de diálogo entre dois ou mais personagens, a não há uma característica única. Em geral a linguagem é informal, podendo conter gírias, onomatopeias e neologismos, comumente há uma ruptura discursiva, trazendo elementos inesperados ao discurso para gerar crítica ou comicidade. Essas características podem trazer alguma dificuldade de compreensão para o aluno surdo que tem o português escrito como segunda língua. A escrita informal apresenta marcas de oralidade o que é fora da esfera linguística do surdo.

(Entrevistado) Então, quando começou o professor usava charges, mostrava, eu não conseguia entender! Ficava na dúvida, ficava tentando entender qual era o significado... Pelo contexto eu conseguia entender claramente, mas aí eu não entendia a graça [Risos], eu lembro que não conseguia perceber.

(Pesquisadora) É porque charge tem muitas metáforas, tem ironia, complicado. E como o professor fazia para te ajudar a compreender esse contexto?

(Entrevistado) Olha. Era mais o intérprete e os meus amigos que me ajudavam, faziam as vezes um teatrinho, aí eu conseguia entender a situação!

(Entrevista 16/09/09)

Não gosto de charges nem de nada relacionado a alusão à. Coisas metafórica. Acho o realismo a melhor forma de aprendizado, não te induz a nada. (Resposta do formulário 02 a pergunta ‘você gostava quando eram utilizadas charges nas aulas de história?’)

Destaca se também que esse gênero trata temas e acontecimentos específicos, marcados temporalmente e para a compreensão do seu conteúdo é necessário identificar seus personagens e o contexto apresentado. A charge é um importante registro histórico, pois é uma fonte imersa em contexto cultural, político e social e não pode ser compreendida fora desse contexto:

O leitor constrói o sentido estabelecendo inferências a partir da relação entre a imagem que vê e a retomada do fato a que ela se refere. Para isso, o leitor deverá saber o fato que origina a charge e suas

circunstâncias históricas, políticas, ideológicas e sociais, para que possa

compreender o que está dito na charge e o não-dito, ou seja, o que está subentendido nas entrelinhas. (MOLINA, 2009 P 34)

Silva (2010) ressalta que é necessário antes de qualquer análise, questionar se os alunos conhecem os personagens retratados e o tema tratado, a charge precisa dialogar como os conhecimentos do aluno. Uma charge nunca será autoexplicativa, o discurso artístico - como todos os discursos - está associado a leituras de mundo e subjetividades. Há interdisciplinaridade que dialoga com acontecimentos e conhecimentos geralmente de forma implícita, o que exige do leitor um conhecimento prévio para entender a charge.

Essas charges me dificultam as vezes, por isso algumas coisas é uma crítica que as vezes não consigo perceber e precisa um intérprete para que possa explicar como é essa charge. (Resposta do formulário 02 a pergunta 'você gostava quando eram utilizadas charges nas aulas de história?')

Então, as charges ajudam a entender. Mas eu não consigo entender alguns temas, como eu não conheço a história profundamente fica difícil. Aí eu vejo a imagem, aí vejo o tema que foi falado, por exemplo, a Guerra Fria e é difícil. (Entrevista 26/09/2020)

A charge pode ser um excelente recurso didático, mas é preciso atentar se o aluno, principalmente o aluno surdo, tem a compreensão dos elementos necessário para a leitura e compreensão da mesma que inclui a estrutura da mesma enquanto gênero literário, noção do contexto e personagens apresentados, acessibilidade ao possível conteúdo em português escrito e compreensão da carga cômica, cabendo o professor pensar flexibilizações e traduções para tornar sua semântica compreensível.

CONSIDERAÇÕES (NÃO) FINAIS DA PESQUISA

Buscamos com essa pesquisa contribuir com a espaço do campo de pesquisa do ensino de história para sujeitos surdos, um campo em percurso de crescimento, mas ainda tão cheio de lacunas e questionamentos. Como apontamos o pró história é marco fundamental do processo, ainda me curso, de afirmação deste campo e gratificante fazer parte desse movimento.

O modelo de mestrado proposto pelo programa de mestrado profissional e ensino de História prevê a elaboração de um produto voltado ao ensino. Pela amplitude do tema escolhido, pelo grande volume de fontes recolhidas, a metodologia diferenciada - aplicação da história oral para sujeitos não oralizado - e pela situação que se encontra o mundo no presente momento que escrevo esta dissertação - epidemia de COVID-19- optamos por considerar a própria dissertação o produto deste mestrado. Contudo entendo que por diversos fatores uma dissertação possa gerar um alcance quantitativo de professores menor que de um produto. Por isso nessa conclusão retomarei pontos fundamentais da pesquisa e levantarei elementos a serem pensados ao selecionar e utilizar imagens no ensino de história para surdos.

A intenção desta pesquisa foi pensar o ensino história para surdos, com esses, sujeitos, os formulários e entrevistas feitos geraram um grande número de questões e apontamentos o quais muitos abordamos na dissertação. Nos propusemos a não assumir uma postura hierarquizada, então buscamos fazer a pesquisa com os voluntários e não sobre., compreendendo esses indivíduos como autores de suas aprendizagens e sujeitos históricos. Buscamos entender como a visualidade é compreendida frente a diversidade imagética, levando em conta que vivemos em um mundo grafo imagético e imerso na cultura visual.

Assumimos nessa pesquisa afirmação da existência de uma vasta cultura surda, onde múltiplas identidades surdas transitam, compreendendo que a identidade surda é um constructo sócio-histórico que não envolve apenas o caráter biológico da perda auditiva, ela se desenvolve a partir das relações e práticas sociais estabelecidas, havendo assim diversas possibilidades de construção dessas identidades. Por isso uma preocupação ao elaborar as entrevistas foi que os voluntários se sentissem confortáveis para utilizarem múltiplos canais comunicativos, a língua viso espacial foi o instrumento principal e fundamental de comunicação, mas em alguns momentos alguns voluntários utilizaram de

oralização e ou leitura orofacial e isso de modo algum deslegitima a postura bilíngue da pesquisa ou a identidade de nossos voluntários.

Essa pesquisa se localizou num espaço de fronteira estabelecendo diálogo constante com os estudos surdos, afirmando a visualidade como um meio de interação e leitura de mundo, sendo o principal canal comunicativo da comunidade surda, e por tal meio mais fecundo de aquisição de conhecimento.

Nos propomos assim a investigar o letramento históricos pela pedagogia visual, o que se mostrou multifacetado, elementos técnicos, teóricos, sociais e linguísticos emergiram na pesquisa. O letramento histórico foi conceito base para todo o desenvolvimento da pesquisa, até mesmo pelo objetivo da mesma, investigar a partir da experiência e memórias de sujeitos surdos, com diferentes tipologias, podem ser empregadas como narrativas históricas e quais são os mecanismos necessários para escrita (imagética) e leitura dessa narrativa.

Ao lidar com o conceito de letramento aplicado a educação de surdos novos significados emergem, já que lidamos com práticas sociais outras, orientadas sobre tudo pela visualidade, principalmente no que tange a língua materna dessa comunidade a Língua Brasileira de Sinais (Libras).

A comunidade surda é um grupo linguístico minoritário, que compartilha uma língua viso espacial, assim suas práticas sociais são orientadas por uma lógica específica, e apresentam narrativas próprias que são constituídas nessas relações sociais. O que nos levou a hipótese de que as narrativas imagéticas estabelecem relações dialógicas específicas com os sujeitos surdos, por isso nos debruçamos sobre o uso de imagens no ensino de história. Relativo ao ensino de história para surdos buscamos abordar também questões mais amplas e levantamos algumas questões que devem ser pensadas, entre elas é fundamental citar o direito linguístico do uso da libras.

As línguas de sinais pressupõem espacialidade e atuam em uma lógica diferente das línguas de modalidade escrita, que atuam numa lógica plana. É preciso que a escola como todo compreenda e afirme a libras como uma língua, que como tal, tem critérios linguísticos próprios e que convencionalizada por seus falantes e historicamente construída.

A língua de sinais é a língua materna do surdo é o primeiro aspecto de visualidade que deve ser pensado, sendo um língua viso-gestual a sua utilização configura um ato de visualidade, o uso da libras nas escolas é um direito do sujeito surdo, defendemos assim um educação bilíngue e bimodal e o uso da pedagogia visual.

Tais como já relatado em outras pesquisas do campo, os relatos acerca da dificuldade de acesso a informação e conhecimento foram recorrentes na pesquisa, como há um afastamento da cultura escolar como também da histórica pública que impacta diretamente o letramento histórico desses sujeitos. A falta da acessibilidade, o preconceito, a oralização forçada e deslegitimação da diferenciação linguística foram pontos que emergiram nas narrativas recolhidas pela pesquisa. Com base nisto, entendemos ser importante frisar a necessidade de desenvolvimento de materiais e mídias voltadas para esse público e com a participação deste grupo; a maior e melhor formação docente e a valorização e ampliação de profissionais surdos no ambiente escolar; a presença de intérpretes em número satisfatório em todo setor de serviço, incluindo é claro o ambiente escolar e aumento da representatividade surda nos diversos setores da sociedade.

Pensar aula de história dentro da concepção da pedagogia visual, não é simplesmente inserir imagens na aula, estamos nos referindo a uma lógica de ensino onde a visualidade perpassa todos os processos, do planejamento a avaliação, tendo a libras como língua de instrução. A própria escolha de imagem não pode ser apenas intuitiva, alguns elementos devem ser levados em conta:

Fonte e testemunho – A percepção da imagem, sobretudo quando falamos de pinturas e fotografias históricas, como recorte do passado deve ser trabalhado com aluno. É preciso que ele entenda essas obras como um produto cultural que está imerso em relações sociais, intencionalidades e disputas de poder.

Temporalidade – Uma imagem está envolta em diferentes temporalidades, a que retrata, de qual momento seu conteúdo se refere; de sua produção, o momento que foi elaborada e sobre quais circunstâncias e o momento de seu uso na sala de aula.

Intencionalidade – a imagem pode assumir muitas funcionalidades no ensino de história por isso durante o processo de seleção o objetivo a ser atingido com uso de determinada imagem como recurso deve ser pensado. Podemos tem uma imagem ilustração, que objetiva apresentar um personagem histórico ou um conceito, imagem para análise, é um processo mais crítico que exige um processo metodológico mais longo, ou imagem de ligação linguística, aquele que tem como função ser interlocutora do português escrito para libras ou a imagem como síntese utilização da imagem como ferramenta organizativa. Essas foram algumas das possíveis utilizações discutidas nesta dissertação, mas está longe de encerra as possibilidades de uso de imagem no ensino de história dentro da perspectiva da pedagogia visual;

Sincrônico ou assíncrono – o ensino de história está permeado por uma lógica oralista, onde o professor se coloca muitas vezes na posição de palestrante com as imagens sendo exibidas ao fundo. O tempo de contato do aluno com a imagem é muito curto e improdutivo, principalmente quando a aula está sendo conduzida na oralidade e o aluno surdo tem que manter seu contato visual no intérprete de libras. É preciso pensar quais imagens podem ser utilizadas de forma sincrônica a fala do professor, como por exemplos imagem com função interlocutora ou ilustrativas e quais imagens precisam estar assíncronas, dissociadas do momento de fala do professor.

Suporte, tamanho e cor – Da mesma forma que o momento de exibição o suporte a cor e tamanho estão interligados a intencionalidade de uso da imagem, é preciso entender quais são os objetivos. É preciso garantir a visualidade do aluno por isso pensar o suporte em que a imagem vai ser apresentada é fundamental, existem diversas formas de apresentar uma imagem para além do livro didático e do Datashow, deve se levar em conta se preciso haver a manipulação dessa imagem pelo aluno, se é uma imagem da qual ele precisa tem uma visualidade constante ou longa, se é um recurso que pode ser exibido a todos ou é melhor está no uso direto do aluno.

Manipulação, construção e experiência – A manipulação e a construção são recursos muito interessantes, que estimula a autonomia e enfatizam a centralidade do aluno como sujeito de sua aprendizagem. Em diferentes falas de nossos voluntários abordaram a possibilidade do toque, de fazer alterações e marcações, reproduzir e criar imagem como uma experiência positiva, ou um desejo de experiência. Este é outro elemento que acreditamos que auxilia na construção da aprendizagem e do letramento histórico porque permite que o aluno opere com conceitos, ideias e temporalidades. É importante incentivar interações outras com as imagens, idas a museus, mesmo que em visitas virtuais, aulas de campo, que também podem ser efetuadas por meio da virtualidade, dotam de materialidade o trabalho com as imagens.

Repetição – a repetição é um elemento necessário na aprendizagem, a imagem tem função associativa e fixativa, e dentro da perspectiva de uma pedagogia visual, buscamos explorar de modo positivo esse caráter. Então ao associar uma imagem a um conceito eu preciso estabelecer uma regularidade no uso dessa imagem, é possível confundir o aluno se você apresenta o mesmo conceito sempre com imagens diferentes. Porém vale frisar que estamos defendendo a repetição intencional associativa, de modo nenhum defendemos a redução do acesso do aluno a uma diversidade de imagens.

Participação – sem sobra de dúvida o elemento mais simples e mais importante de todos elencados aqui, é preciso valorizar e incentivar e provocar a participação dos alunos. A crítica mais recorrente feita pelos participantes da pesquisa era quanto à ação de professores, principalmente em salas inclusivas, que não os incluíam nas atividades, que rejeitavam seu questionamento sobre o uso de imagem. O aluno é o melhor retorno avaliativo que o professor pode ter sobre sua prática e métodos.

Para investigar mais profundamente as relações estabelecidas entre o letramento visual e letramento histórico no ensino de história, dividimos as imagens por tipologia. Uma vez que compreendemos a cultura visual é muito ampla e heterogênea e o próprio conceito de imagem é muito amplo, por isso estabelecemos alguns critérios de corte para permitir uma melhor análise. Assim trabalhamos com imagens bidimensionais e estáticas. Se observarmos os modelos de formulários contidos no apêndice dessa dissertação, verá que este foi um recorte que surgiu ao longo da pesquisa pois não seria possível pensar imagem na sua totalidade.

E mesmo com recorte feito, ainda ficamos com uma gama de material a ser analisado muito grande que aliado à pouca bibliografia sobre uso de imagem no ensino de história, no que tange certas tipologias indicam a necessidade de continuidade da pesquisa. Tivemos que recorrer em diferentes momentos a bibliografias de fora da grande área da história que ainda tem suas pesquisas sobre imagem focalizadas em apenas duas de nossas tipologias, as pinturas e fotografias. Para finalizar faremos uma pequena retomada dos aspectos mais importantes levantados em cada tipologia:

Mapas: Definidos nesta pesquisa como toda representação gráfica, em escala reduzida de dados relativos à superfície total ou parcial da Terra, que demarcam territórios, acontecimentos ou características de um espaço. Os mapas foram a tipologia com maior número de recorrência nos livros didáticos. Os aspectos de cor e quantidade de informação contida, sobretudo nas legendas foram os mais levantados durante a pesquisa. Quanto à cor o professor precisa ter ciência da possibilidade de associação de cores a significantes por parte do aluno, e se questionar em quais momentos essa associação pode ser válida e produtiva

Nessa mesma lógica o uso de legendas também deve estar em consonância com a intencionalidade do trabalho com esse mapa, não esvaziando a importância da mesma para compreensão do contexto apresentado, mas esta pode ser confusa e ineficiente se não for ensinado ao indivíduo operacional com essa imagem que apresenta aspectos

técnicos tão particulares. O que nos leva a outro ponto já apresentado acima que a importância da manipulação dessas imagens como meio de instrumentalização.

Pinturas: Conceituadas como a arte de pigmentar superfícies, as pinturas foram a tipologia com maior fonte dentro da grande área da história e também no campo do ensino de história, mas não encontramos nenhum trabalho que analisasse especificamente o uso de pinturas no ensino de história para surdos. As pinturas apareceram nos livros didáticos analisados em grande quantidade e com considerável variedade.

O potencial imagético das pinturas é muito intenso, e acredito ser a tipologia que estabelece maior relações com a imaginação histórica e com a experiência artística, lidando com emoções e subjetividades. Por isso a questão da reprodução é apontada como principal ponto de reflexão nessa tipologia.

Fotografia: O mais popular na atualidade dos tipos de imagens pesquisadas, a fotografia é a criação de imagem por exposição luminosa. A fotografia apesar de ter uma incidência menor que as pinturas nos livros didáticos foi citada pelos nossos voluntários como tipo de imagem mais usado no ensino de história. Como no caso acima a fotografia foi uma das tipologias as quais encontramos certa gama de bibliografia no campo do ensino de história, mas nada que se referia especificamente ao ensino de história para sujeitos surdos.

Imaginávamos que a essa categoria geraria mais apontamentos dos nossos entrevistados, mas houve uma certa naturalização sobre seu uso e poucos aspectos técnicos foram levantados. Acreditamos que isso se deve ao imaginário de testemunho da fotografia, a ideia de prova imagética do passado, que se torna muitas vezes mais intenso na comunidade surda, pela constante falta de acessibilidade a cultura histórica e a história pública. Por isso cabe ao professor utilizá-la como elemento mediador, apresentas as múltiplas vozes contidas na imagem e trabalhar a operacionalização na imagem, seus aspectos técnicos pertinentes a essa linguagem, como a manipulação, construção, conceitos estéticos, usos políticos, tecnológicos, entre outros.

Retardos: Tipologia mista que pode estar inserida no gênero pintura ou na fotografia, tento que apresenta como objeto principal de sua pictografia seres humanos. Esta foi uma das tipologias mais comentadas nas entrevistas, a sua importância foi enaltecida pelos nossos entrevistados diversas vezes. Isso parece estar ligado ao aspecto de iconicidade da língua de sinais e da própria cultura surda. Personagens históricos são comumente nomeados pelas na língua de sinais pelas suas características físicas,

então a imagem do sujeito histórico passa ser parte do que identifica esse sujeito. É importante

pensar o equilíbrio da necessidade da iconicidade como reconhecimento dos sujeitos em que caímos numa velha historiografia voltada para atos dos ‘grandes homens’.

Gráficos Conceituais: São gráficos representativos de conceitos históricos ou gráficos conceituais históricos, ilustrações formadas por elementos gráficos que tornam imagético um conceito ou uma noção histórica. Este foi outro elemento que teve muitas repostas positivas sobre seu uso, com diversos comentários sobre aspectos técnicos, mas a pouca produção de pesquisas que pensem essa tipologia no ensino tornou muito difícil, maiores análises. Um dos aspectos mais complexos do ensino de história é operação com a temporalidades e a multiplicidades de sujeitos históricos, os gráficos nos apresentam maneiras de simplificar e organizar essas noções. É muito importante que acha mais estudos nesta área pois limiar entre o simplificar e o simplista é muito delicado.

Charges: Se diferencia das demais imagem trabalhadas por se tratar de um gênero textual misto, que pode apresentar tanto linguagem verbal quanto imagética, com seu caráter cômico, uso de metáforas e hipérboles a charge se apresenta como um tipo de imagem complexas para o trabalho com alunos surdos. É preciso lembrar que a libras é uma língua completa que tem características próprias que se diferem do português e que as figuras de linguagem que são tão comuns têm marcas de oralidades que muitas vezes não encontram equivalência na língua de sinais. Isso não impossibilita o uso de charges no ensino de história para surdos, apenas impõem um maior crivo na seleção de charges a serem usadas e exige que o professor contextualize para que o aluno tenha os códigos necessários para compreensão da mesma.

APENDICE I - Roteiro de entrevista semiestruturada

Primeira parte – narrativas escolares

1. Conte um pouco da sua trajetória escolar?
2. Como eram as aulas de história?
3. Na disciplina de História, quais eram as atividades que mais facilitam o seu aprendizado?
4. Tinha dificuldade de aprendizado? O que mais dificulta o seu aprendizado em História?
5. Na disciplina de história o professor usava imagens como recurso?
6. Cite exemplos de atividades mais comuns na disciplina de História: Em alguma delas era usado imagens?

Segunda parte – análise de imagens.

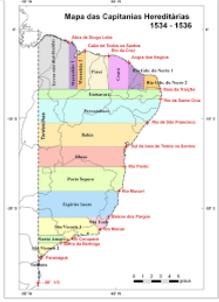
(Mostrar imagens selecionadas dentro dos tipos: Pintura, Fotos, Retratos, Mapas, Gráficos e Charges)

1. Você conhece alguma dessas imagens?
2. Teve contato com ela nas aulas de história?
3. Quais são as características desse tipo de imagem?
4. Como esse tipo de imagem pode ajudar a aprender algo?

APENDICIE II - Tabelas de imagens utilizadas:

1. Mapas

Imagem	Nome	Tipo de recorrência	Em quais coleções foi encontrado	Disponível em
	Mapa da Grécia	Semelhança	<ul style="list-style-type: none"> • Historiar • História • Sociedade & Cidadania • Aribá • Projeto Mosaico 	https://www.todamateria.com.br/grecia-antiga/ acesso em 02 de novembro de 2020
	Mapa Império Romano	Semelhança	<ul style="list-style-type: none"> • Historiar • História • Sociedade & Cidadania • Aribá • Projeto Mosaico 	https://www.coladaweb.com/historia/roma-e-grecia-antiga acesso em 02 de novembro de 2020
	Mapa 13 colônias dos Estados Unidos da América	Semelhança e Repetição	<ul style="list-style-type: none"> • Historiar • História • Sociedade & Cidadania • Aribá • Projeto Mosaico 	http://www.laifi.com/laifi.php?id_laifi=7673&idC=88693# acesso em 02 de novembro de 2020
	Mapa das Grandes Navegações	Semelhança e Repetição	<ul style="list-style-type: none"> • Historiar • História • Sociedade & Cidadania • Aribá • Projeto Mosaico 	http://paraestudarhistoria.blogspot.com/2014/09/imagem-e-atividade-expansao-maritima.html acesso em 02 de novembro de 2020
	Mapa Impérios Pré-colombiano da América	Semelhança	<ul style="list-style-type: none"> • Historiar • História • Sociedade & Cidadania • Aribá • Projeto Mosaico 	https://enfpt.org.br/wp-content/uploads/2019/08/PPT-Dia-1-Aula-01-Apresentacao-da-ALC-Kjeld-Jakobsen.pdf acesso em 02

				de novembro de 2020
	Mapa Impérios e Reinos Africanos	Semelhança	<ul style="list-style-type: none"> • Historiar • História Sociedade & Cidadania • Aribá • Projeto Mosaico 	http://historiae.nsinioedufundamental.blogspot.com/2018/08/imperios-e-reinos-africanos-atividade.html acesso em 02 de novembro de 2020
	Mapa Capitanias Hereditárias	Semelhança e repetição	<ul style="list-style-type: none"> • Historiar • História Sociedade & Cidadania • Aribá • Projeto Mosaico 	https://www.scielo.br/scielo.php?script=sciarttext&pid=S0101-47142013000200002 acesso em 02 de novembro de 2020

2. Fotografias

Imagem	Nome	Tipo de recorrência	Em quais coleções foi encontrado	Disponível em:
	Soldados irlandeses na batalha do Somme em 1916	Semelhança	<ul style="list-style-type: none"> • Historiar • Aribá • Projeto Mosaico 	https://www.rte.ie/news/ireland/2018/1107/1009248-world-war-armistice/ acesso em 04 de novembro de 2020
	Exército alemão em marcha	Semelhança	<ul style="list-style-type: none"> • Historiar • História Sociedade & Cidadania • Aribá • Projeto Mosaico 	https://conhecimentocientifico.r7.com/segunda-guerra-mundial/ acesso em 04 de novembro de 2020
	Congresso Nacional inauguração de Brasília, Fotografia	Semelhança	<ul style="list-style-type: none"> • Historiar • Projeto Aribá 	https://ims.com.br/titular-colecao/thomaz-farkas/ acesso em 04 de
	de Thomas Farkas			novembro de 2020

	Mães da praça de março AEFP	Semelhança	<ul style="list-style-type: none"> • Historiar • Projeto Aribá 	http://propuesta77.blogspot.com/2014/03/madres-deplazademayo-fotografia.html?m=1 acesso em 04 de novembro de 2020
	Estudante perseguido foto de Evandro Teixeira	Semelhança	<ul style="list-style-type: none"> • Aribá • Projeto Aribá 	https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142014000100014 acesso em 04 de novembro de 2020
	Crianças em campo de concentração Nazista.	Semelhança	<ul style="list-style-type: none"> • Historiar • Aribá 	https://ksiazky.com/history.the-forgotten-holocaust.html acesso em 04 de novembro de 2020
	Vladimir Lenin falando às tropas do lado de fora da Praça Vermelha.	Semelhança	<ul style="list-style-type: none"> • Historiar • História Sociedade & Cidadania • Aribá • Projeto Mosaico 	https://artsandculture.google.com/asset/kwHS0T4ZjaSuVw acesso em 04 de novembro de 2020

3. Pinturas

Imagem	Nome	Tipo de recorrência	Em quais coleções foi encontrado	Disponível em:
	Independência ou Morte pintura de Pedro Américo	Repetição	<ul style="list-style-type: none"> • Historiar • História Sociedade & Cidadania • Aribá • Projeto Mosaico 	http://www.mp.usp.br/acervo acesso em 04 de novembro de 2020

	<p>Desembarque de Cabral em porto seguro pintura de Osmar Silva</p>	<p>Semelhança</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Historiar • Projeto Mosaico 	<p>http://www.mp.usp.br/acervo acesso em 04 de novembro de 2020</p>
	<p>Negra com tatuagens vendendo caju pintura de Jean Baptiste Debret</p>	<p>Semelhança e repetição</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Historiar • História Sociedade & Cidadania • Aribá • Projeto Mosaico 	<p>http://museucastromaya.com.br/brasiliana/ acesso em 04 de novembro de 2020</p>
	<p>Negros no Fundo do Porão pintura de Johann Moritz Rugendas</p>	<p>Semelhança</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Aribá • Projeto mosaico • História Sociedade & Cidadania 	<p>http://enciclopedia.itaucultural.org.br/obra2996 acesso em 04 de novembro de 2020</p>
	<p>A Coroação de Napoleão pintura de Le Sacre de Napoléon</p>	<p>Repetição</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Historiar • História Sociedade & Cidadania • Aribá • Projeto Mosaico 	<p>http://musee.louvre.fr/visite-louvre/index.html?defaultView=rdc.s46.p01&lang acesso em 04 de novembro de 2020</p>

4. Retratos

Imagem	Nome	Tipo de recorrência	Em quais coleções foi encontrado	Disponível em:
	Montagem Stalin e Hitler	Semelhança	<ul style="list-style-type: none"> • Historiar • Aribá • Projeto Mosaico • História Sociedade & Cidadania 	https://www.lavanguardia.com/hemeroteca/20200430/48739325383/adolf-hitler-muerte-suicidio-alemania-segunda-guerra-mundial.html acesso em 03 de novembro de 2020
	O imperador Pedro II na adolescência de Félix Émile Taunay	Repetição	<ul style="list-style-type: none"> • Aribá • Projeto Mosaico • História Sociedade & Cidadania 	https://mnba.gov.br/porta/colecoes/pintura-brasileira acesso em 03 de novembro de 2020
	Foto oficial Presidente Getúlio Vargas	Semelhança e Repetição	<ul style="list-style-type: none"> • Historiar • História Sociedade & Cidadania • Aribá • Projeto Mosaico 	http://www.biblioteca.presidencia.gov.br/ acesso em 03 de novembro de 2020
	Retrato de Louis XIV de Hyacinthe Rigaud	Repetição	<ul style="list-style-type: none"> • Historiar • História Sociedade & Cidadania • Aribá • Projeto Mosaico 	http://musee.louvre.fr/visitelouvreindex.html?defaultView=rdc.s46.p01&lang acesso em 04 de novembro de 2020
	Discurso após libertação	Semelhança e Repetição	<ul style="list-style-type: none"> • Historiar • Aribá • História Sociedade & Cidadania 	https://blogs.oglobo.globo.com/blog-do-acervo/post/imagens-resgatam-alegria-e-tensao-na-africa-do-sul-apos-libertacao-de-mandela.html acesso em 03 de novembro de 2020

	D. Pedro I, de Simplicio de Sá	Semelhança Repetição	<ul style="list-style-type: none"> • Historiar • História Sociedade & Cidadania • Aribá • Projeto Mosaico 	https://enciclopedia.itaucultural.org.br/instituicao16268/museu-imperial acesso em 03 de novembro de 2020
	Pedro II de Delfim Joaquim Maria Martins da Câmara	Semelhança	<ul style="list-style-type: none"> • Historiar • História Sociedade & Cidadania • Historiar 	http://mhn.acervos.museus.gov.br/reserva-tecnica/retrato-pintura-216/ acesso em 03 de novembro de 2020

5. Charges

Imagem	Nome	Tipo de recorrência	Em quais coleções foi encontrado	Disponível em:
	Historia de um Governo. Belmonte 22 de julho de 1937	Semelhança	<ul style="list-style-type: none"> • Aribá • História Sociedade & Cidadania 	https://folhapress.folha.com.br/art/6717 acesso em 04 de novembro de 2020
	Charge guerra fria, autor não identificado.	Semelhança	<ul style="list-style-type: none"> • Historiar • Aribá • História Sociedade & Cidadania 	https://deimportantehistoria.blogspot.com/2019/03/historia-em-quadrinhos-sobre-guerra-fria.html acesso em 04 de novembro de 2020
	Voto de Cabresto Storni. Careta, 19/02/1927	Repetição	<ul style="list-style-type: none"> • Historiar • Aribá • História Sociedade & Cidadania • Historiar 	https://educador.brasilecola.uol.com.br/estrategias-ensino/alfredo-storni-republica-velha.htm acesso em 04 de novembro de 2020

APENDICIE III - Cópia dos Formulários Google criado para pesquisa

Experiências de Surdos nas aulas de História

Esse formulário faz parte da minha pesquisa "IMAGENS, ENSINO DE HISTÓRIA E SURDEZ: como a história é vista nas imagens históricas pelos surdos" * Required

1. NOME:

2. IDADE:

3. GRAU DE INSTRUÇÃO *

Não terminou o ensino Fundamental

Terminou o ensino fundamental

Terminou o ensino médio

Está em uma faculdade

Terminou uma faculdade

4. Onde estudou no ensino fundamental?

Escola pública inclusiva

Escola pública específica para surdos

Escola particular inclusiva

Escola particular específica para surdos

5. Onde estudou no ensino médio?

Escola pública inclusiva

Escola pública específica para surdos

Escola particular inclusiva

Escola particular específica para surdos

6. Em que ano terminou o ensino médio?

7. Em qual estado estudou o ensino médio?

Acre (AC)

Ceará (CE)

Mato Grosso (MT)

Alagoas (AL)

Distrito Federal (DF)

Mato Grosso do Sul (MS)

Amapá (AP)

Espírito Santo (ES)

Minas Gerais (MG)

Amazonas (AM)

Goiás (GO)

Pará (PA)

Bahia (BA)

Maranhão (MA)

Paraíba (PB)

- | | | |
|--|---|--|
| <input type="checkbox"/> Paraná (PR) | <input type="checkbox"/> Rio Grande do Norte (RN) | <input type="checkbox"/> Santa Catarina (SC) |
| <input type="checkbox"/> Pernambuco (PE) | <input type="checkbox"/> Rio Grande do Sul (RS) | <input type="checkbox"/> São Paulo (SP) |
| <input type="checkbox"/> Piauí (PI) | <input type="checkbox"/> Rondônia (RO) | <input type="checkbox"/> Sergipe (SE) |
| <input type="checkbox"/> Rio de Janeiro (RJ) | <input type="checkbox"/> Roraima (RR) | <input type="checkbox"/> Tocantins (TO) |

Sobre as aulas de história

8. Você lembra das aulas de história

- Sim, lembro bem
- Sim, lembro pouco
- Não me lembro

9. Você gostava de estudar História? Por quê?

10. Sobre o uso da LIBRAS nas aulas de História

- O professor de história se comunicava em LIBRAS
- Havia intérprete de LIBRAS nas aulas de história
- Havia um professor ou monitor surdo nas aulas de História

11. Quais tipos de imagens usavam nas aulas de história?

- Mapas
- Imagens do livro didático
- Filmes
- Gráficos e tabelas
- Jornais
- Fotos
- Objetos antigo
- Desenhos

12. Você aceita participar de uma entrevista virtual para essa pesquisa?

- Sim Talvez Não

13. E-mail para contato

This content is neither created nor endorsed by Google.

Google [Forms](#)

Experiências de Surdos nas aulas de História: Uso de imagens

Esse formulário faz parte da minha pesquisa "IMAGENS, ENSINO DE HISTÓRIA E SURDEZ: como a história é vista nas imagens históricas pelos surdos"

1. NOME

2. QUAL ERA A FREQUÊNCIA DE USO DE MAPAS NAS AULAS DE HISTÓRIA
 - GRANDE, O PROFESSOR USAVA FREQUENTEMENTE EM DIFERENTES SUPORTES
 - MODERADA, O PROFESSOR COMENTAVA OS MAPAS ILUSTRADOS NO LIVRO E ALGUMAS VEZES LEVAVA MAPAS PARA AS AULAS
 - BAIXA, RARAMENTE HAVIA A LEITURA E INTERPRETAÇÃO DE MAPAS

3. QUANTO O USO DE MAPAS NAS AULAS DE HISTÓRIA, MARQUE AS CARACTERÍSTICAS QUE SÃO IMPORTANTES
 - TAMANHO
 - LEGENDA E PORTUGUÊS ESCRITO
 - COR
 - SUPORTE (ONDE O MAPA É APRESENTADO)

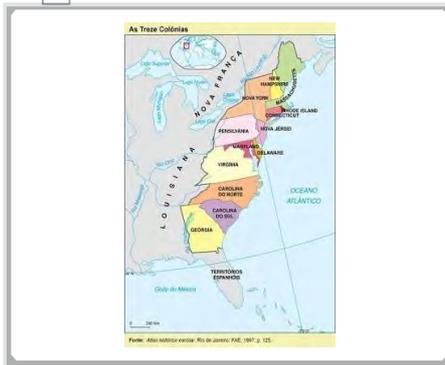
4. QUAIS DOS MAPAS HISTÓRICOS VOCÊ RECONHECE:



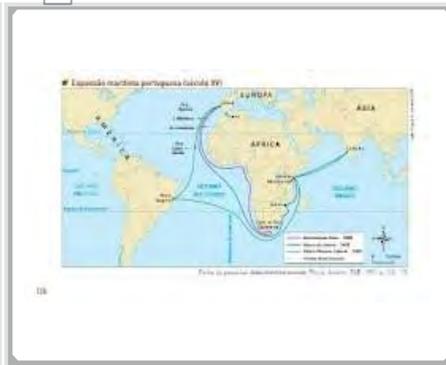
1



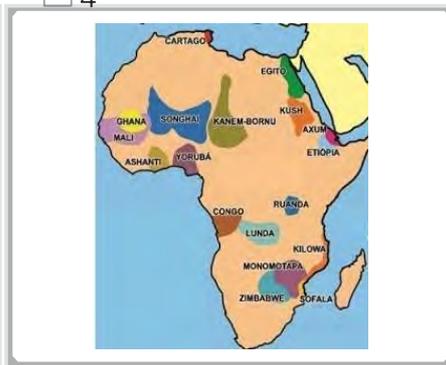
2



3

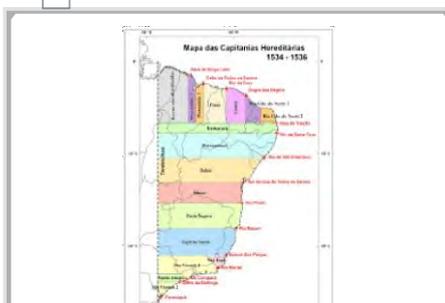


4



5

6



5. O USO DE MAPAS FOI IMPORTANTE PARA SUA APRENDIZAGEM NAS AULAS DE HISTÓRIA? POR QUE?

6. QUAL TIPO DE IMAGENS ERA MAIS COMUM NAS AULAS DE HISTÓRIA

	PINTURAS	FOTOGRAFIAS	MAPAS	GRÁFICOS REPRESENTATIVOS	CHARGES
MUITO FREQUENTE	<input type="checkbox"/>				
FREQUENTE	<input type="checkbox"/>				
AS VEZES	<input type="checkbox"/>				
POUCO FREQUENTE	<input type="checkbox"/>				
RARAMENTE	<input type="checkbox"/>				

7. QUAL ERA A FREQUÊNCIA DE USO DE GRAVURAS, PINTURAS E FOTOGRAFIAS NAS AULAS DE HISTÓRIA

- GRANDE, O PROFESSOR USAVA FREQUENTEMENTE NAS AULAS DIFERENTES SUPORTES (PROJEÇÕES, IMPRESSAS E NO LIVRO)
- MODERADA, O PROFESSOR COMENTAVA AS IMAGENS DO LIVRO DIDÁTICO E ALGUMAS VEZES LEVAVA MAPAS PARA AS AULAS
- BAIXA, RARAMENTE SE ABORDAVA AS IMAGENS, MESMO AS PRESENTES NO LIVRO DIDÁTICO

8. QUANTO O USO DE GRAVURAS, PINTURAS E FOTOGRAFIAS NAS AULAS DE HISTÓRIA, MARQUE AS CARACTERÍSTICAS QUE SÃO IMPORTANTES

- TAMANHO
- LEGENDA E PORTUGUÊS ESCRITO
- COR
- SUPORTE (ONDE O MAPA É APRESENTADO: LIVRO, PROJEÇÃO, DESENHO...)
- DEFINIÇÃO, QUALIDADE DA REPRODUÇÃO DA IMAGEM

9. QUAIS DAS FOTOGRAFIAS ABAIXO VOCÊ TEVE CONTATO EM AULAS DE HISTÓRIA



SOLDADOS NA
PRIMEIRA GUERRA



EXERCITO ALEMÃO NA 2
MUNDIA



INAUGURAÇÃO DE



PASSEATA DAS MÃE DA PRAÇA
MAI



ESTUDANTE SENDO
PELA

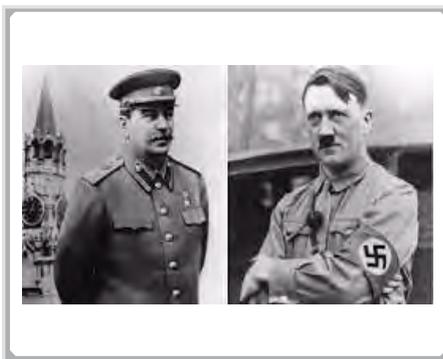


CRIANÇAS EM CAMPO
CONCENTRAÇÃO



ABERTURA DO CONGRESSO
DA INTERNACIONAL COMUNISTA

10. QUAIS DESSES SUJEITOS HISTÓRICOS VOCÊ RECONHECE O RETRATO



1



2



3



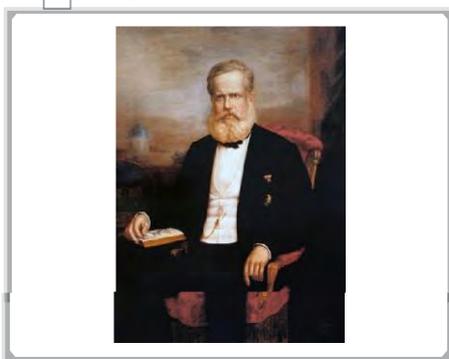
4



5

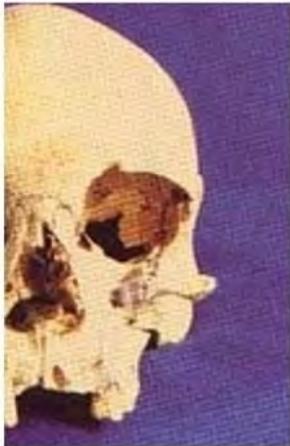


6



7

11. PARA VOCÊ O QUANTO É IMPORTANTE A PRESENÇA DE RETRATOS DOS SUJEITOS HISTÓRICOS?
- MUITO IMPORTANTE, FUNDAMENTAL PARA APRENDIZAGEM
 - IMPORTANTE, CONTRIBUI PARA APRENDIZAGEM
 - POUCO IMPORTANTE, CONTRIBUI POUCO PARA APRENDIZAGEM
 - NÃO CONTRIBUI PARA APRENDIZAGEM DE HISTÓRIA
12. QUANTO A REPRODUÇÃO DE IMAGEM DE OBJETOS E CONSTRUÇÕES DO PASSADO, MAS QUE HOJE SÃO MONUMENTOS HISTÓRICOS OU ESTÃO EM MUSEUS, CONTRIBUI PARA APRENDIZAGEM?



13. QUAIS DESSAS PINTURAS VOCÊ TEVE CONTATO NAS AULAS DE HISTÓRIA?



Independência ou Morte pintura de Pedro Americo



Desembarque de Cabral em porto seguro pintura de Osmar Silva



Negra com tatuagens vendendo cajus pintura de Jean Baptiste Debret



Negros no Fundo do Porão pintura de Johann Moritz Rugendas



A Coroação de Napoleão pintura de Le Sacre de Napoléon

14. O USO DE GRÁFICOS REPRESENTATIVOS COMO ESSES ABAIXO, AUXILIOU VOCÊ NO ENTENDIMENTO DE ALGUNS CONCEITOS OU ESTRUTURAS HISTÓRICOS? POR QUÊ?

15. VOCÊ GOSTAVA QUANDO ERAM UTILIZADAS CHARGES NAS AULA DE HISTORIA? ISSO FACILITAVA OU DIFICULTAVA SUA APRENDIZAGEM?

16. QUAIS INFORMAÇÕES CONTRIBUEM PARA A ANÁLISE DE IMAGENS

- QUEM É O AUTOR
- EM QUE PERÍODO ELA FOI FEITA
- QUAL SÃO AS TÉCNICAS ARTÍSTICAS ENVOLTA NA PRODUÇÃO
- SABER MAIS SOBRE O MATERIAL NO QUAL ELA FOI FEITA
- O REAL TAMANHO DA OBRA
- OUTRAS INFORMAÇÕES

17. COMO SEUS PROFESSORES FAZIAM A ANÁLISE DE IMAGENS NAS AULAS DE HISTÓRIA?

18. USO DE IMAGENS CONTRIBUIU PARA SUA APRENDIZAGEM DE HISTÓRIA? CONTE UM POUCO DAS SUAS EXPERIENCIAS NAS AULAS DE HISTÓRIA:

This content is neither created nor endorsed by Google.

Google [Forms](#)

ANEXO I - Cópia Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)



UFRRJ - UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO ICSA - INSTITUTO DE CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS MPGE - MESTRADO PROFISSIONAL EM GESTÃO E ESTRATÉGIA

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

Prezado (a) Senhor (a),

Meu nome é Tuanny Dantas Lameirão e estou realizando a pesquisa acadêmica aplicada sobre o tema Uso de imagens no ensino de história para surdos. Esta pesquisa compõe a minha dissertação de mestrado realizada no MPGE/UFRRJ, sob orientação do Prof. Dr. Patrícia Bastos de Azevedo. As informações a seguir destinam-se a convidá-lo (a) a participar voluntariamente deste projeto na condição de fonte, ou seja, o sujeito que fornece as informações primárias para a pesquisa em curso. Para tanto é necessário formalizarmos a sua autorização para o uso das informações obtidas nos seguintes termos:

- A sua participação é totalmente voluntária;
- Pode se recusar a responder qualquer pergunta a qualquer momento;
- Pode se retirar da pesquisa no momento da coleta de dados e dá-la por encerrada a qualquer momento;
- A coleta de dados tem caráter confidencial e seus dados estarão disponíveis somente para a pesquisadora autora do Trabalho Final de Curso (TFC) e para seu orientador;
- Partes do que for dito poderão ser usadas no relatório final da pesquisa, sem, entretanto, revelar os dados pessoais dos entrevistados, como nome, endereço, telefone, etc. Dessa forma, as informações obtidas não serão divulgadas para que não seja possível identificar o entrevistado, assim como não será permitido o acesso a terceiros, garantindo proteção contra qualquer tipo de discriminação ou estigmatização;
- Os dados e resultados desta pesquisa poderão ser apresentados em congressos, publicados em revistas especializadas e da mídia, e utilizados na dissertação de mestrado, preservando sempre a identidade dos participantes;
- Fica, também, evidenciado que a participação é isenta de despesas;
- Se desejar, o participante poderá receber uma cópia dos resultados da pesquisa, bastando assinalar ao lado essa opção: () **SIM, desejo receber cópia do relatório final.**
- Em casos específicos de pesquisas em que se requer o uso de vídeos e fotos dos informantes (*grupo focal, pesquisa ação, etc*), o informante deverá assinalar que concorda e libera o uso de imagem para divulgação em ambientes midiáticos ou em ambientes científicos como congressos, conferências, aulas, ou revistas científicas, desde que meus dados pessoais não sejam fornecidos:

() SIM, concordo com a cessão de minhas imagens por livre e espontânea vontade /OU/ () NÃO, o uso de minhas imagens em forma de vídeos ou fotos não é permitida.

Ao concordar com os termos descritos e aceitar participar do estudo, pedimos que assine o termo em sinal de que o TCLE foi lido, formalizando o consentimento voluntário de participante.

Nome completo (Legível): _____

Tels: () _____

Email: _____

ASSINATURA

_____, ____/____/____.

BIBLIOGRAFIA

Obras aprovadas para o PNLD 2018

ALVES, Alexandre; OLIVEIRA, Leticia Fagundes de. **Conexões com a História**. Salvador: Moderna, 3 ed., 2016.

AZEVEDO, Gislane; SERIACOPI, Reinaldo. **História - Passado e Presente**. São Paulo: Editora Ática, 2016.

CAMPOS, Flávio de; PINTO, Júlio Pimentel; CLARO, Regina. **Oficina de História**. Lauro de Freitas: Leya, 2 ed., 2016.

CERQUEIRA, Célia; PONTES, Maria Aparecida; SANTIAGO, Pedro. **Por dentro da História**. São Paulo: Escala Educacional, 4 ed., 2016.

COTRIM, Gilberto. **História Global**. São Paulo: Saraiva Educação, 3 ed., 2016.

DIAS, Adriana Machado; GRINBERG, Keila; PELLEGRINI, Marco. **Contato História**. Salvador: Quinteto, 2016.

GRANGEIRO, Cândido. **Cenas da História**. São Paulo: Palavras e Projetos Editoriais, 2016.

JÚNIOR, Alfredo Boulos. **História, Sociedade & Cidadania**. Salvador: FTD, 2 ed., 2016.

MARQUES, Adhemar; BERUTI, Flávio. **Caminhos do Homem**. São Paulo: Base Editorial, 3 ed., 2016.

MOCELLIN, Renato; CAMARGO, Rosiane de. **História em Debate**. São Paulo: Editora do Brasil, 4 ed., 2016.

MOTA, Myriam Becho; BRAICK, Patrícia Ramos. **História - das Cavernas ao Terceiro Milênio**. Salvador: Moderna, 4 ed., 2016.

SANTOS, Georgina dos; FERREIRA, Jorge; VAINFAS, Ronaldo; FARIA, Sheila de Castro. **História**. São Paulo: Saraiva Educação, 3 ed., 2016.

VICENTINO, Bruno; VICENTINO, Cláudio. **Olhares da História –Brasil e Mundo**. São Paulo: Editora Scipione, 2016.

Artigos e livros

ARAUJO, Valdeci Lopes. **História da historiografia como analítica da historicidade**. hist. historiogr.ouro preto n.12 agosto 201334-44.

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

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

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

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes 2003.

_____. **Questões de literatura e de estética**: a teoria do romance. Tradução de Aurora Fornini Bernardini et al. 7. ed. São Paulo: Hucitec, 2014 [1975].

BARBOSA, Vânia Soares; ARAUJO, Antonia Dilamar; ARAGAO, Cleudene de Oliveira. **Multimodalidade e multiletramentos**: análise de atividades de leitura em meio digital. Rev. bras. linguist. apl., Belo Horizonte, v. 16, n. 4, p. 623-650, Dec. 2016. Available from http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-63982016000400623&lng=en&nrm=iso. acesso em 03 Nov. 2020.

BITTENCOURT, Circe M.F. **Os confrontos de uma disciplina escolar**: da história sagrada à história profana. Ver. Bras. De Hist. São Paulo. v. 13, nº 25/26. pp. 193-221.

_____. (Org.). **O Saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 1998.

_____. Livro didático e conhecimento histórico: uma História do saber escolar. São Paulo: Loyola, 1990. In: COELHO, Tiago da Silva. A imagem e o ensino de História em tempos visuais. In: Revista Percursos. Florianópolis. v. 13, nº 2, p. 188- 199.

BURKE, Peter. Introdução. O testemunho das imagens. In: Testemunha Ocular: história e imagem. Bauru, SP: EDUSC, 2004

CAMPHELLO, Ana Regina e Souza. **Aspectos da visualidade na educação de surdos**. Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. 2008

CAPOVILLA, F. C. e RAPHAEL, W. D. **Dicionário Enciclopédico Ilustrado Trilíngüe da Língua de Sinais Brasileira**. Vol. I, São Paulo: EDUSP, 2001.

CARVALHO, Sâmia. Os caminhos do letramento visual: uma análise de material didático virtual. **In:** Revista de estudo anglo-americanos. n°44, 2015

COELHO, Orquídea; CABRAL, Eduardo; GOMES, Maria do Céu. **Formação de Surdos:** ao encontro da legitimidade perdida. Educação, Sociedade & Culturas, Porto, n. 22, 2004. p. 153-181.

COELHO, Tiago. **A Imagem e o ensino de História em Tempos Visuais.** Paercursos V. 3 n. 2 pp. 180 – 199. Florianópolis julho-dez 2012

DARRAS, Bernard. As várias concepções da cultura e seus efeitos sobre os processos de mediação cultural. **In:** BARBOSA, Ana Mae; COUTINHO, Rejane Galvão (Org.). Arte/educação comomediação cultural e social. São Paulo: Editora UNESP, 2009, p.23-52.

DAMÁZIO, M. F. M. Educação Escolar Inclusiva das Pessoas com Surdez na Escola Comum: Questões Polêmicas e Avanços Contemporâneos. **In:** II Seminário Educação Inclusiva: Direito à Diversidade, 2005, Brasília. Anais. Brasília: MEC, SEESP, 2005. p.108 – 121.

DIAS, Ângela, FONTINELES, F., & MOURA, K. (2006). **Olhar hipertextual:** uma perspectiva bakhtiniana da inclusão de imagens na sala de aula. Comunicação & Educação, 11(3), 331-339. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/issn.2316-9125.v11i3p331-339>

DUSEL, I. **A transmissão cultural assediada:** Metamorfozes da cultura comum na escola Cadernos de Pesquisa, v.39, n.137, p.351-365, maio/ago. 2009.

_____. **I. Escuela y cultura de la imagen:** los nuevos desafíos. Curso: Educación, imágenes y medios. Grupo 8. 2012. Disponível em: <http://virtual.flacso.org.ar/mod/book/view.php?id=5845>. Acesso em: 28 de julho de 2019

FERNANDES, E. **Problemas lingüísticos e cognitivos dos surdos.** Rio de Janeiro: Agir, 1990.

FERNANDES, Sueli. **Educação bilíngüe para surdos:** Trilhando caminhos para a prática pedagógica. Curitiba: SEED/DEE, 2004.

GADOTTI, Moacir. **Qualidade na educação:** uma nova abordagem. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2010

GURGEL, Isabella Vasconcelos. **Letramento na escrita da luz:** a vez e a voz do olhar surdo. 2015. 217 f., il. Dissertação (Mestrado em Linguística) Universidade de Brasília, Brasília, 2015.

KNAUSS, Paulo. **O desafio de fazer História com imagens**. Arte e cultura visual. ArtCultura, Uberlândia, v. 8, n. 12, p. 97-115, jan.-jun. 2006.

_____. **Aproximações disciplinares**: história, arte e imagem. Anos 90, Porto Alegre, v. 15, n. 28, p.151-168, dez. 2008

LEBEDEFF, T.B. **Aprendendo a ler “com outros olhos”**: relatos de oficinas de letramento visual com professores surdos Cadernos de Educação, FaE/PPGE/UFPel, Pelotas [36]: 175 - 195, maio/agosto 2010. Acesso em 25 de agosto de 2019.

LIMA, Maria. **Reflexões sobre o uso do mapa conceitual na disciplina de história**. História & Ensino\ Londrina, vol 7 (pag. 167-191), 2001

LINS, H. A. M. **Cultura visual e pedagogia da imagem**: recuos e avanços nas práticas escolares. Educ. rev. vol.30 no.1 Belo Horizonte Jan./Mar. 2014.

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

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

MATTOS, Camila Oliveira. **Sinais do tempo**: construção de significados de tempo histórico para alunos surdos em uma perspectiva de letramento histórico em Libras. 2016. 140 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) – Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, 2016.

MAUAD, Ana Maria (1996). **Através da imagem**: fotografia e História interfaces, Tempo, vol. 1, nº 2, p. 73-98.

MIANI, Rozinaldo Antonio. **Charge Editorial**: Iconografia e pesquisa em história. Domínios da Imagem, Londrina, v. 8, n. 16, p. 133-145, jun./dez. 2014. Disponível em: 04 de novembro de 2020 as 23:00

MOLINA, A. H. **Mapas históricos**: alguns apontamentos e uma abordagem pedagógica. Disponível em: <http://www.anpuh.uepg.br/xxiii-imposio/anais/textos/ANA%20HELOISA%20MOLINA%201.pdf> Disponível em 03 de novembro de 2020 as 20:05

_____. **Ensino de História e Imagens**: possibilidades de pesquisa. Domínios da imagem, londrina, v. I, n. 1, p. 15-29, nov. 2007

_____. Usos e funções da fotografia nos livros didáticos de história: um estudo de caso. In: TOLEDO, Maria Aparecida Leopoldino Tarsi (org). Didática do Ensino de História. Maringá: Eduem, 2012.

MONTEIRO, Ana M. da C. **Professores de História: entre saberes e práticas**. Rio de Janeiro: Mauad X, 2007. Rio de Janeiro. Disponível em: <http://www.dialogarts.uerj.br>. Acesso em 10 de julho de 2019

MOURA, M. C. **Língua de sinais e educação do surdo**. São Paulo: Tec Art, 1993.

QUADROS, Ronice Muller de. **Educação de surdos a aquisição da linguagem**. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul Ltda, 1997.

PRATS, Joaquín. **El estudio de la Historia local como opción didáctica**. ¿Destruir o explicar. 1996 historia? IBER Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia. n. 8, abr. 1996

REILY, Lucia. **O papel da Igreja nos primórdios da educação dos surdos**. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v. 12, n. 35, 2007. p. 308-326.

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

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

Silva, A. F; Lós, D. E; Lós D.R. **Web 2.0 e Pesquisa: Um Estudo do Google Docs em Métodos Quantitativos** Revista Novas Tecnologias na Educação v. 9, n. 2 (2011)

SILVA, Alessandra Gomes da. **A leitura de charges e “tirinhas” como recurso pedagógico na educação de jovens e adultos surdos**. 2010. Disponível em: http://alb.org.br/arquivomorto/portal/5seminario/PDFs_titulos/A_leitura_de_charges_e_tirinhas_como_recurso.pdf.

SILVA, Lucia da e MOREIRA, Marieta de Moraes. Os caminhos da institucionalização do ensino superior de história. História & Ensino, Londrina, v. 2, n. 17, p. 283-306, jul./dez. 2011 História & Ensino, Londrina, v. 2, n. 17, p. 283-306, jul./dez. 2011.

SIMÕES, Darcilia. **Iconicidade Verbal**. Teoria e prática. Dialogarts. 2009.

SKLIAR. Carlos. **As Línguas de Sinais foram ganhando o estatuto de língua a partir dos estudos estadunidenses da década de 1960**.

_____. (Org.). **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. 8. ed. Porto Alegre: Mediação, 2016.

_____. (Org.). **Educação e exclusão: abordagens sócio-antropológicas em educação especial**. Porto Alegre: Mediação, 1997.

SOARES, Magda. **Letramento um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

Rosely Sampaio Archela e Hervé Théry, **Orientação metodológica para construção e leitura de mapas temáticos**, Confins [Online], 3 | 2008, posto online em 23 juin 2008. Disponível em: <http://confins.revues.org/index3483.html>

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, R.J.: Editora Vozes, 2002.

VYGOTSKY, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. **In:** LEONTIEV, A. N. et al. **Psicologia e pedagogia: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento**. Tradução Rubens Eduardo Frias. 4. ed. São Paulo: Centauro, 2007. p. 25-42.