

Aspectos teóricos na relação entre linguagem, surdez, letramento e ensino de história

Theoretical aspects in the relationship between language, deafness, literature and history teaching

Camilla Oliveira Mattos¹

Patrícia Bastos Azevedo²

Resumo: O presente artigo busca elucidar potencialidades e dificuldades envolvidas na construção do conhecimento histórico junto a alunos surdos. Devido à carência de pesquisas mais aprofundadas sobre o tema, compomos nosso campo de conhecimento com um aporte teórico que articula questões da linguagem – em especial com o Círculo Bakhtiniano – e do letramento em História, de modo a demonstrar a eficiência da Libras para a formulação de significados históricos. A metodologia empregada é a pesquisa bibliográfica, tendo como resultado a possibilidade de um ensino de História pautado na Libras enquanto formadora de conhecimento, em um processo bilíngue de valorização da identidade surda e de sua cultura.

Abstract: The objective of this article is clarify the potentialities and difficulties involves in historical knowledge construction with the deaf students. Because of the lack of in-depth research about the theme, we made our field of knowledge with a theoretical contribution that articulates questions of language – in dialogue with Benveniste and Bakhtin – and literacy in history – from Azevedo - with the aim of demonstrating efficiency of Libras for the formulation of historical meanings. The methodology employed is bibliographic research, resulting in the possibility of teaching History based on Libras as a trainer of knowledge, in a bilingual process of valuing deaf identity and its culture.

Considerações iniciais

A linguagem é um objeto difícil e sua análise se faz por caminhos árduos, por vezes sofridos. Isto porque ela se faz presente em todos os grupos e civilizações, guardando, porém, especificidades em cada uma delas. Por longos anos a História manteve-se afastada das discussões acerca da linguagem, buscando diferenciar-se dos gêneros literários. No entanto, estudos mais recentes³ envolvendo a produção historiográfica⁴ e o ensino de História estabelecem uma maior preocupação neste sentido, não remetendo a História ao campo das Letras, mas entendendo que seu constructo decorre do uso da linguagem. Portanto, é primordial pensar o ensino de história como um ato da linguagem.

1 Doutoranda em Educação pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro - UFRRJ.

2 Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ. Professora Adjunta da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro - UFRRJ.

3 O *Giro lingüístico*, também chamado *Virada lingüística*, foi um movimento ocorrido nos séculos XIX e XX e tinha como objetivo analisar a centralidade do signo da linguagem nas diferentes áreas de conhecimento.

4 Das produções historiográficas que refletem sobre a presença da linguagem na construção histórica destacamos a obra “Meta-história” de Hayden White e “História Repensada”, de Keith Jenkins.

No que tange ao ensino de história para sujeitos surdos, questões da linguagem são particularmente importantes, uma vez que são características não apenas da criação histórica, mas que também envolvem as possibilidades e dificuldades envolvidas no uso da Língua Brasileira de Sinais – Libras – na construção de significados históricos. Poucas são as produções acadêmicas acerca do ensino de história para alunos surdos⁵, que estão concentradas no Mestrado Profissional em Ensino de História – PROFHISTÓRIA. Neste sentido, este artigo procura elucidar questões teóricas envolvidas neste campo de pesquisa em formação e expansão, de forma a propiciar novos estudos neste campo.

Émile Benveniste e as relações entre linguagem, subjetividade e tempo

Em sua obra intitulada “Problemas de linguística geral”, dividida em dois volumes, Benveniste reúne estudos que buscam trazer à luz questões próprias da linguagem, como a relação entre subjetividade e sociedade, signo e objeto e entre o símbolo e o pensamento. Sua obra encontra-se na área da Linguística e Intralinguística. Portanto, todo o nosso esforço narrativo caminha no sentido de agregar suas reflexões – que, embora bastante fecundas para nossa pesquisa, estão travadas em outro campo de conhecimento – com as discussões acerca do papel da linguagem na construção do conhecimento histórico.

É na narrativa que o homem atribui sentidos à experiência do tempo. A este respeito Benveniste tem uma proposta bastante semelhante à deste artigo, a saber:

Queremos mostrar que este termo *tempo* recobre representações muito diferentes, que são as muitas maneiras de colocar o encadeamento das coisas, e queremos mostrar sobretudo que a língua conceptualiza o tempo de modo totalmente diferente da reflexão (BENVENISTE, 1989, p. 70).

Sendo a História a ação “dos homens, no tempo” (BLOCH, 2012, p. 55) sua proposição não pode se passar em outro campo que não o da temporalidade. Neste sentido, ensinar História é necessariamente estudar o agir humano a partir de frisas temporais, determinando que o aluno crie significados de tempo histórico. É justamente este apelo temporal o principal ponto a distinguir a História das demais ciências humanas.

Tendo esta questão como fim, o autor defende que todas as línguas exprimem de algum modo sentidos de tempo⁶, ainda que estes sentidos não sejam dados pelas categorias verbais – como mais comumente ocorre. Segundo Benveniste o tempo é uma categoria presente em todas as línguas, não se limitando à família das línguas flexionais. A depreciação das línguas sem flexão verbal, segundo o autor, decorre da valoração das línguas indo-europeias em detrimento de outras matizes, correspondendo a um preconceito linguístico.

Aqui temos importante aporte epistemológico para nossa reflexão, permitindo-nos afirmar a possibilidade de construção de sentidos de tempo – essenciais para a construção do conhecimento histórico – na língua que é própria dos surdos – a Libras. Este artigo é parcialmente orientado a partir da premissa de Benveniste, segundo a qual todas as línguas, mesmo as não flexionais – caso da Libras que, apesar de possuir verbos sinalizados, não os conjuga – expressam significados de tempo.

5 Destacam-se nesta seara as seguintes dissertações: **Sinais do tempo**: Construção de significados de tempo histórico em Libras para alunos surdos em uma perspectiva de letramento em história (MATTOS, 2016); **Ensino para diferentes sujeitos**: o acesso de alunos surdos às aulas de História (NETTO, 2018); **Ensino de História para alunos surdos em classes inclusivas**: práticas e propostas (SANTOS, 2018).

6 Benveniste defende que existem duas noções distintas de tempo: o tempo físico e o tempo crônico. O primeiro relaciona-se ao tempo da natureza, “é um contínuo uniforme, infinito, linear, segmentável à vontade” (BENVENISTE, 1989, p. 71). Dele depreende-se o tempo crônico, “que é o tempo dos acontecimentos, que engloba também nossa própria vida enquanto sequência de acontecimentos (BENVENISTE, 1989, p. 71).

Benveniste defende que, no entanto, estes sentidos de tempo⁷ manifestos pela língua são incapazes de oferecer-nos uma reprodução fiel do tempo; premissa esta que é fundamental para o objetivo do autor – demonstrar que língua elabora o tempo de maneira diferente da reflexão – pois, caso contrário, a língua apenas representaria o tempo, e não o formularia, com adição de sentidos diversos.

A este respeito Ricoeur, recuperando os postulados estruturalistas de Benveniste, defende que é na narrativa que o homem tece sentidos de tempo para sua própria experiência na vida. Segundo o filósofo, é por meio da linguagem que a narrativa articula e estabelece sentidos de tempo à experiência humana. Assim, a elaboração da narrativa é uma operação de inovação semântica, enriquecendo o processo de criação de sentidos à medida em que o significado literal é suspenso em prol de novos significados que são também pertinentes. Deste modo, a narrativa não é o tempo, mas apenas uma *representação* do tempo, visto que o transcorrido não pode jamais ser recuperado em sua totalidade.

A partir destas formulações, conclui-se que a língua expressa sentidos de tempo de maneira bastante especial, pois “É pela língua que se manifesta a experiência humana do tempo, e o tempo linguístico manifesta-se irredutível igualmente ao tempo crônico e ao tempo físico” (BENVENISTE, 1989, p. 74). Estas experiências subjetivas humanas estão dispostas na narrativa, de modo que suas funções apenas podem ser estudadas na linguagem e na formação do discurso. Desta maneira, a subjetividade do indivíduo é produzida na narrativa, a partir da linguagem. Portanto, defende, a consciência humana, sua subjetividade, ocorre no uso da linguagem. Por subjetividade, neste caso, entende-se a propriedade do indivíduo de localizar-se como *sujeito* do discurso. Afirma:

A consciência de si mesmo só é possível se experimentada por contraste. Eu não emprego *eu* a não ser dirigindo-me a alguém, que será na minha alocação um *tu*. Essa condição de diálogo é que é constitutiva da *pessoa*, pois implica em reciprocidade – que eu me torne *tu* na alocação daquele que por sua vez se designa por *eu*. Vemos aí um princípio cujas conseqüências é preciso desenvolver em toas as direções. A linguagem só é possível porque cada locutor se apresenta como *sujeito*, remetendo a ele mesmo como *eu* no discurso. Por isso, *eu* propõe outra pessoa, aquela que, sendo embora exterior a “mim”, torna-se o meu eco – ao qual digo *tu* e que me diz *tu* (BENVENISTE, 1991, p. 286).

Segundo ele, a base da subjetividade do indivíduo é a sua identidade enquanto *eu* no discurso, destacando, ainda, a necessidade de haver a segunda pessoa na linguagem, localizada como *tu*, a que se refere como outra pessoa. Esta segunda pessoa do discurso é uma presença necessária, portanto, para que se forme a subjetividade do indivíduo, que não se vê no espelho, mas na presença do outro, que é distinto de si mesmo. Desta maneira, a consciência de si ocorre a partir da linguagem, sendo sempre experimentada por contraste:

Em última análise, a temporalidade humana com todo seu aparato lingüístico revela a subjetividade inerente ao próprio exercício da linguagem. A linguagem é, pois, a possibilidade da subjetividade, pelo fato de conter sempre as formas lingüísticas apropriadas à sua expressão; e o discurso provoca a emergência da subjetividade, pelo fato de consistir de instâncias discretas. A linguagem de algum modo propõe formas “vazias” das quais cada locutor em exercício de discurso se apropria e as quais refere à sua “pessoa”, definindo-se ao mesmo tempo a si mesmo como *eu* e a um parceiro como *tu* (BENVENISTE, 1991, p. 289).

Conclui-se, portanto, que para a definição da subjetividade humana é fundamental a presença do *tu* – o outro do discurso – que formula e potencializa o *eu* – agente do discurso. Assim, o discurso, e pode-se dizer, a narrativa, depende não apenas do *eu* enunciador, mas também do outro, para quem se enuncia.

7 Sobre este assunto, Benveniste observa que no tempo estão dispostos os acontecimentos – espécie de blocos em série – porém, estes acontecimentos não representam o tempo. Em suas palavras “Porque os acontecimentos não são o tempo, eles estão *no* tempo. Tudo está no tempo, exceto o próprio tempo” (BENVENISTE, 1989, p. 71).

As relações entre os agentes da linguagem são sempre complexas, pois são fluidas na vida e mudam de acordo com as condições nas quais a linguagem se coloca, e não se encerrando em si mesma. A narrativa não é por ela própria, ela é em relação a algo ou alguém. Assim, é a partir das relações sociais permeadas pela linguagem que surge algo como a consciência, que elabora importantes significados de tempo, fundamentais à construção do conhecimento histórico.

Círculo de Bakhtin e Linguagem: ideologia, subjetividade e dialogismo

Complementando esta visão de Benveniste, consideramos bastante elucidativa a dialética⁸ bakhtiniana. Nesta concepção compreende-se a linguagem “de um ponto de vista histórico, cultural e social que inclui, para efeito de compreensão e análise, a comunicação efetiva e os sujeitos e discursos nela envolvidos” (BRAIT e MELO, 2014, p. 65).

Bakhtin e Benveniste são concordantes no que diz respeito à necessidade de ao menos duas pessoas para que ocorra uma comunicação e para a própria construção da subjetividade. Segundo Bakhtin toda palavra se dirige de uma pessoa em relação a outra pessoa – ainda que esta não esteja clara na comunicação. É neste sentido que ele alega que toda palavra comporta duas faces, na medida em que procede de alguém e se dirige para alguém. Trata-se da própria proposição de interação entre locutor e ouvinte. Segundo Bakhtin:

Através da palavra, defino-me em relação ao outro, isto é, em última análise, em relação à coletividade. A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apóia sobre mim numa extremidade, na outra apóia-se sobre o meu interlocutor. A palavra é território comum do locutor e do interlocutor (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2014, p. 117).

Entretanto, Bakhtin adensa a proposta de Benveniste, na medida em que reflete a linguagem a partir de um modelo marxista, não como um conjunto de formas e regras estanques, mas aborda a sua intrínseca relação junto à sociedade. Deste modo, a palavra em Bakhtin é um signo, caracterizado por uma pluracidade e fluidez expressiva, capaz de adaptar-se a diferentes e novas situações. O signo extrapola a identificação, pois que já domina o sinal⁹, sendo, portanto, alvo daquilo que Bakhtin chama de “compreensão responsiva”, isto é, uma tomada de posição.

O signo [...] caracteriza-se por sua pluracidade, por sua indeterminação semântica, por sua fluidez expressiva e porque se adapta a situações sempre novas e diferentes. O signo não requer uma mera identificação, já que estabelece uma relação dialógica que comporta uma tomada de posição, uma atitude responsiva; o signo requer, além da identificação, o que Bakhtin chama de “compreensão responsiva”. O signo é algo mais (no sentido qualitativo) que sinal (PONZIO, 2008, p. 90).

Toda palavra, bem como qualquer produto de consumo pode ser transformado em um signo ideológico, o que confere a estes produtos significados outros, que não modificam sua função inicial, pois “essa associação não altera a linha de demarcação existente entre eles” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2014,

8 Segundo o referencial do Círculo de Bakhtin, consideramos dialogismo o diálogo entre narrativas. Segundo Brait “dialogismo diz respeito ao permanente diálogo, nem sempre simétrico e harmonioso, existente entre diferentes discursos que configuram uma comunidade, uma cultura, uma sociedade” (BRAIT, 2005, p. 94 apud AZEVEDO, 2013, p. 28). Assim, consideramos a sala de aula como espaço dialógico, no qual encontramos distintas vozes que, juntas, formam sentidos históricos.

9 Podemos dizer que o sinal é uma primeira etapa na compreensão. É o momento inicial no qual não se domina plenamente determinado contexto, tendo sempre um determinado significado que não se altera conforme a situação. Segundo Ponzio “O sinal entra em jogo na comunicação puramente mecânica, nas linguagens técnicas e em todos os casos em que a resposta que provoca no interlocutor seja única, sem possibilidade de equívocos ou interpretações alternativas. O processo de compreensão de um sinal é um processo de identificação; trata-se de *reconhecer* [grifo da autora]” (PONZIO, 2008, p. 90).

p. 32). A transformação de um determinado artigo em signo ideológico, embora não mude sua função enquanto produto de consumo, a ele promove novos contornos, novos significados.

Em Bakhtin o conceito de signo ideológico é trabalho em distinção ao de sinal, de modo a não apenas diferenciar um e outro, mas, sobretudo, abordar a relação existente entre estes conceitos.

O sinal antecede o signo. Trata-se do momento no qual a linguagem não foi plenamente reconhecida e compreendida. Podemos, assim, traçar aqui parte da trajetória de nossa pesquisa, pois o aprendizado de uma segunda língua reflete esta mesma discussão. Na língua materna, isto é, em sua primeira língua, o sinal é apagado, pois não se reconhece, se compreende – é o domínio da sinalidade. No entanto, no processo de assimilação de uma segunda língua – como é o caso do aprendizado de Língua Portuguesa pelos surdos – a sinalidade e o reconhecimento são mais notados, pois que ainda não houve total assimilação. Em termos simples, esta segunda língua ainda não se tornou ainda uma língua, na concepção bakhtiniana. A construção do signo ideológico e do próprio conhecimento histórico, portanto, ocorre na primeira língua do sujeito surdo. Daí a necessidade de, nas aulas de História, formular o conhecimento histórico, isto é, significar os conceitos, na primeira língua do sujeito surdo – a Libras.

Assim, temos que a elaboração do signo vivo ocorre em contextos comunicativos, em um processo no qual são dialogicamente acumulados sentidos, de forma a superar a sinalidade. O signo ideológico reflete e refrata¹⁰ a realidade material, tornando-o objetivo e passível de processo de valoração ideológica – tais como verdadeiro, falso, correto, errado, etc. Assim, o signo não existe apenas em si mesmo, mas está presente em uma experiência¹¹ exterior. O signo, marcado pela variabilidade, ambivalência e entonação valorativa, contém o fator de compreensão, enquanto o sinal limita-se ao reconhecimento.

Segundo Bakhtin/ Volochínov “a compreensão é uma resposta a um signo por meio de signos” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2014, p. 34). Isto significa que a compreensão, sendo semiótica, é responsiva e decorre de um processo de comparação e aproximação de outros signos, ordenados de acordo com as relações sociais e seus contextos situacionais.

Afinal, compreender um signo consiste em aproximar o signo apreendido de outros signos já conhecidos; [...] E essa cadeia de criatividade e de compreensão ideológicas, deslocando-se de signo em signo para um novo signo, é única e contínua: de um elo de natureza semiótica (e, portanto, também de natureza material) passamos sem interrupção para um outro elo de natureza estritamente idêntica. Em nenhum ponto a cadeia se quebra, em nenhum ponto ela penetra a existência interior, de natureza não material e não corporificada em signos.

Essa cadeia ideológica estende-se de consciência individual em consciência individual, ligando umas às outras. Os signos só emergem, decididamente, do processo de interação entre uma consciência individual e uma outra. E a própria consciência individual está repleta de signos (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 2014, p. 34).

O ato de compreender, portanto, se faz a partir de signos. E estes signos são objetivos, pois que estão presentes não apenas na materialidade física como também se constituem como produto histórico-social, fruto de um tempo-espaço específico. É nas relações sociais que o signo se transforma em material ideológico.

Compreender o signo ideológico significa, portanto, não apenas reconhecer os elementos constantes ou identificar os signos e termos correlatos, mas participar dos processos comunicativos que, localizados

10 Trata-se de um termo amplamente utilizado por Bakhtin, que tem por finalidade explicitar o caráter duplo do signo ideológico: ao mesmo tempo em que este é um eco de uma determinada realidade, também ele cria uma nova realidade, que se desvia da anterior, em um processo semelhante ao da refração da luz.

11 Experiência esta disposta narrativamente a partir da linguagem (RICOEUR, 1994).

em um tempo-espaço, são sempre distintos uns dos outros. Assim, a compreensão é sempre um processo único, localizado em um espaço-tempo específico. Compreender é um ato sempre em esfera totalizante, pois exige o conhecimento de todas as partes que constituem a enunciação, desde a base à superestrutura (PONZIO, 2008).

A palavra na vida não se centra em si mesma, mas preserva um forte vínculo com a situação extraverbal, que completa a palavra de significados, de modo que “a palavra tomada isoladamente, como fenômeno puramente linguístico, não pode ser verdadeira, nem falsa, nem atrevida, nem tímida” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2011, p. 155).

Segundo Bakhtin, o horizonte extraverbal relaciona-se ao não dito, ao implícito na enunciação. A palavra não reflete o extraverbal, assim como este não atua mecanicamente na enunciação. Ao contrário, a enunciação é formada pelo extraverbal, que a dota de sentidos. Portanto, a enunciação é composta por duas partes: “1) De uma parte realizada verbalmente e 2) do subentendido” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2011, 157).

Assim, o diálogo se constrói primeiramente com os significados de partida, que são comuns aos indivíduos da enunciação. É a partir do diálogo, enquanto ato de interação social, que são assimilados os significados agregados, formados e formulados a partir de conhecimentos anteriores. Esta é a base do dialogismo bakhtiniano.

Compreende-se, assim, que não existe um enunciado puro, que não se relacione a outros enunciados que o antecedem. Da mesma maneira, também não existe um *eu* enquanto indivíduo particular e único, pois que é também reflexo do *outro*, dos pensamentos e discursos anteriores.

Articulando Benveniste e Bakhtin, é possível afirmar que a narrativa ocorre na necessária presença de ao menos dois indivíduos – ainda que indiretamente ou de forma oculta – pois este público receptor pode não ser claramente nomeado. Nesta narrativa, no entanto, o *outro* é tido a partir de um ponto de vista diferente: se trata de outro indivíduo, porém, seu discurso é também decalque de enunciados anteriores.

Assim, podemos dizer que “o outro nos forma e é formado por nossos enunciados” (AZEVEDO, 2015b, p. 58), pois todo pensamento, bem como todo sentido, é elaborado a partir de pensamentos e sentidos anteriores, a que este se relaciona. Pensar em dialogismo a partir de Bakhtin é ter em mente um conhecimento sempre inacabado e em produção, uma vez que a cada nova enunciação – seja ela verbal ou não-verbal – forma-se um novo sentido, composto por sentidos anteriores e novos que, por sua vez, agregarão sentidos aos próximos enunciados, compostos por signos.

O enunciado não é apenas um conceito formal, mas um acontecimento contínuo. Este é o objeto de análise de Bakhtin, e não o signo, pois que é no enunciado que o signo se forma. Esse enunciado é sempre um novo fenômeno, não se repete, ainda que se mantenha o mesmo enunciador. Isto porque o enunciado ocorre em um tempo-espaço específico, provocado por um enunciador em direção a um receptor, seu público-alvo. Segundo Brait e Melo:

O enunciado [...] é concebido como unidade de comunicação, como unidade de significação, necessariamente contextualizado. Uma mesma frase realiza-se em um número infinito de enunciados, uma vez que esses são únicos, dentro de situações e contextos específicos, o que significa que a “frase” ganhará sentido diferente nessas diferentes realizações “enunciativas” (BRAIT/MELO, 2014, p. 63).

Ao enunciado diz respeito “(a) *o horizonte espacial comum* dos interlocutores [...], (b) *o conhecimento e a compreensão* comum da situação por parte dos interlocutores, e (c) sua *avaliação comum* dessa situação” (BRAIT/MELO, 2014, p. 67). Desta maneira, o verbal e o não verbal integram de maneira unívoca a enunciação. Um não se desprende nem se depreende do outro, ambos se integram como parte constitutiva necessária da significação na enunciação.

Esta questão é aprofundada no ensaio de Bakhtin e Volochínov intitulado “A palavra na vida e na poesia” a partir do exemplo do enunciado “Bem”. A partir deste enunciado – verbalmente identificado como advérbio – o autor demonstra que o sentido apenas pode ser depreendido a partir da situação extraverbal implicada no enunciado, pois a parte estritamente verbal – fonética, morfológica e sintática – não permite a compreensão total do sentido da conversação. Assim, os significados contidos na enunciação estão entrelaçados ao contexto extraverbal. Se separado deste contexto, a enunciação perde quase por completo seus sentidos: entende apenas quem é partícipe deste contexto.

Especial atenção Bakhtin e Volochínov reservam à análise da entonação na enunciação. Segundo os autores “*a entonação sempre se encontra no limite entre o verbal e o extraverbal, entre o dito e o não dito*” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2011b, p. 160). É mediante a entonação que a palavra verbal se relaciona com o mundo da vida, o extraverbal, mas cujos sentidos são partilhados entre os indivíduos partícipes da enunciação. A entonação, no entanto, se faz verbalmente, isto é, a partir de sons, o que não é possível na Libras – essencialmente muda. Acreditamos, entretanto, que ela a exerce a partir de outros parâmetros linguísticos, especialmente nas expressões gestuais e faciais.

metáfora entonacional tem parentesco latente com a *metáfora gestual* (a própria palavra era inicialmente um gesto linguístico, um componente de um complexo gesto que tomava o corpo todo), entendendo por gesto tanto a mímica como os gestos do rosto. O gesto, igual à entonação, necessita o apoio coral dos circundantes: só em uma atmosfera de simpatia social resulta possível um gesto livre e seguro. Por outra parte, o mesmo que a entonação, alarga a situação e introduz um terceiro participante, o herói (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2011b, p. 163).

Assim, cremos que a língua utilizada pelos surdos é plenamente capaz de construir e transmitir sentidos. Estes, no entanto, serão formulados a partir de outras categorias da sua língua, mas sem que haja perda de sentido ou capacidade de significação, tornando possível ao aluno surdo construir um conhecimento histórico em Libras – conhecimento este distinto daquele formulado em Língua Portuguesa.

Implicações entre linguagem, ensino de História e letramento

A escola enquanto espaço social é historicamente constituída, sendo atravessada por questões que a extrapolam. Nela são disputados conhecimentos letrados que serão legitimados e propagados à sociedade, em detrimento de outros conhecimentos, que serão esquecidos. Portanto, todo ensino é uma escolha ideológica.

O professor não foge a essa realidade, precisando fazer suas escolhas que, como dito anteriormente, são orientadas por pensamentos e enunciados que não são unicamente seus, mas que foram elaborados a partir de palavras de outros indivíduos¹². A própria escola, invadida por conhecimentos forjados em outros

12 Isto não significa, entretanto, que não exista algo de particular e individual na enunciação, mas que mesmo a individualidade reside no corpo social e é por ele permeado. Segundo Azevedo em diálogo com Bakhtin afirma “a identidade, nesta perspectiva, é intersubjetiva: eu sou eu, e sou e estou no outro que me constitui” (AZEVEDO, 2015b, p. 60).

espaços, luta por validação. Portanto, a escola valida determinados discursos em detrimento de outros, o que se constitui na tarefa do professor; tarefa esta impactada por relações de poder e hierarquia que se fazem presente em sala de aula. Podemos, assim, dizer que a sala de aula é um lugar dialógico, pois nele estão inseridos professor e aluno que, por meio de enunciações, constroem o saber em um processo intersubjetivo.

Compreendemos que o ensinado se constitui como signo social. Como protagonista desse ato, o professor é um sujeito historicamente situado que traz para a sala de aula seu referencial de vida, construindo enunciados “concretos e únicos” ao longo do processo de ensinar – todos esses são fatores que caracterizam a materialização da história ensinada e as práticas de letramento presentes nesse processo. Trata-se de processos e práticas únicas por sua circunstância delimitada pelo tempo-espaço sócio-histórico e pela individualidade¹³ de seu protagonista, o professor. O saber do professor, situado em uma perspectiva histórica, cultural, social e filosófica, revela suas concepções de mundo, tempo, educação, ensino e história, construindo uma das faces da história ensinada, de caráter intersubjetivo e fundamental para a arquitetônica dos atos discursivos que se estabelecem no ensinado (AZEVEDO, 2015b, p. 62-63).

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 construídos¹⁴ 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. A este respeito sabemos que as novas mídias o impactam fortemente, formando um novo saber e demandando uma nova postura do educador. Neste jogo de validação escolar são construídos novos gêneros discursivos que, por sua vez, ocupa o lugar de um gênero que é determinado ao passado e legado ao desuso e esquecimento. Isto torna a escola em certa medida um espaço de hibridismo e coadunação de conhecimentos que, porém, não encontram na escola o mesmo ritmo da vida. Sendo mais lentas as mudanças no espaço escolar, “muitas vezes não incorpora os novos rumos que a leitura e a escrita ganham no mundo da vida” (AZEVEDO, 2011, p. 47).

No caso dos alunos surdos, no entanto, esta bagagem de experiências e conhecimentos deve ser reavaliada, pois seu acesso aos meios de comunicação e mídias sociais é mais restrito, visto que a maioria destes espaços não é formulada visando sua inserção e via de regra não são transmitidos em Libras. Isto significa que os alunos surdos possuem experiências de mundo mais restritas e fragmentadas, cujos sentidos são também formulados por processos distintos, impactando seu letramento¹⁵ e o trabalho do professor em sala de aula (MATTOS, 2016; AZEVEDO, MATTOS, 2017). Portanto, é plausível concluir que estes indivíduos possuem significados de partida diferentes da maioria dos ouvintes, pois seu acesso aos meios de comunicação se dá de maneira distinta.

Se, por um lado, compreendemos apenas a partir de signos, é preciso também esclarecer que estes signos estão dispostos na linguagem, em constante significação. Pensar o ensino para surdos, portanto, nos exige entender que estes signos estão dispostos em outra língua, a Libras, que consiste na primeira língua

13 Por individualidade do professor entendemos o modo pelo qual ele constrói sentidos de história em sala de aula, e não o seu enunciado em si – que é individual, porém, marcado e permeado por enunciados anteriores a ele.

14 Apesar das metodologias distintas adotadas pela história escolar em relação à história acadêmica, Penna (2013, 2014) defende que a história escolar garante a manutenção da intencionalidade histórica a partir da operação historiográfica escolar.

15 Segundo Kleiman, “o conceito de letramento começou a ser usado nos meios acadêmicos numa tentativa de separar os estudos sobre o ‘impacto social da escrita’ dos estudos sobre alfabetização, cujas conotações escolares destacam as competências *individuais* no uso e na prática da escrita” (KLEIMAN, 1995, pp. 15-16). Nesta pesquisa, entendemos o letramento enquanto ação educativa referente aos sentidos promovidos por práticas sociais de leitura e escrita.

dos indivíduos surdos. Desta maneira, é razoável supor que o aprendizado dos conteúdos, aos quais estão relacionados signos ideológicos, ocorrerá de forma diferente daquela promovida em Língua Portuguesa, pois a significação em Libras depende de elementos também distintos, que compõem o enunciado em sinais.

Os enunciados na história ensinada são formados a partir não apenas dos saberes escolares, produzidos em sala de aula, mas ao também permeados por conhecimentos que vão além do muro da escola. Dentre estes conhecimentos podemos destacar os valores familiares, práticas de leitura em família, além de produtos como filmes, séries e novelas que compõem a experiência vivida do alunado. Entender a participação do conhecimento formulado por outros meios e instituições sociais – chamados conhecimentos “vernaculares” – não significa negar ou negligenciar, entretanto, a presença de conhecimentos dominantes que são privilegiados na educação escolar, mas entender que atualmente eles disputam lugar na escola junto a outros saberes. Em diálogo com a concepção de Hamilton (2002) acerca dos letramentos múltiplos, Rojo afirma:

os letramentos dominantes estão associados a organizações formais tais como a escola, as igrejas, os locais de trabalho, o sistema legal, o comércio, as burocracias. Os letramentos dominantes preveem agentes (professores, autores de livros didáticos, especialistas, pesquisadores, burocratas, padres e pastores, advogados e juizes) que, em relação ao conhecimento, são valorizados legal e culturalmente, são poderosos na proporção do poder da sua instituição de origem. Já os chamados *letramentos “vernaculares”* não são regulados, controlados ou sistematizados por instituições ou organizações sociais, mas têm sua origem na vida cotidiana, nas culturas locais. Como tal, frequentemente são desvalorizados ou desprezados pela cultura oficial e são práticas, muitas vezes, de resistência (ROJO, 2009, p. 102-103).

Proveniente desta valorização e escolha de determinados letramentos em detrimento de outros, decorre o mito (GRAFF, 1990; STREET, 2006) de que o letramento¹⁶ é um movimento autônomo e positivo para o indivíduo, o que reproduz a perspectiva de determinado grupo social.

A este respeito, ressaltamos que a crença de que o letramento é uma premissa para a vida plena do indivíduo, dotando-a de significados, não encontra eco nesta dissertação. Se optamos pela perspectiva de letramento para o ensino de História para surdos, esta escolha decorre da necessidade destes grupos de serem socialmente incluídos, participando das inúmeras práticas de letramento postas em nossa sociedade, sem que estas práticas de letramento entrem em choque com a cultura surda.

Portanto, acreditamos que o letramento consiste em um ato político e ideológico, no qual são valoradas práticas de leitura e escrita em detrimento de outras práticas – como a fala, por exemplo. No entanto, em uma aproximação com Street (2006) acreditamos que estas práticas não possuem valor intrínseco a elas, de modo que possuam, quaisquer que sejam as relações culturais, os mesmos significados e valores, mas que esta valorização decorre de um ato político, no qual instituições sociais propõem, exigem e valorizam estas práticas, o que não ocorre na cultura surda – onde a Libras se constitui como primeira língua do sujeito surdo e o Português em sua modalidade escrita como segunda língua. Entretanto, cremos que isolar a cultura surda em um claustro sem contato com a cultura ouvinte é reafirmar o preconceito e a segregação. Propomos, assim, um meio alternativo, no qual a prática do letramento histórico ocorra de forma a respeitar a surdez e a Libras, sem excluir a importância da leitura e da escrita para a inclusão social destes sujeitos surdos.

Entendemos que não existe um consenso acerca do termo letramento. Optamos, assim, pela concepção defendida por Street, a qual nomeia:

16 Segundo Soares, trata-se de um conceito liberal e funcional de letramento, segundo o qual este teria conseqüências altamente positivas, tais como o “desenvolvimento cognitivo e econômico, mobilidade social, progresso profissional, cidadania” (SOARES, 2014, p. 74).

modelo “ideológico” de letramento, o qual reconhece uma multiplicidade de letramentos; que o significado e os usos das práticas de letramento estão relacionados com contextos culturais específicos; e que essas práticas estão sempre associadas com relações de poder e ideologia: não são simplesmente tecnologias neutras (STREET, 2006, p. 466).

Embora estes letramentos “vernaculares” sejam em grande medida ignorados pela escola, não se pode negar que eles impactam fortemente o alunado, modificando suas experiências no mundo da vida. Como os enunciados são contingenciados pelo mundo da vida e pelos enunciados de outros (BAKHTIN, 2011, 2014), podemos afirmar que a produção escolar é também permeada por estes saberes, tornando a escola um universo de múltiplos e diferenciados letramentos. A relação entre estes letramentos, entretanto, não é estável: uns são valorizados em detrimento de outros, que são rejeitados e apagados, sendo esta uma relação de contato e conflito (ROJO, 2009).

A partir destas discussões, consideramos o saber histórico construído pelo professor em sala de aula um conhecimento híbrido, que coaduna sentidos da historiografia e da educação (MONTEIRO, 2007), o que a torna um campo de conhecimento distinto; conhecimento este construído a partir de atos de fala, leitura e escrita, que consideramos eventos de letramento¹⁷. Nesta construção de sentidos o professor de história com seus conhecimentos híbridos, adéqua-os ao conhecimento do aluno, que é formado a partir de discursos escolares e extra-escolares. Assim, entendemos a história ensinada enquanto uma prática de letramento, que produz saberes específicos.

Pensar o ensino de História implica entender a escola como local complexo e heterogêneo, escola esta formada por sujeitos múltiplos, cujos enunciados são também múltiplos, em uma constante produção de sentidos. Estes enunciados raramente são homogêneos e unânimes, disputando valores e legitimidade no espaço escolar.

Neste sentido, entendemos o ensino como um ato historicamente situado em um tempo-espaço que lhe cerceia e que por ele é cerceado (AZEVEDO, 2011, 2013, 2015a, 2015b). Composto por enunciados¹⁸ múltiplos, o ensino de história constrói o conhecimento de forma intersubjetiva e dialógica, na qual não existe um enunciado “puro”, uma vez que o eu é parcialmente constituído pelo outro.

Com o arcabouço epistemológico bakhtiniano podemos afirmar que a subjetividade de cada indivíduo é marcada não apenas por suas enunciações, mas também pelos enunciados de outros, os quais encontram em nós o seu eco. A partir do conceito bakhtiniano de cronotopo a tomada da consciência ocorre quando o *eu* olha para si não pelos seus olhares, mas pelo olhar do *outro*, que o enxerga de uma posição distinta. Isto decorre do fato de que a consciência do indivíduo é formada pela linguagem e, portanto, carrega em si os enunciados e valores de outros sujeitos (AMORIM, 2012).

No caso da educação de surdos reafirmamos a necessidade de construção de significados históricos a partir da Libras, pois a relação com a linguagem é determinante para a construção da identidade deste indivíduo. É fundamental 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

17 Segundo Azevedo, “eventos de letramento são interações sociais integradas pelo texto escrito e constituídas pelas participações dos sujeitos nos processos interpretativos” (AZEVEDO, 2015b, p. 68). Portanto, podemos definir eventos de letramento como as situações sócio-históricas nas quais a interação entre indivíduos ocorre a partir do signo escrito.

18 Com base nas discussões do Círculo bakhtiniano, consideramos o enunciado como uma manifestação particular e observável do processo de enunciação, que “produz e nele deixa marcas da subjetividade, da intersubjetividade, da alteridade que caracterizam a linguagem em uso” (BRAIT/MELO, 2014, p. 64-65).

em contato com experiências positivas da surdez, de modo a transformar o lugar social assumido pelo surdo, construindo uma identidade surda¹⁹.

A este respeito, Lodi empreendeu uma pesquisa junto a um grupo formado por surdos adultos, no qual, segundo a autora:

Observou-se, também, que a valorização da LIBRAS e seu uso no espaço das oficinas tiveram um papel fundamental na constituição do eu (surdo) de cada sujeito e, portanto, houve uma transformação relativa à forma pela qual passaram a olhar-se e a serem olhados pelo outro: como falantes da LIBRAS. Esse fato vem enfatizar a importância da presença da LIBRAS e, portanto, de surdos adultos, participantes ativos das questões políticas que envolvem a surdez, quando se pensa numa real transformação das bases ideológicas que subjazem os discursos sobre o ser surdo, dando sustentação, assim, aos estudos que apontam a importância do desenvolvimento de uma educação bilíngüe para surdos como lugar de constituição das identidades e dos aspectos culturais da comunidade surda (LODI, 2005, p. 422).

Neste sentido, defendemos que o letramento histórico de alunos surdos deve ocorrer prioritariamente a partir do uso da Libras, sua primeira língua (L1), pois a mesma é capaz de construir e transmitir sentidos de tempo, necessários à construção do conhecimento histórico. Tal iniciativa, como aponta Lodi (2005), tem como resultado a constituição de uma identidade saudável, segundo a qual o sujeito surdo se enxerga não como o deficiente – alguém a quem falta a audição – mas a partir de sua diferença linguística.

Ressaltamos, outrossim, que é a partir do uso da Libras que o surdo desenvolve seu aprendizado, em um processo de compreensão, e não apenas identificação, ultrapassando a sinalidade e construindo significados, possíveis apenas a partir de signos ideológicos que, no caso dos surdos, constituem-se em sua primeira língua, a Libras.

Breves conclusões

Entendendo o ensino de história enquanto uma prática de letramento, impactada por relações dialógicas constituídas a partir da linguagem, compreende-se que a restrição do público surdo aos principais meios de comunicação e mídias sociais impacta o conhecimento destes indivíduos que, ao longo de suas vidas, via de regra, possuíram poucos interlocutores de suas línguas. Relações socialmente empobrecidas, situação na qual grande parte dos surdos se encontra, podem acarretar dificuldades educacionais, uma vez que possuem poucos conhecimentos de partida.

A história ensinada é composta por conhecimentos pedagógicos e saberes específicos da história disciplinar. É inconcebível que a mesma se furte à responsabilidade de refletir sobre como ensinar história para surdos. Poucas são as alternativas aos professores de história de alunos surdos, restando-lhes basicamente duas alternativas: o trabalho solitário em meio a discussões deflagradas em outros campos de pesquisa e reflexões baseadas em experiências de tentativa e erro.

Existem trabalhos acadêmicos relativamente numerosos acerca do ensino para surdos, constituindo-se os mesmos em sua maioria no campo da Educação e Linguística, no entanto esta preocupação ainda não acometeu a história, que permanece surda a estas necessidades. Isto não significa que a história deve trilhar uma pesquisa separada, ao contrário. O que sugerimos é a participação da história em meio às

19 Neste momento, optamos por uma definição superficial da identidade surda, entendida enquanto o olhar para si, entendendo-se como falante da Libras. Neste processo, no entanto, destacamos a dialética envolvida nesta percepção, pois a medida em que o sujeito surdo se conscientiza de sua identidade surda, o mesmo também é reconhecido por seus pares enquanto surdo.

reflexões postas na área da Educação, encontrando questões em comum e dialogando com as demais áreas do conhecimento.

Assim, acreditamos que a história não deve se furtar à responsabilidade que lhe compreende no desafio de educar historicamente alunos surdos. Não é aceitável que a história feche os olhos para esta situação que se coloca, cedendo esta tarefa a campos do conhecimento que não são capazes de abordar com a profundidade necessária a reflexão acerca da história ensinada. Esta é uma situação que salta ainda mais aos olhos quando posta em perspectiva junto ao contexto geral das pesquisas acadêmicas de história, que atualmente se voltam para pesquisas acerca de grupos sociais oprimidos, em um movimento historiográfico de estudo acerca dos excluídos. No entanto, o que se percebe é dentro da própria academia é uma atitude segregacionista com relação a [falta de] atenção à aplicação do ensino de história a grupos segregados, caso dos surdos.

A maior dificuldade enfrentada na educação de surdos é a barreira de linguística, que se coloca a partir das diferenças entre a Língua Portuguesa e a Libras. No entanto, este entrave afeta cada disciplina a uma maneira, sendo incorreto pensar que o problema enfrentado no ensino de história para surdos seja da mesma natureza que aquele enfrentado pela matemática, ainda que ambos estejam ligados à língua.

O ensino de história se constitui enquanto uma prática de letramento (AZEVEDO, 2011, 2013, 2015a, 2015b), no qual são prioritariamente estabelecidos eventos de oralidade, leitura e escrita. Pensar o letramento em história para surdos pressupõe, portanto, uma reformulação destas práticas de letramento, uma vez que estes devem ser construídos em Libras, primeira língua do surdo e língua na qual o sujeito surdo caracteriza e dá sentido às suas experiências.

Tomando por ponto de vista a perspectiva histórica de Koselleck, entende-se que estas experiências de vida são parte daquilo que se compreende por tempo histórico, cujos significados determinam a história. Portanto, se as experiências do surdo são formadas a partir da Libras, é também a partir dela que estes indivíduos formulam os sentidos históricos que são movimentados em suas vidas, entendendo-se que esta escolha acarretará diferenças acerca dos significados produzidos na narrativa em Libras.

Acreditamos, assim, que a Libras é fundamental na educação de surdos, uma vez que nela são mobilizados significados de tempo e são também constituídas as imagens de si. Entendendo que a formação da identidade ocorre em um processo dialógico, no qual o “eu” constitui-se parcialmente pelas visões e impressões do “outro” (BAKHTIN, 2014), localizamos no currículo bilíngue a possibilidade de criação de imagens positivas do ser surdo, rompendo com a valorização da deficiência e focando na diferença linguística, entendida em uma perspectiva multicultural (KELMAN, 2015).

Neste sentido, é fundamental que a Libras seja utilizada não apenas como língua de interação entre os surdos para troca de experiências cotidianas, mas como a língua na qual são produzidos e construídos conhecimentos (LODI/HARRISON/CAMPOS, 2015), visto que, segundo estudos linguísticos (QUADROS/KARNOOP, 2004) a Libras é uma língua plena, capaz de construir significados próprios, inclusive sentidos abstratos.

Defendemos, portanto, que seja refletida dentro da história acadêmica a possibilidade de promover o letramento em história para alunos surdos a partir da Libras, de modo a vislumbrar novas práticas de letramento, constituídas na língua de sinais. Acreditamos, outrossim, que a tradução do conteúdo histórico para a Libras é insuficiente para o aprendizado substancial da disciplina, não porque a Libras seja incapaz

de transmitir conhecimentos, mas porque a tradução tem como ponto de partida a Língua Portuguesa, marcada pela oralidade e, portanto, fundamentalmente distinta da Libras, de natureza visuo-gestual.

Libras e visualidade juntas integram o que podemos considerar a vida do surdo, sendo a partir destes aspectos que o indivíduo surdo caracteriza suas experiências, balizadas por significados de tempo. Deste modo, acreditamos que a existência do surdo no mundo é diversa da vivência do sujeito ouvinte, pois que são recebidos estímulos completamente diversos ao longo de sua vida. Sendo distintas estas experiências, conclui-se que também o será o conhecimento produzido, pois igualmente distinta é a linguagem empregada.

Referência

- AMORIM, M. Cronotopo e exotopia. In: BRAIT, Beth. **Bakhtin**: outros conceitos-chave. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2012.
- AZEVEDO, P. B. **História ensinada**: produção de sentidos em práticas de letramento. Tese de Doutorado. Rio de Janeiro, UFRJ, 2011.
- AZEVEDO, P. B. 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.
- AZEVEDO, P. B. Ensino de história, história, historiografia e produção de sentido em práticas de letramento. In: ROCHA, H.; MAGALHÃES, M.; GONTIJO, R. **O ensino de história em questão**: Cultura histórica, usos do passado. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2015a.
- AZEVEDO, P. B. História ensinada e Dialogismo: prática de letramento o 6º ano do Ensino Fundamental. **Revista História Hoje**, v. 4, n. 8, 2015b. p. 57-80.
- AZEVEDO, P. B.; MONTEIRO, A. M. F. da C. A sala de aula e a produção de sentido em práticas de letramento na história ensinada. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 8, n. 2, Jul./Dez. 2013. pp. 559-580.
- AZEVEDO, P. B.; MONTEIRO, A. M. F. da C.; MATTOS, C. Ensino de história para alunos surdos: a construção de conhecimento histórico a partir de sequências didáticas. **PerCursos**, Florianópolis, v. 18, n. 38, p. 112 - 133, set./dez. 2017.
- BAKHTIN, M. **Questões de literatura e de estética (a teoria do romance)**. 4. ed. São Paulo: Unesp, 1998.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 6. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.
- BAKHTIN, M.; VOLOCHÍNOV, V. N. **Palavra própria e palavra outra na sintaxe da enunciação**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2011.
- BAKHTIN, M.; VOLOCHÍNOV, V. N. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem. 16. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.
- BENVENISTE, É. **Problemas de lingüística geral I**. 3. ed. Campinas: Pontes, 1991.
- BENVENISTE, É. **Problemas de lingüística geral II**. Campinas: Pontes, 1989.
- BRAIT, B.; MELO, R. de. Enunciado/ enunciado concreto/ enunciação. **Bakhtin**: conceitos-chave. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2014.
- GRAFF, H. J. O mito do alfabetismo. **Teoria & Educação**, v. 2, 1990.
- KELMAN, C. A. Multiculturalismo e surdez: respeito às culturas minoritárias. In: LODI, A. C.; MÊLO, A. D.; SANTOS, J. **Letramento, bilinguismo e educação de surdos**. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2015.

- KOSELLECK, R. **Futuro passado**: contribuição à semântica dos tempos históricos. Rio de Janeiro: Contraponto: Ed. PUC-Rio, 2006.
- KOSELLECK, R. **Estratos do tempo**: estudos sobre história. Ed. Rio de Janeiro: Contraponto: PUC-Rio, 2014.
- LACERDA, C. **O processo dialógico entre aluno surdo e educador ouvinte**: examinando a construção de conhecimentos. 1996. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP, Campinas SP, 1996.
- LACERDA, C. A inclusão escolar de alunos surdos: o que dizem alunos, professores e intérpretes sobre esta experiência. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 26, n. 69, p. 163-184, mai/ago. 2006.
- LACERDA, C. O intérprete de Língua Brasileira de Sinais (ILS). In: LODI, A. C.; MÉLO, A. D.; FERNANDES, E. **Letramento, bilinguismo e educação de surdos**. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2015.
- LACERDA, C.; SANTOS, L.; CAETANO, J. Estratégias metodológicas para o ensino de alunos surdos. In: LACERDA, C.; SANTOS, Lara. **Tenho um aluno surdo, e agora?** Introdução à Libras e educação de surdos. São Carlos: EdUFSCar, 2014.
- LODI, A. C. Plurilingüismo 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.
- LODI, A. C.; MOURA, M. C. Primeira língua e constituição do sujeito: uma transformação social. **ETD – Educação Temática Digital**. Campinas, v. 7, n. 2, Jun. 2006, p. 1-1.
- LODI, A. C.; MOURA, M. C.; HARRISON, K. M.; CAMPOS, S. R. Letramento e surdez: um olhar sobre as particularidades do contexto educacional. In: LODI, A. C.; MÉLO, A. D.; SANTOS, J. **Letramento, bilinguismo e educação de surdos**. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2015.
- MATTOS, C. **Sinais do tempo**: Construção de significados de tempo histórico para alunos surdos em uma perspectiva de letramento em História. Dissertação de Mestrado. Rio de Janeiro, UFRRJ, 2016.
- MONTEIRO, A. M. C. **Professores de História**: entre saberes e práticas. Rio de Janeiro: Mauad X, 2007.
- NETTO, E. **Ensino para diferentes sujeitos**: o acesso de alunos surdos às aulas de História. Ananindeua, 2018. Dissertação (Mestrado em Ensino de História) – UFPA, 2018.
- PONZIO, A. **A revolução bakhtiniana**: o pensamento de Bakhtin e a ideologia contemporânea. São Paulo: Contexto, 2008.
- QUADROS, R.; KARNOPP, L. **Língua de sinais brasileira**: estudos lingüísticos. ArtMed: Porto Alegre, 2004.
- RICOEUR, P. **Tempo e narrativa** (tomo 1). Campinas: Papyrus, 1994.
- ROJO, R. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- SANTOS, P. J. Assumpção dos. **Ensino de História para alunos surdos em classes inclusivas**: práticas e propostas. Rio de Janeiro, 2018. Dissertação (Mestrado em Ensino de História – UFRJ), 2018.
- SOARES, M. **Letramento**: um tema em três gêneros. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.
- STREET, B. Perspectivas interculturais sobre o letramento. **Filologia**, 7, 2006.

Recebido em: 06/05/2019

Aprovado em: 05/03/2019