

REFLEXÕES SOBRE O ENSINO DE HISTÓRIA PARA ALUNOS SURDOS

Lia Cazumi Yokoyama*

Um lógico pensa talvez: igual é igual – é uma questão psicológica o modo como uma pessoa se convence da igualdade. (Altura é altura – é do âmbito da psicologia que a pessoa às vezes a veja, às vezes a ouça.)

Qual é o critério da igualdade de duas representações? – Qual é o critério do rubor de uma representação? Para mim, quando o outro a tem: o que ele diz e faz. Para mim, quando eu a tenho: nada. E o que vale para “vermelho”, vale também para “igual”.

(Ludwig Wittgenstein, Investigações Filosóficas)

Introdução

A apresentação deste texto visa levantar algumas questões relacionadas ao ensino de história para alunos surdosⁱ incluídos em salas de aula regularⁱⁱ. Temos por base nossa experiência em uma instituição de ensino privada localizada na região sul da cidade de São Paulo, entre os anos de 2002 e 2004.

A oportunidade de atuar como intérprete e professora de reforço nos fez enxergar além do universo teórico-metodológico oral-auditivo. Isto é, pudemos entrar em contato com outras formas de transmitir conhecimento ao deixarmos de entender a maioria como normalidadeⁱⁱⁱ. Mais do que isso, deixamos – ao menos tentamos deixar - de lado alguns pré-conceitos que nos faziam agir de uma maneira ininteligível àqueles que utilizam uma língua visual-gestual^{iv}. Hoje percebemos como muitas ações dos professores estão centradas na forma de comunicação mais confortável aos ouvintes, à “maioria normal”.

Dessa experiência, buscamos elementos que permitam iniciar uma série de reflexões e discussões sobre a comunicação, os métodos e formas de abordagem das disciplinas. Tais discussões tomam um sentido instigante neste seminário que propõe um “olhar

* Licenciada em História pela Faculdade de Educação (Universidade de São Paulo); Bacharel em História pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas (USP); Especialista em Formação de Educadores para Pessoas com Deficiências Sensoriais e Múltiplas Deficiências pela Universidade Presbiteriana Mackenzie; Mestre em História Social pela FFLCH (USP).

reflexivo” sobre “O Ensino de História e Novas Tecnologias”, já que tendemos a associar tecnologia com formas de minimizar ou neutralizar desvantagens sensoriais.

Faça-se a ressalva de que não nos propomos a questionar nem discutir nosso posicionamento em relação à inclusão em si. O que apresentamos não passa de idéias e experiências que poderão contribuir para o trabalho de professores de história em um contexto de mudanças legislativas que têm como mote a inclusão.

Mudando o foco da questão

O que nos causa um certo incômodo nas leituras sobre metodologias de ensino para alunos surdos, principalmente elaboradas para e por educadoras de escolas especiais, é o fato das mesmas focarem apenas, ou excessivamente, a língua. A relevância desta é patente. Vigotski, por exemplo, ao estudar a relação entre pensamento e linguagem, nos ofereceu uma série de pistas para pensarmos o papel da comunicação no desenvolvimento das crianças surdas. A comunicação é social e a sociabilidade necessita da comunicação. Da mesma forma, o desenvolvimento das *funções psicológicas superiores* se origina das relações^v com os outros, das interações.

Essas questões vêm sendo discutidas por lingüistas e pedagogos há séculos. Oralismo, Bimodalismo, Comunicação Total, Bilingüismo^{vi}, entre tantos outros métodos e filosofias de ensino aparecem em diversos estudos e pesquisas realizadas em todo o mundo.

O problema, ao nosso ver, é a ausência de metodologias e didática de ensino para as disciplinas de forma específica. Sem abandonar a discussão lingüística - o que devemos deixar para os lingüistas; sem deixar de pensar nas especificidades e necessidades pedagógicas dos surdos - o que deve ser delegado aos pedagogos; nós, professores de história, precisamos começar a pensar em respostas para a questão: Como ensinar história para surdos? Afinal, o ensino de história, para qualquer aluno, deve ser realizado por nós, e não por pedagogos nem lingüistas. Esperamos, através deste texto, provocar algumas reflexões nesse sentido.

Superando a cultura oral

Quando visualizamos um cenário inclusivo para atender alunos surdos, dificilmente conseguimos elencar mais de 10 pontos relevantes. Nossa vivência – ao menos da grande maioria dos professores de história – não nos muniu com conhecimento e elementos suficientes para podermos “pensar diferente”. Propomos, portanto, uma lista com apenas três pontos que julgamos fazer parte do cenário inclusivo no imaginário da grande maioria das pessoas. A partir da análise de cada um deles, exemplificaremos a que no referimos quando escrevemos universo teórico-metodológico oral-auditivo.

Os três itens escolhidos são: componentes visuais como painéis, quadros e *pôsters*; equipamentos audiovisuais como vídeo, DVD e *data-show* - e aqui dedicaremos maior atenção; a presença do intérprete de LIBRAS.

Os componentes visuais são interessantes devido à sua simplicidade e acessibilidade - pois podem ser elaborados pelos professores facilmente. Começemos por eles.

Para muitos ouvintes, componentes visuais (painéis, quadros, *pôsters*) podem parecer importantes em uma sala de aula com alunos surdos, afinal, imagens comunicam. Reflitamos um pouco.

Visualizem uma sala de aula com um professor explicando história medieval e, concomitantemente, músicas medievais sendo tocadas durante toda a aula, no mesmo volume em que o professor fala. Nas aulas sobre a Segunda Guerra, as músicas que foram proibidas de serem tocadas e cantadas nos bailes na Alemanha nazista sendo tocadas para dar o “tom” da época, também durante toda a aula, enquanto o professor fala. Isso seria considerado adequado? Esses elementos paralelos não poderiam incitar à falta de atenção? Componentes visuais “mal utilizados” em uma sala de aula com alunos surdos seriam tão inconvenientes como essas músicas.

Para pessoas que têm na visão seu sentido principal, qualquer imagem colocada no campo visual do aluno pode ser um “ruído”, causar distração ou mesmo levar a um

“desconforto visual”. Portanto, assim como as músicas devem ser trazidas para a aula como um complemento e tocadas dentro de um contexto e atividade específicas, as imagens também precisam^{vii}. Não queremos que elas sejam abolidas, mas que se pense um pouco, de forma diferente, antes de utilizá-las.

Partamos para os outros tópicos para pensarmos melhor na questão da visão.

Os equipamentos audiovisuais (vídeo, DVD e *data-show*) têm se transformado em um requisito para muitas escolas. Recursos tecnológicos, indubitavelmente, enriquecem o processo de ensino e aprendizagem. Contudo, quando pensamos na sala inclusiva – e no caso, com surdos – alguns cuidados devem ser tomados.

Por exemplo, muitos filmes nacionais vêm sendo utilizados por professores de história. Carlota Joaquina é visto por muitos deles como sendo obrigatório. Para o aluno surdo seria interessante assistir ao filme, mas geralmente nos esquecemos que nem todos, ou melhor, poucos surdos são capazes de realizar a leitura labial. Assim sendo, se não tomarmos o cuidado de procurar filmes nacionais legendados, estaremos tendo um comportamento teórico-metodológico oral-auditivo. Buscando ajudar de forma ineficaz, porque centrado em modelos padrões que não necessariamente incluem.

As legendas em si não resolveriam o problema em muitos casos. Professores que já tiveram a oportunidade de trabalhar com surdos sabem como é comum encontrar alunos com dificuldades em leitura e interpretação. Muitas pessoas associam isso à deficiência no aprendizado, mas vale abriremos um breve parêntese para lembrar que o português é, principalmente para os surdos profundos natos, uma segunda língua^{viii}.

Seria impossível aprofundarmos a questão lingüística por não dominarmos o tema, e isso nos levaria a desviar o ponto central da discussão aqui proposta. Mas voltaremos a alguns tópicos relacionados à língua quando os mesmos estiverem ligados à figura do intérprete.

Poderíamos pensar que o intérprete de LIBRAS^{ix} resolveria a questão. Passa-se o filme e o intérprete sentado ao lado da tela funcionaria como uma “legenda” – e aqui já estamos discutindo o terceiro e último componente da sala de aula inclusiva.

Não há registro de pessoas capazes de ouvir, compreender e interpretar dois discursos orais realizados concomitantemente. Então, por que acreditamos que o intérprete sentado ao lado da tela poderia ser uma boa solução? Como esperamos que uma pessoa surda assista ao vídeo e preste atenção à interpretação ao mesmo tempo? Como conseguimos ser tão ingênuos e ignorantes? Mesmo a legenda. Sabemos que não conseguimos atentar para o filme da mesma forma que o fazemos quando o assistimos em nossa língua.

Essa problematização torna-se mais complexa quando pensamos no que McLuhan escreveu sobre as sociedades não-alfabetizadas. Segundo o autor, nessas sociedades as pessoas “não podem ‘ver’ filmes e fotos sem que para isto sejam devidamente treinadas”^x. Não se trata do caso dos surdos, mas não podemos deixar de pensar nas diferenças entre a cultura surda e a cultura ouvinte^{xi}. Diferença essa que deve repercutir de alguma maneira na forma de assistir aos filmes.

Não temos uma solução que possa ser considerada ideal para o uso do vídeo em uma sala de aula com surdos. Contudo, não podemos deixar de apresentar e questionar esse comportamento “de ouvinte” que é, ao nosso ver e não raras vezes, desrespeitoso.

O uso do *data-show* também vem acompanhado por alguns problemas didáticos. Os professores geralmente o utilizam como um elemento complementar ao seu discurso oral. Apresentam determinada imagem, explicando oralmente aquilo que todos vêem ou questionando aquilo que todos vêem.

A presença de alunos surdos exigiria, nesse cenário, uma diminuição do ritmo do professor, para que eles tivessem tempo de ver a imagem e depois voltarem os olhos para os intérpretes, acompanhando a explicação do professor. Lembramos de outro fator importante, que diz respeito à iluminação: vídeos, DVDs e *data-show* nos inspira a apagar as luzes. A presença do intérprete inviabiliza esse hábito.

Os exemplos apresentados são importantes à medida que começam a atentar para algo além da questão lingüística. Esta é essencial: sem comunicação, não há transmissão de conhecimento possível. Portanto, a presença de um intérprete de LIBRAS em salas de

aula inclusivas é inquestionável. O que podemos e devemos questionar aqui é: quem é esse intérprete? Qual o preparo e formação desses profissionais que estão sendo colocados nas salas de aula? O papel deles se restringe ao verter palavras? No caso de uma aula de história, o intérprete deverá ter formação nessa disciplina? Interpretação pode ser entendida apenas como tradução? Onde posicionar o intérprete na sala de aula?

Essas são outras questões que ainda não nos arriscamos a responder. A formação formal, acadêmica no Brasil, de intérpretes de LIBRAS, está apenas começando. A presença deles nas salas de aula com surdos é essencial. Mas não basta que essa presença seja apenas física. Deve ser trabalhada a funcionalidade desse personagem no espaço escolar que cada vez mais vêm sendo implementado por novas tecnologias. Estas trazem vantagens que devem ser postas à disposição de todos os alunos, e é freqüente encontrarmos muitas respostas para nossas dúvidas ao mudarmos o foco. Quando deixamos nossas certezas de lado e superamos as nossas verdades, conseguimos dialogar com o *outro*, seja ele quem for.

Para encerrarmos a questão sobre os intérpretes, sabemos que são comuns as discussões sobre o ensino da língua portuguesa, afinal trata-se da língua pátria. Contudo, acreditar que a língua portuguesa é obrigatoriamente a língua que deve ser utilizada em avaliações, nas salas de aula e em instituições públicas, seria acreditar nas *utopias lingüísticas*^{xii}.

Pratt nos chama a atenção para isso ao lembrar que “classrooms are supposed to be places where things change all the time, where pupils do and say different things from one day to the next becaus education and socialization are going on.” (as salas de aula deveriam ser o local onde as coisas mudam a todo o tempo, onde os alunos falam e dizem coisas diferentes de um dia a outro porque educação e socialização estão acontecendo.)^{xiii} Isto é, a sala de aula é o espaço legítimo das mudanças, da instabilidade, onde as discussões podem ocorrer. Não se tratam de cobaias, mas de um espaço onde a interação pode levar à tolerância.

Muitos surdos utilizam a LIBRAS como primeira língua, pois é a sua língua natural. Para eles, o português é uma segunda língua. Por isso vimos defendendo a presença do intérprete. Mas como dar-lhe um papel de mediador sem que ele seja um interventor? Como o intérprete poderia ser útil em uma avaliação oral? Ou ele poderia auxiliar na avaliação de uma prova “mal escrita”, em disciplinas como história, traduzindo-a? Em que medida o português precisa ser considerado, no caso específico dos surdos? Quais as outras formas de avaliação que enfocam o conteúdo de história em si, sem deixar-se levar pela análise da competência lingüística na língua majoritária? Como ser maleável sem adotar uma atitude discriminatória? Oferecer recursos não implica em facilitar. Portanto, devemos buscar novos caminhos, saindo desse “mundo ouvinte” que nos é tão cômodo, para buscar inclusões que não sejam apenas acolhedoras, mas também justas.

Considerações finais

Após a Declaração de Salamanca, datada de 10 de junho de 1994, a inclusão tornou-se um ideal buscado em vários países. Ela vem ocorrendo, às vezes de forma desordenada, outras de forma planejada e positiva, mas ainda assim, com pouco embasamento teórico-metodológico específico.

Pensa-se em metodologia de ensino para surdos, para cegos, para deficientes mentais, mas pouco se fala no ensino e em metodologias de ensino de geografia, história, matemática, entre outras disciplinas.

O uso de novas tecnologias é imprescindível em um mundo onde as novidades tecnológicas são implementadas a todo momento, mas precisa ser feito com cuidado em salas de aula inclusivas. Adaptações metodológicas são necessárias para que os recursos enriqueçam o ambiente escolar e abram novas e ricas possibilidades.

Apresentamos apenas questões que podem levar a pesquisas futuras em outras áreas que não pedagógicas ou lingüísticas. Só assim poderemos começar a pensar em programas de ensino com os suportes necessários e adequados aos diferentes alunos, deixando para trás um olhar que enxerga na diferença uma suposta inferioridade.

ⁱ Utilizamos o termo “surdos” para nos referirmos aos alunos que apresentam déficit auditivo e não apenas aqueles que se identificam e se intitulam “surdos”. Fazemos isso em respeito e resposta à campanha realizada por grupos e entidades de pessoas surdas que lutam contra o uso de termos como “surdo-mudo”, “mudinho”, “deficiente auditivo”, entre outros.

ⁱⁱ O termo inclusão é aqui utilizado com base nos movimentos embasados na “Declaração de Salamanca (1994)”. Movimentos esses que propõem que “a escola é quem deve adaptar-se ao aluno. Ver: LACERDA, Cristina B. F. de. “O Intérprete de Língua de Sinais no Contexto de uma Sala de Aula de Alunos Ouvintes: Problematicando a Questão”. In: LACERDA, Cristina B. F. de e GÓES, Maria C. R. de (orgs.). **Surdez: processos educativos e subjetividade**. São Paulo: Editora Lovise, 2000, p. 51-83.

ⁱⁱⁱ Uma discussão interessante sobre esse tema pode ser encontrado em: WANDERLEY, Fabiana. “Normalidade e Patologia em Educação Especial”. **Psicologia, Ciência e Profissão**, 1999, 19[2], p. 2-9. A autora desenvolve três tópicos, problematizando o normal e o patológico com base nas teorias de Durkheim e Foucault.

^{iv} Não iremos discutir os termos que utilizamos, pois isso requer um estudo lingüístico profundo sobre o tema. Aqui tomamos a liberdade de colocar as palavras pensando-as “sem” os conceitos a elas relacionados, o que evidentemente dá ao texto um caráter ensaístico que, esperamos, seja aceito pelos outros participantes do seminário.

^v VYGOTSKY, Lev S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1998. Ver também o estudo de REGO, T. C. **Vygotsky: Uma perspectiva histórico cultural da educação**. Petrópolis: Vozes, 1999.

^{vi} Vários autores apresentam a história da educação dos surdos. Para uma leitura inicial: SACKS, Oliver. **Vendo Vozes: uma viagem ao mundo dos surdos**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

^{vii} Forneiro tem um estudo importante que, ao pensar a qualidade de ensino na educação infantil, enumera uma série de questões sobre o ambiente escolar e as dimensões física, temporal, funcional e relacional. Ela nos fornece várias pistas para pensarmos o ambiente escolar de forma geral. FORNEIRO, Lina I. “A Organização dos Espaços na Educação Infantil.” In: ZABALDA, Miguel A. **Qualidade em Educação Infantil**. Porto Alegre: Artes Médicas.

^{viii} Vários aspectos relacionados à língua podem ser encontrados na coletânea organizada pelo *Center of Deafness* da Universidade da Califórnia. STRONG, Michael (ed.). **Language Learning and Deafness**. Cambridge: Cambridge University Press, 1988. Sobre a LIBRAS, consultar: FERREIRA DE BRITO, L. **Por uma Gramática de Língua de Sinais**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro/UFRJ, Departamento de Linguística e Filologia, 1995. Para um estudo que traz discussões sobre a língua no universo da sala de aula, ver: SOUZA, Regina M. de. **Que palavra que te falta? Lingüística, educação e surdez**. São Paulo: Martins Fontes, 1998. Sobre os diferentes “tipos” de surdez, consultar: LOPES FILHO, Otacilio de C. **Tratado de Fonoaudiologia**. São Paulo: Roca, 1997.

^{ix} LIBRAS é o nome dado à Língua de Sinais Brasileira.

^x Para ver essa discussão, consultar MCLUHAN, Marshall. **A Galáxia de Gutenberg**. São Paulo: Editora Nacional/Editora da USP, 1972, p.64-67.

^{xi} Alguns autores desenvolvem discussões sobre a cultura surda. Ver: PADDEN, Carol; HUMPHRIES, Tom. **Deaf in America: voices from a culture**. Massachusetts/London: Harvard University Press, 1999. SACKS, op. cit. TURNER, Graham H. “How is deaf culture? Another perspective on a fundamental concept.” **Sign Language Studies**, v. 83, 1994, p. 103-125.

^{xii} Um olhar crítico de Pratt é encontrado em seu texto, onde ela define a utopia lingüística não apenas como um laço fraternal e sim como “As imagined by formal grammar and systematics, it seems often to be a fraternity of academics or bureaucrats, or perhaps talking machines speaking either the true - false discourse of science or the language of administrative rationale.” Um pouco adiante Pratt complementa suas reflexões trazendo uma discussão sobre a crítica de Roger Fowler que ela considera “dar o poder”. Segundo suas palavras, trabalhos como o de Fowler “challenge the normative force of standard grammar, insisting on heterogeneity, on the existence and legitimacy of lifeways other than those of dominant groups.” PRATT, Mary L. “Linguistic Utopias”. In: FABB, Nigel; ATTRIDGE, Derek; DURANT, Alan; MACCABE, Colin. **The linguistics of writing. Arguments between language and literature**. New York: Methuen Inc., 1987, p.55 e 56.

^{xiii} PRATT, Mary L. idem, p. 48-66.