

A construção do *Diciosinalário* de Conceitos Históricos e o uso do livro e recursos didáticos no ensino bilíngue de História a surdos e ouvintes

RESUMO

Jefferson Fernandes de Aquino
jeffersonczpb@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0001-9157-8120>
SEEPB, Cajazeiras, Paraíba, Brasil
SEDUC-CE, Ipaumirim, Ceará, Brasil

O presente estudo, fruto de uma pesquisa no Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória), traz, em seu escopo, a análise de duas obras de História para o Ensino Médio por nós utilizada na formatação das aulas numa perspectiva bilíngue de surdos numa turma de 3ª série de uma escola da rede estadual de ensino em Cajazeiras, na Paraíba. O objetivo de nosso escrito é analisar, no campo do Ensino de História, saberes que articulem o papel social do professor e a utilização do livro e recursos didáticos na educação básica e no ensino de História num formato bilíngue a surdos e ouvintes, fomentando, assim, a consciência histórica a partir da experiência vivenciada através da aplicação do *Diciosinalário* de Conceitos Históricos, produto final de nossa pesquisa de mestrado. Para tal destacamos, como referencial teórico no campo do Ensino de História com Cerri (2022), Caimi (2011), Rösen (2016), bem como Silva (2014), o qual ancoramos o nosso olhar sobre a função (social) do livro didático de História. Na pesquisa, constatamos que os livros didáticos são formatados para um público ouvinte, o que nos possibilitou buscar, para as aulas, ao longo da construção do *Diciosinalário* de Conceitos Históricos, recursos didáticos, tais como vídeos e outros materiais, a fim de atender às necessidades do público surdo e proporcionar uma experiência de um ensino bilíngue (e inclusivo).

PALAVRAS-CHAVE: Livro didático. Ensino de História. Cajazeiras. Surdos. Bilinguismo.

INTRODUÇÃO

Iniciamos nosso estudo recordando o pensamento da historiadora Flávia Caimi (2015), que afirma: "Para ensinar História a João, é preciso entender de ensinar, de História e de João" (CAIMI, 2015, p. 111). Essa afirmação, que sempre nos impactou, resume, no âmbito da pedagogia e da didática de História, os saberes que todo docente deve possuir ao adentrar uma sala de aula, especialmente no contexto do ensino inclusivo. No decorrer de seu texto, a autora argumenta que, para ensinar História, é necessário não apenas possuir conhecimentos históricos, mas também ter uma formação que inclua o ensino e a capacidade de superar visões reducionistas que sobreponham o conhecimento histórico às práticas pedagógicas igualmente essenciais no exercício docente. Assim, considerando a perspectiva inclusiva e do ensino de surdos, permitimo-nos parafraseá-la, visto que, para ensinar História a João, um aluno surdo, é crucial compreender de ensinar, de História, do universo da surdez, da empatia e de João.

Em nossa abordagem, alinhada à perspectiva inclusiva e bilingue em salas regulares, consiste em perceber o outro como indivíduo e membro da coletividade, que traz consigo toda a sua perspectiva e visão de mundo. Poderíamos, portanto, discorrer sobre isso à luz do pensamento de Paulo Freire; entretanto, pretendemos também convergir com Cerri (2011; 2022) e outros que nos respaldam teoricamente.

Cerri (2022), ao discutir sua concepção da consciência histórica e do ensino de História, coloca a sala de aula como um dos espaços de experiência. Para ele, a consciência histórica é inerente ao ser humano enquanto ser social, ou seja, o estar humano no mundo, na perspectiva de que: "Mobilizar a própria consciência histórica não é uma opção, mas uma necessidade de atribuição de significado a um fluxo sobre o qual não tenho controle" (CERRI, 2022, p. 99). Essa perspectiva, se adotada considerando a noção de aprendizado histórico, harmoniza-se com a ótica de Rüsen (2016), ao afirmar que:

A unidade do aprendizado histórico em suas complexas referências e desafios do presente, experiências do passado e expectativas do futuro, encontra-se resolvida na estrutura narrativa deste trabalho de interpretação. [...] O aprendizado histórico pode ser posto em andamento, portanto, somente a partir de experiências de ações relevantes do presente (p.86-87)

Ambos os autores nos permitem compreender que o uso do passado em sala de aula é, para o professor de História, um passo largo para problematizar o presente. Isso ocorre porque o fomento a uma aprendizagem histórica gera uma consciência, fruto de uma análise criteriosa do tempo, capaz de problematizar o espaço, o tempo e as relações sociais, e emitir expressões pessoais que conseguem contrapor ideias hoje impostas por grupos políticos totalitários.

ASPECTOS TEÓRICO E METODOLÓGICOS NA APLICAÇÃO DO DICIONÁRIO DE CONCEITOS HISTÓRICOS E O LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA

No que tange o Diciosinalário de Conceitos Históricos, cabe ressaltar que consiste num produto educacional, oriundo de uma pesquisa acadêmica na qual objetivou assinalar os termos e conceitos contidos nos conteúdos previstos para a 3ª série do Ensino Médio em uma escola da rede estadual em Cajazeiras, na Paraíba, isto associando, numa perspectiva bilingue e inclusiva, ao uso da Libras, construindo um material em Libras e em Língua Portuguesa dentro do contexto escolar.

A intencionalidade, aqui, é trazer o arcabouço teórico-metodológico estruturado em nossa pesquisa para responder à problemática, que pode ser sintetizada no seguinte questionamento: partindo dos pressupostos teóricos e das bases legais que norteiam a educação brasileira e a política de educação especial na perspectiva da educação inclusiva, como promover espaços de aprendizagem, no âmbito do componente curricular de História, entre estudantes surdos e ouvintes?

Assim, para respondermos ao questionamento proposto e chegarmos às várias possibilidades a que a pergunta se propõe, vislumbramos estratégias metodológicas que, na prática, viessem a somar com o produto final, o Diciosinalario de Conceitos Históricos. Compreendemos, portanto, que as possibilidades ora elencadas colaboram para uma melhor compreensão dos saberes históricos em sala de aula e, com isso, também para a melhor assimilação dos termos e seus respectivos conceitos.

Desta forma, estruturamos nossas aulas, tomando por base a sala de aula invertida como principal metodologia ativa, ao tempo em que buscamos trazer outras estratégias para que, em sala de aula, pudéssemos captar dos estudantes mais de sua visão de mundo, compreensão da realidade e, por conseguinte, sua associação com os fatos pretéritos presentes no currículo.

Consideramos, neste primeiro ponto, dois fatores. O primeiro deles é o porquê da sua escolha, ou seja, por que optamos por trabalhar com a sala de aula invertida. Neste sentido, vislumbramos uma otimização do tempo em sala de aula. Para Bergmann e Sams (2021, p.11), criadores desta metodologia, o seu conceito é simples e está atrelado, basicamente, ao fato de que há uma inversão no tocante ao que é feito tradicionalmente em sala de aula; agora é executado em casa, e o que, tradicionalmente, era feito em casa passa a ser feito em sala de aula.

Neste sentido, a utilização de ferramentas digitais como vídeos extraídos do YouTube, textos e outros recursos que seriam para discussão em sala, passam a ser instrumentos importantes para que, em casa, o estudante possa estudar e, no ambiente escolar, fomentar uma discussão no entorno do tema que será conduzido não somente pelo professor, mas por todos os estudantes.

Por conseguinte, no que tange à escolha dos vídeos a serem utilizados nas atividades prévias à sala de aula, considerando que, para atender às necessidades dos alunos surdos e ouvintes, é necessário dispor de materiais com tradução para a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) ou, na ausência desta, com legenda. Bergmann e Sams (2021, p.32) enfatizam essa questão ao afirmar que buscar

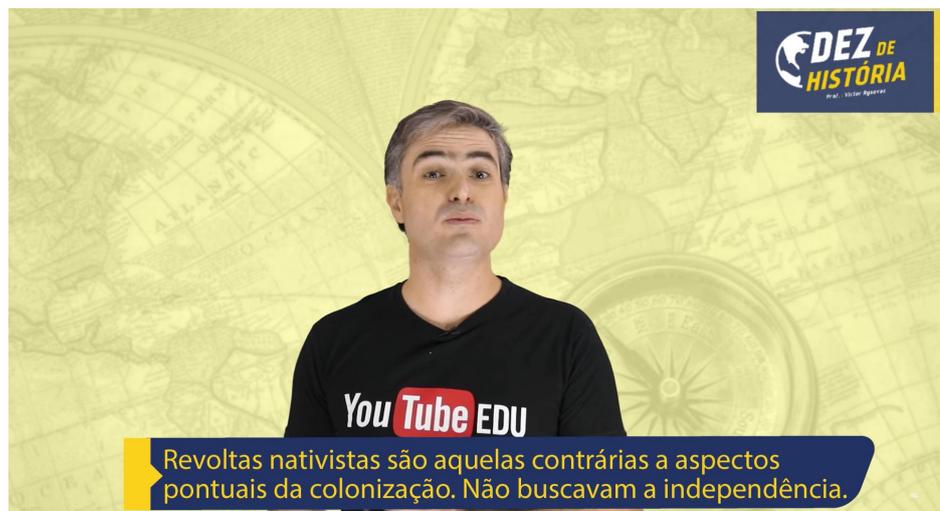
vídeos de qualidade não é tarefa fácil e, dependendo do tema da aula, exige uma busca cuidadosa.

As imagens abaixo refletem o cuidado que tivemos no planejamento das aulas na busca dos vídeos, considerando não apenas o conteúdo, mas também a qualidade da tradução (ou legenda) para atender aos estudantes surdos.

Considerando que o uso da legenda, principalmente a automática disponibilizada pelo YouTube, por vezes, não acompanha a velocidade das informações contidas no vídeo, deve ser abordado com cuidado. No entanto, optamos por utilizar esse recurso, em alguns momentos, para introduzirmos, juntamente com as aulas de LIBRAS em sala, a prática da utilização de vídeos com tradução simultânea.

Esse cuidado reflete nosso comprometimento com as necessidades da turma e a ênfase na essência desta pesquisa. Dessa forma, além de buscarmos vídeos que apresentem tradução em LIBRAS, priorizamos a coerência nos saberes históricos, nos termos e no contexto histórico a eles inerentes. Isso possibilita que, em sala de aula, possamos trabalhar seus respectivos conceitos, conforme ilustrado na Figura 1.

Figura 1: Videoaula sobre Revoltas Coloniais, destaque para a definição de Revolta Nativista



Fonte: Canal Dez de História, Youtube. Acesso em 12 fev 2023.

Compreendemos que é desafiador encontrar um vídeo que atenda a todos os critérios exigidos por nossa pesquisa. Diante disso, buscamos minuciosamente os vídeos a serem disponibilizados aos alunos. Embora a produção de vídeos próprios, conforme apontado por Bermann e Sams (2021), fosse uma opção interessante, devido à restrição de tempo¹ para este estudo, não foi possível realizá-la. Decidimos, portanto, concentrar nosso foco no objetivo geral da pesquisa, discutindo, a partir da elaboração do Dicionário de Conceitos Históricos, como fomentar espaços de inclusão nas aulas de História envolvendo alunos surdos e ouvintes.

Neste sentido, alternamos entre vídeos bilíngues (LIBRAS e Português) e aqueles com legenda, desde que atendessem aos critérios estabelecidos no planejamento docente. A Figura 2, logo abaixo, mostra um dos vídeos que utilizamos em formato bilingue:

Figura 2: Videoaula sobre Primeira Guerra Mundial (formato bilingue)



Fonte: Canal Pré-vestibular CECIERJ, Youtube². Acesso em 16 mai 2023.

A intenção ao trazer recursos como o mencionado acima é perceber o planejamento das aulas de História considerando todos os sujeitos da turma, evitando ministrar uma aula tipicamente voltada para o público ouvinte com adaptações aos surdos. Fazer o contrário seria um erro crasso, indo de encontro ao propósito de nossa pesquisa. Nesse sentido, não é o Diciosinário de Conceitos Históricos que é o agente promotor de inclusão, mas sim todo o conjunto que culmina nele.

No que tange escolha do material didático, no tocante ao livro e às fontes. Neste sentido, a relação de estudantes e professores com o livro didático deve ser permeada de significados. É claro que os livros trazem perspectivas, não só por isso, eles são escolhidos pelos docentes para compor o seu planejamento.

Coadunamos com o pensamento de Silva (2014). Para ela:

essa complexidade que envolve o livro didático, principalmente o de História, pode implicar para alguns abolir o uso do livro didático nas aulas, mas [...] isso exige cuidado, pois é complicado conduzir o ensino dessa disciplina sem texto escrito. [...] [O] que deve ser visto é o uso desse recurso didático no cotidiano escolar [grifo nosso]. [...] A questão primordial que se coloca é que o “livro ideal (útil para todos) é uma utopia. Sempre haverá divergência sobre formatos, projetos pedagógicos, correntes historiográficas, personagens, fatos e abordagens, etc., que devam compor o manual escolar” (OLIVEIRA et al, 2017, p.55). [...] É importante, assim, avançar a nossa perspectiva sobre o que realmente se pensa sobre o livro didático: terá o livro didático ainda significância em meio a outros recursos que sabemos existir em muitas escolas públicas? [grifo nosso]. (SILVA, 2014, p.54-55)

O extrato, com observância às partes por nós destacadas, reflete na relevância do livro, não como único recurso, mas como parte integrante do planejamento docente. O professor não pode historicizar os fatos apenas com o poder da narrativa. A narrativa é importante, mas de onde se tirou essa informação? Se, no meio acadêmico, somos levados a buscar pesquisadores que corroboram com nosso pensamento, endossando nossa perspectiva, por que no âmbito escolar faríamos diferente? Assim, o livro didático é um aporte teórico, conforme a autora ratifica ao problematizar a utilização desse recurso nas salas de aula.

Assim como o docente não é detentor do saber, e nem tampouco representa essa "caixa de Pandora" capaz de direcionar os estudantes a um único pensamento, o livro também não o é. Ambos se complementam. Ambos igualmente necessitam de complementação com outras fontes. Não podemos discorrer sobre aprendizagem histórica, aprendizagem significativa, por exemplo, sem compreender a função de cada recurso, de cada ação, de cada particularidade no universo das aulas de História.

A partir desse princípio, outra observação que gostaríamos de fazer aqui é no que concerne à própria essência desta pesquisa. No tocante à educação de surdos, é bem sabido que os materiais didáticos estão aquém de serem bilingues. São pensados e estruturados para um público ouvinte. Daí a necessidade de utilizarmos outros recursos para garantir a acessibilidade aos estudantes surdos. De forma aligeirada, pode-se pensar: o surdo só não ouve, mas sabe ler! Sim! Mas se isso fosse o suficiente, estudos como o nosso e de outros professores e pesquisadores não seriam necessários. Por essa razão, endossamos a formatação de um Dicionário de Conceitos Históricos para que, atendendo a uma necessidade real e considerando a particularidade da nossa região, nossa perspectiva visa promover espaços de inclusão que, por si só, serão possíveis quando conseguirmos enxergar e ouvir, cada um à sua maneira, o outro.

Utilizamos, portanto, considerando que os estudantes não têm acesso ao livro didático pela razão que outrora mencionamos, dois livros previstos no PNLD 2018³: História: sociedade e cidadania, do Alfredo Boulos Júnior e, História: das cavernas ao terceiro milênio, de Patrícia Ramos Braick e Myrian Becho Mota. Ambos volumes trazem características que nos permitem explorar os conteúdos e se aproximam mais da nossa perspectiva de trabalho.

Os livros escolhidos devem dialogar com as perspectivas do vídeo e da temática proposta a ser debatida em sala de aula, quer seja por meio de debate, explicação aprofundada, com base nas dúvidas ou pontos-chaves levantados pelos estudantes, ou por oficinas. Esse foi um dos primeiros critérios que utilizamos.

Nesta feita, gostaríamos de deixar claro que, apesar de frisarmos a perspectiva dos vídeos, estes não substituíram o nosso trabalho enquanto docente, nem tampouco o livro didático – no nosso caso, os capítulos dos livros didáticos utilizados. Por esta razão, ao dispormos dos materiais de estudo, ao iniciar uma nova discussão com base no conteúdo curricular, trazíamos o livro junto ao vídeo e, em algumas situações, resumos esquemáticos.

Todo esse levantamento de material didático pode proporcionar fontes de pesquisa diversas, o que proporciona um diálogo mais amplo e aberto. Para além disso, proporciona mais tempo para discutirmos as dúvidas, considerações importantes por parte dos educandos, ou seja, ganhamos mais tempo em uma escuta ativa dos alunos, suas considerações, dúvidas, diálogos, relações com o presente ou a realidade social vivida ou sentida, ministrando conteúdos em aulas que devem priorizar o protagonismo juvenil.

Para efeitos deste estudo, esse método também nos proporciona imergir nos conceitos e compreender como eles apareceram, desapareceram, mutaram, dentro do contexto histórico.

Desta maneira, compreendemos o livro didático como fonte importante para as aulas de História, pois, como bem observa Silva (2014), "o livro didático não é o único instrumento que faz parte do cotidiano da escola" (SILVA, 2014, p.59).

Considerando esta afirmação de Silva (2014) e nossa experiência docente no tocante à escolha dos livros didáticos, compreendemos que, apesar de os conteúdos curriculares entre o Ensino Fundamental II e o Ensino Médio, em História, serem os mesmos – até porque são eventos pretéritos e o currículo de História na etapa anterior aos três anos finais da Educação Básica contemplar todos – a abordagem metodológica deve ser adaptada à realidade e à criticidade que o nível de instrução necessita. Portanto, na 3ª série do Ensino Médio, não discutiremos mais o porquê dos eventos, mas sim os efeitos e consequências, correlacionando com o tempo presente. Todavia, também compreendemos ser essencial um exercício de retorno ao que fora assimilado.

Os livros escolhidos, apesar de, como dissemos outrora, serem produzidos visando uma comunidade ouvinte, e, assim como todo e quaisquer materiais selecionados, também seguiram a um crivo para uma adaptação à comunidade surda.

Figura 3: Elementos analisados na obra História: sociedade e cidadania – Capítulo 2

A Grande Guerra

O imperialismo praticado pelas potências do século XIX gerou intensas rivalidades e disputas territoriais entre elas e foi um dos principais combustíveis da Primeira Guerra Mundial (1914-1918), um conflito **total** e **mundial**. Total porque o alvo não eram os militares apenas, mas também a população civil, tanto do campo quanto das cidades; mundial porque envolveu países de todos os continentes.

A política de alianças

Sob a liderança de Otto von Bismarck completou-se, em 1871, o processo de unificação da Alemanha. Unificada, rica em carvão e ferro e com um governo favorável à industrialização, a Alemanha progrediu em ritmo acelerado e, nas décadas seguintes, tornou-se uma potência econômica. No plano externo, Bismarck adotou o **sistema de alianças defensivas**, cujo objetivo era evitar o isolamento da Alemanha em caso de guerra. Por isso o Império Alemão aliou-se ao Império Austro-Húngaro e, depois, à Itália, dando origem, assim, à **Tríplice Aliança** (1882), também conhecida como bloco das **Potências Centrais**. Pouco tempo depois, no entanto, Bismarck foi demitido pelo **cáiser** Guilherme II (1888-1918) que, ao assumir o poder na Alemanha, adotou nova política externa: a **expansão pela força**. Guilherme II lançou um programa de apoio à indústria naval alemã, com o objetivo de fortalecer a Marinha e disputar com a Grã-Bretanha a hegemonia nos mares. A euforia militarista vivida pela Alemanha favoreceu a circulação de ideias de superioridade racial e cultural do povo alemão sobre os outros povos. Muitos alemães passaram a preferir a guerra ao acordo como um meio de conseguir mais poder e mais colônias no restante do mundo. A Alemanha de Guilherme II pressionava por uma nova divisão colonial.

A Grã-Bretanha

A Grã-Bretanha possuía o maior império colonial da época e não estava disposta a ceder à pressão alemã. E, na política externa, a Grã-Bretanha era favorável ao equilíbrio de poder na Europa, julgando que, assim, manteria a hegemonia mundial. No entanto, a força militar e econômica do Império Alemão e sua política externa agressiva fizeram soar o alarme em Londres; a Grã-Bretanha via-se cada vez mais ameaçada pelo poderio industrial e comercial alemão.

A França

A França, por sua vez, queria uma revanche contra a Alemanha, a fim de se recuperar das perdas sofridas após a derrota na Guerra Franco-Prussiana (1870-1871). Por isso, Grã-Bretanha e França

Dica! Documentário sobre a Primeira Guerra Mundial. [Duração: 50 minutos]. Acesso: <<https://tvb.tnu.br/m9/1mo>>.

1 Cáiser: derivado da palavra latina *caesar*; título atribuído ao imperador na Alemanha.

2 Caricatura francesa de novembro de 1898 ridicularizando a política de expansão pela força do cáiser Guilherme II. Veja que o cáiser está representado como alguém soberbo, que se vê como o Sol do Universo.



30 UNIDADE 1 | RESISTÊNCIA À DOMINAÇÃO

Fonte: BOULOS, 2016, p.30 (com marcações do autor)

Nas Figuras 3 e 4, o destaque (1) está em conformidade com a perspectiva de nossa pesquisa. Ao longo de todos os capítulos, há uma presença marcante de um glossário. Isso é relevante para nós, pois facilita a identificação dos termos por parte dos alunos, assim como proporciona um conceito prévio. Em sala de aula, munidos das análises dos vídeos e do material didático, formulamos o Diciosinário de Conceitos Históricos.

Ainda na Figura 3, o destaque (2) aborda o trabalho com fontes iconográficas, o que é extremamente importante não apenas para auxiliar na aprendizagem dos eventos passados, mas também para, no contexto da educação de surdos, contribuir para a problematização. Entretanto, as fontes, tal como apresentadas no contexto do livro didático, necessitam, tanto para o público surdo quanto para o ouvinte, de uma abordagem mais aprofundada. Contudo, é inegável que elas desempenham um papel auxiliar.

Neste sentido, nos apropriamos do Guia do Livro Didático (2018)⁴. Segundo o documento:

Todo o livro didático, em sua estruturação e organização, opera a partir de três dimensões elementares: 1) efetua uma seleção dos conteúdos a serem desenvolvidos; 2) estabelece para esses conteúdos um certo tipo de abordagem e um tratamento didático particular; 3) propõe um trajeto próprio para a sua exploração. [...] A seguir, arrolamos um conjunto de parâmetros que poderá auxiliar cada equipe docente a elaborar um roteiro ou protocolo próprio, para orientar a escolha da obra didática mais adequada ao seu contexto escolar.

- O quanto a obra contempla estudos consistentes e atualizados no componente curricular específico ou acompanha os principais avanços produzidos no âmbito da pesquisa acadêmica. [...]
- Se mostra adequação e consonância com a realidade dos seus estudantes, com o projeto pedagógico e com o contexto em que se insere a escola, considerando suas articulações sociais e culturais. [...]
- Se a linguagem adotada é clara e acessível para o professor e para os estudantes. [...]
- Se há temas relacionados ao cotidiano, que contenham potencial de aproximação com as experiências dos estudantes.
- E se o projeto gráfico-editorial contempla boas imagens e ilustrações diversificadas. (BRASIL, 2018).

Os trechos na citação acima revelam nossa abordagem em relação à escolha de livros/capítulos como suporte teórico para os estudantes. No ensino de História, acreditamos que, para promovermos uma aprendizagem e consciência históricas, é essencial envolver o estudante nas problemáticas exigidas pela ciência. Entendemos que não há formação cidadã sem a problematização do passado, e para isso, o estudante precisa ter acesso a fontes, assim como o cientista, para analisar, discutir e problematizar.

Em relação à Figura 3, destaque (2), o uso de fontes iconográficas, no caso da imagem, como charges, reflete profundamente o pensamento de uma época. Nesse sentido, permite-nos estabelecer conexões com outras formas de analisar criticamente o presente. O uso de memes, por exemplo, constitui uma maneira eficaz de abordar criticamente eventos passados a partir da perspectiva do tempo presente. Trata-se de uma excelente forma de trabalhar a compreensão histórica dos fatos em sala de aula.

Figura 4: Elementos analisados na obra História: sociedade e cidadania – Capítulo 2

1 **Corrida armamentista:** processo pelo qual os países investem considerável parte de seus recursos na área militar, objetivando a preparação para a guerra e a intimidação das nações rivais.

A paz armada

Desde a unificação da Alemanha, em 1871, até o início da guerra, em 1914, as principais potências europeias lançaram-se numa **corrida armamentista** desenfreada: adotaram o serviço militar obrigatório e passaram a fabricar armamentos e munições em quantidades cada vez maiores. Por tudo isso, o período de paz que antecedeu a Primeira Guerra ficou conhecido como "paz armada".

DIALOGANDO

Leia a tabela a seguir com atenção.

3

GASTOS MILITARES DA ALEMANHA, ÁUSTRIA-HUNGRIA, GRÁ-BREITANHA, RÚSSIA, ITÁLIA E FRANÇA

1880	132
1890	158
1900	205
1910	288
1914	397

*milhões de libras esterlinas.
HOBSBAWM, Eric J. *A era dos Impérios*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998. p. 479.

a) O que a tabela permite concluir?
b) Contextualize o fenômeno representado na tabela.

Um soldado francês batendo continência com um buquê de flores na mão, o avião com a bandeira francesa e o sol nascendo no horizonte alimentavam a esperança (ou a certeza?) da vitória francesa na guerra. Cartazes como este, publicado em 1913, um ano antes do início da guerra, dão uma ideia do belicismo, do clima de entusiasmo pela guerra. Tanto as Potências Centrais quanto a Tríplice Entente estavam certas de que a guerra seria curta, e a vitória, certa.

0 estopim da guerra

Em 1914, o trono do Império Austro-Húngaro era ocupado por Francisco José, que tinha 85 anos e se encontrava com a saúde abalada. Seu herdeiro, o arquiduque Francisco Ferdinando, planejava transformar o Império Austro-Húngaro (uma monarquia dual) em uma monarquia tripla (austro-húngaro-eslava), o que ameaçava a independência da Sérvia e contrariava os anseios nacionalistas eslavos de se libertarem do domínio austro-húngaro. No dia 28 de junho de 1914, o arquiduque Francisco Ferdinando e sua esposa visitavam Sarajevo, capital da Bósnia, quando foram assassinados a tiros por militantes da organização nacionalista secreta Jovem Bósnia.

Dica! Vídeo jornalístico sobre o início da Primeira Grande Guerra. [Duração: 52 minutos]. Acesso: <<http://tab.1m/1te568b>>

Fonte: BOULOS, 2016, p.32 (com marcações do autor)

Na Figura 4, o destaque (3) na obra de Boulos (2016) chama a nossa atenção. A utilização de fontes iconográficas e tabelas é uma excelente maneira de abordarmos, em sala de aula, diferentes interpretações. Os dados estatísticos apresentam evidências típicas do mundo capitalista contemporâneo e são frequentemente encontrados em diversas análises de dados. Esse recurso é percebido pelos estudantes, principalmente, como uma preparação para questões apresentadas no ENEM. Para nós, representa uma oportunidade de contextualizar os dados, analisar as fontes e compreender quantitativamente os impactos das transformações tecnológicas, demográficas, entre outros, ao longo do tempo. Além disso, promove o cruzamento de informações em diferentes fontes históricas.

O livro incorpora ao longo de suas páginas essa combinação de análise de fontes históricas e glossários conceituais. Não enfocamos apenas nas atividades propostas, uma vez que, muitas vezes, os exercícios - tanto no livro de Boulos (2016) quanto no de Braick e Mota (2016) - não atendem às nossas expectativas, por exemplo, em termos de questões mais específicas que não incentivam a problematização do conhecimento. Apesar de apresentarem questões do ENEM e outros vestibulares, nesse aspecto, procuramos complementar sempre com listas elaboradas por nós, alinhadas ao que foi trabalhado em sala de aula e estabelecendo conexões com os processos seletivos que os estudantes enfrentarão.

Na Figura 5, destacamos dois elementos importantes que justificam nossa escolha também pelo livro de Patrícia Ramos Braick e Myriam Becho Mota (2016), *História: das cavernas ao terceiro milênio*.

Figura 5: Elementos analisados na obra *História: das cavernas ao terceiro milênio* – Capítulo 2

◆ **República das Oligarquias**

Enquanto o Exército esmagava os focos de descontentamento armado, os grupos oligárquicos, principalmente o cafeeiro, preparavam-se para assumir o controle da república.

No processo de sucessão presidencial, o grupo mais beneficiado foi o paulista, que apoiou Floriano Peixoto e, nas eleições de 1º de março de 1894, elegeu Prudente de Moraes, ligado ao PRP. Assim, o poder político passou a ser controlado pelas elites agrárias, notadamente de Minas Gerais e São Paulo. Esse período ficou conhecido como **República Oligárquica**.

Para permanecer no poder, as elites rurais criaram instrumentos de controle político, como a **política dos governadores**, constituída no governo de Campos Sales (1898-1902). Esse instrumento político era um acordo firmado entre o presidente da república e os presidentes de estado (atuais governadores), para que estes apoiassem candidatos ao Congresso – senadores e deputados – fiéis ao Governo Federal. Em troca, o Poder Executivo não interferiria nas eleições estaduais, garantindo a permanência dos mesmos grupos no poder.

Para viabilizar a política dos governadores, o Governo Federal criou a **Comissão de Verificação de Poderes**. Os cinco parlamentares que compunham essa comissão tinham o poder de diplomar os candidatos que interessavam ao Governo Federal e “degolar” os opositores, ou seja, impedir que eles tomassem posse. Um artifício usualmente utilizado para impedir a posse de parlamentares da oposição era acusá-los de cometer irregularidades durante a campanha eleitoral, algo corriqueiro em um período em que fraudes e outras ilegalidades definiam as eleições. Conseqüentemente, a maioria dos deputados e senadores que assumiam seus cargos era conivente com a política do Governo Federal.

Esses mecanismos facilitaram o predomínio político dos dois estados mais fortes na época: Minas Gerais e São Paulo. Além de economicamente dominantes, garantiam maior número de cadeiras no Congresso Nacional. Durante grande parte da república, paulistas e mineiros revezaram-se na presidência do país. Essa alternância de poder foi chamada de **política do café com leite**.

◆ **Coronelismo**

Criado no período regencial, o título de coronel era normalmente concedido aos grandes fazendeiros que patrocinavam a Guarda Nacional. Com a proclamação da república e o fim da Guarda Nacional, os coronéis mantiveram o prestígio e o respeito que haviam conquistado. Procuravam preservar a prática da troca de favores e, dessa forma, mantinham sob sua “proteção” uma série de afilhados, em troca de obediência.

Os coronéis exerciam influência política na vizinhança de suas propriedades rurais – áreas consideradas **cunrais eleitorais**. No período de eleição, as pessoas que dependiam dos favores dos coronéis eram coagidas a votar nos candidatos apoiados por eles. Essa prática ficou conhecida como **voto de cabresto**. A coerção era facilitada pelo sistema eleitoral em vigor, que não estabelecia a obrigatoriedade do voto secreto. O coronelismo facilitou a corrupção e o uso de cargos públicos para obter privilégios privados.



Charge de J. César sobre a venda de votos no Brasil, 2010.
▶ Que relação pode ser estabelecida entre essa charge e as práticas eleitorais na Primeira República?

BRAICK; MOTA, 2016, p.23. (com marcações do autor)

Na Figura 5, o destaque (4) reforça a nossa perspectiva já mencionada anteriormente em relação ao uso de imagens. Nela, temos a presença de uma charge, que, pela sua estrutura mais atual, é importante, pois demonstra, principalmente ao aluno, as possibilidades de problematizar o passado a partir da realidade atual, vivida e observada por ele.

Figura 6: Elementos analisados na obra *História: das cavernas ao terceiro milênio* – Capítulo 2

◆ **Movimento operário**

A Constituição de 1891 deu pouca atenção às questões sociais. Por isso, as relações de trabalho nas cidades brasileiras eram definidas pela emergente burguesia industrial, mercantil e financeira. Com o objetivo de reivindicar melhores salários, redução da jornada de trabalho, assistência ao trabalhador doente ou acidentado e regulamentação do trabalho feminino e infantil, os trabalhadores fundaram as ligas operárias e as sociedades de resistência. Mais tarde, organizaram sindicatos, primeiramente por ofício e depois por atividade econômica, que atuavam por meio de greves e manifestações.

O **anarquismo** foi a mais importante ideologia seguida por parte do movimento operário no Brasil do início da república. Além de fundar ligas de resistência e sindicatos, os militantes anarquistas organizavam greves para reivindicar conquistas econômicas imediatas, o reconhecimento dos direitos trabalhistas e sindicais e a criação de uma legislação previdenciária. A greve também servia como um importante instrumento para fortalecer a solidariedade entre os trabalhadores.

A maior mobilização do proletariado brasileiro no período ocorreu durante **agreve geral de julho de 1917**, iniciada na cidade de São Paulo, com repercussões no restante do país. Dele participaram operários das indústrias têxtil e alimentícia, gráficos e ferroviários. Em São Paulo, os grevistas reagiram à repressão das forças policiais. Durante o conflito, foi morto o operário anarquista José Martinez, de origem espanhola, cujo enterro paralisou a cidade.

O movimento terminou com um acordo de aumento salarial e a promessa do atendimento a outras reivindicações dos trabalhadores. As paralisações organizadas pelos anarquistas estenderam-se até 1919, em São Paulo e em outros estados.

Na década de 1920, a influência do anarquismo no movimento operário brasileiro entrou em refluxo. A vitória da Revolução de Outubro e a constituição do primeiro Estado socialista da história na Rússia impulsionaram a formação de partidos comunistas em todo o mundo. No Brasil, em 1922, foi fundado o **Partido Comunista do Brasil (PCB)**, que logo influenciou o operariado e conquistou filiados em todo o país.

A emancipação feminina

5

Muitas mulheres participaram ativamente do movimento operário no início da república, não apenas para lutar por direitos trabalhistas, mas também para reivindicar a independência feminina e a igualdade de direitos entre homens e mulheres. Nos jornais libertários, eram comuns artigos que criticavam a situação das mulheres brasileiras de todas as classes sociais em uma sociedade dominada pelo poder masculino. Nesses artigos, reivindicava-se principalmente o acesso das mulheres à educação formal, pois se acreditava que essa era a principal arma da luta feminina para mudar sua realidade.

Em 1922, foi organizada a Primeira Conferência para o Progresso Feminino, na cidade do Rio de Janeiro, onde foram discutidos diversos temas relacionados às lutas das mulheres, como o trabalho feminino nas fábricas, a instrução das mulheres e a proteção das grávidas. Com o tempo, o discurso pela emancipação feminina assumiu novas frentes, reivindicando também o direito da mulher de votar e ser votada, por exemplo.



Primeira Conferência para o Progresso Feminino, realizada na cidade do Rio de Janeiro, em 1922. Arquivo Nacional, Rio de Janeiro (RJ). Ao centro, podemos ver a jornalista norte-americana Carrie Chapman Catt e a bióloga brasileira Bertha Lutz, figuras importantes do feminismo.

33 ◆

BRAICK; MOTA, 2016, p.33. (com marcações do autor)

Na Figura 6, o destaque (5) é uma ênfase particular que se apresenta em outras oportunidades nos capítulos do livro: o enfoque nas conquistas das minorias. No box em questão, as autoras abordam, sob o título de "A emancipação feminina", a luta feminista em um Brasil fortemente marcado pelo patriarcalismo (1922).

Esses dois pontos são cruciais para a problematização dos saberes históricos. Apesar de na obra de Braick e Ramos (2016) vermos poucos glossários conceituais, percebemos que estes estão presentes e dissecados ao longo do texto, o que possibilita um exercício de compreensão histórica por parte dos estudantes. Outro aspecto que notamos na obra é, ainda em relação à utilização de fontes iconográficas, uma exploração de registros de época, charges contemporâneas e mais recentes, além de telas. O trabalho com gráficos e tabelas muitas vezes se restringe aos exercícios propostos no final de cada capítulo. Por outro lado, há uma exploração maior no uso de mapas e infográficos.

Em resumo, como evidenciam as Figuras 3, 4, 5 e 6, os livros/capítulos selecionados incorporam elementos que consideramos relevantes para a educação tanto de surdos quanto de ouvintes. Essa reflexão sobre o uso do livro didático em sala de aula, especialmente diante das tecnologias disponíveis atualmente, destaca a importância de considerar o envolvimento do sujeito com o material. Num contexto em que as interações sociais ocorrem predominantemente de forma virtual, a relação com a leitura de livros físicos é cada vez mais restrita, e isso também se reflete nas dinâmicas em sala de aula.

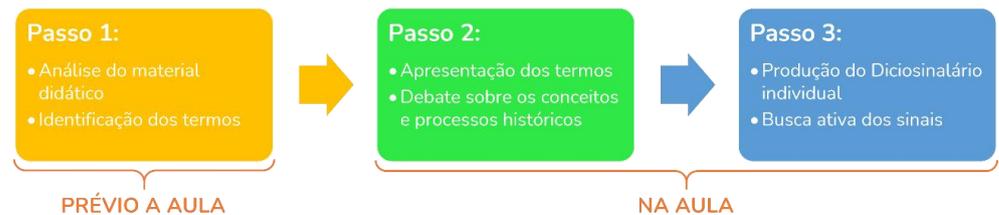
O DICIOSINALÁRIO DE CONCEITOS HISTÓRICOS: UMA ANÁLISE DOS RESULTADOS DE TODA ESSA “MISTURA”.

No que concerne à educação de surdos, a escolha dos materiais didáticos é essencial para a efetivação do processo de ensino e aprendizagem. O que nos pode parecer óbvio, requer de nós um olhar mais atento e especial. Permitam-nos recordar Caimi (2011) e a nossa paráfrase ao afirmarmos que devemos nos dignar a perceber a sala de aula para além dos conteúdos. Essa ótica nos possibilita compreender não somente o outro e suas especificidades, mas refletir no que nós, enquanto docentes, podemos nos apropriar.

Neste sentido, o Diciosinalário de Conceitos Históricos é, como afirmamos no título deste tópico, uma “mistura”, de todos os recursos e métodos que dispomos para se caracterizar como um produto educacional, assistivo ao ensino de História para estudantes surdos e ouvintes. Para além disso, ele reflete em outros aspectos da sala de aula que, a partir da nossa experiência docente, possam dinamizar a aula e oportunizar uma compreensão mais ampla e empática do ensino da História.

Cabe ressaltar que, os recursos midiáticos e o livro didático possibilitaram uma discussão mais aprofundada dos processos históricos, permitindo ponderar sobre os saberes históricos já assimilados em outros momentos da vida estudantil, a visão de mundo dos estudantes e, com o objetivo de estabelecer uma maior proximidade na relação entre o conceito e o contexto histórico, visamos facilitar inclusive a busca ativa dos sinais, que representa o terceiro passo na execução do produto final, conforme demonstra o quadro abaixo (Figura 7).

Figura 7: Quadro – Passos da aplicação do Diciosinalário de Conceitos Históricos



Fonte: Elaborado pelo autor (2023)

No tocante ao envio do material prévio à aula – enviado através do grupo de WhatsApp – o uso de uma linguagem mais coloquial precede um diálogo mais próximo com o corpo discente. Além disso, baseados na realidade da instituição na qual aplicamos a pesquisa, a utilização de um questionamento norteador e uma atividade, mesmo que fuja um pouco da proposta da sala de aula invertida, não impede que os procedimentos metodológicos alcancem o mesmo efeito. Essa abordagem tende a provocar novos questionamentos e auxiliar na fixação do que foi assimilado. Observamos que essa abordagem é adequada à turma, que está habituada ao ensino tradicional e a atividades mais mecânicas, necessitando de escrita e de um norte.

Na nossa perspectiva, o questionamento norteador direciona a discussão em sala e não é visto como um empecilho para que os alunos apresentem seus questionamentos. E isto se mostrou, ao longo da aplicação da pesquisa, um fator importante e também um facilitador para outros métodos pedagógicos nos quais pudéssemos extrair não somente os conceitos, mas seus respectivos significados e oportunizar uma busca e criação mais eficaz dos sinais (em Libras).

A produção de um mapa mental, por exemplo, tem como objetivo fixar esses saberes, e eram construídos como parte do aquecimento antes da problematização da temática em sala de aula. Eles proporcionaram que os conceitos fossem melhor trabalhados e compreendidos.

Outro recurso que buscamos utilizar durante as aulas foi o Mentimeter⁵ (Figura 8), que nos permitiu assimilar os conceitos prévios ao conteúdo abordado em sala de aula.

Figura 8: Nuvem de palavras com base no conceito de “Revolta” utilizando o Mentimeter.

Revolta

Mentimeter



Fonte: Do autor da pesquisa (2023)

Estes recursos, por exemplo, tinha por base destacar, dentro do conceito principal, palavras sinônimas que possibilitassem a compreensão e problematização dos saberes prévios e escolarizados dos estudantes. Esse tipo de recurso, emergido sobretudo na época do ensino emergencial, foi um potencializador nas discussões.

Para Bergmann e Sams (2021):

No modelo de sala de aula invertida, o tempo é totalmente reestruturado. Os alunos ainda precisam fazer perguntas sobre o conteúdo que lhes foi transmitido pelo vídeo, as quais respondemos nos primeiros minutos da próxima aula. [...] Nitidamente, a aula gira em torno dos alunos, não do professor; os estudantes têm o compromisso de assistir os vídeos e fazer perguntas adequadas. [...] [Os] alunos são motivados a aprender, em vez de realizar os trabalhos pela memória. Além disso, os alunos devem recorrer ao professor sempre que precisarem de ajuda para a compreensão dos conceitos [grifo nosso]. O papel do professor na sala de aula é o de amparar os alunos, não de transmitir informações. (p.12-13;14)

Apropriando-nos do trecho acima, a abordagem da inversão da sala de aula, no que tange a nossa pesquisa a construção do Diciosinalário de Conceitos Históricos, permitiu-nos problematizar os conceitos e os eventos históricos, tanto em sala de aula, nas discussões e elaboração de recursos didáticos como, por exemplo, os slides (Figura 9), quanto ao estimular o trabalho em grupo, um elemento fundamental para o trabalho colaborativo (Figura 10).

Figura 9: Slides utilizados nas aulas (mosaico)



Fonte: Acervo do autor (2023)

Figura 10: Equipe de Estudantes Surdos e ouvinte trabalhando no Diciosinalário de Conceitos Históricos (mosaico de fotos)



Fontes: Do autor da pesquisa (2023)

Para compreendermos melhor a relação entre o espaço das aulas e o planejamento docente, é pertinente compartilhar a própria concepção de uso do tempo na sala de aula invertida que buscamos aproximar ao máximo da realidade dos estudantes surdos e ouvintes da 3ª série do Ensino Médio da escola pesquisada. Nesse sentido, frisamos que o trabalho sob este método pedagógico com alunos surdos requer uma adaptação da compreensão de todos os participantes desta pesquisa.

Para tal, no que diz respeito às aulas de História para a turma inclusiva da 3ª série do Ensino Médio com a qual trabalhamos, o planejamento coletivo e colaborativo revelou-se essencial para o desenvolvimento das atividades. Assim, munidos de todos os caminhos, métodos e conteúdos disponíveis, todas as ações eram previamente planejadas considerando o perfil da turma, os objetivos da pesquisa, o olhar da docente do AEE e o olhar do intérprete em LIBRAS.

Este, que é a chave para um processo de ensino e aprendizagem consistente. No entanto, é importante ressaltar que, isoladamente, o planejamento não determina tudo, pois a imprevisibilidade é uma realidade a ser considerada. Contudo, essa etapa é essencial, pois fornece uma orientação, indicando os caminhos que o docente deve seguir junto com seus alunos.

É por essa razão que incorporamos ao escopo desta pesquisa o pensamento de Bedaque (2011; 2015) no que tange ao trabalho colaborativo. Ela aborda a perspectiva da colaboração no contexto do Atendimento Educacional Especializado (AEE). Nos fundamentamos na fala da autora, que destaca:

o conceito de cooperação é mais complexo porque pressupõe a interação e a colaboração, respeito mútuo entre os envolvidos, postura de tolerância e convivência com as diferenças e um processo de negociação constante. [...] [A] aprendizagem colaborativa parte da ideia de que o conhecimento é resultante de um consenso entre membros de uma comunidade de conhecimento, que as pessoas constroem conversando e trabalhando juntas num trabalho direto ou indireto e que a aprendizagem deva ser um processo ativo e efetivo. (BEDAQUE, 2011, p.37)

Assim, estruturamos uma conexão com o universo da sala de aula, reconhecendo que ali também se constrói um espaço de colaboração e que o Dicionário de Conceitos Históricos pode ser uma engrenagem que viabiliza o funcionamento de uma aula inclusiva no âmbito do componente curricular de História.

Nesse contexto, o planejamento, elaborado de forma colaborativa, implica que os profissionais envolvidos desenvolvam em conjunto o pensamento das atividades a serem realizadas na sala de aula. Esse processo permite a incorporação de sugestões, inclusões, retiradas e reiteraões de condutas e métodos, visando explorar os saberes históricos. Dessa forma, conseguimos trabalhar, por exemplo, com música em sala de aula. Apesar de parecer surpreendente à primeira vista, quando planejada de maneira coerente, uma atividade que aborda, como no caso da música a seguir, os efeitos do coronelismo no Nordeste e crítica social em relação ao tempo presente (Texto 1).

Texto 1: Letra da Música “Chuva de Honestidade”, de Flávio Leandro⁶

Quando o ronco feroz do carro pipa
Cobre a força do aboio do vaqueiro
Quando o gado berrando no terreiro
Se despede da vida do peão
Quando verde eu procuro pelo chão
Não encontro mais nem mandacaru
Dá tristeza ter que viver no Sul
Pra morrer de saudades do sertão

Eu sei que a chuva é pouca e que o chão é quente
Mas tem mão boba enganando a gente
Secando o verde da irrigação
Não, eu não quero enchentes de caridade
Só quero chuva de honestidade
Molhando as terras do meu sertão

Eu pensei que tivesse resolvida
Essa forma de vida tão medonha
Mas ainda me matam de vergonha
Os currais, coronéis e suas cercas
Eu pensei nunca mais sofrer da seca
No Nordeste do século vinte e um
Onde até o voo troncho de um anum
Fez progressos e teve evolução

Eu sei que a chuva é pouca e que o chão é quente
Mas tem mão boba enganando a gente
Secando o verde da irrigação
Não, eu não quero enchentes de caridade
Só quero chuva de honestidade
Molhando as terras do meu sertão

Israel é mais seco que o Nordeste
No entanto se investe de fartura
Dando força total à agricultura
Faz brotar folha verde no deserto
Dá pra ver que o desmando aqui é certo
Sobra voto, mas, falta competência
Pra tirar das cacimbas da ciência
Água doce que regue a plantação

Eu sei que a chuva é pouca e que o chão é quente
Mas tem mão boba enganando a gente
Secando o verde da irrigação
Não, eu não quero enchentes de caridade
Só quero chuva de honestidade
Molhando as terras do meu sertão

Fonte: Site Letras.Mus (2023). Acesso em 29 jun 2023.

A música utilizada para refletir sobre os anos iniciais da República Brasileira traz, numa crítica social atual, uma reflexão pertinente. Aqui, a utilização do conceito de coronelismo, por exemplo, caracteriza a persistência de grupos

políticos dominantes no Nordeste brasileiro e o descaso para com a população. A canção foi parte de um ponto culminante da aula, onde apresentamos a música juntamente com a tradução/interpretação em LIBRAS. Ressaltamos que, como resultado dessa ação, houve um forte envolvimento dos estudantes, os quais absorveram a perspectiva crítica contida na música e foram capazes de produzir análises para além do conceito de coronelismo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Toda pessoa é considerada, desde a sua concepção até o seu nascimento, um sujeito com direitos; cada um deles deve ser garantido por meio de políticas públicas. A inclusão escolar é uma delas, e a pesquisa que desenvolvemos é uma perspectiva na garantia dos direitos dos surdos a um ensino de História na Educação Básica de qualidade, conforme preconiza a lei.

Pensar, portanto, o ensino de História numa perspectiva inclusiva e bilíngue é abrir o leque de possibilidades para que cada estudante surdo consiga se perceber pertencente à sociedade. Não é uma questão samaritana; pelo contrário, o fomento a uma consciência histórica inicia do pensamento e do planejamento de cada professor. Nossa pesquisa não ofereceu um olhar de caridade, mas sim de luta por direitos, os quais, como afirmamos outrora, são afirmados em lei, mas que, no que tange à comunidade surda, necessitam ser reafirmados diuturnamente.

Neste sentido, no que concerne a nossa pesquisa, o primeiro ponto reflete nosso comprometimento, tanto como pesquisador quanto como docente, em compreender o ambiente da sala de aula e as necessidades individuais de cada estudante, buscando sempre promover uma abordagem que favoreça uma aprendizagem significativa. Paralelamente, o ponto de vista do intérprete de LIBRAS e da docente do AEE corrobora a perspectiva inclusiva.

Eles, por sua vez, desempenham um papel crucial na determinação do método mais adequado a ser adotado. Isso se deve ao fato de que, ao planejarmos uma aula, é comum direcionarmos os mecanismos para atender a uma comunidade ouvinte, valendo-nos de diversos recursos. No entanto, ao considerarmos – como é o caso deste estudo – a sala de aula em sua totalidade, onde, como observado anteriormente, há estudantes surdos, os métodos devem atender a critérios que beneficiem a todos os estudantes.

A presença do intérprete de LIBRAS, por si só, não implica que se trata de uma sala totalmente inclusiva e que os estudantes surdos estão plenamente envolvidos na aula. Indica, sim, a possibilidade de ocorrer um processo de integração, em conformidade com o que é assegurado pela lei (Lei nº 13.146/2015, artigo 28, inciso XI).

Neste sentido, como a comunidade surda deve se amparar para lutar pelos seus direitos? A resposta é simples: na História. Os livros, no entanto, não falam da surdez, ou de quaisquer outras síndromes, transtornos e deficiências. Por essa razão, encaramos esta pesquisa como necessária para trazer, não somente as discussões sobre eventos passados, conceitos e outras demandas, mas sobretudo

para fomentar a consciência histórica na população surda e ouvinte da 3ª série do Ensino Médio da Escola Estadual Dom Moisés Coêlho.

Para entendermos essa questão da surdidade, primeiro devemos quebrar a barreira da deficiência. O déficit do sentido – a audição – faz emergir uma gama de possibilidades que perpassam os conceitos inerentes a uma deficiência auditiva. A constituição de uma língua – a LIBRAS – é uma das questões que nos levam a afirmar isso. Quaisquer formas de comunicação trazem consigo o prisma da interação social; por essa razão, são constituídas as mais diversas culturas e identidades no mundo. Cabe ressaltar que, historicamente, o mundo grego constituiu sua identidade a partir da língua. Da mesma forma, devemos pensar a formação das comunidades surdas pela consolidação da LIBRAS. Para além disso, fomentar o seu estudo nas salas regulares é de fundamental importância, não somente como língua sinalizada, mas como elemento identitário de um grupo populacional com direitos adquiridos.

E é no fomento a uma consciência histórica a partir da didática e do ensino da História, bem como de uma educação histórica, que essas e outras questões ganham corpo na sala de aula. Como vimos outrora nesta pesquisa, o estudante do século XXI almeja encontrar respostas e qual componente curricular traz mais curiosidade sobre o “como seria” do que a própria História? Pensar no passado é, portanto, um ato de compreensão do presente.

O nosso foco nessa pesquisa, portanto, foi no âmbito da educação escolar, um ensino de História que buscasse estimular práticas inclusivas através da percepção do outro enquanto sujeito de direitos e, dessa forma, considerar, por meio da linguagem, todo o seu histórico de lutas por direitos.

The construction of the Diciosinalário de Conceitos Históricos and the use of the book and teaching resources in the bilingual teaching of History to deaf and hearing people

ABSTRACT

The present study, the result of research in the Professional Master's Degree in History Teaching (ProfHistória), brings within its scope the analysis of two History works for High School used by us in formatting classes from a bilingual perspective of deaf people in a 3rd grade class. series at a state school in Cajazeiras, Paraíba. The objective of our writing is to analyze, in the field of History Teaching, knowledge that articulates the social role of the teacher and the use of books and teaching resources in basic education and in teaching History in a bilingual format to deaf and hearing people, thus promoting , historical awareness based on the experience lived through the application of the Diciosinalário de Conceitos Históricos, the final product of our master's research. To this end, we highlight, as a theoretical reference in the field of History Teaching, Cerri (2022), Caimi (2011), Rösen (2016), as well as Silva (2014), which we anchor our view on the (social) function of the book History didactic. In the research, we found that textbooks are formatted for a listening public, which enabled us to seek, for classes, throughout the construction of the Diciosinalário de Conceitos Históricos, teaching resources, such as videos and other materials, in order to meet the needs of the deaf public and provide an experience of bilingual (and inclusive) education.

KEYWORDS: Textbook. Teaching History. Cajazeiras. Deaf. Bilingualism.

La construcción del Diccionario de Conceptos Históricos y el uso del libro y recursos didácticos en la enseñanza bilingüe de la Historia a personas sordas y oyentes.

RESUMEN

El presente estudio, resultado de una investigación en la Maestría Profesional en Enseñanza de la Historia (ProfHistória), trae dentro de su alcance el análisis de dos trabajos de Historia para la Escuela Secundaria utilizados por nosotros en el formato de las clases desde una perspectiva bilingüe de personas sordas en un tercer grado. serie de clases en una escuela pública de Cajazeiras, Paraíba. El objetivo de nuestro escrito es analizar, en el ámbito de la Enseñanza de la Historia, conocimientos que articulan el rol social del docente y el uso de libros y recursos didácticos en la educación básica y en la enseñanza de la Historia en formato bilingüe a personas sordas y oyentes. promoviendo así su conciencia histórica a partir de la experiencia vivida a través de la aplicación del Dicionário de Conceitos Históricos, producto final de nuestra investigación de maestría. Para ello destacamos, como referente teórico en el campo de la Enseñanza de la Historia, a Cerri (2022), Caimi (2011), Rösen (2016), así como Silva (2014), con quienes anclamos nuestra visión sobre el (social).) función del libro didáctica de la Historia. En la investigación, encontramos que los libros de texto están formateados para un público oyente, lo que nos permitió buscar, para las clases, a lo largo de la construcción del Dicionário de Conceitos Históricos, recursos didácticos, como videos y otros materiales, con el fin de satisfacer las necesidades del público sordo y proporcionar una experiencia de educación bilingüe (e inclusiva).

PALABRAS CLAVE: Libro de texto. Enseñanza de la Historia. Cajazeiras. Sordo. Bilingüismo.

NOTAS

1 Gostaríamos de esclarecer que, para a produção de um vídeo no porte que nossa pesquisa demanda, é necessário um tempo adicional para roteirização, gravação, tradução para a Libras, edição, entre outros. Produzi-los seria uma tarefa que, por si só, geraria uma nova pesquisa e discussão. Portanto, optamos por utilizar vídeos de outros colegas para atender aos objetivos preteridos.

2 Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=m7Nb4Xp_xaU>. Acesso em 16 mai 2023.

3 Endossamos o porquê de mencionarmos o PNLD 2018 e não o mais atual, a edição 2021, pois a turma na qual aplicamos a pesquisa é originária de antes da obrigatoriedade do Novo Ensino Médio. Desta forma, esta série atende aos requisitos do PNLD 2018.

4 Disponível em: <<https://www.fnde.gov.br/pnld-2018/>>. Acesso em 02 jul 2023.

5 Plataforma online que permite criar nuvens de palavras, mapas conceituais, entre outras formas de abordagem dos conteúdos de forma interativa.

6 Disponível em: <<https://www.letras.mus.br/flavio-leandro/chuva-de-honestidade/>>. Acesso em 29 jun 2023

REFERÊNCIAS

BERGMANN, Jonathan; SAMS, Aaron. Sala de Aula Invertida: uma metodologia ativa de aprendizagem. Afonso Celso da Cunha Serra (trad.). Rio de Janeiro: LTC, 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Guia de Livros Didáticos: PLND 2018. Disponível em: <<https://www.fnde.gov.br/pnld-2018/>>. Acesso em 02 jul 2023.

CAIMI, Flávia Eloisa. O que precisa saber um professor de História?. Revista História & Ensino, Londrina, v. 21, n. 2, p. 105-124, jul./dez. 2015.

CERRI, Luis Fernando. Ensino de História e Consciência Histórica: implicações didáticas de uma discussão contemporânea. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2011.

_____. Os Conceitos de Consciência Histórica e os Desafios da Didática da História. Revista de História Regional, [S. l.], v. 6, n. 2, 2007. Disponível em: <<https://revistas.uepg.br/index.php/rhr/article/view/2133>>. Acesso em: 17 set. 2022.

RÜSEN, Jörn. Aprendizado Histórico. In: SCHIMIDT, Maria Auxiliadora; MARTINS, Estevão de Rezende. (Org.). Jörn Rüsen: contribuições para uma teoria da didática da História. Curitiba: WA Editores, 2016, p.83-92.

SILVA, Isaíde Bandeira da. O Livro Didático de História no Cotidiano Escolar. Curitiba: Appris, 2014.

Livros Didáticos:

BOULOS JÚNIOR, Alfredo. História: sociedade e cidadania. 2º ano. Col. História Sociedade e Cidadania. 2ª ed. São Paulo: FTD, 2016.

BRAICK, Patrícia Ramos; MOTA, Myrian Becho. Da Regência ao Segundo Reinado, In: Idem. História: Das cavernas ao terceiro milênio. 2º ano. 4ª ed. São Paulo: Moderna, 2016.

Recebido: 31 jan 2025

Aprovado: 20 abr. 2025

DOI: 10.3895/rtr.v10n0.19754

Como Citar: AQUINO, J. F. A construção do Dicionário de Conceitos Históricos e o uso do livro e recursos didáticos no ensino bilíngue de História a surdos e ouvintes. **Revista Transmutare**, Curitiba, v. 10, e19754, p. 1-23, 2025. Disponível em: <<https://periodicos.utfpr.edu.br/rtr>>. Acesso em: XXX.

Correspondência:

Jefferson Fernandes de Aquino

jeffersonczpb@gmail.com

Direito Autoral: Este artigo está licenciado sob os termos da licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional.

