

Surdos e ouvintes e o ensino de história: o *Diccionario de Conceitos Históricos* numa perspectiva bilíngue e inclusiva na educação básica

Deaf and Hearing People and History Teaching: The Diccionario of Historical Concepts from a Bilingual and Inclusive Perspective in Basic Education

Jefferson Fernandes de Aquino*

Isaide Bandeira da Silva**

RESUMO

Ao buscarmos trabalhar dentro das aulas de História um *Diccionario de Conceitos Históricos*, abordamos não somente o processo inclusivo e bilíngue nele implícito, mas as perspectivas dos estudantes surdos e ouvintes, fomentando, a partir da individualidade, uma identidade coletiva. Pautamos este estudo a partir do método da pesquisa-ação onde apresentamos pontos de observação que englobam desde a elaboração do planejamento das aulas até a aplicação pelos estudantes e os registros de suas autoavaliações. Partimos da premissa de que, como o *Diccionario de Conceitos Históricos* é a fonte e ao mesmo tempo o produto final desta pesquisa, ele também traz consigo uma função social, visto que compartilharemos este produto com outros docentes de História e discentes. Palavras-chave: Ensino de História; Bilinguismo; Cajazeiras-PB.

ABSTRACT

By working with a *Dictionary of Historical Concepts* in History classes, we address not only the inclusive and bilingual process implicit in it, but also the perspectives of deaf and hearing students, fostering, based on individuality, a collective identity. We base this study on the action research method, where we present points of observation that encompass everything from the elaboration of lesson plans to the application by students and the records of their self-assessments. We start from the premise that, since the *Dictionary of Historical Concepts* is the source and at the same time the final product of this research, it also has a social function, since we will share this product with other History teachers and students.

Keywords: Teaching History; Bilingualism; Cajazeiras-PB.

* Secretaria de Educação do Estado do Ceará (SEDUC-CE), Secretaria de Educação do Estado da Paraíba (SEEPB), Cajazeiras, Paraíba, Brasil. jeffersonczpb@gmail.com <<https://orcid.org/0000-0001-9157-8120>>

** Universidade Estadual do Ceará (UECE), Fortaleza, Ceará, Brasil. isaide.bandeira@uece.br. <<https://orcid.org/0000-0002-4292-6245>>

Acreditamos que ser professor não é apenas carregar-se de livros e conteúdos, adentrar numa sala de aula e achar-se o centro do saber. O olhar para o outro é, para o professor, essencial para uma educação mais humanizada. Por isso, assim como Paulo Freire (1921-1997), em sua vasta obra, defende um processo educativo no qual o estudante, além de ser partícipe e protagonista do seu processo de ensino-aprendizagem, garanta a sua autonomia pelo autoconhecimento, aliando a sua visão de mundo ao saber escolarizado, aqui também incorporamos essa premissa ao formular uma pesquisa que tinha como objetivo, sobretudo, analisar como um recurso didático, doravante intitulado de *Diciosinalário de Conceitos Históricos*, pode contribuir para a construção do conhecimento histórico de alunos surdos e ouvintes, com vistas à promoção de momentos mais inclusivos e de aprendizagem histórica bilíngue, no caso, Português e Língua Brasileira de Sinais (Libras), na sala de aula regular, a partir do trabalho colaborativo entre docentes da sala de recursos multifuncionais, docente da sala regular, intérprete em Libras, família e estudantes surdos e ouvintes.

O *Diciosinalário de Conceitos Históricos*, para além de ser uma proposta de pesquisa no campo do ensino de História e da educação de surdos, visa a construção, em sala de aula, com alunos da 3ª série do Ensino Médio da EEEFM Dom Moisés Coêlho, em Cajazeiras/PB, de um dicionário dos conceitos que são trabalhados no currículo de História, ao mesmo tempo que traz, junto à Libras, a perspectiva de um sinalário.

Nesse sentido, pautado na metodologia adotada em nossa pesquisa — a pesquisa-ação —, nossas fontes de análises se deram em torno das observações e do próprio produto educacional desenvolvido, a saber, o *Diciosinalário de Conceitos Históricos*. Por essa razão, em conformidade com a Resolução n. 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde, não houve a necessidade de registrar a nossa pesquisa junto ao Comitê de Ética, visto que se enquadra no que prevê o parágrafo inicial da resolução, o qual estabelece que “pesquisas de opinião pública com participantes não identificados” estão dispensadas de registro ou apreciação pelo comitê correspondente. Para tanto, adotamos medidas adicionais para assegurar os preceitos éticos, tais como o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e autorização por parte dos pais ou responsável legal.

Vale salientar que o que estamos chamando de *Diciosinalário de Conceitos Históricos* reflete a junção de duas perspectivas de trabalho, a abordagem metodológica de um ensino de História inclusivo através da elaboração de um

dicionário de conceitos históricos em formato bilíngue, onde consta o vocábulo, seu conceito, o sinal em Libras (sinalário), para além de constar a datilografia da palavra. Optamos, portanto, por acrescentar, além do sinal, a datilografia da palavra para facilitar a relação com o sinal para o qual, por vezes, foi utilizado um sinônimo ou foi criado pelos alunos surdos quando da ausência de um sinal específico como, por exemplo, o sinal de Inconfidência, para o qual utilizamos o de infidelidade, como demonstraremos adiante.

É pertinente ressaltar aqui que não objetivamos, portanto, transformar o *Dicionsinalário de Conceitos Históricos* numa receita imutável, mas apontá-lo como uma perspectiva de trabalho em sala de aula, de ação colaborativa entre alunos surdos e ouvintes, promovendo a inclusão de fato. Sobre isso, Crochik nos lembra que:

A proposta de educação inclusiva implica o reconhecimento das diferenças e as adequadas condições para que essas não sejam obstáculo à formação. [...] A educação inclusiva, assim, não deve desconhecer as diferenças, mas proporcionar recursos para o cumprimento dos objetivos escolares (Crochik, 2012, p. 41-42).

E é nessa visão de trabalho que vislumbramos, nesta pesquisa, o trabalho colaborativo que é, para o aluno surdo, de suma importância, pois envolve todos os agentes, a saber, o professor que está na sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE), o professor da sala regular, os estudantes que convivem com o aluno surdo e a família. Para além disso, também fomenta a educação histórica.

Ancoramos o nosso trabalho numa perspectiva da História e do Ensino de História, no que concerne à consciência e educação históricas à luz de Schmidt (2013), Barca (2001; 2011), Germiniari e Barbosa (2014), Germiniari (2011) e Martins (2021). Por conseguinte, considerando também, assim como as produções citadas anteriormente, o próprio programa ao qual estamos inseridos — o ProfHistória —, vemos, no Ensino de História, um campo de pesquisa que merece a devida atenção, pois em sala de aula também se constroem narrativas históricas.

A problematização dos saberes históricos dá ao estudante uma perspectiva real da sociedade e de seu papel. É muito mais do que compreender a “História como a ciência que estuda o passado”. Nesse sentido, encampa o ensino de história o seu potencial também como campo de pesquisa. A sala de aula, os livros

didáticos, os planos e as próprias aulas de História se tornam matéria-prima para que o historiador explore a História ensinada. Sobre isso, Germiniari (2011) apresenta o ensino de História como objeto de pesquisa já desde o final da década de 1970 e meados dos anos 1980, não somente tomado pelo processo de redemocratização, mas pelas próprias transformações tecnológicas, sociais e, no que concerne ao campo da História, a perspectiva de se estudar o passado investigando e questionando outras fontes — como propuseram historiadores ligados à Nova História, por exemplo — invade o espaço escolar, igualmente propondo novas metodologias e representações.

Também é pertinente ressaltar que a relevância do ensino de História como objeto de estudo é algo que já é inerente ao campo do ensino: o ato de planejar. As ideias do pensar, refletir e repensar, que marcam os planos de cada docente, podem ser a analogia perfeita para se compreender o ensino de História como objeto de pesquisa, pois a cada produção estão impressas marcas do pensar histórico, do planejamento docente, da didática. Como afirma Caimi, “para ensinar História a João é preciso entender de ensinar, de História e de João” (Caimi, 2015, p. 111).

ENSINO DE HISTÓRIA: BILINGUISMO E INCLUSÃO NA PAUTA DA SALA DE AULA

Um dos grandes desafios do ensino de História na transição do século XX para o século XXI é, sem dúvida, a marcante onda negacionista, anacrônica e conservadora, especialmente evidente neste início de século. Embora seja amplamente representado hoje, esse fenômeno tem raízes profundas. Recordamos de um episódio durante nossos estudos no ensino fundamental, quando uma professora afirmou que a razão do subdesenvolvimento do Brasil — esse discurso situava-se no final do século passado — estava no formato de sua colonização, marcada pela exploração europeia. Essa afirmação, além de ser uma forma grosseira de anacronismo, reflete o discurso político da época, que buscava fomentar ações neoliberais. A assertiva não se limitava a dizer que fomos colonizados e explorados pelos europeus, mas alegava, sem base teórica ou empírica, que todo o período colonial foi capaz de minar as chances de desenvolvimento do país. Isso difere da abordagem que reconhece que esse mesmo passado deixou resquícios na formação da cultura e identidade nacionais, como a

exploração e a produção monocultora que estabeleceram bases para um ruralismo forte no Brasil. Essa distorção é semelhante a negar a existência de uma ditadura militar no Brasil no período de 1964-85.

Nesse ponto, a grande batalha do ensino de História, para além da verdade, é a coerência dos fatos. Em uma era de *fake news* e disseminação veloz de informações, o cuidado com a seleção de dados não deve ser apenas do estudante ao buscar informações, mas também dos professores. Estes últimos, apesar das tentativas de algumas correntes pedagógicas de reduzir a sobrecarga autoritária que tradicionalmente lhes foi atribuída, ainda são vistos como “autoridades”, e suas falas muitas vezes são percebidas como verdades, mesmo que essas verdades possam e devam ser problematizadas.

Partindo dessa premissa, ancoramos nossa visão em um conceito comum ao ensino de História hoje, na perspectiva delineada pelo historiador e filósofo alemão Jörn Rüsen:

a consciência histórica pode ser analisada como um conjunto coerente de operações mentais que definem a peculiaridade do pensamento histórico e a função que ele exerce na cultura humana. Aqui a discussão sobre a estrutura narrativa da explicação histórica é extremamente útil. A narração histórica é mais do que uma simples forma específica de historiografia. Intérpretes contemporâneos dessa discussão apresentam a narração histórica como um procedimento mental básico que dá sentido ao passado com a finalidade de orientar a vida prática através do tempo (Rüsen, 2006, p.14-15).

Segundo Cerri, “o primeiro engano possível a desfazer é que o conceito de consciência histórica seja comum a todos os que se utilizam da expressão. Pelo contrário, às vezes ela é referida a realidades muito diferentes ou mesmo excluídas entre si” (Cerri, 2001, p. 95). Por essa razão, não basta apenas entender a História como simples conhecimento do passado ou como a “ciência que estuda o passado”, mas é preciso propor um diálogo entre o passado e sua relação com o presente como algo essencial à condição humana. Por suposto, quando um estudante aprende sobre os processos históricos que culminaram na formação de regimes totalitários, por exemplo, além de compreender que estes não se limitaram ao continente europeu, mas sim a outras democracias globais como o Brasil, por exemplo, na personificação do Estado Novo varguista, é preciso compreender os efeitos disso para o presente.

Afinal, por que estudamos História? Esse questionamento traz consigo uma pergunta cotidiana ao estudante que, na Matemática, por exemplo, só questiona por que necessita aprender aquelas expressões que, ao seu ver, não são necessárias à vida cotidiana. Tal porque foi condicionada à História uma clássica visão de que é preciso apenas saber sobre o passado e conhecê-lo. Isso tende, muitas vezes, a condicionar a visão de que o passado não é interessante aos olhos dos estudantes, ao menos que seja do interesse deles. Para Boschi:

A idéia [*sic*] de historicidade nos ajuda a desnaturalizar as coisas e a perceber a ação humana através do tempo. Leva-nos a compreender que, da mesma forma, as coisas nem sempre foram como são, como também não o serão para sempre. [...] A idéia [*sic*] popular é a de que saber História significa memorizar acontecimentos, datas e nomes de personagens famosos. Errado. Hoje a memorização não ocupa mais um lugar central no estudo da História. Muito mais do que decorar fatos, precisamos buscar compreender por que as coisas aconteceram de determinada maneira (Boschi, 2007, p. 10).

Essa perspectiva de um ensino pautado na memorização de datas, fatos e outros é fruto de um modelo tradicionalista de pensar a educação e o campo da História. Essa metodologia de aprendizado, ancorada na perspectiva do perguntar e responder, tal qual está no livro, incluindo vírgulas, traços e pontos, é, para o estudante do século XXI, um retrocesso cognitivo sem precedentes. Infelizmente, ainda vemos isso acontecer em muitas salas de aula no Brasil, o que endossa a proposta de um estudo da História meramente decorativo.

Paulo Freire (1996), em sua vasta literatura, sempre alerta quanto à visão de mundo do estudante e o quão relevante isso é. Cabe, portanto, ao docente valorizar essa perspectiva individual, esse saber prévio que cada indivíduo participante daquela comunidade à qual chamam de turma traz consigo. Dessa forma, o estudante passa a compreender muito mais que a História não é uma ciência distante dele, mas sim muito mais próxima do que ele pode imaginar.

Para Rüsen:

a consciência histórica não pode ser meramente equacionada como simples conhecimento do passado. A consciência histórica dá estrutura ao conhecimento histórico como um meio de entender o tempo presente e antecipar o futuro. Ela é uma combinação complexa que contém a apreensão do passado regulada pela

necessidade de entender o presente e de presumir o futuro. Se os historiadores vierem a perceber a conexão essencial entre as três dimensões do tempo na estrutura da consciência histórica, eles podem evitar o preconceito acadêmico amplamente aceito de que a história lida unicamente com o passado: não há nada a se fazer com os problemas do presente e ainda menos com os do futuro (Rüsen, 2006, p. 14).

A visão de Rüsen (2006) corrobora o que a BNCC já aponta: um ensino da História aprazível ao mesmo tempo que problematizador, capaz de fomentar um entendimento da História não somente pela leitura do passado, mas pela sua relação com o presente e a vida (visão de mundo) do estudante e da sociedade na qual ele se insere. Conforme o documento:

espera-se que o conhecimento histórico seja tratado como uma forma de pensar, entre várias; uma forma de indagar sobre as coisas do passado e do presente, de construir explicações, desvendar significados, compor e decompor interpretações, em movimento contínuo ao longo do tempo e do espaço. Enfim, trata-se de transformar a história em ferramenta a serviço de um discernimento maior sobre as experiências humanas e as sociedades em que se vive.

Retornando ao ambiente escolar, a BNCC pretende estimular ações nas quais professores e alunos sejam sujeitos do processo de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, eles próprios devem assumir uma atitude historiadora diante dos conteúdos propostos (Brasil, 2017, p. 401).

Somando as perspectivas trazidas aqui, podemos afirmar que, no que tange à formação do docente de História, é pertinente que este agregue valores à sua prática docente, não limitando-se ao experimentado na sua formação inicial, mas buscando constante complementação. Isso porque, para além do perfil do estudante para o século XXI, a escola também se ressignifica ao ponto em que a sociedade exige dela tal dinamicidade.

Um ensino de História, numa perspectiva bilíngue e inclusiva, assim como em quaisquer outros componentes curriculares, deve ser permeado por uma regra geral: a conversação latente entre os profissionais que atendem ao estudante surdo, bem como entre os estudantes ouvintes. É esse trabalho, que é colaborativo, coletivo, que faz toda a diferença.

Quando nos referimos ao ensino inclusivo, muitos professores fixam os

olhos na busca de uma fórmula mágica e, ao mesmo tempo, exata, quase que inata, de se abordar determinados conteúdos em sala de aula.

Ao abordarmos a surdez¹ — foco da nossa pesquisa —, a utilização da Língua Brasileira de Sinais é essencial para o estabelecimento de uma comunicação, mas, sobretudo, para o fomento à identidade de cada sujeito surdo, uma surdidade.² Contudo, ela, por si só, não produz muita diferença em sala. Isso porque consideramos o processo de inclusão para além do sentido literal da palavra, e como propomos nesta pesquisa trabalhar com conceitos em sala de aula com alunos surdos e ouvintes, é coerente conceituarmos aqui, ao nosso olhar, o que é a inclusão. Dessa maneira, incluir, para além do ato de inserir, é também acolher e fazer-se perceber naquela comunidade à qual se propõe a ser membro.

Para tanto, faz-se necessário diferenciarmos alguns campos, percebendo a educação especial, enquanto modalidade de ensino prevista na LDB (1996) que, segundo a própria legislação, “tem início na educação infantil e estende-se ao longo da vida” (Brasil, 1996); a educação inclusiva, como política educacional, é, segundo o professor José Eduardo Lanuti, em entrevista à Revista Porvir,

um paradigma educacional que se refere a todas as pessoas. Tem a ver com o direito incondicional de todos os alunos considerados com ou sem deficiência, transtornos do espectro do autista ou altas habilidades, acessarem a escola, seus conteúdos, aprender e se desenvolver na escola comum (Oliveira, 2023).

Nesse contexto, também é pertinente destacar a educação bilíngue de surdos, não somente como política de governo nos últimos anos — a exemplo da criação da Diretoria de Políticas de Educação Bilíngue de Surdos (Dipebs) — mas como garantia do direito linguístico da população e comunidades surdas, proporcionando uma educação bilíngue (Libras – Português) desde pequenos, fomentando práticas de letramento na Libras.

No que tange à educação das pessoas surdas, Lacerda, Santos e Caetano afirmam que:

Ser professor de alunos surdos significa considerar suas singularidades de apreensão e construção de sentidos quando comparados aos alunos ouvintes. Discute-se muito que a sala de aula deve ser um lugar que permita que o aluno estabeleça relações com aquilo que é vivido fora dela, e deste modo interessa

contextualizar socialmente os conteúdos a serem trabalhados, apoiando-os quando possível em filmes, textos de literatura, manchetes de jornais, programas de televisão, de modo a tornar a aprendizagem mais significativa (Lacerda; Santos; Caetano, 2021, p. 187).

Trouxemos essa perspectiva, pois ela sintetiza o que buscamos trazer nesta pesquisa. A sala de aula é um espaço para o desenvolvimento de habilidades, assim como o estabelecimento de relações sociais e, sobretudo, de aprendizagem. Portanto, ela deve ser um espaço aprazível a todos, aquém das diferenças que a própria sociedade já barreirou. Nesse sentido, o olhar do professor deve estar voltado para o fomento a um saber que, partindo de cada individualidade, soma e colabora para o saber coletivo. Ao mesmo tempo, compreendemos que essa, por si só, é uma tarefa árdua, se considerarmos o cenário educacional brasileiro.

Destarte, no que tange à pessoa surda, assim como a todas as pessoas, a linguagem é critério peculiar, pois, como seres humanos, partícipes de uma dada comunidade/sociedade, saímos da nossa individualidade ao ponto que nos propomos a comunicar com outros. Daí todos os demais processos da vida em sociedade sobre os quais as ciências humanas se debruçam muito bem como, por exemplo, a partir dessas próprias relações, o desenvolvimento da política, economia, bem como os movimentos sociais.

Isso tudo coloco como ponto de reflexão para compreendermos a essência do processo inclusivo que, prioritariamente, deve acontecer no âmbito da educação. E aqui cabe ressaltar, também, que ao falarmos nesse quesito, englobamos a formal (que acontece em ambiente escolar) e a informal (em casa), tal como preconiza a LDB. Essa colocação é pertinente também para lembrarmos que o processo inclusivo, nas escolas, é também uma ação conjunta que envolve família, docentes, intérprete da Libras e docente do AEE.

No que se refere à população surda e seus direitos adquiridos ao longo do tempo, vemos na Libras, por exemplo, uma forma de (r)existência da comunidade surda e de sua luta por direitos e equidade. Aqui encampamos a compreensão da condição de surdez no próprio fomento à sua identidade —, o que poderá ser visto neste trabalho, ao somarmos esta perspectiva à de consciência histórica.

Para Azevedo, Aquino e Hora:

a emergência histórica da questão das pessoas com deficiência se dá, pelo menos no caso da França, em conexão com o cuidado com a saúde da classe laboriosa e a salvação moral da infância, num contexto em que aumenta cada vez mais a população de rua, trazendo consigo insegurança pública e sanitária. Daí que, ao lado de benfeitores, filantropos, intelectuais do século, que se preocupavam em dar cuidados e educação aos inválidos [...]. O caráter social desse novo momento deve ser salientado, com base nas injunções que o constituem: trata-se, por um lado, de dar publicamente resposta a fenômenos conexos, tais como a infância, as deficiências, a segurança pública, a saúde dos trabalhadores e da população em geral; e, de outro, trata-se de fazê-lo num momento em que a tradicional caridade católica passa a ser substituída, num processo histórico de laicização, pela beneficência, em favor da qual filantropos (notadamente da franco-maçonaria), filósofos e homens públicos agem. A beneficência não é mais a caridade tradicional, como a institucionalização não é mais o internamento (Azevedo; Aquino; Hora, 2021, p. 195).

Com o extrato acima, vemos, dentro da perspectiva histórica, a construção de uma etapa de transição, sobretudo para a população surda; contudo, ainda no campo do assistencialismo. Todavia, é preciso ressaltarmos que, historicamente, a luta pelos direitos da população surda no mundo ultrapassa o limiar do assistencialismo ao qual foi submetida num passado. O campo da beneficência, como mencionam os autores, é projeto da burguesia capitalista e, por essa razão, perpassa o campo da caridade e da internação, não por benevolência, mas por necessidade para o campo de trabalho. Para essa burguesia, a educação foi campo experimental para um operariado obediente, e compreender e conhecer quem tinha capacidade ou não de estar no mercado de trabalho, mesmo com limitações, é de suma importância.

Todavia, a luta pelos direitos, encampados pela população surda, ganha espaço, sobretudo na segunda metade do século XX. Essa garantia por direitos é permeada por um objetivo: ser ouvido. A criação do Dipebs, em 2019, por exemplo, no debate contemporâneo das políticas públicas dos direitos da população surda, é uma grande conquista, mesmo considerando o histórico recente de subtração da diretoria na pasta do Ministério da Educação no governo Lula — fato repudiado e requerido por todas as entidades representativas das comunidades surdas no Brasil — e seu posterior reaparecimento dentro da

Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização de Jovens e Adultos, Diversidade e Inclusão (Secadi).³

O DICIOSINALÁRIO DE CONCEITOS HISTÓRICOS COMO FONTE E PRODUTO EDUCACIONAL

A elaboração de um *Diciosinalário de Conceitos Históricos* permite-nos, em sala de aula, trabalhar com clareza e, portanto, fomentar um maior entendimento nos contextos históricos inseridos. Compreendemos que o trabalho em história conceitual em sala de aula requer o envolvimento de práticas pedagógicas que vão além deste campo de pesquisa. Nosso objetivo aqui não foi de trabalhar um conceito específico, mas sim os termos, conceitos e vocábulos pertencentes a uma dada temporalidade histórica.

A experiência com o *Diciosinalário de Conceitos Históricos* evidenciou que o espaço escolar pode se constituir como território de afirmação linguística e cultural. O recurso não apenas ampliou o acesso dos alunos surdos aos conteúdos curriculares de História, mas também promoveu um ambiente de valorização da Libras como língua de instrução e de produção de conhecimento. Os estudantes demonstraram maior engajamento ao relacionar os conceitos com suas vivências cotidianas, reforçando o papel da escola como lugar de construção identitária e de reconhecimento da surdidade. Assim, a prática revelou que ensinar História em contexto bilíngue implica mais do que transmitir conteúdos: significa criar condições para que os sujeitos surdos se reconheçam como protagonistas do saber histórico.

A construção lexicográfica⁴ nos conduz à elaboração de um dicionário padrão ou até mesmo de um glossário. No entanto, nossa perspectiva de trabalho, no campo da história conceitual em sala de aula, é compreender o sentido de cada termo utilizado naquele dado momento histórico, suas mudanças e permanências. Dessa forma, buscamos apropriar-nos do seu significado para compreender e adaptar os sinais que já existem, bem como criar novos sinais para conceitos que se perderam no tempo ou estão vinculados a um contexto histórico específico. Para De Barros:

O dicionário produz, na nossa sociedade, certos efeitos de sentido bem conhecidos: de lista, inventário ou registro do saber lingüístico [*sic*] de uma

sociedade; de discurso competente sobre a língua; de discurso anônimo da coletividade; de neutralidade e imparcialidade próprias da “objetividade” do saber, isto é, de que está fora do alcance das determinações sócio-históricas e ideológicas; de ter o papel normativo de legitimizar ou de referendar os usos linguísticos [*sic*] aceitos e prestigiados em uma sociedade e de regulamentar a manutenção e a mudança linguísticas [*sic*]. Esses efeitos de sentido devem-se a um conjunto de estratégias discursivas: as abonações e os exemplos de usuários de prestígio escolhidos; o apagamento das marcas da enunciação e o estabelecimento de um “sujeito coletivo”; a escolha das acepções; o modo de organização de cada verbete; a construção geral do dicionário (De Barros, 2000, p. 76).

Em nossa pesquisa, ao lidar com um produto pedagógico desenvolvido em sala de aula a partir dos conteúdos de História, o que denominamos de *Diciosinário de Conceitos Históricos*, observamos uma combinação de linguagens, incorporando verbetes e expressões de um tempo passado com a utilização da Libras como exemplo de linguagem contemporânea.

A abordagem conceitual na sala de aula, dentro do componente curricular de História, é crucial para o desenvolvimento da cognição histórica dos alunos. Ao trabalhar conceitos com estudantes do ensino médio, ampliamos sua capacidade de compreensão do evento histórico como um todo, facilitando, inclusive, sua perspectiva pessoal.

Considerando que uma das competências gerais da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, no Ensino Médio, é “Participar do debate público de forma crítica, respeitando diferentes posições e fazendo escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade” (Brasil, 2018, p. 570), a utilização de uma metodologia ancorada no entendimento básico dos conceitos inerentes a um dado saber presente no currículo é fundamental, quase como compreender as operações matemáticas ou as classes gramaticais.

Segundo Koselleck:

utilização/emprego de conceitos (Begriffsverwendung), [é] questão bastante controversa no interior do debate teórico. Defendo a hipótese de que todo conceito é sempre concomitantemente Fato (Faktor) e Indicador (Indikator). Todo conceito é não apenas efetivo enquanto fenômeno linguístico [*sic*]; ele é também

imediatamente indicativo de algo que se situa para além da língua (Koselleck, 1992, p. 136).

Nessa mesma linha de pensamento, Barros afirma que:

O conceito é o produto mais refinado da capacidade de abstrair, já que, para conceituar, precisamos nos abstrair de alguns aspectos concretos para passar a enxergar mentalmente apenas aquilo que nos interessa. Abstrair é o ato de abandonar momentaneamente a realidade concreta – ou deslocá-la, por instante, para um contracanto – para recriar uma outra realidade: operacional, funcional, referencial, audaciosa, liberta de amarras (Barros, 2021, p. 39).

Ambas as percepções do ato de conceituar refletem relações inerentes à própria essência do ser humano em compreender as coisas que estão à sua volta, ou que remetem a um passado. Entretanto, conceituar vai além de dar significado à palavra; trata-se de atribuir sentido, conferir identidade. Ao mesmo tempo, é algo que deve ser de fácil compreensão humana. Sobre isso, Koselleck, em *Historia de los conceptos y conceptos de historia* (2004), introduz seu texto afirmando que:

Todas as vidas são constituídas a partir de experiências particulares, tanto de experiências novas e surpreendentes, quanto da repetição rotina de experiências anteriores. Para realizar ou acumular experiências, ou seja, para integrá-las na vida de cada um, é necessário conceitos, porque os conceitos permitem armazenar e reter as experiências, mesmo quando elas já se dissiparam (Koselleck, 2004, p. 28, tradução nossa).

A citação acima sugere que a percepção de uma compreensão histórica por meio dos conceitos inerentes a tempos passados não se limita apenas ao entendimento de seus significados, mas abrange a percepção das mudanças e permanências, na relação entre passado e presente. Esse fato também é destacado no campo educacional, na própria BNCC, no componente curricular de História, ainda no Ensino Fundamental, ao afirmar que:

espera-se que o **conhecimento histórico** [sic] seja tratado como uma forma de pensar, entre várias; uma forma de indagar sobre as coisas do passado e do presente, de construir explicações, desvendar significados, compor e decompor

interpretações, em movimento contínuo ao longo do tempo e do espaço. Enfim, trata-se de transformar a história em ferramenta a serviço de um discernimento maior sobre as experiências humanas e as sociedades em que se vive (Brasil, 2018, p. 401).

Para Bezerra (2016), o conceito de História, por exemplo, implica em inovação e em uma nova relação entre o passado e o futuro. Até o século XVIII, o termo era compreendido no plural, designando narrativas, vindo a consolidar-se como singular após algumas modificações. Essas modificações, às quais se refere Bezerra (2016), são fruto de uma contextualização, de uma problematização e até mesmo de uma cientificidade do termo, amadurecendo, assim, o seu conceito, tal qual se lapida uma joia em seu estado bruto. No tocante ao próprio conceito de História, o século XIX e o avanço do caráter científico das coisas transformaram-no do campo das narrativas, da pluralidade a que se refere a autora, para o campo da narrativa que, apesar de visões plurais, tem na ciência a âncora para definir os padrões dos eventos a que se referem.

Dessa forma, é importante ressaltar que a perspectiva adotada nesta pesquisa não é dedicar-se a um dado conceito, esmiuçando-o, como preconiza o método delineado por Koselleck (1923-2006), mas sim abordar, dentro do que preconiza o currículo de História no Ensino Médio, os conceitos inerentes a cada um dos conteúdos. Isso proporcionará aos estudantes a oportunidade de compreensão dos fatos a partir do seu sentido histórico, compreendendo as mudanças e as permanências da vida em sociedade e dos termos e seus sentidos. Além disso, é também a possibilidade de promover espaços de inclusão na sala de aula regular, adaptando as palavras aos símbolos, facilitando a comunicação e o entendimento.

Assim, ao abordarmos “**feudalismo**”, por exemplo, o estudante não entenderá apenas o seu sentido léxico, mas também o histórico. Ao mesmo tempo, o estudante surdo poderá saber que o sinal, conceituado a partir de sua língua materna:

Figura 1 – Sinal em Libras de Feudalismo



Fonte: Adaptado de Tarso TILSP. Disponível em:
<https://www.youtube.com/watch?v=yr50cZhNXIA>.
 Acesso em: 16 out. 2022.

Portanto, a ênfase no uso de conceitos em sala de aula nos faz refletir também sobre a historicidade das coisas, dos movimentos de “continuidade” e “ruptura”. Sobre essa relação da História no cotidiano, Boschi (2007, p. 11) afirma que a “História faz parte das nossas vidas porque somos o seu sujeito (nós a transformamos) e também seu objeto (ela nos modifica).

Logo, antes mesmo de enveredarmos pelo campo metodológico que norteia este trabalho, julgamos pertinente refletir sobre as impressões dos nossos estudantes, surdos e ouvintes, quanto ao processo no qual estão inseridos. Isso nos permite regular o quanto estamos caminhando e por quais caminhos estamos indo ou deveremos trilhar.

Questionamos, dessa forma, aos alunos surdos e aos alunos ouvintes, sobre a proposta do *Diciosinalário de Conceitos Históricos*. Nosso objetivo nessa interrogação era compreender os anseios e captar as formas com as quais eles se identificam mais nas aulas de História. Extrair, portanto, dos conteúdos os termos e trabalhar seus respectivos conceitos, culminando ali num dicionário e sinalário de conceitos históricos, não é o fim; é o pontapé para compreendermos melhor o passado histórico, fomentando uma consciência histórica. Na tabela abaixo (Tabela 1), apresentamos algumas das respostas que merecem maior destaque:

Tabela 1 – Respostas à pergunta: “O que você acha da proposta de se trabalhar os conteúdos de História extraindo os seus conceitos e adequando-os à Libras?”

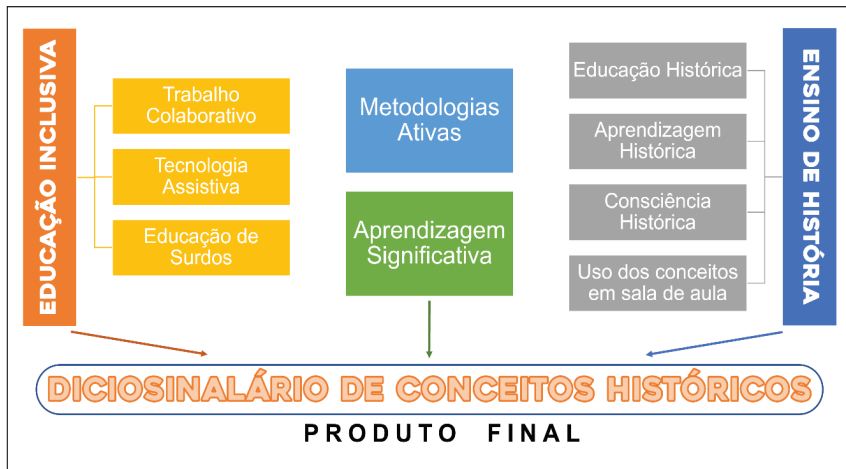
| Alunos Ouvintes | | A Aluna Surda | O Aluno Surdo |
|-----------------|--|---------------|---------------|
| Participantes | Respostas | | |
| A1 | Muito bom e importante. | Uma conquista | Muito bom |
| A2 | É uma excelente proposta, porque isso facilita o entendimento da comunidade | | |
| A3 | É uma coisa diferente mais legal | | |
| A4 | Acho muito necessário para que aja [<i>sic</i>] espaço, inclusão e oportunidades para pessoas surdas | | |
| A5 | Gostei bastante da ideia | | |
| A6 | ótima ideia | | |
| A7 | Pode ser uma ideia muito boa, além de trazer mais acessibilidade pra muitas pessoas, também agrega mais aos conteúdos com uma nova forma de se perceber aquilo e mais pontos de vistas diferentes. | | |
| A8 | Legal | | |
| A9 | interessante, inclusivo | | |
| A10 | Bom | | |
| A11 | É uma boa maneira de aprender tanto o conteúdo de história, quanto a LIBRAS | | |
| A12 | Muito proveitoso para o aprendizado é [<i>sic</i>] conhecimento | | |

Fonte: Dados da pesquisa, 2023.

As respostas oportunizam-nos refletir sobre as perspectivas desses estudantes no que tange à pesquisa e à aplicação do produto em sala de aula. As falas, para além disso, trazem uma compreensão e consciência históricas no tocante à efetivação de uma prática pedagógica que se torna, por conseguinte, a efetivação de um direito. Ao colocarmos separadamente as falas dos estudantes ouvintes das dos surdos, propomos uma análise que, olhando dessa maneira, nos permite concatenar melhor as questões expressas por eles. Nesse sentido, a resposta dada por A7 vai ao encontro da fala da aluna surda: o que, para ela (Surda), é “uma conquista”, para A7, traz acessibilidade, agrega valor ao conteúdo e possibilita um novo olhar para o ensino da História. Esse fenômeno caminha dentro da perspectiva da consciência histórica. Marcelo Fronza, sobre a didática de Rüsen, afirma que: “Jörn Rüsen propõe uma Didática da História humanista que permita aos sujeitos ter acesso aos princípios de uma aprendizagem histórica libertadora e que os levem ao autoconhecimento a partir do reconhecimento do outro” (Fronza, 2020, p. 83).

Nesse sentido, a pesquisa, como mostra a Figura 2, expressa-se no campo do ensino da História e da educação inclusiva ancorando-se em estratégias metodológicas (em sala) que se voltam para o protagonismo. Portanto, não é somente produzir um glossário ao qual chamamos de *Diciosinalário de Conceitos Históricos*, mas dar sentido aos saberes que são ensinados — tanto aos surdos quanto aos ouvintes.

Figura 2 – Estrutura teórico-metodológica da pesquisa



Fonte: Elaborado pelo autor, 2023.

Assim, pelo que se expressa no quadro acima, buscamos concatenar os pressupostos teóricos aos metodológicos, no que concerne à pesquisa — com a pesquisa-ação — e à pedagogia — com as metodologias ativas, em especial, a sala de aula invertida.

Outrossim, ao trazermos o *Diccionario de Conceitos Históricas* como produto final e as metodologias utilizadas em sala como ferramentas para uma aprendizagem significativa, ancoramo-nos numa perspectiva de uma aula-oficina. Sobre o conceito de oficinas pedagógicas, Jesus e Ribeiro afirmam que

a oficina é um espaço que leva em consideração os objetivos do ensino, a partir de sentimentos, pensamentos e ações, e promove o aprendizado por meio da reflexão. É uma forma de ensinar e aprender, pois sua realização é sempre interativa com professores e alunos [...] O professor ou coordenador da oficina não ensinará o que sabe, mas dará oportunidade para que os participantes saibam o que precisam saber, portanto, é baseado no aluno e na aprendizagem e não no professor. A construção do conhecimento e das ações relacionadas advém principalmente dos conhecimentos prévios, habilidades, interesses, necessidades, valores e julgamentos dos participantes (Jesus; Ribeiro, 2021, p. 4-5).

Tal perspectiva conceitual de oficina nos ajuda a pensar, dentro do campo da educação histórica, o próprio conceito de aula-oficina que, segundo Isabel Barca, o pressuposto para um ensino de história voltado ao desenvolvimento de competências essenciais encontra-se explicitado nas propostas curriculares — no caso brasileiro, na BNCC. Para tanto,

ser competente em História passa por uma compreensão contextualizada do passado, com base na evidência disponível, e pelo desenvolvimento de uma orientação temporal que se traduza na interiorização de relações entre o passado compreendido, o presente problematizado e o futuro perspectivado (Barca, 2004, p. 134).

Ambos extratos se encontram na sua forma de pensar, cada uma a seu campo, pois estruturam um olhar de educação (escolar e histórica) pautada na figura do estudante, ponto que trazemos, por meio do método da pesquisa-ação e das metodologias ativas, para esta pesquisa. As ideias também vão ao encontro da visão de Paulo Freire que, em *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à*

prática educativa, afirma que: “Por isso mesmo pensar certo coloca ao professor ou, mais amplamente, à escola, o dever de não só respeitar os saberes com que os educandos, sobretudo os das classes populares, chegam a ela — saberes socialmente construídos na prática comunitária” (Freire, 1996, p. 15).

Compreendemos que, em toda pesquisa, uma etapa imprescindível é a metodologia. É através dela que o pesquisador trilhará caminhos para coletar dados, analisá-los e cumprir os objetivos pretendidos. Essa fase, segundo Minary (2016), é muito mais que técnicas, é o caminho do pensamento e a prática exercida, inclui o método, as técnicas utilizadas e a criatividade do pesquisador. Portanto, no que tange ao método da pesquisa, esta é de cunho qualitativo, ancorada nos pressupostos metodológicos da pesquisa-ação conforme preconiza Thiollent (1986), Tripp (2005), Bogdan e Biklen (1991), Camargo, Oliveira e Batista (2021), Picheth, Cassandre e Thiollent (2016) e Nunes e Infante (1996).

Conforme Gerhardt e Silveira, a pesquisa qualitativa diz respeito ao aprofundamento da compreensão de um grupo social, procura explicar o porquê das coisas, nela o pesquisador é, ao mesmo tempo, o sujeito e o objeto de suas pesquisas. Sinteticamente, esse método preocupa-se com os aspectos da realidade os quais não podem ser quantificados (Gerhardt; Silveira, 2009, p. 31-32).

Como partimos de uma pesquisa no campo da Educação Histórica, compreendemos que:

ao abordar a questão epistemológica de uma cognição histórica situada que privilegia a construção do pensamento dos indivíduos a partir dos conceitos da natureza do conhecimento histórico, está criando um caminho em busca da construção de um novo paradigma para o ensino de história e para as formas de se lidar com o passado (Ramos; Cainelli, 2015, p. 13).

Dessa forma, como técnica, trabalhamos no campo da pesquisa-ação que:

têm sua origem em trabalhos desenvolvidos por Dewey (1929), que ressaltavam a importância de pesquisas sobre a prática escolar e a obtenção de melhores resultados a partir do envolvimento dos sujeitos nesse processo. [...] Ao se posicionar como instrumento de investigação e ação à disposição da sociedade, a pesquisa-ação exerce também uma função política, oferecendo subsídios para que, por meio da interação entre pesquisadores e atores sociais implicados na

situação investigada, sejam encontradas respostas e soluções capazes de promover a transformação de representações e mobilizar os sujeitos para ações práticas e enfrentamentos de conflitos (Oliveira; Santos; Florêncio, 2019, p. 41).

Esses métodos e técnicas, no que tange à aplicação e construção colaborativa do *Diciosinalário de Conceitos Históricos*, possibilitam uma observação mais aprofundada das ações desenvolvidas no âmbito das ações planejadas para esta pesquisa. Além disso, oportunizam uma aplicação efetiva dos conceitos de educação inclusiva e educação histórica.

Para tal, nosso ponto de partida foi a articulação e aplicação de uma proposta didática — a construção de um dicionário/sinalário (*diciosinalário*) de conceitos históricos — a fim de oportunizar mecanismos para a inclusão de estudantes surdos e ouvintes. Em sala de aula, nos apoiamos em metodologias ativas que permitam aos estudantes protagonizarem o seu processo de ensino-aprendizagem.

Assim, cada um deles poderá refletir e compartilhar informações que permitam a definição de um dado conceito, conforme o conteúdo que estiver sendo aplicado. Tais conceitos, após debatidos, irão para um banco de dados — o *Diciosinalário* — que passará pela etapa de busca do sinal daquele conceito, posteriormente, conforme demonstra a Figura 3.

Figura 3 – Etapas do método em sala de aula



Fonte: Elaborado pelo autor, 2023.

Compreendemos que identidades e culturas não se criam repentinamente, elas são frutos do tempo e de historicidades. Contudo, ao propormos a aplicação do *Diciosinalário de Conceitos Históricos*, numa turma de 3ª série do Ensino Médio, numa Escola Pública, em Cajazeiras, alto sertão da Paraíba, vemos como uma possibilidade real o processo de educação de surdos a partir do ensino de História.

No que tange a essa perspectiva de identidades, buscamos, ao longo da pesquisa, como trabalho colaborativo em sala de aula, fomentar esse espaço de pertencimento dos estudantes, sobretudo os surdos, ao *Diciosinalário de Conceitos Históricos*. Como discutiremos mais adiante, cada momento foi planejado a fim de trazer esse protagonismo como chave para o envolvimento dos alunos no processo de construção do produto final desta pesquisa.

Para tal, uma das primeiras questões que buscamos foi a criação do sinal para o *Diciosinalário de Conceitos Históricos* (Figura 4) pelos alunos surdos. Esse, para nós, foi o primeiro grande passo para o fomento de uma identidade coletiva em torno da pesquisa.

Figura 4 – Sinal do *Diciosinalário de Conceitos Históricos*



Fonte: Elaborado pelos Estudantes Surdos.

Assim como toda pesquisa, todo fazer pedagógico tem uma intencionalidade. O docente (de História) não deveria entrar em sala de aula sem antes problematizar o mundo à sua volta. Considerando que todos somos sujeitos históricos, que em todo canto há o exercício do poder, assim como seus desdobramentos, o fazer-ensinar História preceitua tais questionamentos em sala de aula.

O aluno, portanto, não é mais aquele mero receptáculo de vozes que dizem meias verdades. Como já discurremos ao longo do nosso texto, o estudan-

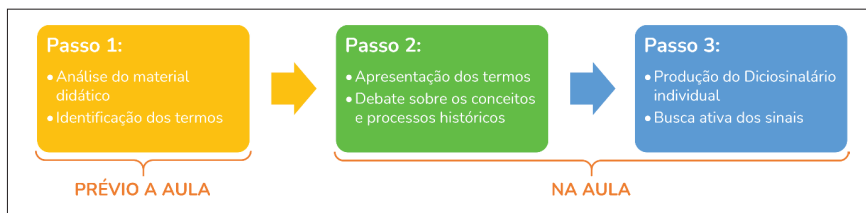
te no século XXI detém várias informações, traz consigo seus próprios questionamentos, e pelo alto volume de conhecimentos/saberes/informações que temos atualmente, também se agiganta a necessidade de discuti-los e problematizá-los em sala de aula. O ensino de História, por sua vez, vem alinhando sua metodologia a essa perspectiva. Assim como é vasto o campo das fontes para a produção do saber historiográfico, o mesmo aplica-se à sua didática, em sala de aula, e a utilização destas possibilita uma maior problematização do passado. E, com isso, rompemos a barreira da memorização, dos vultos, de uma história sacralizada e, sobretudo, de um ensino tradicional.

Ao mencionar o sujeito como qualidade fundamental, estima-se que biologicamente, mas não se exclui o subjetivo, pois cada indivíduo é matéria de ambos os domínios, o que, ao nosso ver, torna necessário compreender quem são e quais as perspectivas dos atores sociais, protagonistas do processo que constitui esta pesquisa.

Nossa abordagem, alinhada à perspectiva inclusiva 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.

A utilização desses recursos possibilitou 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 5).

Figura 5 – Passos da aplicação do *Diciosinalário de Conceitos Históricos*



Fonte: Elaborado pelo autor (2023).

No que diz respeito ao envio do material prévio à aula pelo grupo de WhatsApp, como demonstrado anteriormente, o uso de uma linguagem mais coloquial precede um diálogo mais próximo com o corpo discente. Além disso, baseados na realidade atual da instituição, 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. Para obtermos o resultado desejado para a ação planejada, adaptamos o método pensado por Bergmann e Sams (2021) à realidade da Escola Estadual Dom Moisés Coêlho em Cajazeiras/PB.

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. A produção de um mapa mental, que consideramos uma ferramenta importante, tem como objetivo fixar esses saberes. Os mapas mentais eram construídos como parte do aquecimento antes da problematização da temática em sala de aula.

Quanto à questão do tempo, Bergmann e Sams afirmam:

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. Dessa maneira, esclarecemos os equívocos antes que sejam cometidos e aplicados incorretamente. Usamos o resto do tempo para atividades práticas mais extensas e/ou para a solução de problemas [grifo nosso]. [...] 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. O papel do professor na sala de aula é o de amparar os alunos, não de transmitir informações (Bergmann; Sams, 2021, p. 12-13;14).

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 esse método pedagógico com alunos surdos requer uma adaptação da compreensão de todos os participantes desta pesquisa.

A construção do *Diciosinalário de Conceitos Históricos* foi pautada, como temos afirmado, numa perspectiva de colaboração, enfatizando o trabalho em grupo. Isso oportunizou a interação entre os estudantes surdos e ouvintes, como evidenciado no processo de produção do produto final, conforme demonstra a Figura 6.

Figura 6 – Passos da produção do *Diciosinalário de Conceitos Históricos*



Fonte: Elaborado pelo autor (2023).

Como mencionamos, a busca pelos sinais — primeira fase da construção do produto — tinha por objetivo captar a existência de sinais como o de *poder*, *voto*, *economia*, *capitalismo*, entre outros, e, na ausência, buscar sinônimos com base no conceito que foi trabalhado em sala, como, por exemplo, os sinais de *inconfidência* e *missão civilizatória*, dos quais tivemos outros semelhantes. A Figura 6, acima, faz alusão a um desses momentos de discussão no qual estudantes (surdos e ouvintes), intérprete da Libras e docente buscam os melhores sinais que contemplem o sentido do conceito trabalhado.

Para o sinal de *Inconfidência*, por exemplo, como já discutido anteriormente, precisamos recorrer ao conceito para estabelecer um sinal, um sinônimo que o representasse. Em sala, discutimos e formulamos seu conceito, como ilustrado abaixo:

Figura 7 – Conceito de Inconfidência

INCONFIDÊNCIA

Sinônimo de "falta de fidelidade" está associado ao caso de Minas Gerais (1789). O termo foi historicamente utilizado pela historiografia para abordar o movimento rebelde da elite mineira em relação ao pagamento de impostos sobre o ouro à metrópole portuguesa. Devido ao fato de o território brasileiro pertencer a Portugal, esse movimento foi interpretado como alta traição, representando uma falta de fidelidade aos laços que conectavam a colônia à sua metrópole.

Fonte: Elaborado pelo autor com dados da pesquisa (2023).

Considerando que o termo alude à “falta de fidelidade”, ou seja, à **infidelidade**, buscamos, portanto, o sinal correspondente ao sinônimo, de modo a atribuir o conceito ao seu respectivo sinal, conforme observado na Figura 8.

Figura 8 – Aluno Surdo fazendo o sinal de “Inconfidência”



Fonte: Do autor da pesquisa (2023).

O sinal que representa a infidelidade está intrinsecamente ligado ao conceito, uma vez que, ao considerarmos o movimento de 1789 em Minas Gerais, seu objetivo era separar-se de Portugal, a metrópole do Império Ultramarino Lusitano, desviando-se do caminho “correto”, que eram as normas impostas pela Corte às suas colônias. Assim, o sinal, com uma mão mostrando retilinea-

mente o “caminho correto”, contrasta com a outra que indica o desvio, caracterizando, portanto, uma *falta de fidelidade*.

É crucial observarmos a função dos conceitos e seu impacto em diferentes temporalidades, como evidenciado no resultado desta pesquisa. Ao analisarmos conceitos como *inconfidência*, *conjuração*, *neocolonialismo* e *metrópole*, este último associado à ideia de um centro dominador, de colonizador, percebemos dois pontos importantes: o primeiro deles é o “desuso histórico”, que é comum na dinâmica do tempo, considerando que alguns conceitos são inerentes a um contexto histórico específico e tendem a desaparecer ou se resumir aos livros de História; o segundo ponto é o que, segundo Koselleck, reflete-se na “experiência humana no tempo histórico”. Para ele,

a história dos conceitos não reflete e modo simples os interesses materiais ou políticos – ainda que também o faça. A história dos conceitos mostra, antes, que nela estão contidas performances linguísticas próprias que têm de ser entabuladas por todos os que buscam conhecer e influenciar o mundo a que pertencem. Os conceitos, portanto, têm também uma história própria, imanente à língua (Koselleck, 2020, p. 64).

Nesse pensamento, destacamos o nosso enfoque em sala de aula ao abordarmos esses conceitos. Ao analisarmos a relação conceitual com o processo de ensino e aprendizagem, percebemos que se torna significativamente mais fácil — especialmente para dialogarmos sobre os sinais desses conceitos — quando se reconhece a importância e o significado históricos de cada palavra e expressão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Toda pessoa é considerada, desde a sua concepção até o seu falecimento, 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 de qualidade na Educação Básica, 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 contrá-

rio, o fomento a uma consciência histórica inicia no pensamento e no 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.

Nesse 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.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Estênio Ericson Botelho de; AQUINO, João Emiliano Fortaleza de; HORA, Mariana Marques da. Questão Surda: compreendendo o audismo como ex-

- pressão da questão social. *Temporalis*, Brasília, ano 21, n. 42, p. 188-205, jul./dez. 2021.
- BARCA, Isabel (Org.). *Para uma educação histórica de qualidade*. Atas da Quarta Jornada Internacional de Educação Histórica. Braga: Centro de Investigação em Educação / Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, 2004.
- BARCA, Isabel. Aula Oficina: do projeto à avaliação. In: *Para uma Educação Histórica de Qualidade*. Atas da Quarta Jornada Internacional de Educação Histórica. Braga: Centro de Investigação em Educação / Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, 2004, p. 131-144.
- BARCA, Isabel. *Educação Histórica: uma nova área de investigação*. Revista da Faculdade de Letras (História), Porto, III série, v. 2, 2001, p. 13-21.
- BARROS, José D'Assunção. *O uso dos conceitos: Uma abordagem interdisciplinar*. Editora Vozes, 2021.
- BERGMANN, Jonathan; SAMS, Aaron. *Sala de Aula Invertida: uma metodologia ativa de aprendizagem*. Afonso Celso da Cunha Serra (trad.). Rio de Janeiro: LTC, 2021.
- BEZERRA, Danieli Machado. *Um contraponto Lacaniano e a História dos Conceitos de Reinhart Koselleck: uma análise comparativa*. Tese (Doutorado em História Comparada). Instituto de História, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.
- BOSCHI, Caio César. *Por que estudar História?* São Paulo: Ática, 2007.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. 2017.
- BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 07 out. 2022.
- 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.
- CERRI, Luis Fernando. Os Conceitos de Consciência Histórica e os Desafios da Didática da História. *Revista de História Regional*, [S. l.], v. 6, n. 2, 2007.
- CROCHIK, José Leon. Educação Inclusiva e Preconceito: desafios para a prática pedagógica. In: MIRANDA, Theresinha Guimarães; GALVÃO FILHO, Teófilo Alves (Org.). *O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares*. Salvador: EDUFBA, 2012, p. 39-59.
- DE BARROS, Diana Luz Pessoa. O Discurso do Dicionário. *Alfa*, São Paulo, n. 40, 2000, p. 75-96.

- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FRONZA, Marcelo. Consciência Histórica, consciência moral em relação com a natureza para uma didática humanista da História em Jörn Rüsen. *Revista METIS*, v. 19, n. 38, jul./dez., 2020, p. 81-97.
- GERMINIARI, Geysa D. Educação Histórica: a constituição de um campo de pesquisa. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, n. 42, p. 54-70, jun. 2011.
- GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo (Org.). *Métodos de Pesquisa*. Porto Alegre: Editora da UFRS, 2009.
- JESUS, Patrícia Gonçalves de; RIBEIRO, Cristiane Maria. *Oficina pedagógica: um produto educacional como oportunidade de conhecimento das ações afirmativas*. Urutaí: 2021.
- KOSELLECK, Reinart. *História de Conceitos: estudos sobre a semântica e a pragmática da linguagem política e social*. Tradução: Markus Hediger. Rio de Janeiro, Contraponto, 2020.
- KOSELLECK, Reinart. *Historia de los conceptos y conceptos de historia*. *Revista Ayer*, n. 53, 2004, p. 27-45.
- KOSELLECK, Reinart. Uma História dos Conceitos: problemas teóricos e práticos. *Revista Estudos Históricos*, v. 5, n. 10, Rio de Janeiro, 1992, p. 134-146.
- LARCEDA, Cristina Broglia Feitosa de; SANTOS, Lara Ferreira dos; CAETANO, Juliana Fonseca. Estratégias metodológicas para o Ensino de Alunos Surdos. In: *Tenho um aluno surdo, e agora?* Introdução à LIBRAS e educação de surdos. 4. reimp. São Carlos: EdUFSCar, 2021, p. 185-200.
- OLIVEIRA, Ana Cristina Barbosa de. SANTOS, Carlos Alberto Batista dos. FLORÊNCIO, Roberto Remígio. Métodos e Técnicas de Pesquisa em Educação. *Revista Científica da FASETE*, v. 1, p. 36-50, 2019.
- 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.
- RÜSEN, Jörn. Aprendizado Histórico. In: SHIMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Rezende. *Jörn Rüsen e o ensino de História*. Curitiba: Editora UFPR, 2011, p. 41-49.
- RÜSEN, Jörn. Didática da História: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão. *Revista Práxis Educativa*, v. 1, n. 2, Paraná, jul./dez., 2006, p. 7-16.

NOTAS

¹ Nesse aspecto não pretendemos reduzir ou igualar a surdez à deficiência auditiva, visto que ao falarmos da pessoa surda a compreendemos como um sujeito de direitos e a surdez como elemento identitário, e não meramente biológico.

² A surdidade refere-se a um processo identitário e cultural pelo qual as comunidades surdas constroem sentidos de pertencimento e existência. É também um movimento de resistência e de luta frente ao mundo oralizado. O termo expressa a experiência coletiva marcada pela língua de sinais, pela valorização da cultura surda e a resistência, como afirmamos, ao reducionismo do surdo a uma deficiência. Nesse sentido, a surdidade enfatiza o orgulho identitário e a afirmação política de um povo que se reconhece em sua condição de deficiência e na legitimidade de sua língua e cultura.

³ Havia sido extinta no governo Bolsonaro (2019-2022) e reativada no governo Lula (2023).

⁴ Ramo da linguística que se dedica à elaboração de dicionários, glossários ou vocábulos.

Artigo submetido em 07 de março de 2025.

Aprovado em 12 de setembro de 2025.

