

ANOTAÇÕES SOBRE O PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DE HISTÓRIA PARA ALUNOS SURDOS

Célia Regina Verri *
Regina Célia Alegro **

Resumo: Trata-se aqui, introdutoriamente, do processo ensino e aprendizagem do aluno surdo na disciplina História, destacando-se alguns aspectos relevantes desse processo. Considerando a máxima de Ausubel de que o conhecimento prévio do aprendiz é o mais importante fator isolado a influenciar a aprendizagem, reflete-se sobre as idéias acerca de uma aprendizagem mais significativa para alunos do ensino médio, surdos, na disciplina História.

Palavras-chave: Ensino-aprendizagem. História. Ensino de História para alunos surdos. Aprendizagem significativa.

A educação para o surdo no Brasil vem sendo ofertada desde 1857, com a criação do Imperial Instituto dos Surdos-Mudos, no Rio de Janeiro (MAZZOTTA, 1996). No entanto, longo caminho ainda há de

* Especialista em História Social e Ensino de História; membro do grupo de pesquisa Rede de Estudos sobre Ensino-Aprendizagem em História (UEL/PR). E-mail: ensinohistoria@uel.br
** Doutoranda em Educação (Unesp/Marília-SP); membro do grupo de pesquisa Rede de Estudos sobre Ensino-Aprendizagem em História (UEL/PR). E-mail: ensinohistoria@uel.br

ser percorrido para a universalização do atendimento escolar ao estudante surdo. E, hoje, ante o debate sobre a inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais, é urgente considerar não somente o seu ingresso na escola, mas a qualidade do processo de ensino e aprendizagem a elas dirigido. É fundamental oferecer oportunidade de freqüência à escola em condições que permitam, aos “incluídos”, serem reconhecidos e participarem do espaço escolar como sujeitos de direitos da cidadania. Nesse processo, é preciso distinguir desigualdade e diferenças. As diferenças possuem uma origem natural, não induzem à relação de superioridade e inferioridade, mas exigem um tratamento diferenciado, já que são enriquecedoras, dão direito à identidade, à tolerância e ao reconhecimento. A desigualdade, ao contrário, é uma ruptura que induz à manifestação de desprezo e indiferença (LUNARDI, 2004; NASCIMENTO, 1995; SKLIAR, 2002).

No espaço de discussão sobre o processo de ensino e aprendizagem de História, a reflexão sobre necessidades educacionais especiais também está por ser realizada. Atualmente verifica-se uma contradição flagrante: enquanto a pesquisa histórica propõe retirar do esquecimento aqueles que não têm tido voz na história oficial, o ensino de História não tem se preparado para as possibilidades inexploradas que a relação com o “outro com necessidades educacionais especiais” pode propiciar no processo de ensino e aprendizagem. É evidente, na formação de professores dessa disciplina, a ausência de suporte para o trabalho com esses estudantes, particularmente com alunos surdos. No entanto, cada vez mais, na sua prática cotidiana, o professor de História estabelece relações com alunos falantes de uma outra língua – LIBRAS –, condição que pressupõe um processamento cognitivo diferenciado no processo de aprendizagem, pois estes alunos têm na língua de sinais seu principal recurso simbólico.

Neste quadro, se delineia o interesse deste artigo. Se considerarmos que a perda auditiva, por si, não acarreta déficit cognitivo para o indivíduo, mas que dificuldades na comunicação podem acarretar limitações cognitivas (GLAT, 1985 p. 88), é possível imaginar a

importância que tem a reflexão sobre as condições presentes no cotidiano do ensino de História para esses estudantes. Em primeiro lugar, porque, por meio de suas abordagens específicas e das relações estabelecidas com outras áreas do conhecimento, a aprendizagem de História favorece a discussão do que é próprio do mundo contemporâneo: o redimensionamento do presente e a construção de identidade. E, a inclusão escolar do estudante surdo pressupõe o acesso a essas possibilidades que a disciplina oferece. Em segundo lugar, porque, nesta disciplina, o professor apresenta conceitos complexos segundo a estrutura de uma linguagem oral, e os alunos surdos devem apreendê-los em linguagem própria. Então, cabe perguntar se o processo de ensino e aprendizagem de História tem, de fato, proporcionado possibilidades de desenvolvimento a esses estudantes.

Um ponto de apoio para este estudo foi encontrado em Carretero (1997), para quem os conteúdos históricos assentam-se em conceitos que apresentam características particulares e exigem, na estrutura cognitiva dos estudantes, sofisticadas propriedades organizacionais que determinam o potencial de significação do material de estudo. O ensino de História é caracterizado pela aprendizagem de conceitos muito complexos e abstratos. São mutantes, pois a dimensão temporal afeta o seu conteúdo. Assim, aprender significativamente um conceito em História equivale a apreender o seu contexto. A aprendizagem de conceitos históricos depende de esforço deliberado para relacionar os novos conhecimentos a conhecimentos pré-existentes na estrutura cognitiva, o que pressupõe o “envolvimento afetivo para relacionar os novos conhecimentos com aprendizagens anteriores e a orientação para aprendizagens relacionadas com experiências, fatos ou objetos” (PONTES NETO, 2001).

Em sala de aula, na falta de referências anteriores para a construção de idéias, proposições, conceitos históricos, os estudantes tendem a aplicar o seu conhecimento mais geral na formulação dos novos conceitos. Assim ocorre uma ampliação de inferências, novos conceitos podem se constituir de forma cada vez mais pobre,

dificultando a conexão entre eles e impedindo a atribuição de significados. É por isso que o conhecimento prévio do aluno e as características específicas do conhecimento histórico condicionarão, em grande parte, o aprendizado. O conhecimento que o aluno tem disponível é fundamental como construção pessoal, espontânea, implícita, embora geralmente afastada da interpretação disciplinar. Mas é este conteúdo o ponto de partida para aprendizagens significativas (ARAGÃO, 1976).

A teoria de Ausubel (COLL et al, 1998) sobre a aprendizagem ocupa-se com a construção de um modelo teórico que explica como os alunos adquirem e aplicam conceitos e generalizações que são ensinados na escola. Segundo esta teoria, a aprendizagem significativa pressupõe o conhecimento como um fenômeno substantivo (ideacional) e não apenas como capacidade de resolver problemas. “Significação” é uma experiência consciente que emerge quando proposições ou conceitos, símbolos e sinais potencialmente significativos são relacionados e incorporados numa estrutura cognitiva individual, numa base não arbitrária e substantiva. Pressupõe que o aluno relacione o novo material às idéias relevantes da sua estrutura cognitiva e reorganize o conhecimento que já possui. Segundo Ronca (1980), a aprendizagem significativa exige do aluno

[...] capacidade de tradução (denominação de Bloom para requisito ao comportamento de compreensão), que requer: capacidade de tradução de um nível abstrato a outro; capacidade de tradução de uma forma simbólica a outra; capacidade de tradução de uma forma verbal para outra.

Neste sentido, como afirma Aragão (1976), referindo-se a Ausubel, “há uma relação importante entre saber como o aluno aprende, saber as variáveis manipuláveis que influenciam a aprendizagem, e saber o que fazer para auxiliar o aluno a aprender melhor”.

Para situar melhor esta reflexão sobre o processo ensino e aprendizagem em História, envolvendo professores, ouvintes e alunos não ouvintes, foram utilizados dois exemplares do questionário

respondido por alunos surdos, para uma sumária caracterização das idéias que têm acerca da disciplina de História, na perspectiva proposta por Ausubel, Novak e Hanesian (1980), “o mais importante fator isolado que influencia a aprendizagem é o que o aprendiz já sabe. Determine isto e ensine de acordo”. Os estudantes têm 19 anos, freqüentam o Ensino Médio no Instituto Estadual de Educação de Londrina (IEEL) e, durante o período vespertino, freqüentam aulas de reforço na Associação dos Pais e Amigos dos Deficientes Auditivos de Londrina (Apadal). Um dos alunos freqüenta o segundo ano do Ensino Médio e apresenta perda auditiva profunda. O segundo estudante freqüenta o terceiro ano do Ensino Médio e possui deficiência auditiva moderada. Serão aqui chamados de aluno A e aluno B, respectivamente. O uso de questionário permite observar concepções, construções, dificuldades, possibilidades e opiniões desses alunos acerca da disciplina e, também, como elaboram seus conhecimentos em História fazendo uso da língua portuguesa.

Sabe-se que a LIBRAS é uma língua visual, enquanto a língua portuguesa utilizada no questionário – e na construção dos conteúdos históricos em sala de aula – é uma língua oral. Por essa razão, optou-se pela transcrição do questionário para o leitor deste artigo. Quando os alunos apresentaram dúvidas acerca do conteúdo das perguntas do questionário, receberam esclarecimentos do intérprete. O questionário adotado é uma adaptação daquele apresentado por Nadai e Bittencourt.¹

1- Você gosta de estudar História? Por quê?

Aluno A: Eu acho mais difícil estudar História, porque eu pouca mais coisas muito matéria.

Aluno B: Eu gosto pouco de estudar História porque à História é muito difícil porque tem muito História.

2- Na disciplina de História, quais as atividades que mais facilitam o seu aprendizado?

¹ Este questionário é uma adaptação daquele apresentado em NADAI, Elza; BITTENCOURT, Circe M. F. Repensando a noção de tempo histórico no ensino. In: PINSKY J. (Org.) O ensino de história e a construção do fato. São Paulo, Contexto, 1988, p. 73-92.

Aluno A: Se professora mais ensino melhor é bom aprendeu eu mais externo geração.

Aluno B: Professora conta tudo sobre a História e também usa de fitas video de filme.

3- Na disciplina de História, quais as atividades que você menos gosta de realizar?

Aluno A: Eu verdade porque materia o história sem todos difícil menor e media o estudas.

Aluno B: Não gosta de fazer o trabalho de história.

4- Na disciplina de História, quais são os conteúdos mais difíceis?

Aluno A: Os Famílias e eu criança passado nada ensio porque, surdos mais sem comunicação com som família separar ouviu.

Aluno B: Mais difícil 1º e 2º guerra mundial

5- O que mais dificulta o seu aprendizado em História?

Aluno A: Sim, Química preciso o fórmula alguns muita problema.

Aluno B: Mais dificulta aprender as palavras das História.

6- Para que estudar História?

Aluno A: Eu gosta mais matemática de estuda.

Aluno B: É bom para aprender como as mudanças feudalismo depois capitalismo etc... é bom pra conhecer essa história.

7- Cite três exemplos de atividades mais comuns na disciplina de História:

Aluno A: revista, texto, ler e livro.

Aluno B: Questionario, pesquisas, ler o livro.

8- Na disciplina de História se usa mais:

() escritos antigos () jornais () músicas () livro didático

() filmes () gráficos, tabelas () imagens (figuras, fotos)

() mapas () textos literários () textos de entrevistas

Aluno A: mapas e filmes

Aluno B: escritos antigos, mapas e filmes.

9- Na disciplina de História aprende-se

- () a verdade sobre os grandes fatos e personalidades
- () interpretações sobre os acontecimentos humanos
- () uma ciência que estuda o passado distante
- () as lições do passado para evitar-se erros futuros

Outra:

Aluno A: resposta 2

Aluno B: resposta 2

10- Imagine três cenas:

um grupo de mulheres lava as roupas dos filhos na beira do rio.

a princesa Isabel assina a Lei Áurea cercada de autoridades.

um grupo de sem-terra ocupa uma fazenda no norte do Paraná.

Quais destas cenas imaginadas mostram mais claramente o que mais representa a História para você? Por quê?

Aluno A: Isabel, o passado para brasil comando escravo só mulheres e filhos reis precisa coisas fazer todos mulheres sofrendo, Isabel ideia melhor a carta assina os liberdades mulheres.

Aluno B: Princesa Isabel assina a lei de liberdade da escravo da Africa.

11- Dentre as profissões abaixo, quais exigem uso dos conhecimentos próprios da História?

- () jornalista () economista () advogado () arquiteto
- () geógrafo () matemático

Explique sua escolha:

Aluno A: Geógrafo. As professora falem o história coisas o mundo iguais sempre parece geógrafo.

Aluno B: Geógrafo. Porque geógrafo tem mistura a Historia. *(O aluno B ficou em dúvida entre “jornalista” e “geógrafo”).*

12- O que você sugere para melhorar o ensino de História?

Aluno A: Eu não achou mais difícil brasileiro bastantes problema preciso desenvolvimento mais conseguir lutar os grupos.

Aluno B: Eu acho é melhor conhecer o filmes por exemplo conhecer a História egito, outras Histórias romanas.

(O aluno B demonstra, em alguns pontos do seu questionário, a preferência por

estudar por meio de filmes, “fitas vídeo de filme”, e sugere como melhoria do ensino a utilização de filmes).

13- Escolha um tema que você já estudou na disciplina de História e escreva um texto de, no máximo, 10 linhas.

Aluno A: Surga e Brasil

História, um homem português o navio procura longe ali tem terra já chegamos vamos entra viu diferente própria o seu solo bonita, floresta, passaro... pessoas outra encontra índia chefe cuidado meu terra Brasil e homem português você o língua diferente estranho, ideia grupos homem combino matar índia pegar ouro ganhar própria no Brasil continuo geração futuro externo ponto.

Aluno B: “Descobrimto do Brasil”

No 1500 anos atrás o pedro alvares cabral descobriu no Brasil.

Pedro encontrou e assustou o nú do índios mas pedro tem vergonha, então é cultura de índios.

Pedro roubou os ouros e levando para o Portugal. Aí os índio é bobinho deu presente penas de papagaio. outro pedra deu presente chapéu. O que aconteceu roubou muito ouro e levou para Portugal.

O Brasil é pobre.

O processo de inclusão de pessoas surdas em salas comuns nem sempre garante aos alunos, quando comparados aos alunos ouvintes, leitura e escrita satisfatórias, ou o adequado domínio dos conteúdos escolares (BRASIL, 2005). A reflexão acerca das respostas obtidas no questionário acima pode se iniciar com uma pergunta: como se processa o ensino e a aprendizagem de História para estes alunos? Para Marques (1998): “o ensino de história para o aluno surdo é muitas vezes muito complexo, necessita de uma compreensão da maneira como se sistematiza a aprendizagem e a aquisição dos conteúdos, utilizando-se de uma metodologia própria”. Já para Bernardelli (2000), a única diferença entre os alunos surdos e os demais alunos está na comunicação:

Nas escolas especiais, alunos e professores precisam comunicar-se em língua portuguesa e também em língua brasileira de sinais (LIBRAS). Comunicação é troca, é interação e é processo. Os

alunos surdos possuem linguagem interna riquíssima. Eles estão expostos a todo o tipo de informação, mas tem dificuldade em absorvê-las plenamente. Assim, necessitam interagir, experimentar com as informações recebidas junto aos ouvintes para entendê-las e expandi-las.

Observam-se, nas respostas aos questionários, dificuldades para, ao mesmo tempo, ler e traduzir o discurso apresentado na língua portuguesa para LIBRAS, acompanhar a apresentação de formulações construídas segundo a lógica da língua marcada pela oralidade – segunda língua para os surdos – e providenciar a resposta escrita. Ao traduzir os conceitos oriundos da língua portuguesa, os surdos reelaboram estes conceitos conforme os seus conhecimentos prévios construídos em LIBRAS. Por isso, para racionalizar o processo, centram-se em idéias mais gerais e inclusivas e menos nos detalhes, o que exige cuidado particular tanto na seleção de conteúdos quanto na sua apresentação para os alunos surdos. O processo de ensino e aprendizagem de História, neste caso, se concretiza como relação entre ouvinte e surdo, cujas estruturas cognitivas são organizadas segundo línguas diferentes, uma marcada pela oralidade, e a outra, pelo visual. Se o som e a fala são determinantes para o ouvinte; para o surdo, a imagem é que melhor permite seu aprendizado. Então, o professor de História deve compreender que:

A tolerância lingüística é um elemento necessário. É preciso entender que as dificuldades escritas do surdo não são causadas por preguiça ou falta de inteligência, mas porque seu canal lingüístico não é o oral, mas o visual. Ele tem habilidades perfeitas em línguas visuais, nas quais os ouvintes apresentam dificuldades semelhantes e geralmente não têm um bom desempenho. Por isso o critério de avaliação do texto escrito do surdo é o da comunicação, e não o da adequação à forma padrão. Se conseguirmos entender o que ele quer dizer, o texto é válido (UFPEL, 2004).

Nas respostas ao questionário, fica evidenciada a dificuldade na escrita em língua portuguesa, mas as respostas revelam as idéias centrais

registradas e os conteúdos históricos aprendidos.² Lacerda chamou a atenção para a crítica de Vygotsky, em 1926, sobre o modo como a língua falada era ensinada para os surdos. Como era realizada, tomava muito tempo da criança, em geral não lhe ensinando a construir logicamente uma frase. O trabalho na disciplina de História – naquela época e, muitas vezes, contemporaneamente – era dirigido para uma “recitação” e não para a aquisição de uma linguagem propriamente dita, resultando em um vocabulário limitado e, muitas vezes, sem sentido, configurando uma situação extremamente difícil e confusa (LACERDA; PICCOLI, 2004). Isso dificulta para o surdo a compreensão dos conceitos básicos da História, pois estes pressupõem abstrações e, segundo Bernardelli (2000), “trabalhar o imaginário com o aluno surdo, às vezes acarreta em distorcer a verdade histórica”.

A aprendizagem de conceitos é uma questão fundamental. Tomemos como exemplo o caso de crianças cegas desde o nascimento: a elas devem ser ensinados os conceitos de corpo-imagem e espaço, os quais são desenvolvidos naturalmente pelas crianças videntes. Elas podem precisar aprender conceitos de espaço como “acima”, “abaixo” e “próximo a” em relação a si mesma e aos outros e podem apresentar dificuldade em entender os conceitos de rotação e translação (TORRES; CORN, 2005). No caso dos surdos, eles precisam ter acesso à língua estruturada, com quantidade e qualidade de informações para facilitar, por exemplo, a compreensão e a expressão de situações passadas, de diferentes lugares, das abstrações da História.

O exemplo acima pode ajudar a pensar a resposta do aluno A para a questão 10: estabelece uma relação entre as alternativas 1 e 2 e afirma que “no passado Brasil comprava como escravos mulheres e filhos. Os reis precisam fazer alguma coisa porque todas as mulheres estavam sofrendo, Isabel teve uma boa idéia, assinou a carta dando liberdade para as mulheres”. O aluno associa escravidão à condição feminina, escravos são mulheres. Mobiliza seus conhecimentos prévios

² Uma investigação interessante, neste caso, – por exemplo – poderia averiguar se a ausência de marcas de tempo nas formas verbais próprias da LIBRAS afeta a aprendizagem em História.

e organiza o conteúdo escolar à luz daqueles conhecimentos que, ainda, “preenchem as lacunas” verificadas no processo de ensino e aprendizagem permitindo-lhe atribuir significado aos conteúdos captados na aula de História.

Em resposta à pergunta 1, os alunos afirmaram que História é uma disciplina difícil, da qual eles gostam pouco. Por quê? Além da quantidade de conteúdos que eles precisam estudar, “aprender as palavras da História”, o trabalho se torna muito difícil. Ao considerar as questões acima apresentadas, é possível compreender as respostas para este item. O aprendizado do aluno surdo se concretiza num ritmo diferente do aluno ouvinte/falante da língua portuguesa porque o primeiro tem mais tarefas a realizar. Se a aprendizagem em História é dificultada pelo excesso de conteúdos, é preciso reconhecer que esse fato é agravado pela sua condição de falante de uma língua diferente da língua portuguesa. Então, pode ser eficaz selecionar apenas os conteúdos fundamentais e trabalhar com idéias, conceitos, proposições-chave.

Nesse quadro, cabe perguntar o que caracteriza o processo de ensino e aprendizagem de História entre ouvintes e surdos segundo a visão dos alunos que responderam ao questionário:

1. Grande volume de conteúdos (excesso de informações, detalhamentos, multiplicidade de conceitos ensinados simultaneamente, etc.) dificulta o acompanhamento das aulas pelos alunos surdos.
2. Grau de dificuldade dos conteúdos, por isso os alunos não gostam da disciplina: “as palavras da História são difíceis”.
3. Mediação da professora e do uso de filme (imagens), o que é aprovado pelos alunos.
4. Realização de pesquisa (7), uso privilegiado de leitura, questionários, mapas, filmes e escritos antigos (8).
5. Alunos com experiência anterior e conhecimento prévio marcados pela ausência de comunicação. Na resposta à questão 4, o aluno A parece fazer um desabafo quanto às dificuldades encontradas por ele e sua família dada a dificuldade de comunicação e, por isso, a ele “nada foi ensinado sobre o passado”.
6. Ensino de conteúdos convencionais (4, 6).
7. Pouco sentido em estudar os conteúdos de História (6), exceto o estabelecido no item abaixo (8).

8. Interpretação e compreensão dos conceitos em História (perguntas 10, 12). Nesta questão, é interessante observar que a resposta de A confirma a de B, e vice-versa. Alunos revelam coerência e organização de idéias e manifestam opiniões.

9. História é concebida como “interpretações sobre os acontecimentos humanos” (9), mas o ensino é basicamente transmissão (recitação?) (pergunta 11).

Pode-se dizer que os alunos indicam a metodologia adequada para melhorar o processo de ensino e aprendizagem. Araújo demonstra um possível encaminhamento para a questão, ao discutir o ensino de álgebra. A autora induz à certeza de que as dificuldades não são exclusivas do surdo, muito menos de um reduzido número de alunos, e nem é recente o problema. O Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) pode provar isso: os alunos não conseguem “compreender os conceitos algébricos como se espera, ou seja, muitas vezes mecanizam técnicas de resolução, mas não compreendem quais são as propriedades matemáticas que lhes permitem usar este ou aquele processo para resolver uma determinada questão”. Mas, alerta que estas dificuldades podem estar relacionadas com a forma pela qual são abordados tais conceitos: “o tratamento formal dado às suas primeiras noções podem bloquear o aluno iniciante, impedindo que avance em seu estudo” (ARAÚJO, 2004).

Com base nas reflexões de Araújo, é possível afirmar a necessidade de recursos de ensino “falarem” sobre o conhecimento histórico, objetivando ajudar o aluno a refletir sobre as noções adquiridas em sua experiência como estudante para desenvolver um novo conceito. Para a autora, esses recursos podem estar

[...] inseridos no discurso do professor, classificado como discurso meta em relação à matemática, que freqüentemente é utilizado para descontextualizar as noções a serem apreendidas de forma a proporcionar um ambiente satisfatório para a compreensão do aluno. Este discurso pode ser sob a forma de questionamentos, informações sobre como e onde os conceitos podem ser utilizados, etc. (ARAÚJO, 2004).

Segundo o Ministério da Educação (BRASIL, 2005), na maioria das conversas colaterais em sala de aula, os surdos estão tentando visualizar o conteúdo, buscando experiências ou exemplos na sua própria memória. A elaboração de um exemplo, o mais próximo da vida prática possível, é extremamente relevante para a sua aprendizagem.

Também a teoria de Ausubel propõe que se organize o ensino com base em um conceito mais amplo e genérico que vá atuar como alavanca para o acesso a um novo conhecimento mais específico. Um novo conceito sempre se vincula à (re)organização de conceitos anteriores e requer reflexão sobre eles. Isso auxilia o aluno a pensar sobre o conhecimento aprendido e ter mais controle sobre seu processo de aprendizagem. A cada novo conteúdo histórico abordado, é necessário exemplificar, questionar, fazer com que o aluno reflita sobre seu conhecimento.

Em História, aprender o factual – o visível, o aparente – é tão importante quanto aprender conceitos, proposições – abstração. Não existe a possibilidade de aprendizagem de conceitos sem base de informações que permita situá-los adequadamente. Se a aprendizagem de fatos e conceitos constitui formas diferentes complementares – mas não excludentes – de aprender, esse processo é distinto. A aprendizagem de fatos pressupõe a memorização de informações que, geralmente, se dá como cópia literal. A aprendizagem de conceitos pressupõe que o aluno seja capaz de repetir a informação memorizada, mas compreendendo, estabelecendo relação com os seus conhecimentos anteriores, o que requer envolvimento afetivo para relacionar os novos conhecimentos com aprendizagens anteriores e a orientação para aprendizagens relacionadas com experiências, fatos ou objetos (COLL; POZO; SARABIA, 2000).

Por isso, no ato de ensinar o aluno surdo, é indiscutível a necessidade de investigar o conhecimento histórico prévio que o aluno traz consigo. Segundo Carretero (1997), “uma das principais contribuições para a adoção de uma postura construtivista no conceito de aprendizado foi a de destacar a importância que o conhecimento prévio possui na aquisição de novos conhecimentos”.

É necessário, ainda, adequação da metodologia e dos recursos usados nas aulas de História. Os alunos entrevistados indicaram sua predileção por recursos visuais: filmes, mapas, textos. O Ministério da Educação (BRASIL, 2005) sugere ainda o uso da mímica, do teatro, de imagens, TV, vídeo, DVD e Internet, que possam sempre possibilitar experiências visuais dos conteúdos, devendo-se, entretanto, evitar a poluição visual por motivos óbvios. E, também, “o estudo em grupo e o diálogo contínuo entre os surdos. Eles conversam mais entre si e necessitam deste diálogo para aprenderem” (BRASIL, 2005).

A narrativa é importante “porque auxilia o desenvolvimento lingüístico, raciocínio lógico e a capacidade de desenvolver seqüências narrativas que tem utilidade pedagógica na própria aprendizagem do surdo” (MINELLO, 2004).

Segundo o Ministério da Educação (BRASIL, 2005),

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-lingüístico, tornando-se um recurso precioso de memorização para todos os alunos.

recursos tecnológicos (vídeo/TV, retroprojeter, computador, slides, entre outros) – constituem instrumentos ricos e atuais para se trabalhar com novos códigos e linguagens em sala de aula. A preferência deve ser por filmes legendados, pois isto facilita o acompanhamento pelos surdos. No entanto, é sempre bom estar discutindo, previamente, a temática a ser desenvolvida, o enredo, os personagens envolvidos, pois caso a legenda não seja totalmente compreendida, por conta do desconhecimento de algumas palavras pelos alunos surdos, não haverá prejuízo quanto à interiorização do conteúdo tratado.

Além de tudo,

O professor deve sempre falar olhando para os alunos, nunca falar de costas para o grupo. Não significa que surdos conseguem necessariamente ler os lábios, isso é um mito. Percebem algumas palavras, mas raras vezes formam o pensamento completo, com exceção de surdos que têm um alto resíduo auditivo. É importante que a disposição da sala seja em semicírculo (MINELLO, 2004).

Para as práticas durante as aulas dirigidas ao aluno surdo, os materiais devem ter objetividade e clareza. Neste sentido, repetimos, a teoria da aprendizagem significativa de Ausubel também pode oferecer importante contribuição, particularmente quando propõe que o trabalho em sala de aula considere o conhecimento que o aluno possui, que se organize o ensino partindo dos conteúdos mais gerais e inclusivos, rumo aos conteúdos mais específicos, e propõe os organizadores prévios e os mapas conceituais como estratégia de ensino.³ Estas estratégias concordam com o que se estabelece para o ensino do aluno surdo:

Textos com conteúdos deverão ser textos resumidos, nos quais esteja privilegiada a ordem direta – SVO (sujeito, verbo, objeto). Textos para leitura e expansão do vocabulário em Língua Portuguesa terão uma função diferenciada e, portanto, terão características mais elaboradas e língua mais espontânea. O surdo necessita de motivação extra para a leitura, uma vez que a leitura vai exigir dele uma compreensão profunda da língua oral, que ele geralmente não tem. A Língua de Sinais apresenta processos de conexão (palavras como preposições, conjunções) totalmente diferentes das línguas orais, por isso o surdo geralmente apresenta uma dificuldade característica em compreender e utilizar estes elementos em Língua Portuguesa (UFPEL, 2005).

E, por fim, uma parte importante do trabalho de um professor de História é possibilitar uma atmosfera de compreensão, na qual os alunos surdos possam expressar e aprender a lidar com seus sentimentos sobre sua condição e com as atitudes dos outros, reconhecendo-se como sujeitos da aprendizagem (TORRES; CORN, 2005).

A título de conclusão, relatamos seis questões que se impuseram no decorrer desta reflexão:

1. No ensino de História, “atualmente, reforça-se a importância de fazer com que o aluno compreenda os conteúdos sociais e históricos de forma aproximada a toda sua complexidade explicativa” (CARRETERO, 1997).

³ Mapas conceituais proporcionam um resumo esquemático e organizado acerca das noções, idéias, conceitos e proposições veiculados na disciplina, e como eles se relacionam. Não são esquemas, organogramas, ou semelhantes, mas, sim, instrumentos que possibilitam situações de negociação de significados entre professores e alunos que os elaboram.

2. Cabe aos professores mediar a interação dos alunos surdos, ou com baixa audição, com as especificidades do conhecimento histórico e estimular o convívio dos alunos surdos com os ouvintes.
3. Conforme a Conferência Mundial de Salamanca, não é o aluno portador de necessidades educacionais especiais que deve adaptar-se à escola, mas a escola é que deve adaptar-se a esse aluno. Inclusão pressupõe o compromisso de respeito à diferença que a escola assume com o aluno.
4. A teoria da aprendizagem significativa pode ser um instrumental importante para reflexão sobre a aprendizagem de alunos surdos na disciplina de História, porém esta questão carece de pesquisa mais sistemática.
5. A aprendizagem significativa não se refere a acúmulo de informações ou aprendizagem “correta”, mas de conteúdo para o qual foi atribuído sentido e que, por isso, passa a determinar a assimilação de novos conteúdos, assim como modifica a pessoa. Desse modo, pensar o ensino de História para pessoas com necessidades educacionais especiais pode conter uma possibilidade de repensar o processo de ensino e aprendizagem em História como processo formativo, e não como mera instrução.
6. É urgente a reflexão acerca da formação de professores na licenciatura em História, em vista da sua preparação para o atendimento a alunos com necessidades educacionais especiais, que têm a inclusão escolar como direito.

NOTATIONS ON THE EDUCATION PROCESS AND LEARNING OF HISTORY FOR DEAF PUPILS

Abstract: It is a initial reflection about the process of teaching and learning in discipline of History involving the deaf pupil, being distinguished some important aspects for this process. Considering the principle of Ausubel that it affirms to be the previous knowledge of the apprentice the most important isolated factor that influences the learning, reflects on the ideas concerning discipline of History of pupils of high school, deaf, searching of a more meaningful learning for these pupils.

Key words: Process of teaching and learning of History. Teach of History for deaf pupil. Meaningful learn.

Referências Bibliográficas

ARAGÃO, R. M. **Teoria da Aprendizagem Significativa de David P. Ausubel**: sistematização dos aspectos teóricos fundamentais. 1976. Tese (Doutorado) – Unicamp, Campinas, 1976.

ARAÚJO, Cláudia C. V. B. de. **O discurso meta** – um recurso didático para a melhor compreensão de conceitos algébricos. Disponível em: <<http://ffcl.edu.br/congresso/textos/matematica.htm>>. Acesso em: 14 dez. 2004.

AUSUBEL, D. P.; NOVAK, J. D.; HANESIAN, H. **Psicologia educacional**. Tradução de Eva Nick et al. Rio de Janeiro: Interamericana, 1980.

BERNARDELLI, Rosy M. C. **Experiência no ensino de História para alunos surdos**. 2000. Monografia (Especialização em Ensino de História) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação. **A deficiência auditiva na idade escolar**. Cartilha. Programa de Saúde Auditiva. Bauru: HPRLLP/USP/FUNCRAF; São Paulo: Secretaria de Saúde do Estado de São Paulo, 1995.

_____. **Saberes e práticas da inclusão** – desenvolvendo competência para o atendimento às necessidades educacionais de alunos surdos. Brasília: MEC/SEESP, 2005.

CARRETERO, Mário. **Construir e ensinar as Ciências Sociais e a História**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

COLL, César et al. **O Construtivismo na sala de aula**. São Paulo: Ática, 1998.

COLL, César; POZO, Juan Ignacio; SARABIA, Bernabé. **Os conteúdos na reforma**: ensino e aprendizagem de conceitos, procedimentos e atitudes. Porto Alegre: Artmed, 2000.

GLAT, Rosana. Um enfoque educacional para a educação especial. **Revista Fórum Educacional**, Rio de Janeiro: FGV, v. 9, n. 1, p. 88, jan./mar. 1985.

LACERDA, Cristina B. F. de; PICCOLI, Denise F. A inclusão do aluno surdo na rede regular de ensino: caminhos a serem percorridos. In: MOSTRA ACADÊMICA UNIMEP, 2., 2004, Piracicaba. Mimeo.

LUNARDI, Márcia Lise. **Inclusão/exclusão**: duas faces da mesma moeda. Disponível em: <www.ufsm.br/ce/revista/ceesp/htm>. Acesso em: 12 set. 2004.

MAZZOTTA, Marcos J. da Silveira. **Educação especial no Brasil – história e políticas públicas**. São Paulo: Cortez, 1996.

MARQUES, Carlos Alberto. Implicações Políticas da institucionalização da deficiência. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol.19, n.62, p.105-122, abr. 1998.

MINELLO, Luiz Fernando. **Alunos com dificuldades auditivas**. Pelotas: Universidade Federal de Pelotas. Disponível em: <http://www.ufpel.edu.br/prg/prog_dif_aud.php>. Acesso em: 19 nov. 2004.

NADAI, Elza; BITTENCOURT, Circe M. F. Repensando a noção de tempo histórico no ensino. In: PINSKY J. (Org.). **O ensino de história e a construção do fato**. São Paulo: Contexto, 1988.

NASCIMENTO, Elimar P. **Hipóteses sobre o problema da nova exclusão social no Brasil**. Brasília: UnB, 1995.

PONTES NETO, José A. da S. **O aluno e a escola convencional**: sobre a aprendizagem significativa na escola. Diferentes faces da educação. São Paulo: Arte & Ciência Villipress, 2001.

RONCA, A. C. C. O modelo de ensino de David Ausubel. In: PINHEIRO, W. M. A. (Org.). **Psicologia e ensino**. São Paulo: Papelivros, 1980.

SKLIAR, C. Alteridades y pedagogia: o... ¿y si el otro no estuviera ahí?. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 79, p. 85-123, ago. 2002.

TORRES, I; CORN, A. L. **Quando houver crianças deficientes da visão em sua sala de aula**: sugestões para professores. Disponível em: <<http://www.ibr.gov.br/Texto/RBCTXT/PUBLICTXT/RevJun1998/Artigo1.txt>>. Acesso em: 17 jan. 2005.