

Artigo 1

Tema
ENSINO DE HISTÓRIA

O uso de recursos didáticos no ensino de História para deficientes visuais

The use of didactic resources in History teaching for visually impaired

Luciano de Pontes Paixão

RESUMO

O presente trabalho discute a importância de se desenvolverem recursos didáticos no ensino de História para deficientes visuais, como forma de envolver os alunos, tornando-os cidadãos críticos e contextualizados. No sentido de estimular e desenvolver a capacidade de percepção e criação, propôs-se a utilização de um jogo, dois mapas históricos, uma linha do tempo e dois castelos medievais, para trabalhar conteúdos de História de maneira dinâmica, criativa e próxima da realidade do educando. Considerando esses aspectos, no Instituto Benjamim Constant, escola especializada na área da deficiência visual, foi realizada uma pesquisa com alunos do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental, organizada da seguinte forma: a) entrevistas semiestruturadas; b) elaboração dos materiais didáticos; e c) aplicação dos materiais nas turmas da instituição. Foi possível observar que o ensino de História é visto pela maioria dos entrevistados como algo distante da realidade, monótono e pouco atrativo. A partir da análise dos resultados, percebeu-se que, com a introdução dos recursos, os alunos mostraram-se mais participativos e, sobretudo, mostraram interesse em aprender os conteúdos que, para eles, eram considerados difíceis e entediados.

Palavras-chave: Ensino de História. Deficiência visual. Recursos didáticos. Inclusão

ABSTRACT

This paper discusses the importance of developing didactic resources in History teaching for the visually impaired, as a way to involve the students by making them critical and contextualized citizens. In order to stimulate and develop the capacity of perception and creativity, it was proposed the use of a game, two historical maps, a timeline and two medieval castles, so as to work out the contents of history in a dynamic and creative way, closer to the student's reality. Considering these aspects, a research was made at the Benjamin Constant Institute, an elementary school specialized in the field of visual impairment, with students from the 6th to the 9th grade, and organized as follows: a) semistructured interviews; b) preparation of didactic materials; and c) application of the materials in the classes of the institution. It was observed that history teaching is seen, by most of the interviewed, as something distant from reality, monotonous and unattractive. From the analysis of the results, it was noted that, with the introduction of the resources, the students became more participating and, above all, began to show interest in learning the contents, considered by them as difficult and tedious before.

Keywords: History teaching. Visual impairment. Didactic resources. Inclusion.

1. Introdução

O presente trabalho tem por objetivo discutir sobre a importância do uso de recursos didáticos em aulas de História para deficientes visuais (DV). Além disso, propõe atividades inovadoras a serem aplicadas junto aos estudantes do Ensino Fundamental do Instituto Benjamim Constant, escola especializada que atende a cegos e a alunos com baixa visão, localizada no Rio de Janeiro. Inicialmente, é importante refletir sobre os desafios do ensino de História em um contexto em que

as informações tornam-se cada vez mais globalizadas e dinâmicas. Dessa forma, não faz mais sentido a utilização, no ensino, de materiais sem qualquer articulação com o cotidiano dos alunos. No entanto, esse desafio não abrange só a aprendizagem de deficientes visuais, uma vez que o ensino, como um todo, sofre pela carência de propostas pedagógicas que aproximem o conhecimento histórico da realidade do aluno.

O ensino de História sempre foi considerado um desafio para os educadores, visto que é abrangente, complexo e de difícil conexão entre o tempo real e a época histórica a ser ensinada em sala de aula. Não é raro encontrar docentes que ainda limitam seu planejamento e o preparo das aulas utilizando-se da cronologia tradicional. Segundo Miceli (2002), o ensino de História parece voltar para trás, no sentido de se sustentar em uma série de mortos famosos, acontecimentos distantes e sem qualquer relação com a vida do aluno. O grande desafio está em aproximar o presente e o passado, enriquecendo o conhecimento tanto dos estudantes como dos professores.

Para explorar o potencial transformador do ensino de História, cabe ao professor elaborar estratégias didáticas que facilitem a aproximação dos conteúdos com o cotidiano dos alunos. Dessa forma, a História deixará de ser distante, cansativa e presa a memorizações, aumentando o interesse pela aquisição do conhecimento. Portanto, o educando será capaz de estabelecer relações com o mundo em que vive, percebendo-se sujeito ativo do processo histórico e social.

O desafio ainda é maior quando os conteúdos são trabalhados com deficientes visuais. Por meio das observações realizadas, constatou-se que, na maioria das vezes, as dificuldades não estão relacionadas à questão cognitiva dos alunos, mas à falta de materiais de História adaptados às capacidades perceptivas desse alunado. É sabido que o ensino dessa disciplina envolve generalizações, recuo temporal e abstração, dificultando o processo de ensino-aprendizagem. Para o estudante cego e com baixa visão, o acesso à informação em um mundo que valoriza o visual é uma barreira que precisa ser superada. Nesse sentido, torna-se emergencial a produção de recursos didáticos perceptíveis por outros canais sensoriais, como, por exemplo, os materiais percebidos pelo tato. Tais recursos favorecem uma aprendizagem significativa por valorizar outros sentidos. Assim, a pessoa com deficiência terá garantido o acesso às informações, podendo explorar, perceber e organizar os elementos no espaço. Utilizando-se desses materiais, o professor contribui para que esse aluno possa realizar transferências e abstrações em temas relacionados à História, tornando o processo educacional acessível, visando à formação de um cidadão participativo em nossa sociedade. Além disso, contribuirá na formação de indivíduos críticos diante da realidade atual.

Com essa preocupação foi elaborada uma linha do tempo adaptada, o jogo “Na trilha da História”, um castelo medieval em alto-relevo, uma maquete de um castelo medieval, dois mapas históricos abordando os Movimentos Pré-Independência e as Revoltas Regenciais que permitiram ao deficiente visual estudar conceitos históricos e, mais que isso, se situar no espaço. Esses recursos foram utilizados em aulas de História em turmas do 6º ao 9º do Ensino Fundamental do Instituto Benjamim Constant. Tais materiais tinham como objetivo principal tornar o ensino de História mais dinâmico, criativo, com melhor compreensão dos fatos e menos memorizações, motivando os alunos a aprender e desenvolver a autonomia primordial a quaisquer indivíduos.

2. Fundamentação teórica

2.1. Reflexões sobre o ensino de História

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de História do Ensino Fundamental apresentam como objetivo principal ampliar a compreensão do aluno acerca de sua realidade, especialmente confrontando-a e, sobretudo, relacionando-a com outras realidades históricas. Dessa forma, o indivíduo será capaz de fazer escolhas e estabelecer critérios para orientar suas ações e decisões. Nesse sentido, o professor deve partir da realidade mais próxima do educando, não somente pela dificuldade de lidar com o tempo, mas principalmente para aproveitar sua experiência de vida (CABRINI et al., 2000). Além desse objetivo, os PCNs propõem o desenvolvimento de capacidades e habilidades cognitivas, tais como: estabelecer relações históricas entre o passado e o tempo presente; situar os conhecimentos históricos em múltiplas temporalidades; dominar processos de pesquisa, lidando com fontes textuais, iconográficas, sonoras e materiais; valorizar o patrimônio sociocultural e o direito à cidadania, respeitando a diversidade social, étnica e cultural dos povos, dentre outras.

Esses objetivos comprometem os propósitos da escola tradicional, que visa a acumular informações, ordenar fatos, memorizar datas, transmitir conteúdos herméticos e descontextualizados de forma passiva. Ensinar História continua sendo um grande desafio e motivo de preocupação para boa parte dos professores, uma vez que muitos relatam a falta de interesse e de motivação por parte dos alunos em aprender conteúdos históricos. Muitos estudantes percebem a História como uma disciplina cansativa, desconectada da realidade, e por isso não sentem interesse pelas aulas. Dessa forma, a disciplina acaba não sendo valorizada por eles como parte importante na sua formação humana e acadêmica.

É fácil perceber que tem se tornado tarefa árdua e pouco atraente o fato de os alunos articularem e contextualizarem os conhecimentos históricos apresentados, discutidos e estudados em sala de aula (ECCO, 2007). Para reverter essa situação, o ensino de História deve ser concebido a partir de metodologias e conteúdos que partam do pressuposto de que tanto professores como estudantes são sujeitos da História do seu tempo, portanto, capazes de produzir conhecimento a partir das relações sociais que estabelecem.

De acordo com Schmidt (1998), a aula de História deve ser o momento em que o educador pode oferecer ao aluno a apropriação do conhecimento histórico existente, por meio de atividades que proporcionem a edificação do saber. A autora ainda acrescenta que é importante levar o educando à compreensão das mudanças e permanências, das continuidades e descontinuidades, noções básicas na educação histórica. Nesse sentido, os PCNs (1996) recomendam o uso de recursos, tais como: jornais, revistas, televisão, vídeo e computadores, para aproximar os estudantes dos fatos históricos. As crianças e os jovens têm acesso a muitas informações, imagens e explicações em seu convívio social que instigam seu imaginário. Apesar de essas fontes de informações contribuírem para a formação dos alunos, é importante diferenciar o saber que esse aprendiz adquire de modo informal com o saber adquirido na escola. No ambiente escolar, o professor de História reelabora os saberes, selecionando conteúdos e métodos que facilitam a compreensão de fatos e eventos históricos.

Nesse sentido, o docente possui uma grande responsabilidade na formação da consciência histórica de seus alunos, pois as escolhas que faz como educador são determinantes para o processo

de ensino-aprendizagem, partindo-se do princípio de que essas escolhas contribuem para a construção de visão de mundo de ambos.

2.2. Aspectos gerais sobre a deficiência da visão

Segundo o Censo 2000 realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), são 16,6 milhões de pessoas incapazes ou com alguma dificuldade permanente de enxergar no Brasil. Diante desses dados, torna-se cada vez mais importante discutir sobre o processo de inclusão de pessoas com deficiência visual no contexto escolar. Entretanto, não basta realizar a inclusão, mas, sobretudo, deve-se oferecer a esses alunos um ensino de qualidade, com novas propostas pedagógicas.

De acordo com Caiado (2003), o processo de inclusão efetiva dos deficientes visuais não é algo fácil de ser implantado em nossas escolas, uma vez que os professores encontram-se despreparados para receber o DV.

Para Oliveira e Amaral (2004) apud Lázaro (2009), os fatores que prejudicam a inclusão da pessoa com deficiência nas escolas são a falta de estrutura dos espaços físicos, a falta de recursos didáticos adaptados, a ausência de medidas pedagógicas e a qualificação deficitária do professor para atender a esses alunos. Outro agravante é que muitas vezes o deficiente é considerado de responsabilidade exclusiva do educador especial, descaracterizando uma proposta de educação inclusiva. Nesse sentido, Profeta (2007, p. 218) afirma:

Educadores que recebem, em sua sala de aula, alunos com deficiência visual precisam entender que eles têm necessidades como outros sem deficiência: podem ser as mesmas necessidades emocionais, físicas e intelectuais. Cabe, então, ao professor, perceber essa semelhança, mas sem esquecer da individualidade de cada um [...].

Um dos passos importantes para que haja a inclusão efetiva dos alunos com deficiência visual é conhecer melhor as potencialidades e características desses indivíduos. Masini et al. (2006) apresentam a deficiência visual dividida em duas categorias: o cego total e o parcialmente cego ou com baixa visão, sendo definido como cego total o indivíduo que não possui a percepção da luz e o com baixa visão aquele com graus menores de perda de visão.

Na educação de alunos deficientes visuais, devem-se estimular as experiências sensoriais, como o tato, associadas à verbalidade, para que eles não fiquem em desvantagem em relação aos estudantes que enxergam. Ochaita e Rosa (1995) apud Freire (2005, p. 4) definem a cegueira explicando a aquisição de informação por meio dos canais sensoriais:

A cegueira é um tipo de deficiência sensorial e, portanto, sua característica mais central é a carência ou comprometimento de um dos canais sensoriais de aquisição da informação, neste caso o visual. Isto, obviamente, tem consequências sobre o desenvolvimento e a aprendizagem, tornando-se necessário elaborar sistemas de ensino que transmitam, por vias alternativas, a informação que não pode ser obtida através dos olhos. [...] A carência ou a séria diminuição da capacitação da informação, por um canal sensorial da importância da visão, faz com que a percepção da realidade de um cego seja muito diferente da dos que enxergam. Boa parte da categorização da realidade reside em propriedades visuais que se tornam inacessíveis ao cego, mas isto não quer dizer que careça de possibilidade para conhecer o mundo ou para representá-lo; o que ocorre é que, para isso, deve potencializar a utilização dos outros sistemas sensoriais.

O conhecimento é recebido pelo aluno através dos órgãos dos sentidos, que enviam as informações retiradas dos objetos externos para o cérebro. Através do tato, o estudante capta a informação, que é processada e significada no cérebro. Quando acontece a ausência de um órgão sensorial, esta pode ser compensada e estimulada na aquisição de conhecimento por meio dos outros órgãos sensoriais. Dessa forma, o cego e o com baixa visão podem equilibrar suas deficiências com o estímulo e o desenvolvimento de outros órgãos sensoriais, como a audição e o tato (CAIADO, 2003). Segundo essa autora, a construção dos sentidos é uma atividade histórica, social e cultural. O deficiente possui sentidos sociais, pois em contato com outras pessoas ouve e sente as informações do seu tempo e da sua sociedade fazendo comparações com o passado. A cegueira é limitadora até certo ponto, pois socialmente ela não o é: o deficiente visual, por meio da comunicação, absorve conhecimentos e tem acesso à cultura.

A prática do tato inclui a percepção e a interpretação por meio da exploração sensorial. Com o tato, o aluno observa as texturas e os contrastes (por exemplo: mole, duro, macio e áspero), as consistências através dos movimentos das mãos. A descoberta do material pelo deficiente visual é realizada das partes para o todo, diferentemente do vidente, que analisa do todo para as partes. Para Griffin e Gerber (1996), o desenvolvimento sistemático da percepção tátil é essencial para que a pessoa com deficiência chegue a desenvolver a capacidade de organizar, transferir e abstrair conceitos. O cego e o com baixa visão realizam, por meio da percepção tátil e auditiva, a criação de conceitos mentais do objeto explorado (FIGUEIRA, 1996).

Os deficientes visuais conseguem organizar os dados assim como os videntes. O educador precisa ter sensibilidade a fim de identificar as potencialidades de cada aluno e ensinar utilizando os sentidos relacionados ao tato e à audição. O professor precisa ter disponibilidade e enfrentar os desafios com conhecimento sobre o assunto, respeitando as características e individualidades de cada estudante. O cego e o com baixa visão têm as mesmas necessidades físicas, intelectuais e emocionais que os alunos que enxergam. O mestre não pode esquecer que para educar uma pessoa com deficiência é necessário conhecê-la e prestar atenção à forma como ela se relaciona com as outras pessoas e os objetos. É fundamental estabelecer contato com o aprendiz por meio dos sentidos de que dispõe, evitando, assim, que ele fique isolado (MASINI, 2007). Batista e Laplane (2007) apontam que, para formar conceitos, é imprescindível o uso de materiais adaptados. Elas ainda afirmam que a identificação do material pelo tato se dá pela relação entre o novo conceito e os já formados anteriormente. Dessa forma, o tato seria apenas uma parte do processo. Profeta (2007, p. 216) escreve sobre a motivação e o tato:

A maior parte dos educadores do ensino regular desconhece como lidar com alunos com deficiência visual, seja ele cego ou com baixa visão. Sabe-se que a aprendizagem ocorre quando as condições ou a maioria delas é favorável [*sic*]. Quando, por exemplo, o aluno consegue se relacionar com as novas práticas e experiências educacionais, quando tem motivação e disposição para aprender, quando materiais e conteúdos têm significado potencial e lógico a ele, quando as adaptações físicas estão adequadas a ele, quando os recursos didático-pedagógicos lhe possibilitam o aprendizado, assim como toda a organização de atividades específicas e estratégias de ensino que são oferecidas.

Embora já se percebessem as necessidades e, sobretudo, as potencialidades do deficiente visual, somente em 1961, com a Lei nº 4.024, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, em seu artigo 88, é que foi assegurado aos excepcionais o acesso à educação. No entanto, foi com a Constituição de

1988 que se efetivou o atendimento educacional especializado aos deficientes na rede regular de ensino (CAIADO, 2003). Outro fator importante nessa trajetória foi a Declaração de Salamanca de 1994, que abordou Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais, contribuindo para melhorar as práticas educativas (HONORA; FRIZANCO, 2008). Nesse novo cenário, repensaram-se a legislação, as práticas educacionais e os recursos didáticos destinados às pessoas com necessidades especiais.

2.3. Recursos didáticos para deficientes visuais

Um dos objetivos e metas da educação especial no Plano Nacional de Educação (PNE) é estabelecer uma parceria com a sociedade civil no sentido de criar materiais didáticos para deficientes visuais (CAIADO, 2003). Nesse sentido, Honora e Frizanco (2008) assinalam que alunos com cegueira e baixa visão não estão em posição de igualdade, por não terem estímulos táteis disponíveis na mesma intensidade em que existem estímulos disponíveis para os estudantes videntes.

De acordo com Profeta (2007), uma das dificuldades da inclusão do deficiente visual é a falta de adaptação de material. Caiado (2003) afirma que o professor especializado tem a atribuição na produção e adaptação de material didático. Mas será que só o docente especializado tem obrigação de adaptar e produzir recursos pedagógicos para alunos com deficiência visual? Os estudantes cegos e com baixa visão reclamam da falta de materiais didáticos para estudar, pois nem sempre todas as instituições de ensino possuem educadores especializados, textos ampliados, livros e provas em braille, visto que uma impressora que imprime essa escrita é muito cara. Os livros em tinta estão cada vez mais visuais, com fotos, ilustrações e esquemas facilitando o aprendizado dos estudantes videntes, uma vez que concretizam conceitos abstratos (BITTENCOURT, 1998). Torna-se, então, um desafio trabalhar esses conceitos abstratos com alunos com deficiência visual. O aluno cego e o com baixa visão ficam prejudicados pela falta de material didático, edificando barreiras ao acesso de conhecimentos (CAIADO, 2003).

Segundo Cerqueira e Ferreira (2000), os recursos didáticos são de fundamental importância para o ensino de deficientes visuais. A falta de materiais didáticos pode levar os alunos com deficiência a um mero verbalismo sem conexão com a realidade. Eles precisam receber motivação no processo de ensino-aprendizagem tanto quanto os estudantes videntes.

Para esses autores, os professores que criam materiais para deficientes precisam prestar atenção ao tamanho dos objetos. Quando muito pequenos, os detalhes não aparecem, e quando grandes fica difícil a apreensão da totalidade. Os autores ainda esclarecem os critérios para atingir a eficiência na utilização dos recursos didáticos.

O material precisa possuir um relevo perceptível e, tanto quanto possível, constituir-se de diferentes texturas para melhor destacar as partes componentes. Contrastes do tipo: liso/áspero, fino/espesso permitem distinções adequadas. O material deve ter cores fortes e contrastantes para melhor estimular a visão funcional do aluno deficiente visual. O material deve ter sua representação tão exata quanto possível do modelo original. Os materiais devem ser simples e de manuseio fácil, proporcionando ao aluno uma prática utilização. (p. 25-26)

O material didático para alunos cegos deve ser em relevo e, para os com baixa visão, contrastantes e ampliados. Devem-se utilizar materiais concretos para posteriormente usar as representações simbólicas da realidade. É necessário disponibilizar materiais diversos, que estimulem a percepção do estudante deficiente visual. A estimulação do sistema tátil é importante no processo ensino-aprendizagem da pessoa com deficiência. Para que o aluno deficiente visual organize o mundo em que vive, necessita interagir com os objetos (SELAU et al., 2010).

As texturas e os relevos criam sensações táteis e conceitos mentais importantes para a aprendizagem. O trabalho tátil deve proporcionar prazer e motivação, acarretando a iniciativa e a autonomia. A ausência de materiais didáticos adequados pode levar ao comportamento passivo e à inibição do interesse pelo estudo. A diversidade de recursos pedagógicos disponíveis leva ao conhecimento eficaz (SÁ et al., 2007).

Os materiais didáticos adaptados, ou seja, acessíveis, possibilitam aos deficientes visuais uma melhor compreensão dos conteúdos e autonomia para estudar, melhorando, assim, sua autoestima. O recurso tátil, juntamente com a presença do educador, facilita o processo de fixação dos conteúdos e a concretização da aprendizagem pelos alunos cegos e com baixa visão.

Percebe-se que o atual professor deve ter consciência de que a deficiência visual é de certo modo uma privação de estímulos e de informações. O ideal é que sua meta seja abrir os caminhos do deficiente visual na percepção e compreensão dos conhecimentos (MASINI, 1994).

3. Metodologia

Na investigação do uso de recursos didáticos no ensino de História para deficientes visuais, foi realizado um estudo qualitativo no campo da pesquisa social, caracterizado como um estudo de caso operacionalizado por meio de entrevistas semi-estruturadas. A escolha dessa metodologia justifica-se por poder explorar a questão do ponto de vista do educando, sendo possível levantar e discutir de forma mais detalhada e aprofundada aspectos da realidade a ser estudada, tais como a exploração de pontos de vista dos sujeitos da pesquisa e uma relação mais estreita entre suas ideias e fatores contextuais relevantes.

3.1. Perfil dos alunos

Os sujeitos da pesquisa foram alunos do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental do Instituto Benjamim Constant, localizado na cidade do Rio de Janeiro. De 31 entrevistados, 13 eram cegos e 18 tinham baixa visão, com faixa etária entre 12 e 21 anos de idade. Foi realizado um contato com o professor de História desse segmento e com os demais departamentos envolvidos para que autorizassem a coleta de dados.

3.2. Coleta de dados

Foram realizadas entrevistas semiestruturadas, seguindo um roteiro composto por 12 perguntas, sendo basicamente dividido em três partes. A primeira parte era para identificar o tipo de deficiência e a faixa etária. Na segunda e terceira partes, as perguntas foram voltadas para investigar

a preferência dos alunos em relação às disciplinas escolares e suas percepções do ensino de História, buscando observar as dificuldades em aprender conteúdos históricos, as atividades que mais despertam interesse no processo de ensino-aprendizagem e sugestões de como gostariam que fossem as aulas de História.

As entrevistas foram agendadas nos dias e horários disponibilizados pela instituição, de acordo com o cronograma do professor de História. Durante a coleta, foram analisados e observados a diversidade de significados na linguagem oral através da voz, a pronúncia, a entonação, os silêncios, os gestos, a emoção demonstrada e a postura corporal.

Após essa primeira etapa, que objetivava levantar dados sobre as concepções dos alunos sobre o ensino de História e sobre como aprendem melhor os conteúdos programáticos, agendaram-se encontros com as turmas para que os materiais confeccionados pelo pesquisador fossem utilizados no contexto da sala de aula. O uso dos recursos didáticos durante as aulas de História foi gravado e fotografado após autorização prévia dos sujeitos participantes da pesquisa. Para a aplicação dos materiais, dividiu-se a turma em grupos com até três estudantes e adotou-se o sistema de rodízio para que todos pudessem ter acesso a esses recursos.

3.3. Procedimentos na elaboração dos recursos didáticos

Para a elaboração dos materiais didáticos, foi utilizado emborrachado (EVA), papel-cartão, película de policloreto de vinila (PVC), diversos tipos de papéis, palitos de fósforo, linhas, botões, alfinetes, velcro, tampas de refrigerante e pedras de São Tomé das Letras (MG), sendo estas últimas muito utilizadas por paisagistas, arquitetos, engenheiros e decoradores em piscinas, jardins e calçadas. Os recursos produzidos e utilizados na pesquisa foram: uma Linha do Tempo (Figura 1A), cujo objetivo é situar os alunos nos conteúdos históricos; o jogo “Na trilha da História” (Figura 1B), para abordar conteúdos de História Antiga e Medieval de maneira mais dinâmica e motivadora; um Castelo Medieval em alto-relevo (Figura 1C) e uma maquete (Figura 1D), para trabalhar a estrutura do sistema feudal; e dois Mapas Históricos abordando a Pré-Independência (Figura 1E) e as Revoltas Regenciais (Figura 1F). A escolha desses objetos de estudo foi subsidiada pelas respostas das entrevistas, ou seja, buscou-se produzir materiais a partir das necessidades apontadas pelos estudantes. Os recursos foram utilizados nas séries de acordo com o conteúdo correspondente ao currículo escolar. Dessa forma, a Linha do Tempo foi aplicada na turma do 6º ano; o jogo “Na trilha da História”, nas turmas do 6º ao 8º ano; os Castelos Medievais, no 7º ano; e os Mapas Históricos, no 8º e no 9º ano.

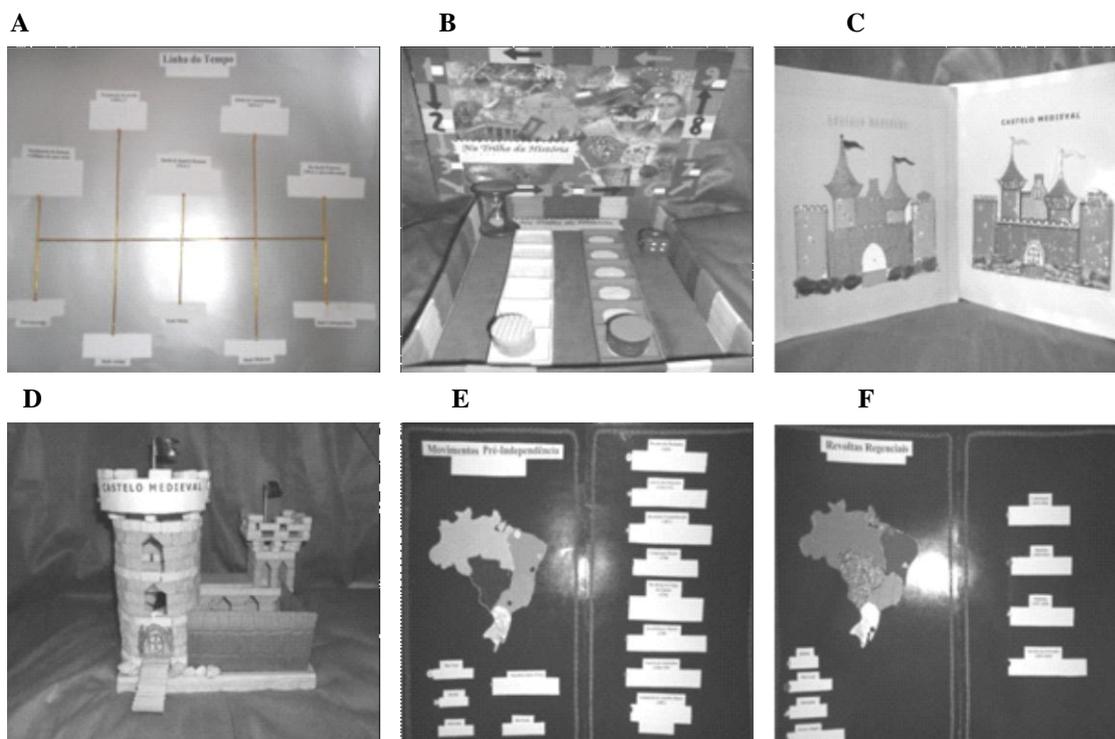


Figura 1 – **A.** Linha do Tempo; **B.** Jogo “Na trilha da História”; **C.** Castelo Medieval em alto-relevo; **D.** Maquete de um Castelo Medieval; **E.** Mapa Histórico – Movimentos Pré-Independência; **F.** Mapa Histórico – Revoltas Regenciais.

4. Resultados

4.1. Entrevistas

Quando perguntados sobre que disciplina mais gostavam de estudar, 14 alunos afirmaram gostar mais de Matemática; cinco, de Português; quatro, de Língua Estrangeira; três, de Ciências; dois, de Geografia; dois, de Educação Física; e apenas um escolheu História. Na sequência, perguntou-se se eles gostavam de estudar História e 20 disseram que não. Ao serem solicitados que justificassem sua resposta, a maioria considerou História “como uma matéria difícil, com muitas informações para decorar, com muitos fatos do passado que não são contextualizados, sendo as aulas monótonas, com muita leitura, e entediantes. Já os 11 restantes consideravam importante conhecer os fatos do passado que se repetem nos dias atuais e entender melhor a evolução da humanidade.

Na pergunta sobre as dificuldades que mais enfrentavam para estudar História, os alunos foram enfáticos ao dizerem que os textos são muito longos e com uma linguagem de difícil compreensão, que se sentem perdidos no tempo, na dinâmica dos acontecimentos, e que a monotonia das aulas dificulta o aprendizado. Em seguida, foi perguntado aos estudantes a maneira que mais gostam de aprender História. O trabalho em grupo foi citado por 54% dos entrevistados; a problematização dos conteúdos, por 28%; filmes e documentários, por 15%; e 3%, outros.

Outro aspecto investigado diz respeito aos conteúdos de História que consideram mais relevantes para a sua vida. Entre os entrevistados, 12 alunos consideraram a História do Brasil como a parte mais importante, dois escolheram os assuntos relacionados à África, três disseram não ver

importância para eles e os demais se dividiram em vários temas, tais como: pré-história, guerras, origem do homem, entre outros.

Ao serem perguntados sobre para que servem os conteúdos ensinados nas aulas de História, 42% dos estudantes não conseguiam perceber a relação dos fatos ensinados com o seu cotidiano, 29% consideravam que com as aulas eles passavam a entender melhor os fatos presentes, contribuindo para o enriquecimento cultural, 25% viam nas aulas dessa disciplina a possibilidade de conhecer os acontecimentos mais importantes do passado e 4% não souberam responder.

Por fim, perguntou-se aos alunos o que eles acham que precisa melhorar nas aulas de História. A grande maioria, cerca de 100%, considerava que as aulas precisam ser mais dinâmicas, com textos mais próximos da sua realidade, e que os professores deveriam utilizar mais recursos durante as aulas, dentre eles jogos, música e vídeos.

4.2. Aplicação dos recursos didáticos

Os alunos do 6º ano apresentaram um pouco de dificuldade em entender a utilidade da Linha do Tempo nas aulas de História. Portanto, fez-se necessária uma explicação mais detalhada da proposta da atividade. A partir desse momento, eles passaram a interagir mais com o material (Figura 2) e relataram que com esse recurso ficou mais fácil se situar no tempo e no espaço, facilitando, também, o entendimento de conteúdos da disciplina. Foi possível observar que alguns detalhes precisam ser aprimorados, por exemplo, colocar as linhas verticais mais finas e a horizontal mais espessa, pois esta representa a linha do tempo.



Figura 2 – Interação com a Linha do Tempo.

Nas turmas em que o jogo “Na trilha da História” foi aplicado, observou-se um grande interesse por parte dos alunos (Figura 3). As turmas foram divididas em dois grupos. Como a maioria dos estudantes disse sentir dificuldade em aprender conteúdos de História Antiga e Medieval, um grupo foi chamado de Império Romano e o outro, de Povos Bárbaros. Conforme eles acertavam as perguntas, avançavam casas na trilha e a motivação aumentava (Figura 4). Os sujeitos da pesquisa falaram que o jogo os ajudou a relembrar conteúdos abordados em aulas anteriores e, além disso, eles atribuíram nota 10 ao material. O interesse e a motivação ficaram evidentes nas falas dos entrevistados: *“Assim é mais legal estudar História”*, *“As aulas podiam ser sempre assim”*, *“Nem percebi que o tempo passou tão rápido e lembrei de tanta coisa que já tinha estudado”*.



Figura 3 – Interesse dos alunos pelo jogo “Na trilha da História”.

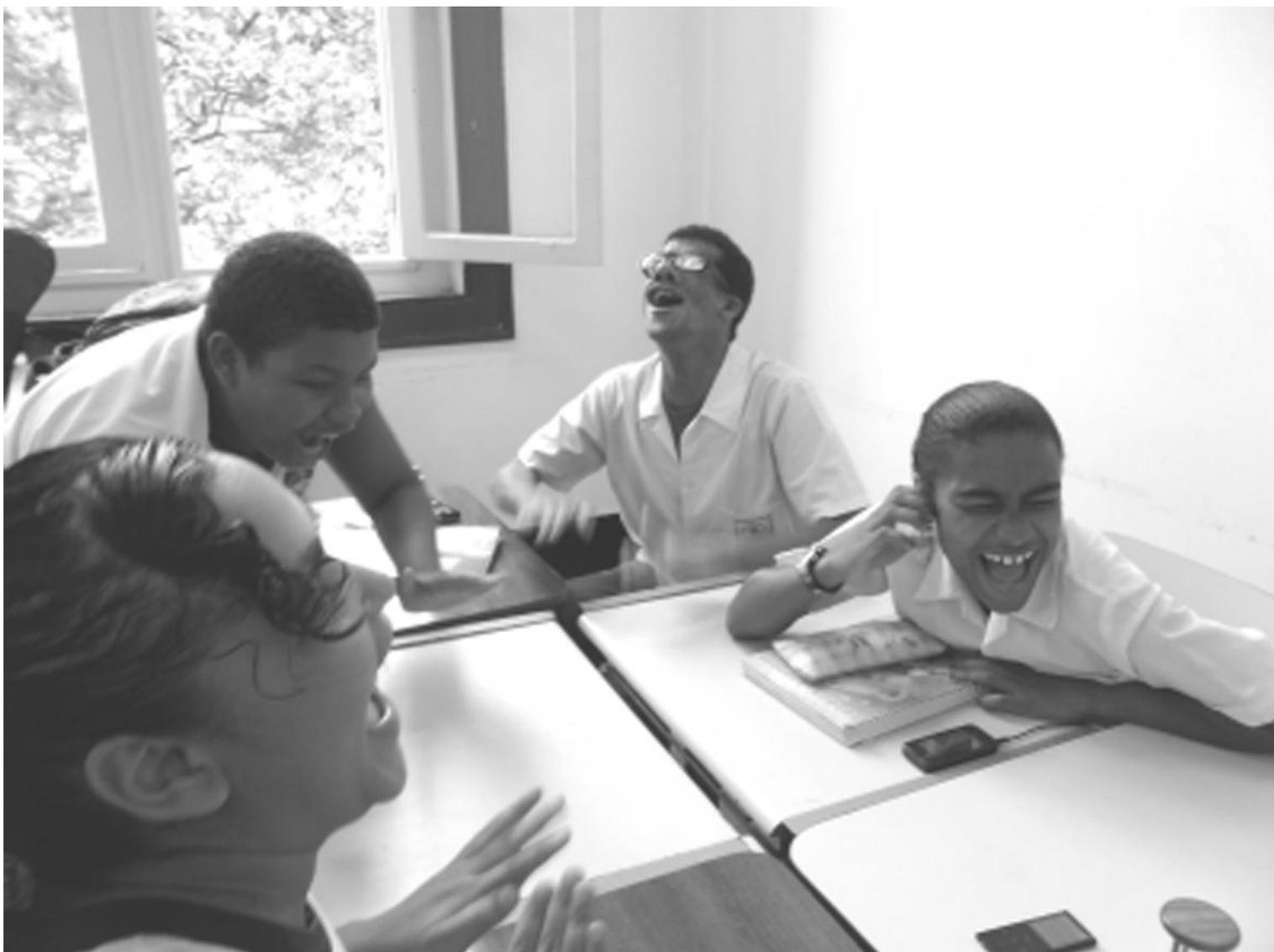


Figura 4 – Motivação e euforia com os acertos durante o jogo.

Os alunos que utilizaram os Castelos Medievais destacaram que com esses recursos a aula ficou mais interessante e dinâmica. Vale ressaltar que a maquete do castelo foi mais bem recebida pelos alunos, que afirmaram que com esse material eles tiveram uma ideia melhor de como era o sistema feudal. Segundo a estudante K, com esse castelo ela pôde pela primeira vez saber como é um castelo de verdade e como moravam as pessoas no feudalismo.

Com relação aos dois mapas históricos, os alunos acharam que com esses recursos ficou mais fácil entender conteúdos que só lendo no livro seria difícil. Também destacaram a qualidade dos mapas, acharam bem explicativos e de fácil manuseio. Com o uso desses instrumentos de ensino, percebe-se a importância de cada vez mais introduzir objetos táteis nas aulas com deficientes visuais. Foi observado que as pranchas em relevo devem ter aproximadamente o mesmo tamanho das carteiras dos estudantes, pois os materiais didáticos ficam mais bem acomodados, facilitando a exploração dos conteúdos. Além disso, faz-se necessário demarcar os Estados em que ocorreram os fatos e incluir a legenda das regiões geográficas.

5. Considerações finais

Na pesquisa realizada, percebeu-se que os deficientes visuais precisam de materiais didáticos que os aproximem dos conteúdos abordados nas aulas de História. Por meio dessa conexão é possível articular o conhecimento escolar com o cotidiano dos alunos. Portanto, os temas históricos devem estar conectados à realidade do estudante, pois dessa forma ele se identificará como integrante ou sujeito da História. O deficiente visual precisa ser estimulado, e sua relação com o professor na exploração dos recursos é fundamental. Considera-se relevante o uso de materiais pedagógicos que tornem a aprendizagem um momento de prazer. O docente não pode esquecer, quando for criar e confeccionar objetos de ensino, que esses materiais devem ser funcionais para a percepção tátil do aluno cego e do com baixa visão.

Os resultados desse estudo sinalizam para a importância de as escolas terem professores capacitados e materiais como regletes, *sorobans* e máquina de datilografia em braille para atender às necessidades dos alunos com deficiência visual.

O educador precisa refletir e analisar qual é a melhor maneira de ensinar História, buscando sempre despertar o interesse pela disciplina, o desenvolvimento da autonomia e aumento da autoestima em seus alunos. Faz-se necessário realizar uma ação pedagógica que leve à apropriação dos conteúdos históricos de forma reflexiva e crítica. A elaboração desse estudo possibilitou o afastamento do conceito de História como apenas uma disciplina teórica, mudando-se para um conhecimento histórico interessante, atrativo, com conteúdos significativos, dinâmico e motivador, exigindo do estudante a compreensão de fatos.

É necessário que haja mais estudos científicos, a fim de discutir o ensino de História para deficientes visuais, objetivando um ensino de qualidade e possibilitando que, no futuro, essa disciplina seja classificada como uma das preferidas dos alunos deficientes visuais.

REFERÊNCIAS

BATISTA, C. G.; LAPLANE, A. L. F. de. Modalidades de atendimento especializado: o grupo de convivência de crianças com deficiência visual. In: MASINI, E. F. S. (Org.). **A pessoa com deficiência visual**: um livro para educadores. 1. ed. São Paulo: Vetor, 2007. p. 85-111.

BITTENCOURT, C. (Org.). Livros didáticos entre textos e imagens. In: _____. **O saber histórico na sala de aula**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 1998. p. 69-90.

BRASIL. Ministério da Educação e da Cultural. . **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: História. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 1996.

CABRINI, C. et al. **Ensino de História**: revisão urgente. São Paulo: Educ 2000. 164 p.

CAIADO, K. R. M. **Aluno deficiente visual na escola**: lembranças e depoimentos. Campinas, SP: Autores Associados; PUC, 2003. 150 p.

- CERQUEIRA, J. B.; FERREIRA, E. de M. B. Recursos didáticos na educação especial. **Benjamin Constant**, Rio de Janeiro, ano 6, n. 15, p. 24-28, abr. 2000.
- ECCO, I. O ensino de História: evidências e tendências atuais. **Revista Ciências Humanas**, v. 8, n. 10, p. 123-147, jun. 2007.
- FIGUEIRA, M. M. A. Assistência fisioterápica à criança portadora de cegueira congênita. **Benjamin Constant**, Rio de Janeiro, n. 5, p. 8-23, dez. 1996.
- FREIRE, I. M. A experiência com a cegueira. **Benjamin Constant**, Rio de Janeiro, ano 11, n. 31, p. 3-8, ago. 2005.
- GRIFIN, H. C.; GERBER, P. J. Desenvolvimento tátil e suas implicações na educação de crianças cegas. **Benjamin Constant**, Rio de Janeiro, n. 5, p. 3-7, dez. 1996.
- HONORA, M.; FRIZANCO, M. L. **Esclarecendo as deficiências**: aspectos teóricos e práticos para contribuir com uma sociedade inclusiva. São Paulo: Ciranda Cultural, , 2008. 192 p.
- IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Censo 2000. Disponível em: <www.ibge.gov.br>. Acesso em: 22 nov. 2010.
- LÁZARO, R. C. G.; MAIA, H. Inclusão do aluno com baixa visão na rede regular de ensino: a que custo?. **Benjamin Constant**, Rio de Janeiro, ano 15, n. 43, p. 5-15, ago. 2009.
- MASINI, E. F. S. A educação do portador de deficiência visual: as perspectivas do vidente e do não vidente. In: ALENCAR, E. M L. S. de (Org.). **Tendências e desafios da educação especial**. Brasília: Seesp, 1994, p. 82-103.
- _____. (Org.). As especificidades do perceber. In: _____. **A pessoa com deficiência visual: um livro para educadores**. 1. ed. São Paulo: Vetor, 2007. p. 19-35.
- _____; CHAGAS, P. A. C.; COVRE, T. K. M. Facilidades e dificuldades encontradas pelos professores que lecionam para alunos com deficiência visual em universidades regulares. **Benjamin Constant**, Rio de Janeiro, ano 12, n. 34, p. 13-26, ago. 2006.
- MICELI, P. Por outras histórias do Brasil. In: PINSKY, J. (Org.). **O ensino de História e a criação do fato**. 10. ed. São Paulo: Contexto, 2002, p. 31-42.
- PROFETA, M. da S. A inclusão do aluno com deficiência visual no ensino regular. In: MASINI, E. F. S. (Org.). **A pessoa com deficiência visual: um livro para educadores**. 1. edição. São Paulo: Vetor, 2007. p. 209-236.
- SÁ, E. D. de; CAMPOS, I. M. de; SILVA, M. B. C. **Atendimento educacional especializado em deficiência visual**. Brasília: Seesp; Seed; MEC, 2007. 54 p.
- SCHMIDT, M. A. A formação do professor de História e o cotidiano da sala de aula. In: BITTENCOURT, C. (Org.). **O saber histórico na sala de aula**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 1998, p. 54-66.
- SELAU, B.; KRONBAUER, C. I.; PEREIRA, P. Educação inclusiva e deficiência visual: algumas considerações. **Benjamin Constant**, Rio de Janeiro, ano 16, n. 45, p. 5-12, abr. 2010.
-

Luciano de Pontes Paixão é graduado em História pelo Centro Universitário Augusto Motta, atuando na Divisão de Imprensa Braille na função de transcritor braille no Instituto Benjamin Constant. *E-mail:* lucianopontespaixao@yahoo.com.br