



UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS – UFT
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE ARAGUAÍNA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE HISTÓRIA - PPGEH
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA - PROFHISTÓRIA

ANTÔNIO CARLOS MACENA DA SILVA

**BRINQUEDOS E BRINCADEIRAS NA APRENDIZAGEM HISTÓRICA EM TURMA
DE 4º. ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL EM MARABÁ, PA**

ARAGUAÍNA (TO)
2020

ANTÔNIO CARLOS MACENA DA SILVA

**BRINQUEDOS E BRINCADEIRAS NA APRENDIZAGEM HISTÓRICA EM TURMA
DE 4º. ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL EM MARABÁ, PA**

Dissertação apresentada à Universidade Federal do Tocantins - UFT, c como parte das exigências do Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História – PROFHISTÓRIA para obtenção do título de Mestre em Ensino de História.

Orientador: Prof. Vasni de Almeida.

Linha de Pesquisa: Saberes Históricos no Espaço Escolar.

**ARAGUAÍNA (TO)
2020**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Tocantins

S586b Silva, Antonio Carlos Macena da .
Brinquedos e brincadeiras na aprendizagem histórica em turma de
4º. Ano do Ensino Fundamental em Marabá, PA. / Antonio Carlos
Macena da Silva. – Araguaína, TO, 2020.

141 f.

Dissertação (Mestrado Profissional) - Universidade Federal do
Tocantins – Câmpus Universitário de Araguaína - Curso de Pós-
Graduação (Mestrado) Profissional em Ensino de História, 2020.

Orientador: Vasni De Almeida

1. Brinquedos e brincadeiras. 2. Ensino de História. 3.
Aprendizagem histórica. 4. Sequência didática. I. Título

CDD 980

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS – A reprodução total ou parcial, de
qualquer forma ou por qualquer meio deste documento é autorizado desde que
citada a fonte. A violação dos direitos do autor (Lei nº 9.610/98) é crime
estabelecido pelo artigo 184 do Código Penal.

**Elaborado pelo sistema de geração automática de ficha catalográfica da
UFT com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).**

ANTÔNIO CARLOS MACENA DA SILVA

BRINQUEDOS E BRINCADEIRAS NA APRENDIZAGEM HISTÓRICA EM
TURMA DE 4º. ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL EM MARABÁ, PA

Dissertação apresentada à Universidade Federal do Tocantins - UFT, como parte das exigências do Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História – PROFHISTÓRIA, para obtenção do título de mestre em Ensino de História.

Data da aprovação: 14 / 04 / 2020.

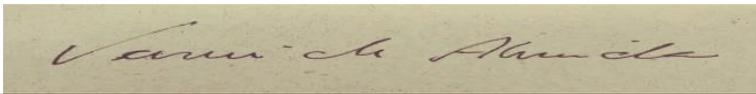
Banca examinadora:



Prof. Dr. Vasni de Almeida, Orientador, UFT



Profª. Drª. Maria da Conceição Silva, Examinadora, UFG



Profª. Drª. Martha Victor Vieira, Examinadora, UFT

Há escolas que são gaiolas e escolas que são asas.

Escolas que são gaiolas existem para que os pássaros desaprendam a arte do voo. Pássaros engaiolados são pássaros sob controle. Engaiolados, o seu dono pode levá-los para onde quiser. Pássaros engaiolados sempre têm um dono. Deixaram de ser pássaros. Porque a essência do pássaro é o voo.

Escolas que são asas não amam pássaros engaiolados. O que elas amam são pássaros em voo. Existem para dar aos pássaros coragem para voar. Ensinar o voo, isso elas não podem fazer, porque o voo já nasce dentro dos pássaros. O voo não pode ser ensinado. Só pode ser encorajado. Encorajar o voo não é ensinar a responder, mas a perguntar, é cuidar da educação dos olhos e não da paisagem.

Rubens Alves

AGRADECIMENTOS

À minha esposa, Erlúde da Silva e Silva, que me acompanhou nessa jornada.

À minha filha Clarissy e ao meu filho Aquiles, que compreenderam as minhas ausências.

À minha mãe, Sebastiana Macena da Silva, pelos seus cuidados e dedicação.

Ao meu orientador, o Prof. Dr. Vasni de Almeida, pelo profissionalismo e excelente orientação.

Aos professores da banca de qualificação, a professora Dra. Martha Victor Vieira e o professor Cleube Alves da Silva, pelas ponderações pertinentes para o encaminhamento deste trabalho.

A todos os professores do mestrado, que, de certa forma, participaram da minha formação.

À direção, coordenação pedagógica e orientação educacional da Escola Municipal de Ensino Fundamental Professor José Flávio Alves de Lima.

À professora da turma pesquisada, Francinalda de Sousa Andrade, por ter aceitado o desafio de participar desta pesquisa.

A todos os alunos da turma, pela participação ativa na pesquisa e por terem contribuído significativamente para minha formação.

Aos pais dos alunos que, além de autorizar a pesquisa com seus filhos, ajudaram quando necessário.

Obrigado!

RESUMO

A presente dissertação aborda a utilização de brinquedos e brincadeiras como tema gerador à aprendizagem histórica numa turma do 4º ano da Escola Municipal de Ensino Fundamental Professor José Flávio Alves de Lima, na cidade de Marabá - PA, com o objetivo de refletir sobre as dificuldades do professor em ensinar História na primeira fase do Ensino Fundamental. Como parte da pesquisa, aplicamos uma sequência didática com o tema brinquedos e brincadeiras. A intenção foi potencializar as experiências passadas com brinquedos e brincadeiras vividas por pessoas mais velhas das famílias dos alunos. O estudo pretende contribuir com reflexões que possam auxiliar o docente em seu trabalho em sala, no que diz respeito ao tema gerador como aprendizagem histórica. A sequência didática realizada se deu a partir do método pesquisa-ação, que proporciona a todos os envolvidos na pesquisa, inclusive ao pesquisador, pensar criativa, crítica e reflexivamente sobre suas práxis (ação-reflexão-ação). As atividades foram acompanhadas por questionários, respondidos por pais e alunos envolvidos, e utilizados como subsídios para realização das sequências didáticas. Com os questionários, os alunos compararam as mudanças e permanências nos brinquedos e brincadeiras, um aprendizado histórico relevante para alunos dessa fase do ensino. O estudo foi direcionado a partir de referências teóricas acerca da aprendizagem histórica contidas na BNCC (2019), nos PCNs (2001), e em autores como: Cabrini (1994), Caimi (2019), Cerri (2019), Charlier (2017), Cooper (2004), Freire (2012-2018), PCNs de História (2001), Rösen (2010-2012) e Schimidt (2009-2011). Trilhamos ainda autores que relacionam brinquedos e brincadeiras com aprendizagem histórica, como Carleto (2004; 2018), Oliveira (2018), Pavanelli e Tuma (2018), Ramos (2007), Sandaniel e Barbosa (2018), Silva (2018), Spodeck (1998) e Tuma; Cainelli e Oliveira (2010).

Palavras-chaves: Brinquedos e Brincadeiras. Ensino de História. Aprendizagem Histórica. Sequência Didática.

ABSTRACT

This dissertation addresses the use of toys and kidding as generating theme in historical learning in a 4th year class of the Professor José Flávio Alves de Lima Municipal School of Elementary Education, in the city of Marabá, state of Pará. aiming at to reflect on the teacher's difficulties in teaching history in the first phase of elementary school. As part of the research, we applied a didactic sequence with the theme toys and kidding. The intention was potentialize the past experiences with toys and kidding lived by people older from students' families. The study intends to contribute with reflections that can help the teacher in his work in class with respect to the generative theme as historical learning. The didactic sequence was based on the action research method, which provides everyone involved in the research, including the researcher, with creative, critical and reflexive thinking about their praxis (action-reflection-action). The activities were accompanied by questionnaires, answered by parents and students involved, and used as subsidies for the didactic sequences. With the questionnaires, students compared changes and permanences in toys and kidding, a relevant historical learning for students in this phase of education. The study was directed from theoretical references about historical learning contained in the BNCC (2019), at PCNs (2001), and in authors like Cabrini (1994), Caimi (2019), Cerri (2019), Charlier (2017) Cooper (2004) Freire (2012-2018), PCNs de História (2001) Rösen (2010-2012) and Schmidt (2009-2011). We also follow authors who relate toys and games with historical learning, such as Carleto (2004; 2018), Oliveira (2018), Pavanelli and Tuma (2018), Ramos (2007) Sandaniel and Barbosa (2018), Silva (2018), Spodeck (1998) and Tuma; Cainelli and Oliveira (2010).

Keywords: Toys and kidding. History teaching. Historical learning. Didactic sequence.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Mapas da representação da cidade de Marabá no Brasil e no Pará	81
Figura 2 – Brinquedos antigos	93
Figura 3 – Texto coletivo	108
Figura 4 – Brinquedos construídos pelas crianças junto com os pais	112
Figura 5 – Demonstrações dos brinquedos produzidos	113
Figura 6 – Atividade de comparação com os dois brinquedos	113
Figura 7 – Atividade avaliativa através de ilustração	116
Figura 8 – Momento da exposição no pátio	118

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Carga horária semanal para o quarto ano	45
Quadro 2 – Unidade 1 do livro Aprender e Saber	88
Quadro 3 – Brinquedos dos pais	97
Quadro 4 – Brincadeiras dos pais	98
Quadro 5 – Os tempos e lugares dos brinquedos e brincadeiras	99
Quadro 6 – Memórias e rupturas dos brinquedos e brincadeiras	100
Quadro 7 – Comparação passado e presente	102

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
EMEF	Escola Municipal de Ensino Fundamental
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PPP	Projeto Político Pedagógico

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
CAPÍTULO 1 – APRENDIZAGEM HISTÓRICA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL	26
1.1 A Aprendizagem histórica significativa: alguns conceitos	26
1.2 Aprendizagem histórica nos documentos orientadores do ensino de história na educação básica.....	33
1.3 A aprendizagem histórica nos documentos orientadores do ensino de história para os anos iniciais do ensino fundamental.....	43
CAPÍTULO 2 - BRINQUEDOS E BRINCADEIRAS NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM HISTÓRICA	57
2.1 O lúdico como possibilidade de ensino	57
2.2 Brinquedos e brincadeiras como potencial para o processo de ensino-aprendizagem histórica.....	62
2.3 Experiências e abordagens em propostas de estudos com brinquedos e brincadeiras	70
CAPÍTULO 3 - SEQUÊNCIA DIDÁTICA COM BRINQUEDOS E BRINCADEIRAS NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM HISTÓRICA NA ESCOLA JOSÉ FLÁVIO ALVES DE LIMA	76
3.1 O aluno como sujeito na educação histórica.....	76
3.2 O contexto da cidade e da escola.....	81
3.2.1 A cidade.....	81
3.2.2 A escola.....	83
3.3 O PPP e a visão educativa da escola	84
3.4 o perfil do aluno participante da sequência didática	86
CAPÍTULO 4 – A SEQUÊNCIA DIDÁTICA APLICADA	90
4.1 Da primeira a terceira aula: preparação para os questionários.....	90
4.2 A quarta e a quinta aula: explorando os questionários respondidos pelos pais.....	96
4.3 Da sexta a décima aula: mudanças e permanências.....	101
4.4 As últimas aulas: as aprendizagens orais e escritas.....	109
CONSIDERAÇÕES FINAIS	120
REFERÊNCIAS	126
APÊNDICES	130
Apêndice 1 - Sequência didática.....	131
Apêndice 2 – Alguns registros do caderno de campo.....	134
Apêndice 3 – Modelo do termo livre esclarecido e assentimento	136

INTRODUÇÃO

O presente trabalho é fruto da pesquisa que realizamos sobre o uso de brinquedos e brincadeiras como tema gerador no processo de ensino-aprendizagem histórico, no qual os alunos pesquisam sobre os brinquedos e brincadeiras da época de seus pais, fazendo uma comparação com seus próprios brinquedos e suas brincadeiras. O campo de pesquisa foi a Escola Municipal de Ensino Fundamental Professor José Flávio Alves de Lima, em Marabá – PA. As atividades foram aplicadas nos meses de novembro e dezembro de 2018, em uma turma do quarto ano, no período vespertino.

Nesse sentido, a escolha desse tema leva em consideração a necessidade de inovações que o processo de ensino-aprendizagem atual exige. O mundo mudou e a escola precisa acompanhar essas mudanças. Na atualidade, há exigências de aperfeiçoamento em todos os segmentos da sociedade. Com a escola, não é diferente. Se a escola não entende isso, está fadada ao fracasso.

Os inúmeros problemas educacionais e o verdadeiro papel da educação formal são motivos de ampla discussão na sociedade atual. É urgente empreender um esforço coletivo para vencer as barreiras que inviabilizam a construção de escola pública que eduque de fato e seja instrumento real de transformação social. Espaço em que se aprenda a aprender, a conviver e a ser com e para os outros, contrapondo-se ao atual modelo gerador de desigualdades e exclusão social que impera nas políticas educacionais de inspiração mercadológicas.

Em nossa compreensão, não há problema em assumir uma escola que, desde as séries iniciais, prepare o aluno para o mercado de trabalho, para as provas seletivas da vida. O problema está em focar somente nesses critérios e agir sob uma concepção conteudista, com metodologias de ensino-aprendizagem mecânicas, que não leve o aluno a pensar sobre a realidade, somente a aceitá-la. Nesse ponto, aprender sobre a própria história, da sua família e de seu grupo, pode ser um diferencial para tratar o aluno como sujeito e não como objeto.

Acreditamos que a escola deva almejar ir além dos anseios do mercado. Ela pode contribuir para estabelecer novos paradigmas de gestão e de práticas

pedagógicas que levem a instituição escolar a ultrapassar a chamada educação tradicional, cujo conteúdo está longe de corresponder às necessidades e aos anseios de todos os que participam do cotidiano escolar.

Diante desse cenário, a educação histórica tem um papel fundamental, pois ajuda na compreensão da realidade histórica, social e cultural. Mas, para isso, entendemos que metodologias de ensino aprendizagem criativas são fundamentais. Por isso, a construção do saber histórico necessita ser subsidiada na necessidade de considerar a realidade social como objeto de investigação para definir os rumos do trabalho educacional. Esse jeito de fazer cria possibilidades de superação de práticas cristalizadas e aponta para novas formas de conceber e agir pedagogicamente, coerente com o compromisso da realidade do aluno.

Sendo assim, no processo de construção do objeto de pesquisa, procuramos envolver alguns sujeitos do segmento da comunidade escolar. Pois consideramos importante ouvir alunos, professores, coordenação pedagógica e orientação educacional da escola para a construção de um projeto que respeite o direito de fala de cada um, de participar das discussões, decisões e, por consequência, assumir corresponsabilidade no trabalho.

A escolha da temática, pretensão de nossa docência há anos, foi alinhavada a partir de uma visita à Escola Municipal de Ensino Fundamental Professor José Flávio Alves de Lima. Nessa visita, conversamos com três professoras do quarto ano, com a coordenadora pedagógica, com o orientador educacional e com os alunos. Observamos uma aula de cada professora e lemos os pontos do Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola (2018), que aborda as orientações didático-pedagógicas e os planos de curso das três professoras. A intenção foi fazer emergir uma problemática a partir da realidade dos próprios sujeitos a serem pesquisados.

Na conversa com a coordenadora pedagógica e com o orientador educacional, quando perguntado sobre as dificuldades de alunos e professores acerca do ensino de História, as respostas deles apontaram para uma mecanização das aulas, falta de dinamização e significação. Em uma conversa, veja a fala da coordenadora: “as professoras têm dificuldades em relacionar os objetivos de aprendizagem com a realidade dos estudantes e em trabalhar com

materiais concretos, assim, as aulas ficam muito abstratas e desinteressantes para os alunos” (Caderno de campo, dez. de 2018).

Em relação às professoras, foi realizada a mesma pergunta antes feita para a coordenadora e o orientador. Elas falaram sobre a dificuldade de relacionar conteúdos com a realidade dos alunos. Sobre as suas metodologias de ensino-aprendizagem, afirmaram que usam muito a aula expositiva, na qual fazem uma leitura do conteúdo do livro didático e perguntam o que os alunos entenderam. Contaram ainda que usam muito o livro didático e a lousa, que consiste em copiar o conteúdo do livro ou da lousa. Indagadas se usam um método em que os alunos pesquisam, as três foram categóricas em afirmar que não, pois, de acordo com elas, “eles não dão conta”. (Caderno de campo, dez. 2018). A partir desse primeiro contato, indagamos para nós mesmos: será que não “dão conta” de pesquisar? Como podem saber se não tentaram? Uma das professoras falou da necessidade de se trabalhar interdisciplinarmente.

É necessário ressaltar que para a realização do diagnóstico dos saberes e práticas docentes, dialogamos com todas as professoras que lecionam nos quartos anos da escola, todavia, para a realização da sequência didática e demais atividades de pesquisa, selecionamos apenas uma turma e uma professora, justamente a que demonstrou mais abertura para a interdisciplinaridade.

O principal motivo da escolha da turma e da professora se deu em razão de ser a turma do quarto ano com a única professora concursada. Além disso, tendo a rede municipal de ensino uma rotatividade muito grande de docentes contratados, a escolha de uma das outras turmas poderia dificultar o andamento da pesquisa, pois seria de extrema importância a docente participar do início ao fim da pesquisa.

No que diz respeito aos alunos da turma selecionada, optamos por realizar a conversa sem a presença da professora, momento em que perguntamos se gostavam das aulas de História. A maioria respondeu que sim. Porém, quando interrogamos-lhes o que tinham aprendido nas aulas de História, somente um aluno respondeu vagamente acerca da chegada dos portugueses no Brasil. À medida que a conversa foi adquirindo mais intimidade, eles foram falando mais abertamente. Um aluno usou o termo “aula chata”. Quando conversamos sobre o que eles gostariam de aprender e lhes foi apresentado uma lista de temas

baseados nos conteúdos e objetivos de aprendizagem para o quarto ano, a maioria se entusiasmou com *Brinquedos e Brincadeiras* na infância. Quando indagamos se eles gostariam de saber mais sobre isso, a resposta foi positiva. (Caderno de campo, dez., 2018).

A escolha dessa temática levou em conta também que o tema brinquedos e brincadeiras é indicado como proposta de estudo nos PCNs e é conteúdo do livro didático *Aprender e Saber* (GRANGEIRO, 2014), do quarto ano da disciplina de História, utilizado na escola no período de realização da pesquisa.

Das dificuldades apresentadas em ensinar História nas séries iniciais e de alunos em aprender, que emergiram da visita a escola, surgiu a pergunta central a ser respondida na pesquisa: como colaborar para a diminuição das dificuldades do ensino de História no 4º ano, facilitando assim o aprendizado histórico?

Na busca de resposta a essa pergunta, decidimos que seria realizada junta à turma já selecionada, uma sequência didática com tema gerador *Brinquedos e Brincadeiras*, considerando os brinquedos e brincadeiras dos alunos e de seus pais.

Como objetivo geral da pesquisa, propomos apresentar estratégias didático-pedagógicas por meio de uma sequência didática, para auxiliar na diminuição das dificuldades do ensino de História, facilitando assim, o aprendizado histórico. Como objetivos específicos elencamos:

- Contribuir para a formação da aprendizagem histórica dos alunos;
- Inserir junto com a docente um trabalho didático-pedagógico interdisciplinar;
- Propiciar uma mudança de atitude da docente, no sentido de considerar o trabalho pedagógico pela perspectiva do professor e do aluno pesquisador;
- Construir uma exposição permanente sobre brinquedos e brincadeiras na escola.

A escolha do tema levou em conta os seguintes desafios: mostrar que o ensino de História atual exige cativar educandos a uma participação ativa no processo de ensino-aprendizagem; que o mundo fora da escola é cada vez mais atraente que as atividades escolares; que os docentes enfrentam grandes dificuldades em competir com esse mundo e potencializar suas práxis; e que os próprios docentes se encontram numa encruzilhada entre se motivar e paralisar. A preferência pelo tema leva em conta também que a aprendizagem deve ser

significativa e que os sujeitos escolares não podem ser considerados receptores e reprodutores de conhecimento, mas pesquisadores e produtores desse conhecimento.

Na condução da pesquisa, levamos em conta que os alunos do quarto ano do ensino fundamental encontram-se na fase cognitiva de desenvolvimento operatória-concreta, em que, de acordo com Piaget (2003), a criança só é capaz de pensar corretamente se os objetos e materiais que ela usa para auxiliar seu pensamento, de fato, existirem e puderem ser observados e experimentados. Nessa fase escolar, a criança não é capaz de pensar de forma abstrata, somente tendo como amparo preposições e exposição. Sendo o tema brinquedo e brincadeira um conteúdo de quarto ano do Ensino Fundamental, apresenta-se como um excelente parceiro de aprendizagem histórica sob a ótica piagetiana.

É importante destacar que a intenção da pesquisa foi proporcionar a todos os sujeitos nela envolvidos, incluindo também o pesquisador, experimentos acerca da história e do ensino de História. A ideia é que, a partir da perspectiva do professor e do aluno, a História possa ser um instrumento importante para a compreensão da realidade, em que novas ferramentas de ensino-aprendizagem permitam condições de sentidos a alunos e professores. A pesquisa foi desenvolvida na intenção de ajudar professores a refletirem sobre questões teórico-metodológicas do ensino de História, facilitando a formação continuada para fins de subsidiar o dia-a-dia do trabalho docente e possibilitar melhorias na qualidade de ensino.

Com a pesquisa e experimentos com a turma do quarto ano selecionada, esperamos sinalizar para uma aprendizagem muito mais atraente e envolvente, levando em consideração a proximidade dos alunos com o tema gerador proposto. Em nossa compreensão, dando voz a esses sujeitos, a aprendizagem tende a ser mais significativa, proporcionando uma maior participação e ação. Acreditamos que, respeitando o educando como protagonista da prática educativa, o ensino de História possa contribuir para a formação de sujeitos que compreendam a realidade histórica e social e, acima de tudo, que ajam nela, para ela e sobre ela.

Dessa forma, buscamos em brinquedos e brincadeiras, um tema significativo às crianças, um suporte pedagógico à aprendizagem histórica.

Para a reflexão acerca do aprendizado histórico, nos guiamos pelas considerações de Bloch (2013), BNCC (2019), Brasil (2001), Burke (1992), Cabrini (1994), Caimi (2019), Cerri (2019), Cooper (2004), Freire (2012-2018), Rüsen (2010-2012), Schimidt (2011), Schimidt e Cainelli (2009) e Tuma, Cainelli e Oliveira (2010) Esses autores apontam que aprender história requer ações pedagógicas que proporcionem idas e vindas temporais, a ideia de transformações dos eventos, bem como o entendimento do antes e depois das histórias estudadas. O ensino de História e sua aprendizagem necessitam de abordagens que ressignifiquem tanto o saber histórico, como o método de ensinar história. Ensinar História necessita de fundamentação teórica e metodológica e aprender História precisa de uma participação ativa, dinâmica e diversificada. Sendo assim, as ações pedagógicas precisam buscar a formação do aprender a pensar historicamente e não considerar os alunos como meros depósitos de conteúdos. Aprender História tem que proporcionar aos alunos “deslocamentos temporais [que] auxiliam na identificação das permanências e rupturas em uma análise comparativa”. (TUMA; CAINELLI E OLIVEIRA, 2010, p.360).

A aprendizagem histórica visa entender as relações de mudanças da sociedade, buscando o entendimento do tempo atual no envolvimento com o passado e projeção para o futuro. No ensino de História, as fontes servem como resquícios do passado para a aprendizagem histórica, visando um melhor entendimento da realidade. Sendo assim, Schmidt e Cainelli (2009) consideram a aprendizagem histórica como processo na qual a informação é transformada em conhecimento. Entendem as autoras que o passado possui significância própria no seu tempo e que aprender História requer também compreender o que um determinado objeto significa no presente.

Para um ensino de História satisfatório, há a necessidade da problematização das fontes de conhecimento, dado que aluno precisa ser instigado a construir um saber histórico significativo. Sem a problematização das fontes é mais provável que, numa tentativa de produzir conhecimento histórico, o professor apenas produza informações que não levam o aluno a problematizar e fazer correlações entre passado e presente, algo essencial no processo de ensino-aprendizagem de história.

Rüsen entende que os objetos de estudos necessitam de contextualização e elaboração científica para se transformarem em fontes históricas. E uma fonte para possuir características históricas, necessita de problematização, facilitando assim o surgimento de conceitos que auxiliarão na aprendizagem histórica e consciência histórica, que para o autor (2010, p.79) “[...] é a consciência humana relativa ao tempo, experimentando o tempo para ser significativa, adquirindo e desenvolvendo a competência para atribuir significado ao tempo”.

Portanto, nessa linha de pensamento, é possível caracterizar brinquedos e brincadeiras como fonte que em si mesma, segundo Schimdt e Cainelli (2009, p.121) “não exprime nada em particular, mas possui algum significado”. Tal significado cabe ao professor problematizá-lo e encontrar a melhor forma de estudá-lo.

Na perspectiva do trabalho com brinquedos e brincadeiras, o pensar historicamente é essencial, visto que é o elemento que esperamos contribuir para a formação da consciência histórica das crianças, pois a aprendizagem histórica necessita de uma orientação do sujeito que aprende dentro do tempo, fazendo inter-relações com o passado, presente e futuro. Para Rüsen, na aprendizagem histórica, “oportunizar narrativas às crianças é como uma forma de comunicação, que confere identidade, tanto ao comunicador, quanto ao receptor, ao ser uma forma de orientar as pessoas em seu agir, o que trará, o sentido da experiência do tempo”. (RÜSEN, 2010).

Aprendizagem histórica não é simplesmente recordar o que já passou ou obter informações do passado, já que se pode ter informações desse passado sem necessariamente ter aprendido história. Informação não significa necessariamente conhecimento, e no caso da aprendizagem histórica, a consciência histórica não é construída simplesmente se informando. Aprender história é também ampliar a historicidade e buscar sentidos, pois passamos por mudanças como seres históricos que somos. A história é viva e dinâmica e não uma coleção de dados e fatos, assim, as ações didático-pedagógicas na relação de ensino e aprendizagem precisam respeitar esse dinamismo e vivacidade.

Portanto, ao trabalharmos com objeto-brinquedo, tendo como objetivo a aprendizagem histórica, buscamos colocar em evidência uma fonte que possui múltiplas significâncias para o aluno. Nessa concepção de aprendizagem

histórica, buscamos produzir saberes que vão além da compreensão de que conhecimento histórico é apenas uma linearidade, na qual as pessoas são apenas aquelas consideradas ilustres; nem a simples memorização de datas.

A aprendizagem histórica que embasa nossa pesquisa não se limita a recordação ou a informação de dados, fatos e personagens relativos ao passado. Ela se caracteriza pela formação da consciência histórica e pelo pensar historicamente, onde alunos sejam capazes de analisar e compreender as transformações diversas ocorridas na sociedade, assim como em grupos ou mesmo individuais. E não se limita também só a análise e compreensão, mas, sobretudo, aprender agir na história.

Além do mais, a relação ensino e aprendizagem histórica não requer meramente ações didático-pedagógicas que trabalhem progressiva e linearmente com o tempo, mas a partir de um tema gerador, ir e vir no tempo e no espaço. Assim como a narrativa e a análise não devem uma se sobrepor a outra, mas que caminhem dialética e dialogicamente juntas, em que se pode narrar analisando ou analisar narrando. Em nossa compreensão, nas séries iniciais, as ações para o ensino e aprendizagem histórica precisam se ancorar em um entendimento onde as teorias, histórica e pedagógica, devem respeitar as fases de desenvolvimento juntamente com os níveis de abstrações.

Entendemos, na nossa pesquisa, ser necessária também uma aprendizagem histórica significativa, que considere os saberes prévios dos alunos e seus níveis cognitivos. Autores como Lakomy (2008), Luckese (1994), Matos (2017), Moreira (1999), Perrenoud (2000), Piaget (2003-1975), Vasquez (2007), Valadares (2018), Vygotsky (1998) e Wallon (1995) nos apontam que a aprendizagem significativa acontece quando partimos daquilo que o aluno já sabe, do que lhe motiva, do que lhe traz significado e do que já está em sua estrutura cognitiva. Assim, brinquedos e brincadeiras têm o potencial para proporcionar uma aprendizagem significativa aos alunos dos anos iniciais.

Para ocorrer uma aprendizagem histórica significativa é necessário se interrogar: o que é História? Qual o significado de ensinar História na escola atualmente? O que os estudantes devem aprender na disciplina de História? O que o professor precisa saber para planejar e ministrar uma aula? A partir dessas perguntas, nossa pretensão nessa pesquisa é sinalizar como as discussões, as literaturas utilizadas e os aspectos teórico-metodológicos podem contribuir

significativamente para que o docente da primeira fase do Ensino Fundamental possa planejar e aplicar as atividades pedagógicas docentes.

Buscamos ainda apreender os conceitos sobre aprendizagem histórica nos anos iniciais que emergem da BNCC (2019), em Gil e Almeida (2012), nos PCNs de História (2001), nas considerações de Charlier (2017), nas de Cooper (2004), nas de Oliveira (2003) e nas de Caimi (2019). Esses documentos e autores nos mostraram as diferenças e semelhanças, continuidades e rupturas de um objeto de estudo, formação para cidadania, para identidade e respeito às pluralidades, pois a aprendizagem significativa nos anos iniciais não se dá simplesmente considerando um tema significativo aos alunos, mas também considerar seus níveis de abstrações. Para isso, a linguagem e os tipos de atividades propostas são importantes.

Pensamos ser importante também considerar a vontade da professora da sala em se ter uma abordagem interdisciplinar, visto que a carga horária da disciplina de História termina por ser reduzida, desvalorizada em relação à Língua Portuguesa e Matemática. Nesse sentido, buscamos em Assumpção (2011), Grangeiro (2014), Charlier e Smilielli (2017) e Pereira, Leite e Cavour (1991), as considerações sobre a interdisciplinaridade. Esses autores nos apontaram que nos anos iniciais, por contar com apenas um professor generalista, constituem-se em um ambiente muito propício à interdisciplinaridade. O mundo é interdisciplinar e nesse sentido, a educação também precisa ser. Não fragmentar os diferentes saberes implica em encarar os alunos como seres dinâmicos. Sendo assim, o tema brinquedos e brincadeiras se apresenta também como um potencial trabalho interdisciplinar.

Para tratar o tema brinquedos e brincadeiras na História, seus conceitos e suas implicações na vida do aluno, buscamos referências em Áries (1981), Benjamim (2002), Chateau (1987), Gomes (1993), Kishimoto (2007 – 2011), Piaget (1975) e Vygotsky (1987). Esses autores apontam que brinquedos e brincadeiras são relevantes e significativos na vida das crianças e têm sua importância como ações lúdicas. As crianças, desde a tenra idade, imitam o mundo dos adultos, criam seus próprios mundos, inventam brinquedos e brincadeiras novas e florescem sua imaginação ao brincar; aprendem a socializar e a interagir com outras pessoas. As atividades com brinquedos e brincadeiras, para esses autores, são importantes no aprendizado da criança, já

que ela experimenta, se concentra e troca experiências. As crianças desenvolvem a curiosidade, autonomia, confiança, atenção e linguagem.

Buscamos também referenciais quanto ao uso de brinquedos e brincadeiras como tema gerador à aprendizagem histórica. Assim, debruçamos sobre textos de Carleto (2004 – 2018), Oliveira (2018), Pavanelli e Tuma (2018), Ramos (2007) Sandaniel e Barbosa (2018), Silva (2018), Spodeck (1998) e Tuma, Cainelli e Oliveira (2010). Tais autores nos mostram que os objetos-brinquedos e brincadeiras são recursos que dão visibilidade e potencialidade para deslocamentos temporais e a compreensão da dinâmica das transformações no diálogo com diferentes tempos.

Os estudos destacam que brinquedos e brincadeiras podem se converter em fonte para o aprendizado histórico, pois trazem historicidade conforme os estudamos em sua relação com o tempo. Esses objetos podem ser encontrados em museu da infância e referem-se às memórias de familiares mais velhos das crianças.

São estudos que apontam para uma potencialidade do objeto-brinquedo como recurso pedagógico que potencializa o diálogo entre as crianças e diversos espaços e tempos – presente, passado e futuro. Para Pavanelli e Tuma (2018), brinquedos e brincadeiras abrem possibilidades de deslocamentos temporais e reflexão sobre o antes e o depois. Assim, entendemos que trabalhar com brinquedos e brincadeiras na perspectiva histórica possibilita o pensamento infantil diante das estratégias pedagógicas para o Ensino de História, o que ajuda ao debate acerca do resultado para a formação da consciência histórica da criança, em face das ações pedagógicas executadas pelo professor para o ensino de história, favorecendo assim, o aprendizado histórico.

Para Tuma, Cainelli e Oliveira (2010), a partir dos brinquedos do cotidiano das crianças, pode-se fazer a relação entre o passado, presente e futuro, explorando as transformações ocorridas com brinquedos e brincadeiras, fazendo comparações para identificação de semelhanças e diferenças, assim como as mudanças e permanências, onde informação pode-se converter em conhecimento, e no caso aqui, conhecimento histórico.

Desse modo, brinquedos e brincadeiras infantis, segundo Carleto (2004), põe o discente em muitas situações em que ele pode experimentar e pesquisar, possibilitando a construção de habilidades, conhecimentos e atitudes, para

assim, responder aos desafios propostos, tendo o professor como mediador. Brincadeiras e brinquedos são constituídos de linguagens que proporcionam aos discentes compartilhar os significados da cultura e edificar sua identidade social e pessoal. As transformações históricas, culturais, sociais, tecnológicas e familiares podem ser compreendidas a partir do trabalho com essa temática, pois ela é repleta de historicidade e de potencial de aprendizado histórico.

Por envolvermos os alunos diretamente como sujeitos ativos e pesquisadores, utilizamos a metodologia da pesquisa-ação. A pesquisa-ação, de acordo com Barbier (2004), ocorre quando o pesquisador tem papel essencialmente ativo, visando a mudança de uma dada realidade, oportuniza que ele interceda partindo de um problema real, de forma que analisa e evidencia seu objeto de pesquisa e também mobiliza os participantes à ação coletiva. Ela também proporciona a todos os envolvidos na pesquisa, inclusive o pesquisador, pensar criativa, crítica e reflexivamente sobre suas práxis (ação-reflexão-ação). Assim, os participantes investigam suas próprias práticas e suas maneiras de pensá-las. A base empírica propiciada por essa metodologia indica uma relação íntima com concepções que busca a resolução de problemas através de estratégias coletivas, onde os participantes agem de forma participativa e coletiva. Sua práxis pressupõe que teoria e prática se aproximam a um nível de entrelaçamento muito forte.

Com base na ideia do pesquisador coletivo (professor e alunos), o pesquisador responsável pela pesquisa tem que ser flexível para aceitar os pontos de vistas de todos os participantes, quando as decisões são grupais. Para Barbier (2004, p.14), “a pesquisa-ação obriga o pesquisador de implicar-se”. Um sujeito percebe como está implicado pela estrutura social na qual ele está inserido e pelo jogo de desejos e de interesses de outros. Ele também implica os outros por meio do seu olhar e de sua ação singular no mundo.

Thiollent (2011), discorrendo sobre a pesquisa-ação, afirma que existem dois objetivos correlacionados, que são:

- a) Objetivo prático: contribui para o melhor equacionamento possível do problema considerado como central na pesquisa, com levantamento de soluções e proposta de ações correspondentes às “soluções” para auxiliar o agente (ou ator) na sua atividade transformadora da situação. É claro que este tipo de objetivo deve ser visto com “realismo”, isto é, sem exageros na definição das soluções alcançáveis. Nem todos os problemas têm soluções a curto prazo.

- b) Objetivo de conhecimento: obter informações que seriam de difícil acesso por meio de outros procedimentos, aumentar nosso conhecimento de determinadas situações (reivindicações, representações, capacidades de ação ou de mobilização, etc.). (THIOLLENT, 2011, p.18).

Para o autor, a relação que envolve os dois objetivos é alternável. Quanto mais conhecimento, mais a ação prática é melhor direcionada. Contudo, as obrigações práticas do dia a dia, constantemente deixam o tempo dedicado ao conhecimento limitado. É importante ter um equilíbrio entre os dois objetivos.

E foi o que buscamos realizar em nossa pesquisa, um equilíbrio entre a ação prática e a busca pelo conhecimento, no qual o conhecimento adquirido através da realização da sequência didática, em que os atores envolvidos participaram ativamente, pudesse contribuir para auxiliar a professora a ensinar História e aos alunos a aprenderem.

Para Barbier (2004) e Thiollent (2011), nessa modalidade de pesquisa há a necessidade de se fazer revisão sempre que as circunstâncias exigirem alguma adaptação, ou quando a dinâmica entre grupo exigir, como também quando algo não sair como esperado. Diagnosticar uma determinada situação, construir uma tática de ação e uma avaliação constante e eficaz são de suma importância para se poder encaminhar um novo passo.

Na pesquisa-ação, a compreensão acerca de sua práxis em sala de aula pelo professor é dada pela possibilidade do pensar-agir-pensar que a pesquisa pode proporcionar, propiciando assim, transformações atitudinais, que são as atitudes do professor na atividade docente, e que impactarão diretamente na formação do professor, podendo emergir uma reelaboração da concepção de professor, de aluno, de aula e de aprendizagem.

Para o desenvolvimento da atividade de pesquisa foram precisos quinze encontros, sendo os dois primeiros para o levantamento da problemática de pesquisa. Nos outros treze foram realizadas as atividades da sequência didática. As aulas foram organizadas com base na sequência didática que se encontra em anexo, resumida da seguinte forma: uma conversa com os alunos sobre seus brinquedos e brincadeiras e sobre o que já sabiam acerca das brincadeiras e brinquedos de seus pais; entrega de questionário aos alunos, para que os pais respondessem e uma explicação de como seria respondido o questionário e tirar dúvidas; recebimento dos questionários e conversas breves sobre como eles

foram respondidos; roda de conversa com dois adultos sobre seus brinquedos e brincadeiras da época de suas infâncias; devolução dos questionários às crianças para que eles escolhessem um brinquedo ou brincadeira para pesquisar no laboratório de informática, com auxílio do pesquisador e da professora, e orientação para continuar a pesquisa em casa com os pais. Em seguida, a socialização da pesquisa da aula anterior; responder a outro questionário, agora sobre os brinquedos e brincadeiras dos próprios alunos; explorar os dois questionários, questão por questão, focando nas mudanças e semelhanças, continuidades e rupturas; produção de um texto coletivo, tendo o pesquisador como escriba. A partir das falas dos alunos, foi produzido um texto coletivo, com os seguintes destaques: como eram os brinquedos e as brincadeiras, como são hoje e o que levou às mudanças do passado para o presente; divisão da turma em grupos para pesquisarem no laboratório de informática sobre tecnologia, industrialização, urbanização, violência, trânsito, trabalho e relações familiares; a socialização da pesquisa pelos grupos: apresentação de dois brinquedos, o primeiro, um brinquedo da época dos pais das crianças, feito por ambos, o segundo, um brinquedo atual da criança, e fazer comparações entre eles, ao final, a montagem do local para exposição dos brinquedos.

Destacamos ainda que, no decorrer de algumas aulas, realizamos algumas brincadeiras relatadas pelos pais nos questionários a eles aplicados. O desenvolvimento das atividades foi registrado por meio de fotografias, gravações e o caderno de registro. As informações adquiridas por meio dos registros serviram como base para análise do uso de brinquedos e brincadeiras como tema gerador à aprendizagem histórica e compõem o caderno de campo da pesquisa. Como não foi possível registrar tudo no caderno no momento, principalmente, devido a minha participação ativa nas atividades, registrava o que dava. Depois, quando os alunos faziam alguma atividade em que eu desocupava algum instante, aproveitava para fazer mais registros. No final da aula, na própria escola, ou em casa, os registros continuavam. As gravações feitas, em áudio ou em vídeo, no momento de narrar a experiência serviram para realizar os registros no caderno de campo (em anexo). Não houve necessidade de transcrição.

Para desenvolver os resultados da pesquisa, dividimos esse texto em quatro capítulos, com os quais esperamos abordar algumas questões essenciais

à utilização de brinquedos e brincadeiras como temática significativa à construção do conhecimento histórico no espaço escolar.

No primeiro capítulo, tratamos sobre a aprendizagem histórica, abordando questões acerca da aprendizagem significativa, nas quais buscamos orientações gerais sobre a aprendizagem histórica e acerca da aprendizagem histórica nos anos iniciais do Ensino Fundamental, ou seja, nos debruçamos sobre a literatura trabalhada sobre essas questões.

No segundo capítulo, discorremos sobre os conceitos de brinquedos e brincadeiras, seus usos no processo de ensino-aprendizagem histórica e descrevemos algumas experiências com brinquedos e brincadeiras como tema gerador à aprendizagem histórica.

No terceiro capítulo, apresentamos considerações sobre a perspectiva do aluno, sob a ótica da aprendizagem histórica. Apresentamos o contexto da escola, da cidade e do bairro e nos ativemos sobre o que diz o PPP da escola (2018) sobre sua visão educativa.

Por fim, no quarto capítulo, narramos a aplicação da sequência didática aplicada com o uso de brinquedos e brincadeiras à aprendizagem histórica e fizemos uma análise das questões trabalhadas nas aulas. Esse é o capítulo da narrativa da experiência de aplicação de brinquedos e brincadeiras em sala de aula.

CAPÍTULO 1 – APRENDIZAGEM HISTÓRICA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

1.1 A Aprendizagem histórica significativa: alguns conceitos

A significação do conhecimento histórico é fundamental para a compreensão do presente e da própria identidade. A partir dessa lógica, o docente historiador seria capaz de se orientar no tempo, organizar suas ações e lutas no presente e a partir disso substanciar sua própria prática enquanto professor, de maneira a dar sentido para que os alunos possam consumir os saberes históricos com vistas a uma nova postura frente a sua vida e a orientação temporal. (MATOS, 2017, p. 2019).

A partir da epígrafe, perguntamos: que tipo de ensino-aprendizagem, levando-se em consideração a indissociabilidade entre os dois termos, ocorre na Educação Básica? A citação defende um ensino-aprendizagem em História que propicie aos estudantes pensar historicamente, o que vai muito além de somente aprender o conteúdo. O próprio docente, no ato de ensinar história, precisa aprender muito sobre o que vem a ser um ensino significativo, o que nos leva a outra pergunta: qual o papel do professor para o exercício de um ensino dessa natureza?

Uma necessidade imperativa para construir essa significação é agir sob uma práxis que entenda a disciplina de História como detentora de um caráter formativo e não informativo. Formativo para a vida prática, com relevância nas questões sociais e pessoais, na qual exista compreensão mais abrangente e específica da vida. Essa mesma práxis exige que o professor, em seu planejamento, saiba para onde está indo, ou seja, que fins busca. Portanto:

A práxis se apresenta como uma atividade material, transformadora e adequadas afins. Fora dela, fica a atividade teórica que não se materializa, na medida em que é atividade espiritual pura. Mas, por outro lado, não há práxis como atividade puramente material, isto é, sem a produção de fins e conhecimentos que a caracteriza a atividade teórica. Isso significa que o problema de determinar o que é a práxis requer delimitar mais profundamente as relações entre teoria e prática. (SÁNCHEZ VÁZQUEZ, 2007, p. 237).

Assim, formar sob uma práxis de ensino e aprendizagem histórica que dê sentido às pessoas, que são as necessidades de orientação que o ser humano tem para viver, dirige-se no cotidiano como ator que compreende criticamente o mundo no qual vive, entendendo o presente e sempre objetivando um futuro diferente se o presente o incomoda. Formar o pensamento crítico e analítico,

sobrepujando a mera memorização de conteúdo, aprendendo história na construção do diálogo com diferentes tempos, onde há significação e sentido na vida prática. Se o docente busca esses fins, é possível dizer que ele age sob uma práxis criadora e reflexiva, que é a busca de diferentes fins - novos, dinâmicos, abertos e autorreflexivos, realizado sob pesquisas diversas. Essa práxis é composta de consciência filosófica, pois nela há o ato de pesquisar, pensar e repensar o que faz, buscando parceiros pesquisadores na caminhada da práxis. Ainda segundo Sánchez Vázquez (2007), se ao contrário, ele parte para a mera exposição buscando a simples memorização de conteúdos prontos e acabados, o professor tem sua ação limitada à práxis repetitiva e espontânea, que é a práxis da imitação, dos fins imutáveis, previsíveis, onde se faz as coisas como sempre fez, de planejamento mecânico ou improvisado, mas sem aprofundamento em pesquisas, essa práxis é de senso de consciência comum, já que se faz o que vigora no cotidiano, o que é de praxe fazer e sem buscar o diferente, a mudança.

E ainda mais, de acordo com o autor, seguir o programa de ensino sem buscar os próprios fins ou fins nenhum, nem práxis seria, pois toda práxis é atividade, mas nem toda atividade é práxis, afinal para sê-la, tem que ter fins objetivados (SÁNCHEZ VÁSQUEZ, 2007).

Dessa forma, a práxis docente é uma ação política que pode ter característica de consciência comum ou de consciência filosófica, que pode se concretizar como ação repetitiva e espontânea ou criativa e reflexiva, contribuindo assim, para a manutenção ou mudança da sociedade, como também para libertação ou exploração dos sujeitos envolvidos na práxis docente. Essa práxis, no processo de ensino-aprendizagem histórica, pode ou não levar em conta o contexto social, econômico, político, cultural, familiar e individual do discente, pode ou não atribuir sentidos e significação, encarar o aluno como sujeito ativo, pesquisador e construtor do seu conhecimento sim ou não, isso dependerá de que fins o professor busca e que meios usa. A linha tênue que separa as duas opções está intrinsecamente ligada com a característica de consciência de práxis do professor, se é de consciência comum ou consciência filosófica. (SÁNCHEZ VÁSQUEZ, 2007).

Assim, toda práxis docente tem em si uma concepção de sociedade, educação, escola, trabalho docente, aluno, de conhecimento, metodologias de

ensino e aprendizagem, mesmo quando o agente docente não tenha clareza de tal concepção, sendo assim, acaba agindo dentro da concepção vigente. Não tem ação docente neutra, ela tem em si concepções, mesmo que não perceptíveis pelos professores. Nesse sentido, ela busca fins educativos anteriormente idealizados, ainda que sejam fins alienados e não construídos pelos próprios sujeitos da ação docente, aluno e professor, pois “a ação docente tem sentido e significado, quando não formulamos um sentido específico para a ação que vamos realizar, adotamos um sentido dominante que se faz presente na sociedade e na cultura em que vivemos”. (LUCKESE 1994, p.97).

Sendo assim, para fazer com que essa práxis docente tenha sentidos e significados para o estudante, é necessário que o professor assuma reflexões e pesquisas em sua ação docente e sobre o que é História - para que ela serve, como se ensina história e como o aluno aprende, agindo-pensando-agindo e reagindo com consciência filosófica.

O que seria, então, uma aprendizagem histórica significativa? Segundo Lakomy (2008), aprender seria a capacidade que uma pessoa tem de realizar algo que anteriormente não realizava, que dura toda a vida da pessoa, trata-se de um feito em que um sujeito traz para si próprio um novo comportamento, onde as novas informações se transformam em hábitos e atitudes. Assim, a aprendizagem significativa “ocorre quando uma nova informação se relaciona com outra de maneira não arbitrária com os conhecimentos preexistentes do indivíduo interagindo de forma significativa, provocando mudanças em suas estruturas cognitivas”. (MOREIRA, 1999, p.129).

Portanto, a aprendizagem significativa se baseia naquilo que é de interesse do aluno, mas vai além disso, ela também se fundamenta nos mecanismos cognitivos preestabelecidos que os estudantes já têm. Ocorre, assim, uma junção com o novo saber, produzindo novas aprendizagens. No processo de ensino-aprendizagem de história, o professor pode considerar o interesse do aluno pelo conhecimento do seu bairro ou de histórias de suas famílias, mas sempre levando em conta os conhecimentos prévios das suas estruturas cognitivas, ou seja, ele une o que é de interesse do aluno ao seu conhecimento prévio. Considerar um só, não é aprendizagem significativa. (MOREIRA, 1999).

Em se tratando de Educação Básica, mais precisamente dos anos iniciais do Ensino Fundamental, que é o foco da pesquisa, onde o corpo docente não tem formação específica em História e sim, em Educação Geral – Pedagogia ou Magistério de nível médio, é imprescindível que esse docente, na relação de ensino e aprendizagem histórica, busque a autoformação, que amplie sua capacidade de práxis, que essa seja crítica e reflexiva. Para Moreira (1999), é preciso acreditar que tanto criança como jovens sejam capazes de construir ideias históricas. É necessário fazer perguntas que estimulem respostas criativas.

É sempre bom lembrar o que diz Jörn Rüsen sobre a aprendizagem histórica. Para esse autor, ela é “um processo mental de construção de sentido sobre a experiência do tempo através da narrativa histórica, na qual as competências para tal narrativa surgem e se desenvolvem” (2010, p.43). Sendo assim, identificar, comparar, contextualizar, interpretar e analisar os fatos são combustíveis para a orientação e motivação do aluno na construção do seu pensamento histórico por meio da narrativa. É através de uma narrativa analítica que a problematização, que a reflexão sobre o que se está aprendendo vem à tona, adquirindo eficiência por intermédio da construção de sentido acerca da experiência do homem no tempo. Sob a ótica de Rüsen, aprender história possibilita ao estudante o contato com conhecimento histórico, permitindo a interpretação, problematização e reflexão deste conhecimento, para ser capaz de então, aplicá-lo na vida prática.

Nessa perspectiva, a narrativa construída coletivamente entre docente e discentes, através de um tema gerador, tal como na crônica que descreveremos, permite problematizar o que se está estudando, levando a reflexão e a criticidade, o que em si constitui uma práxis docente de consciência filosófica, que contribuirá para a formação do pensamento histórico autônomo e prático das crianças. Isso pois a aprendizagem histórica necessita de uma orientação do ator que aprende dentro do tempo, fazendo inter-relações com o passado, presente e futuro de forma significativa à constituição da identidade social e individual. Sendo assim, para Rüsen (2010), há a necessidade de que as narrativas sejam oportunizadas às crianças, pois elas são como um modo de comunicação que contribui para a construção da identidade, tanto ao comunicador, quanto ao

receptor, ao ser uma forma de orientar as pessoas em seu agir, o que trará o sentido da experiência do tempo.

O que Rüsen afirma remete à ideia de que não existe um aspecto determinado, ou uma capacidade fixada que é conseguida quando se aprende história, pois aprendizagem histórica não é simplesmente recordar o que já passou e obter informações do passado, já que se pode ter informações desse passado sem necessariamente ter aprendido história. Informação não significa necessariamente conhecimento, e no caso da aprendizagem histórica, o pensar historicamente não é construído simplesmente se informando. Aprender história é também ampliar a capacidade de pensar historicamente, buscar sentidos e construir identidades, pois passamos por mudanças como seres históricos que somos. Para o autor, os homens, ao viver em sociedade “precisam entender a si mesmos, seu mundo, e os outros homens com quem precisa conviver” (RÜSEN, 2012, P.13). Assim, o passado não é a busca pelo tempo perdido, mas a razão de viver, a procura da felicidade, e sendo a História uma ciência para se entender a realidade, compete a ela lembrar o passado.

Para Rüsen (2012), o ser humano é por natureza um ser histórico, que pela sua capacidade cognitiva, independentemente do nível intelectual sobre o mundo que o cerca, pensa, busca sentidos e lógicas para tudo, incluindo a realidade histórico-social. Assim, o saber obtido no cotidiano, na família, nas rodas de conversas, ao ver um noticiário, um filme, ao ler um livro, no contato com a internet, mesmo utilizando o senso-comum, precisa ser inserido no processo de ensino-aprendizagem. Pois isso, como conhecimentos prévios, necessitam ser considerados para fins pedagógicos.

Sendo o saber histórico intrínseco ao ser humano, através das histórias contadas por familiares ou vizinhos, a criança entra em contato com um componente primordial no processo histórico: o tempo. Para Cerri, “O tempo nos define, nos limita, nos constrange” (2011, p.60). Ao passo que o homem é um sujeito histórico por essência, está acorrentado ao tempo, e precisa construir a competência de se encontrar neste tempo, este é o papel da história. Rüsen nos lembra do papel da História, que é “orientar os sujeitos para a vida dentro da estrutura tempo” (2010, p, 25), haja vista que essa “orientação dentro do tempo é uma carência do homem, como ser social que é” (CERRI,2011, p.60). Nessa

ótica, a função da aprendizagem histórica é a orientação temporal para a vida prática, participando ativamente do curso da história.

A aprendizagem histórica, para ser significativa, precisa responder aos anseios das carências do homem de entender o seu momento histórico, de sentir-se participante do transcurso histórico e apto a agir e reagir no seu dia a dia. A História não é meramente uma ciência que trabalha com o passado, ela é uma “ciência dos homens no tempo” (BLOCH, 2001, p.55), portanto está ligada também ao presente. São as problemáticas do presente que levam a pessoa a observar o passado, procurando entender o cotidiano, reagindo assim, conscientemente como ser histórico-social.

De acordo com Schmidt (2009), as experiências do tempo presente servem como incentivo à volta ao passado. E segundo Rüsen (2010), a aprendizagem histórica nasce do anseio dos seres humanos de se orientarem no tempo, dessa forma, “a história é enraizada nas necessidades sociais”. (RÜSEN, 2010, p.25). Sendo assim, na relação de ensino-aprendizagem, o professor tem que entender que aprender História significa também “compreender os encadeamentos históricos, interpretá-los, refletir sobre eles e criar ligações com o presente” (SCHMIDT, 2009, p.14). Significa ainda, compreender-se como sujeito histórico, assim como compreender também os alunos e, por meio dessa compreensão, constituir e direcionar as atividades pedagógicas para fins significativos nas relações sociais. Dessa forma, a aprendizagem histórica significativa acontece sob um prisma em que o “passado é levado a falar e este só vem a falar quando questionado” (SCHMIDT, 2009, p.16), isto é, é preciso haver relações com o cotidiano do estudante.

Por intermédio do saber histórico, os estudantes poderão construir criticidade e desenvolver o pensamento histórico, assumindo posições e agindo consciente historicamente. Para se inserir em uma realidade, conhecê-la e, por conseguinte, transformá-la, é imprescindível a consciência crítica e reflexiva. Isso não se atinge com uma práxis docente repetitiva e acrítica, tratando o estudante como objeto receptor de informações prontas e acabadas, com metodologias exclusivamente instrutivas e expositivas. Somente a partir de uma práxis crítica e reflexiva é que o aluno pode se ver como sujeito ativo e construtor do conhecimento, e isso depende do uso de metodologias participativas que instigam os alunos a pesquisar. Nesse sentido, produzir saber não é absorvê-lo,

é importante que os discentes “indaguem, respondam, e suas respostas levam a novas perguntas” (FREIRE, 2012, p.154). Desse feito, o saber histórico passa a ter significado, contribuindo para a formação crítica do aluno.

Voltando a questão de que não existe ensino se não houver o aprender, o professor precisa propiciar aprendizagem ao aluno. Somente repassar o conteúdo, informar, instruir e expor as aulas causam problemas sérios de se atingir o objetivo desejado, no caso, a aprendizagem histórica. É como se o docente quisesse ensinar algo e o aluno aprendesse outra coisa, sem grande aproveitamento. Para a aprendizagem acontecer é necessário existir comunicação. Nessa ótica, “educação é comunicação, e mais restritamente, educação é todo processo segundo o qual um sujeito modifica o outro através de um processo de comunicação” (CERRI, 2014, p.371). E como o professor irá possibilitar um aprendizado transformador, se ele não for capaz de se comunicar com o aluno? De permitir significados identitários através de suas escolhas pedagógicas? O próprio Cerri aponta algumas respostas para essas perguntas. Sobre a capacidade do professor de se comunicar com seu aluno, o autor diz que o docente precisa ter em mente algumas questões claras sobre a função da aprendizagem histórica. Nesse sentido, Cerri destaca que a:

história, quando ensinada, serve para que os homens possam, adicionando à reflexão os elementos que não estão presentes no imediato, mas sim no tempo longo, médio e curto. A história ensinada serve para ajudar a criar identidades, mas serve principalmente para que as pessoas reconheçam-se como sujeitos, como parte também de um coletivo, conheçam suas possibilidades e limitações de ação na história. (CERRI, 2014, p. 142).

Ainda sobre as respostas às duas perguntas anteriores, se o professor não conseguir levar significado prático ao que ele está pretendendo ensinar ao aluno, não existirá conexão e comunicação, portanto, não haverá aprendizado. Para a tal comunicação significativa ocorrer, é importante o docente pensar sobre os objetivos e função da aprendizagem histórica, como temos discutido aqui. Porém, é preciso equacionar nessa balança as questões metodológicas de ensino também. Assim, os saberes da teoria histórica e pedagógicos devem se equiparar, pois pensar o que ensinar está intrinsecamente ligado ao como ensinar. Um professor apegado ao conteúdo historiográfico não significa, necessariamente, ser um bom professor, se não for capaz de se comunicar, de fazer o aluno aprender. Uma boa comunicação depende da utilização de

metodologia adequada conforme o nível de conhecimento do aluno e de acordo com a fase de desenvolvimento cognitivo. Um aluno de Ensino Médio aprende diferente de um dos anos iniciais. Uma criança de oito anos não possui a mesma capacidade de abstração que um adolescente de dezessete. A linguagem, as atividades propostas têm que estar de acordo com o público.

1.2 Aprendizagem histórica nos documentos orientadores do ensino de história na educação básica

Os Parâmetros Curriculares Nacionais de História - PCNs (BRASIL, 2001) diz que o ensino e aprendizagem histórica têm objetivos específicos. Um dos que mais se destaca é a ideia do ensino como elemento de constituição da noção de identidade. Os PCNs afirmam que é importante que esse ensino e aprendizagem estabeleçam relações entre identidades individuais e coletivas, isso traz sentidos aos alunos.

Os PCNs apontam que o aluno deve conhecer e problematizar sua história, seja ela macro, micro, nacional, regional, local, familiar e individual. O documento indica a necessidade de uma perspectiva de ensino e aprendizagem histórica que leve o aluno a pensar, a ser crítico, a construir sua cidadania e identidade e a ser um sujeito que tem papel ativo na sociedade.

Dessa forma, a aprendizagem histórica crítica, reflexiva e que tenha sentidos e significados é de suma importância para dirimir a ideia de que a relação ensino-aprendizagem histórica seria só memorizar conteúdos e contar o que aconteceu. Na perspectiva dos PCNs, é importante saber que a produção histórica não é só para historiadores, mas para a população de uma forma geral, sendo a escola um dos meios para isso. Ainda nessa perspectiva, é importantíssimo fugir da ideia que narrar os fatos sem problematizá-los e considerando como fato somente os grandes eventos, que os sujeitos históricos seriam unicamente os grandes homens e que todas as sociedades e culturas vivem no mesmo tempo histórico.

Sobre aprender e ensinar História no ensino fundamental, os PCNs de História afirmam que:

O saber histórico escolar, na sua relação com o saber histórico, compreende, de modo amplo, a delimitação de três conceitos

fundamentais: o de fato histórico, o de sujeito histórico e o de tempo histórico. Os contornos e as definições que são dados a esses três conceitos orientam a concepção histórica, envolvida no ensino da disciplina. Assim, é importante que o professor distinga algumas dessas possíveis conceituações. (BRASIL, 2001, p.35).

Sobre os três conceitos, na relação de ensino-aprendizagem histórica, o professor possui concepções acerca deles, mesmo que isso não seja de forma clara, afinal ninguém age de forma neutra, se orienta por concepções, ainda que de forma subconsciente. Contudo, a defesa aqui é que o professor tenha concepções sobre esses três conceitos de forma clara, crítica e reflexiva.

Ainda de acordo com os PCNs, tudo que ocorre na nossa vida é consequência de alguma ação ou não-ação, nossa ou de alguém que está a nossa volta. Os acontecimentos que nos rodeiam acontecem por alguma razão. Eventos, transformações sucedem o tempo todo com as pessoas. Isso ocorre já há muito tempo, mesmo antes de sermos embriões. O mundo que nos cerca, e é assim devido a uma enorme sucessão de episódios que aconteceram por atuação ou não-atuação de alguém em algum instante. A história se constrói por meio de um grande número de ações humanas entrelaçadas no tempo e no espaço. Sendo o objeto de estudo da História o homem no tempo e não o tempo em si, essas ações, eventos e acontecimentos é o que se chama de fato histórico.

Nos PCNs, para a aprendizagem histórica levar o aluno a pensar,

os fatos históricos podem ser compreendidos como as ações humanas significativas, escolhidas por professores e alunos, para análise de determinado momento histórico. Podem ser eventos que pertençam ao passado mais próximo ou distante, de caráter material ou mental, que destaquem mudanças e permanências na vida coletiva. (BRASIL, 2001, p.35-36).

Como opção didática pode, por exemplo, serem abordados como fatos históricos, as ações feitas pelos homens e pela coletividade que abrangem diferentes graus da vida em sociedade. Ou seja, vai além de eventos políticos e de ações de heróis nacionais, acontecimentos políticos e datas importantes, muitas vezes mostrados de forma distante do contexto histórico do qual viveu o personagem heroico e dos grupos aos quais participava. As ações de pessoas e grupos comuns também devem ser abordadas. Para os PCNs, não existe um fato mais importante que o outro. O importante é que o fato estudado dê sentido e significação ao discente.

Em se tratando de sujeito histórico, ele pode ser concebido como “os personagens que desempenham ações individuais ou consideradas como heroicas, de poder de decisão política de autoridades, como reis, rainhas e rebeldes” (BRASIL, 2001, p.36).

Por outro lado, dentro da concepção crítica e reflexiva, a aprendizagem histórica concebe o sujeito histórico que “pode ser entendido, por sua vez, como sendo os agentes de ação social, que se tornam significativos para estudos históricos escolhidos com fins didáticos, sendo eles indivíduos, grupos ou classes sociais” (BRASIL, 2001, p.36).

Portanto, nos PCNs, os sujeitos históricos são todas as pessoas que encontradas em situações históricas, manifestam suas individualidades e características, estando à frente de lutas por mudanças ou continuidade de mais amplitude ou em contextos cotidianos, atuando coletiva ou individualmente, gerando resultados para si ou para um grupo. Nesse sentido, “podem ser trabalhadores, patrões, escravos, reis, camponeses, políticos, prisioneiros, crianças, mulheres, religiosos, velhos, partidos políticos, etc” (BRASIL, 2001, p.36). Ou seja, a história é feita por todos, todos que participam dos processos históricos são considerados sujeitos históricos e devem ser estudados.

O que os PCNs indicam quanto ao tempo histórico, sob a perspectiva crítica e reflexiva? Que o tempo histórico deve ser compreendido para além da cronologia, da longa e fechada linha numérica. Que se ultrapassem os limites das datas uniformizadas, progressivas e ascendentes. O documento alerta ainda para a necessidade de fugir de termos como povos atrasados e civilizados, como se todos os povos estivessem no mesmo tempo. Há que se lembrar que existem níveis diferentes de avanços para cada povo. Ao conceber o tempo histórico sob a ótica de diferenciação de povo para povo, de cultura para cultura, se pode falar em tempos históricos, quando as peculiaridades são respeitadas. Assim,

O tempo histórico compreendido nessa complexidade utiliza o tempo institucionalizado (tempo cronológico), mas também o transforma à sua maneira. Isto é, utiliza o calendário, que possibilita especificar o lugar dos momentos históricos na sucessão do tempo, mas procura trabalhar também com a ideia de diferentes níveis e ritmos de durações temporais. (BRASIL, 2001, p.37).

Da mesma forma que se pode contar o tempo usando a cronologia, as transformações nas sociedades humanas é também uma forma de contar o tempo. E o tempo histórico possui como atores os grupos humanos, e são esses

que provocam as transformações sociais, concomitantemente sendo transformadas por elas.

No processo de ensino-aprendizagem histórica, a forma como se concebe os três conceitos, o de fato histórico, sujeito histórico e tempo histórico, repercutirá no que o professor ensina e no que o aluno aprende. Para isso, a depender das escolhas, como a de que forma os fatos serão estudados, os atores aparecerão e as perspectivas de tempo histórico que serão abordadas interferirão diretamente nos resultados. Sendo assim, ensinar História perpassa também pela compreensão crítica desses três conceitos e conseqüentemente aprender História envolve construir pensamento crítico quanto a eles.

E mais ainda, a aprendizagem histórica, sob essa ótica crítica desses três conceitos, deve levar ao pensamento autônomo do aluno. Objetivos, conteúdos e metodologias didáticas precisam estar em consonância com essa autonomia, com a qual os estudantes aprendam “noções de diferença e semelhança, continuidade e de permanência, no tempo e no espaço, para a constituição de sua identidade social” (BRASIL, 2001, p.39). Vejamos abaixo esse longo trecho de uma crônica do escritor Domingos Pellegrini.

O professor de História, em seu primeiro dia de aula, entra e os alunos nem percebem, conversando, falando ou jogando no celular. Ele escreve na velha lousa um imenso H, e depois vai desenhando cabeças com bigodes e barbas, enxada, foice. A turma foi prestando atenção, trocando risinhos, e agora espera curiosa. Finalmente ele fala:

- Não vamos estudar aquela História com H, só com heróis e grandes eventos! Vamos estudar a partir da nossa história, da onde e como viemos. Por exemplo, como é seu sobrenome?

- Oliveira.

Pois é, muitas oliveiras têm esse nome porque eram imigrantes europeus, fugindo de perseguições religiosas, então adotavam nomes de árvores ou plantas, Oliveira, Pereira, Trigueiro e tantos outros. E o seu sobrenome?

- Santos.

- Foi o nome adotado por muitos ex-escravos ou filhos mestiços de fazendeiros com escravos. Você é, como diz o IBGE, pardo, o que não é vergonha, nem demérito algum, ao contrário, a maioria do povo brasileiro é pardo. E o seu sobrenome?

- Vincentini.

- Origem italiana. Os italianos, como os espanhóis, alemães, japoneses, vieram para cá para bater enxada, trabalhar nos cafezais quando os escravos foram libertados.

O engraçadinho da turma levanta o braço:

- Meu sobrenome é Silva, professor. Tem mais Silva na lista telefônica que formiga no formigueiro. Da onde eu vim?

- Da selva. Silva é selva, em latim. Foi o nome dado pelos romanos antigos aos que vinham das florestas para morar na cidade, eram os “da selva”. Se a gente pensar que a maioria das pessoas moravam no campo há mais séculos, e depois mudou em massa para as cidades, a origem do nome até se justifica.

A turma espera em silêncio: aonde ele quer chegar?

- Proponho o seguinte. Vocês conversam com seus pais, avôs, tios, para saber dos antepassados, por que, trabalharam e viveram onde e como. Cada um contará então a história de sua família, e daí vamos situar essa história familiar na história social. Vamos falar de cafeicultura, por exemplo, depois que alguém falar que seu avô trabalhou com café.

Uma mocinha levanta a mão:

- Não só meu avô, professor, minha avó conta que também trabalhava. Levantava as cinco, fazia café, dava de mamar ao nenê, porque ela diz que sempre tinha um nenê no ombro, outro na barriga e uma criança na barra da saia. Depois de fazer o café e tratar das galinhas, recolher os ovos, tirar leite da vaca e cuidar da horta, ela ia levar marmita pro meu avô e os filhos maiores no cafezal, e ficava lá batendo enxada até o meio da tarde para preparar a janta e...

- Bem, só com isso que você contou podemos estudar a cafeicultura e o feminismo, comparando as famílias daquele tempo e de hoje, tantas mudanças. Cada um de vocês, com sua história, vai acender o fogo do conhecimento em cada aula. Eu só vou botar lenha, dar as informações, vocês vão dar vida a História, que aí sim, vai merecer H maiúsculo! Combinado?

Os alunos aplaudem, entusiasmados, comentam: nossa, massa, uau, professor maneiro!... saem, e depois ele, saindo, dá com o diretor nervoso:

- Eu ouvi sua aula, professor, aqui ao lado da porta, como faço como todo novato! O senhor tire essas ideias da cabeça, viu? Vai ensinar conforme o programa, começando pelo descobrimento, as três caravelas, a calmaria etc. entendido? Ora onde já se viu, História viva. Só por cima do meu cadáver!

O professor novato vai pelo corredor, sentindo-se morrer por dentro. Na sala dos professores, nas paredes estão Tiradentes e o crucifixo de Jesus, dois mártires. Ele chora, perguntam por que, apenas consegue dizer “não é nada, é uma longa História” (PELLEGRINI, 2019, p.01).

A crônica remete ao que diz o educador Paulo Freire no livro *Educação e Mudança*, quando afirma que não existe imparcialidade, todos são orientados por uma base ideológica, a questão é: a sua base ideológica é inclusiva ou excludente? (FREIRE, 2018). Nesse sentido, na crônica, o professor busca uma aprendizagem histórica que inclua seus alunos como sujeitos ativos, produtores do conhecimento histórico, assim como põe as famílias dos alunos como sujeitos

históricos a ser pesquisados, é a história vinda de baixo, dos esquecidos e das pessoas comuns ganhando protagonismo (PELLEGRINI, 2019). Dessa forma, é permitido também “explorar as experiências históricas daqueles homens e mulheres, cuja a existência é tão frequentemente ignorada, tacitamente aceita ou mencionada apenas de passagem na principal corrente da história”. (BURKE, 1992, p.41). Sendo assim, a história vista de baixo, contada pelo ponto de vista das pessoas comuns também entra em destaque na História.

Ainda sobre a crônica, a base ideológica do professor aponta que ele concebe o ser humano comum também como sujeito histórico, que os fatos ocorridos no cotidiano desses homens também são fatos históricos e que o tempo histórico concebido pelo docente, foge da cronologia. Associando a crônica ao que diz Freire (2012), entende-se que o aluno não é uma tábula rasa a ser preenchida com o conhecimento iluminador, mas protagonista no processo de ensino. O professor não é o iluminador salvador, único detentor do conhecimento, mas o agente que coletivamente orienta a produção do saber histórico. Na metodologia de trabalho proposta na crônica, as histórias das famílias se caracterizam como o tema gerador que dará vida e dinamismo às aulas.

Mesmo sabendo que a crônica é uma ficção, é possível chamar a atenção para as posturas do professor e do diretor diante das formas diferentes de como concebem o processo de ensino-aprendizagem de História. Para isso, é sempre bom lembrar o que diz Paulo Freire:

A nossa capacidade de aprender, de que decorre a de ensinar, sugere ou, mais do que isso, implica a nossa habilidade de apreender a substantividade do objeto aprendido. A memorização mecânica do perfil do objeto não é aprendizado verdadeiro do objeto ou do conteúdo. Neste caso, o aprendiz funciona muito mais como paciente da transferência do objeto ou do conteúdo do que como sujeito crítico, epistemologicamente curioso, que constrói o conhecimento do objeto ou participa de sua construção. E precisamente por causa desta habilidade de apreender a substantividade do objeto que nos é possível reconstruir um mau aprendizado, em que o aprendiz foi puro paciente da transferência do conhecimento feita pelo educador. (FREIRE, 2012, p.28).

Da associação entre a compreensão de Freire e a crônica podemos depreender que enquanto o diretor trata o aprendizado como algo mecânico, o aluno como um paciente receptor de um conteúdo pronto e acabado, concebe a história como imutável, acabada, coisa do passado, sem relação com o presente,

o professor, então, procura encarar o aprendizado como algo significativo e construído, tratando o estudante como sujeito ativo na produção do conhecimento histórico e a História como algo mutável, onde presente e passado dialogam.

Tanto o docente como o discente, para uma aprendizagem histórica significativa, que dê sentidos e identidade social e individual, precisam, na relação da práxis educativa, devem exercer a capacidade de atuarem e refletirem, de mudarem a realidade, de se moverem com clareza rumo aos fins objetivados. Para isso, o professor necessita conhecer a essência das diversas dimensões do significado do para que aprender História. Pode-se dizer assim, que aprender História tem que propiciar saberes com os quais “os homens interpretam sua experiência da evolução temporal de seu mundo e de si mesmo, de forma tal que possam orientar, intencionalmente, sua vida prática no tempo” (RÜSEN, 2010, p.57).

E sobre essa aprendizagem histórica, a crônica nos traz ideias interessantes de sua função, que é a da construção de identidade, a de se enxergar no mundo como sujeito histórico, a de orientar o agir humano, a de entender e refletir sobre as mudanças e permanências na sociedade, a de se interrogar sobre a realidade conhecendo os seus problemas e agindo sobre eles, como requer os PCNs. E isso, partindo de um tema que dê sentido aos estudantes.

Para ampliar o conhecimento sobre a função da aprendizagem histórica, é preciso lembrar o que diz os PCNs de História sobre os objetivos do aprendizado histórico na primeira fase do Ensino Fundamental. Nessa etapa do ensino, os alunos devem:

- Identificar o próprio grupo de convívio e as relações que estabelecem com outros tempos e espaços;
- Organizar alguns repertórios histórico-culturais que lhes permitam organizar acontecimentos numa multiplicidade de tempo, de modo a formular explicações para algumas questões do presente e do passado;
- Conhecer e respeitar o modo de vida de diferentes grupos sociais, em diversos tempos e espaços, em suas manifestações culturais, econômicas, políticas e sociais, reconhecendo semelhanças e diferenças entre eles;

- Reconhecer mudanças e permanências nas vivências humanas, presentes na sua realidade e em outras comunidades, próximas ou distantes no tempo e no espaço;
- Questionar sua realidade, identificando alguns dos seus problemas e refletindo sobre algumas de suas possíveis soluções, reconhecendo formas de atuação política institucionais e organizações coletivas da sociedade civil;
- Utilizar métodos de pesquisa e de produção de texto de conteúdos históricos, aprendendo a ler diferentes registros escritos, iconográficos, sonoros;
- Valorizar o patrimônio sociocultural e respeitar a diversidade, reconhecendo como um direito de povos e indivíduos e como elemento de fortalecimento da democracia. (BRASIL, 2001, p. 41).

A aprendizagem histórica contextualizada é relacionada nos PCNs à intenção em afastar o estudante da linha de coadjuvante receptor e passivo e incentivá-lo a construir uma aprendizagem significativa para além de um saber puro, simples e abstrato. A aprendizagem histórica defendida nos PCNs requer atenção às conexões elaboradas entre conhecimento e práxis, junto à coparticipação social e análise acerca dos processos temporais no tempo, desenvolvendo no aluno a capacidade de pensamento autônomo, o que contribuirá para a composição da identidade social do discente.

Portanto, os PCNs apontam o cuidado para com uma aprendizagem histórica que desenvolva a consciência crítica e reflexiva. Para que isso ocorra, é necessário constituir ligações entre identidades individuais e coletivas, associando o pessoal e o geral, criando ideias de diferenças e semelhanças e de continuidade e ruptura. Nesse sentido, no processo de ensino-aprendizagem histórico é importante construir metodologias peculiares à faixa etária, à cognição e às especificidades sociais e culturais dos estudantes. Dessa forma, a práxis pedagógica docente exige estudos de novos materiais e metodologias que expressem viabilidade de orientação que associe os ocorridos passados a uma realidade atual.

Os PCNs consideram que o conhecimento do passado não é apreendido pelos estudantes de forma única, pois para cada um, o passado representará diversas significações. Os Parâmetros Curriculares Nacionais inovaram ao indicar que aprender História é fundamental para a compreensão de tudo que está ligado ao que somos. Tudo que é humano deve ser compreendido como necessário para a construção da identidade do sujeito, sendo a História de suma

importância para o conhecimento do homem no tempo. De forma que toda reflexão sobre caminho humano passa, de uma forma ou de outra, pela História.

Na aprendizagem histórica significativa, o presente dialoga com o passado. E de acordo com a Base Nacional Comum Curricular (2019), é necessário que a História esteja compromissada com um entendimento maior acerca das experiências humanas e das sociedades em que se vive. Dessa forma, os estudantes precisam aprender a respeito dos fatos relacionados com seus contextos, partindo da realidade do presente.

Para que isso aconteça, a BNCC (2019) discorre sobre os cinco processos que devem acontecer na relação de ensino-aprendizagem de História, que são: identificação, comparação, contextualização, interpretação e análise de um objeto.

Na *identificação*, que é o processo de reconhecimento de uma questão ou objeto a ser estudado, o estudante precisa ser conduzido a partir de criação de perguntas como: O que é? Como é possível descrevê-lo? Como pode ser lido? Que conhecimentos precisam ser mobilizados para reconhecer o objeto? A quais componentes culturais ele está intrinsecamente ligado? Qual o sentido que nossa cultura atribui a ele?

Já na *comparação*, o processo de conhecer o outro, percebendo suas semelhanças e diferenças, os alunos devem saber comparar, o que pode facilitar uma melhor compreensão dos fenômenos, dos processos históricos e das fontes documentais. O aluno deve ser orientado, a partir de uma apresentação dos fatos históricos interligados, a ampliar seus conhecimentos em relação a outros povos e de seus costumes específicos. O pensamento articulado entre as dimensões do eu, do outro e dos nós preparam os alunos para enfrentar situações marcadas pela conciliação, estimulando também o respeito à pluralidade cultural, social e política.

A *contextualização* é o processo de localizar momentos e lugares específicos em que determinados fatos históricos ocorreram no momento de atribuir sentidos e significados. O aluno deve ser instigado a identificar o momento em que uma circunstância histórica é analisada e as condições específicas daquela realidade. Um evento não deve ser estudado de forma isolada, mas inserido em um quadro amplo de referências sociais, culturais e econômicas.

Quanto à *interpretação*, que é o processo de posicionar-se criticamente sobre o conteúdo estudado em sala de aula, devem ocorrer interpretações variadas sobre um mesmo objeto, o que pode tornar mais claras e explícitas a relação sujeito/objeto e, ao mesmo tempo, estimulam a identificação das hipóteses levantadas. Os alunos devem ser levados, diante de um mesmo fato, a serem capazes de levantar diversas hipóteses e desenvolver argumentos acerca delas. O estudante pode, por exemplo, ser chamado a fazer o seguinte questionamento: o que torna determinado evento um marco histórico?

Por fim, na *análise*, a BNCC chama a atenção para a necessidade de problematizar a própria escrita da História, considerando as pressões e restrições de que ela também é fruto, da mesma forma como as outras produções da sociedade em que vivemos. O aluno precisa ser conduzido de forma que atividades proporcionem a eles construir hipóteses sobre as questões ideológicas abordadas em sala de aula. Algumas perguntas norteadoras desse documento sobre a análise são: Como foi produzido aquele saber? Para que serve? Quem o consome? Seu significado alterou no tempo e no espaço? (BNCC, 2019, p. 399).

Isso quer dizer que, por meio desses processos descritos na BNCC, os estudantes podem ser incentivados a ter uma postura crítica diante dos fatos históricos. Porém, para isso acontecer, nas aulas de História, os alunos devem ser incentivados a construir interrogações acerca do passado e do presente. Os estudantes precisam ser instigados a produzirem hipóteses e análises em relação aos fatos para interrogarem e contraporem o saber instituído.

Sobre esses cinco processos descritos na BNCC, como o professor pode levar o aluno a realizá-los? A resposta à pergunta passa pela ideia de fazer o aluno pensar e não simplesmente enchê-lo de informação, de construir competências em detrimento da absorção de conteúdo. É o que Perrenoud (2000) chama de cabeças bem-feitas em vez de cabeças cheias. Para ele, é preciso construir junto ao aluno a competência de aprender a aprender a pensar, a associar o saber com informações da vivência do dia a dia, a dar sentido ao que aprendeu e a perceber o significado do mundo, a analisar fundamentado em fatos. De acordo com o autor (2000, p.30) “competência é a faculdade de mobilizar um conjunto de recursos cognitivos (saberes, capacidades,

informações etc.) para solucionar com pertinência e eficácia uma série de situações”.

Para Perrenoud (2000), a melhoria no processo de ensino-aprendizagem passa pelo desenvolvimento de competências discentes, como também no desenvolvimento de competências docentes. O docente precisa rever suas práticas e ampliar as competências em diversas outras áreas do processo educativo, buscando uma formação ampla. Para o autor, isso é mais que formação acadêmica, é formação continuada, é pesquisa, é buscar novos conhecimentos, é se aproximar do meio, é ir além dos muros da escola. Perrenoud cita dez competências que o professor precisa ter: organizar e estimular situações de aprendizagem; gerar a progressão da aprendizagem; conceber e fazer com que os diversos dispositivos de diferenciação evoluam; envolver os alunos em suas aprendizagens e no trabalho; trabalhar em equipe; participar da gestão da escola; informar e envolver os pais; utilizar as novas tecnologias; enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão; e gerar sua própria formação contínua. (PERRENOUD, 2000).

Dessa forma, entendemos que os cinco processos descritos na BNCC: identificação, comparação, contextualização, interpretação e análise, que o aluno precisa realizar no processo de ensino-aprendizagem de História, devem ser potencializados pela perspectiva do conceito de competência defendido por Perrenoud.

1.3 A aprendizagem histórica nos documentos orientadores do ensino de história para os anos iniciais do ensino fundamental

Nos tópicos anteriores abordamos o conceito de aprendizagem histórica, destacando suas características, fundamentos e funções. Nesse tópico, aprofundamos a compreensão das características, fundamentos e funções da aprendizagem histórica nos Anos Iniciais da Educação Básica, estreitando para o Segundo Ciclo e mais ainda para o quarto ano do Ensino Fundamental. Levando em conta a perspectiva de que são nos anos iniciais que se constroem os primeiros conceitos e as bases para o ensino de História.

Oliveira (2003) destaca que desde o início do século XXI, as pesquisas acerca do ensino de História nos anos finais do Ensino Fundamental (6º. ao 9º.

ano) têm aumentado muito, porém nos anos iniciais isso não tem acontecido. Esse cenário oferece poucos elementos aos professores dessa etapa de ensino quanto às suas práxis. Isso se complica mais quando, a princípio, são esses professores que mais precisam de auxílio de pesquisas, dado que não são formados na área de História. Além do mais, os anos iniciais se constituem na base para o restante da Educação Básica, e se essa base não for bem estruturada, existe o risco de a estrutura falhar.

Para Oliveira (2003), existe a urgência de pesquisas nos anos iniciais, pelo fato das pesquisas nos anos finais ficarem distantes da necessidade dos primeiros. Existem particularidades, nessa primeira etapa, que precisam ser levantadas e apontadas. Para a autora, há pesquisadores da área que acreditam que crianças desses anos são incapazes de aprender História. Mas em todo caso, já existem departamentos para pesquisas nos anos iniciais do Ensino Fundamental e que isso é realizado tanto por historiadores quanto por profissionais da área pedagógica.

A autora destaca que já se acreditou que o Ensino de História deveria ser feito só a partir do Sexto Ano do Ensino Fundamental, pois, de acordo com essa crença, crianças dos Anos Iniciais teriam dificuldades em relacionar questões ligadas ao tempo e espaço. E que o nível de abstrações dos alunos nessas idades dificultaria a compreensão sobre o passado e até mesmo acerca do que é o passado.

Desde a segunda metade da década de 2010, já se entende que é possível perfeitamente se trabalhar com aprendizagem histórica nas séries iniciais. Estudos de pesquisadores como Piaget e Wallon sobre as fases de desenvolvimento da criança podem contribuir para uma boa eficácia da *Transposição Didática*¹. Os alunos das séries iniciais podem participar ativamente do processo de pesquisa histórica, pois já que “ao aprender a interpretar a evidência, as crianças aprendem a fazer uma série de sugestões válidas acerca de como as coisas foram feitas ou utilizadas e, assim, concluir o que significavam para as pessoas que fizeram e usaram esses objetos” (COOPER 2004, p.59).

¹ Transposição Didática é entendida como um processo no qual um conteúdo do saber que foi designado como saber a ensinar sofre, a partir daí, um conjunto de transformações adaptativas que vão torná-lo apto a ocupar um lugar entre os objetos de ensino.

Nesse sentido, em se tratando do espaço da aprendizagem nos anos iniciais, o tipo de interpretações que os docentes desses anos possuem acerca da disciplina, do passado e do processo de ensino-aprendizagem em História, pode ser o diferencial para uma práxis docente crítico-reflexiva ou repetitivo-espontânea. Entender que História ensinada no espaço escolar, associada com os conhecimentos prévios dos estudantes sobre o passado, que nasce dos vínculos sociais vividos com o meio social, bem como compreender como alunos de seis a dez anos são capazes de aprender história, são pontos de partida para a aprendizagem histórica significativa e crítico-reflexiva.

Sendo o professor dos anos iniciais um generalista, formado em Pedagogia, ou Normal Superior, ou Magistério de Nível Médio, e que trabalha com diversas disciplinas, estaria apto a compreender as especificidades da disciplina de História, sabendo-se que nessa modalidade de ensino as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática são supervalorizadas em relação às outras? Vejamos a tabela da distribuição por disciplina das 20h semanais da carga horária repassada pela Secretaria Municipal de Educação de Marabá, PA:

Quadro 1 – Carga horária semanal para o quarto ano

Língua Portuguesa	Matemática	Ciências Naturais	História	Geografia	Artes	Educação Física	Informática
5 h	5 h	3 h	2 h	2 h	1 h	1 h	1 h

Fonte: Autor (2018).

Com uma carga horária reduzida em relação às outras áreas de ensino, cabe ao professor, por exemplo, articular saberes de diferentes áreas, através da interdisciplinaridade. Por ter um professor para diversas disciplinas, os anos iniciais são muito propícios para a interdisciplinaridade, o que faz com que as duas horas semanais da disciplina de História possam ser ampliadas, isso sem comprometer a carga horária das outras disciplinas. A interdisciplinaridade, que proporciona o diálogo entre disciplinas, visando à formação do estudante em sua integralidade, de forma desfragmentada, é compreendida por Assumpção dessa forma:

O termo interdisciplinaridade se compõe de um prefixo - inter - e de um sufixo - dade - que, ao se justaporem ao substantivo - disciplina - nos levam à seguinte possibilidade interpretativa, onde: inter, prefixo latino, que significa posição ou ação intermediária, reciprocidade, interação

(como interação temos aquele fazer que se dá a partir de duas ou mais coisas ou pessoas – mostra-se, pois, na relação sujeito-objeto). Por sua vez, *dade* (ou *idade*), sufixo latino, guarda a propriedade de substantivar alguns adjetivos, atribuindo-lhes sentido da ação ou resultado da ação, qualidade, estado ou, ainda, modo de ser. Já a palavra *disciplina*, núcleo do termo, significa a epistemé, podendo também ser caracterizado como ordem que convém ao funcionamento duma organização ou ainda um regime de ordem imposta ou livremente sentida.

A interdisciplinaridade nomeia um encontro que pode ocorrer entre seres – num certo fazer – *dade* – a partir da direcionalidade da consciência, pretendendo compreender o objeto, com ele relacionar-se, comunicar-se. (ASSUMPÇÃO, 2011, p. 23-25).

O conceito de interdisciplinaridade defendido pelo autor é o que utilizamos neste trabalho, por representar integração, uma espécie de variedades de saberes disciplinares que se fundem formando um todo. A interdisciplinaridade ocorre quando duas ou mais disciplinas associam os conhecimentos pertencentes a cada uma delas - uma ponte que liga os saberes separados por área. A práxis docente interdisciplinar se refere ao uso de saberes de distintas disciplinas, com a finalidade de solucionar problemas, entender fenômenos, pesquisar episódios e compreender a realidade. A interdisciplinaridade não é um conteúdo, mas a ação que leva a formação do aluno em sua integralidade.

Por essa linha, a temática brinquedos e brincadeiras tem potencial para o trabalho interdisciplinar nos anos iniciais. De acordo com a tendência interdisciplinar do manual do professor do livro didático de História do quarto ano, *Aprender e Saber*², adotado na escola em que foi desenvolvida a pesquisa, destaca-se que:

Dentro todos os seguimentos escolares, talvez, o *Ensino Fundamental 1 seja um dos mais propícios para introdução de práticas interdisciplinares. Primeiro porque grande parte das dinâmicas de sala de aula cabe a um único profissional: o professor de sala de aula *a priori* detém o pleno domínio dos saberes que compõem cada disciplina escolar. Não à toa esse professor é conhecido muitas vezes como *professor polivalente* ou *pluralista*.

O Ensino Fundamental 1, ainda é pautado por um grande esforço comum: alfabetizar e letrar os alunos, tornando-os capazes, sobretudo, de ler, escrever e efetuar as operações matemáticas básicas. Esses objetivos primordiais acabam resultando quase naturalmente em práticas interdisciplinares: conteúdos de Ciências, por exemplo, são usados para o domínio da escrita e da leitura, enquanto os de Geografia servem para desenvolver conteúdos de Matemática, e assim por diante. (GRANGEIRO, 2014 p.195).

² Livro de Cândido Domingues Grangeiro, da Cereja Editora, de São Paulo. O livro é usado no quarto ano do Ensino Fundamental na escola de realização da pesquisa.

O livro aponta que, na aula de Língua Portuguesa, os objetivos de aprendizagem de leitura, escrita e oralidade podem se juntar aos conhecimentos de História sobre compreender as transformações sociais ocorridas no decorrer do tempo, através de textos históricos escritos, orais e imagens. Assim como nas aulas de Matemática, os problemas envolvendo as quatro operações poderiam ser feitos com temas de História, já que na passagem do tempo envolve também sua contagem. (GRANGEIRO, 2014).

As observações contidas no manual para os professores nos levam a compreender que os saberes das diferentes disciplinas podem ser trabalhados de forma intercambiada, já que a formação básica do cidadão requer conhecimentos plurais, de diferentes áreas, pois dominar os saberes da Linguagem, da Matemática, das Ciências Naturais e Ciências Humanas, a interdisciplinaridade é fundamental para se viver em sociedade. Essa orientação está posta como objetivo do Ensino Fundamental na versão atualizada da LDB, de 2018.

O Ensino Fundamental obrigatório, com duração de 9 anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante:

I – o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meio básico o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;

II – a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade;

III - o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores;

V – o fortalecimento dos vínculos de família, laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social. (LDB, 2018. p.22-23).

O objetivo é a formação básica do cidadão, no singular. Os quatro pontos, no plural, representam os alicerces diversificados, buscados em diferentes áreas para se atingir o objetivo. E eles precisam estar interligados. Sendo assim, que papel teria o ensino e aprendizagem de História para se alcançar o objetivo do Ensino Fundamental, de acordo com a LDB? Como já indicamos, são nos Anos Iniciais que se constituem a base para a formação do aluno. O ensino de História, de acordo com o documento, auxiliaria o aluno a compreender o ambiente social,

os valores e atitudes para se viver em sociedade, fortalecer os vínculos de família, laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social. Assim como a capacidade de aprender passa por um ensino e aprendizagem de História significativa.

Entendemos que com a implementação da LDB e com o conhecimento de tal lei, seus reflexos não foram sentidos imediato e automaticamente, pois a aplicabilidade da lei exige mais que conhecê-la, mas transformar de fato o objetivo dela, através de ações pedagógicas, em instrumento de práxis docente.

Nessa perspectiva, o tema gerador brinquedos e brincadeiras transforma-se em um fundamental componente para compor a proposta interdisciplinar aqui defendida. O quarto ano, assim como nos outros anos iniciais, possui um professor generalista. Pensando nisso, Grangeiro (2014) discorre sobre a importância da interdisciplinaridade como possibilidade didática para o processo de ensino-aprendizagem histórica. Ele afirma que a interdisciplinaridade é o caminho para romper com o conhecimento escolar fragmentado. Que essa fragmentação é como uma estante que tem os saberes organizados em gavetas separadas. Dessa forma, cabe à interdisciplinaridade desfragmentá-los.

O autor acrescenta ainda que o conhecimento parcelado e compartimentado, muitas vezes, chega ao aluno sem nenhuma relação entre os saberes de diferentes áreas de conhecimento. Assim, para ele, os fenômenos que marcam a natureza e a sociedade terminam por não serem compreendidos em sua integralidade e dinâmicas reais. Cada área de conhecimento tem sua importância, mas intercambiar esses saberes é uma maneira de contextualizá-los, associando ao todo que eles formam.

A interdisciplinaridade, intensificada com a LDB nº 933944/96, para Charlier e Smielli (2017), deve ser vista sobre uma ótica circundisciplinar, em que uma fundamentação ocorrida através de princípios, conceitos e métodos faz com que as diferentes disciplinas busquem fins convergentes. Pode-se afirmar que é uma interação envolvente, criativa, conjuntiva e harmônica que foge da hierarquização e separação dos saberes disciplinares. É importante não confundir interdisciplinaridade com multidisciplinaridade, que é a abordagem de um tema para as diferentes disciplinas, porém não há diálogos entre elas. O desafio da práxis educativa interdisciplinar está na necessidade de o professor possuir visão integrada da realidade. Os anos iniciais exigem essa visão.

O tema gerador é a forma de interdisciplinar as atividades didáticas. Através desse tema, pode-se trabalhar conjuntamente, saberes de duas ou mais disciplinas. Brinquedos e brincadeiras, por exemplo, pode ser usado como tema para a aprendizagem histórica, compreendendo as mudanças sociais, culturais e espaciais. Leitura, produção textual escrita ou oral, desenhos, atividades físicas podem ser exploradas a partir do tema.

Em se tratando de anos iniciais, segundo os PCNs de História (BRASIL, 2001), as atividades pedagógicas para os primeiros anos do Ensino Fundamental devem partir do cotidiano do aluno, em seu espaço e tempo específico. É necessário partir do presente mais imediato e associando ao passado a partir desse presente, ampliando aos poucos para contextos mais amplos. É preciso partir do modo de vidas e costumes do presente do aluno até o passado que se quer estudar, a fim de que não fique somente na abstração. Afinal, crianças nessas idades abstraem somente a partir do que lhes é concreto.

Para essa fase do ensino, segundo os PCNs, duas são as funções da aprendizagem histórica: a construção da identidade e a preparação à cidadania. E essas importantes funções já começam nos Anos Iniciais. Sobre isso, o PCN de História esclarece:

A opção de se introduzir o ensino de História desde os primeiros ciclos do Ensino Fundamental explicita uma necessidade presente na sociedade brasileira (...). A demanda pela História deve ser entendida como uma questão da sociedade brasileira, ao conquistar a cidadania, assume seu direito de lugar e voz, e busca no conhecimento de sua História o espaço de construção de sua identidade. (BRASIL, 2001, p. 4-5).

Desse modo, a função da aprendizagem histórica é propiciar a construção da identidade, a fim de que a História, como possibilidade de construção de identidade e de memória, tenha real significação prática, auxiliando no pleno exercício da cidadania. Assim, os alunos dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, já dotados de direito à cidadania, não podem ficar de fora desse processo.

Sobre a função da aprendizagem histórica nos Anos Iniciais, a BNCC indica a necessidade da construção do sujeito. E esse se inicia:

[...] quando a criança toma consciência da existência de um “EU” e de um “Outro”. O exercício de separação dos sujeitos é um método de conhecimento, uma maneira pela qual o indivíduo toma consciência de si, desenvolvendo a capacidade de administrar a sua vontade de maneira autônoma, como parte de uma comunidade e um corpo social.

Esse processo de construção do sujeito é longo e complexo. Os indivíduos desenvolvem sua percepção de si e do outro em meio a vivências cotidianas, identificando o seu lugar na família, na escola e no espaço em que vivem. O aprendizado ao longo do Ensino Fundamental – Anos Iniciais, torna-se mais complexo à medida que o sujeito reconhece que existe um “Outro” e cada um aprende o mundo de forma particular. (BNCC, 2018, p.401).

Nesse sentido, a BNCC de História no Ensino Fundamental – Anos Iniciais, abrange, acima de tudo, a construção do sujeito, e isso se dá através da tomada de consciência que existe um Eu e um Outro. Esse Eu e esse Outro pode ser tanto o indivíduo como o grupo. O diálogo com o Outro é essencial para o conhecimento histórico plural. De acordo com a BNCC, essas descobertas simples auxiliam no diálogo e nas resoluções de conflitos, considerando que isso é essencial para se viver em sociedade, pois os desafios do mundo contemporâneo exigem a capacidade de dialogar com o diferente.

Os cinco anos iniciais se dividem em dois ciclos: o primeiro ciclo contempla os primeiros três anos dessa etapa de ensino; o segundo ciclo, os dois últimos, sendo o quarto ano o primeiro ano do segundo ciclo. Os PCNs de História, de 1998, já esclareciam quanto aos objetivos da aprendizagem histórica para o segundo ciclo:

Espera-se que ao final do segundo ciclo os alunos sejam capazes de:

- Reconhecer algumas relações sociais, econômicas, políticas e culturais que sua coletividade estabelece ou estabeleceu com outras localidades, no presente e no passado;
- Identificar as ascendências e descendências de pessoas que pertencem à sua localidade, quanto à nacionalidade, etnia, língua, religião e costumes, contextualizando seus deslocamentos e confrontos culturais e étnicos, em diversos momentos históricos nacionais;
- Identificar as relações de poder estabelecidas entre a sua localidade e demais centros políticos, econômicos e culturais, diferentes tempos;
- Utilizar diferentes fontes de informação para leituras críticas;
- Valorizar as ações coletivas que repercutem na melhoria das condições de vida das localidades. (BRASIL, 2001, p. 62).

Esses objetivos deixam clara a preocupação com o diálogo em outras localidades de outros tempos e espaços. O aluno deve ser instado a compreender que o contexto de sua localidade é fruto também de relações com outros contextos locais, nacionais e mundiais. Os PCNs indicam a necessidade

de se discutir que as pessoas da sua localidade possuem particularidades, fruto do processo de imigração que faz com que pessoas de culturas diferentes convivam no mesmo espaço. O aluno deve compreender que sua localidade não está isolada, que ela mantém e manteve relações de poder com outros grupos.

Para os PCNs, o professor deve ainda propiciar à construção da criticidade nos alunos, com o uso de diferentes fontes de informações. E que as ações comunitárias que influenciam na melhoria de vida de sua localidade devem ser reconhecidas.

A disciplina de História, no segundo ciclo do Ensino Fundamental, de acordo com os PCNs de História, através da expansão dos limites temporais e espaciais do estudante, deve permitir ao aluno compreender, analisar, refletir e problematizar a História como componente da vida de cada estudante, proporcionando um entendimento organizado e crítico da realidade, na qual a construção de sua identidade é feita a partir da identificação ou não identificação com outros grupos. Os PCNs orientam, quanto aos conteúdos apresentados aos alunos, que o professor propicie aos alunos a:

Busca de informações em diferentes tipos de fontes (entrevistas, pesquisa bibliográfica, imagens, etc); análise de documentos de diferentes naturezas; troca de informações sobre os objetos de estudo; comparação de informações e perspectivas diferentes sobre o mesmo acontecimento, fato ou tema histórico; formulação de hipótese e questões a respeito dos temas estudados; registro em diferentes formas: textos, livros, fotos, vídeos, exposições, mapas, etc; conhecimento e o uso de diferentes medidas de tempo. (BRASIL, 2001, p.72).

Sendo assim, o professor é responsável por construir circunstâncias instigantes a fim de que os estudantes comparem e confrontem informações presentes em diversas fontes bibliográficas e documentais, externem os seus próprios entendimentos e pontos de vistas acerca dos temas e pesquisem outras probabilidades de esclarecimento para os fatos estudados.

Os PCNs ainda apresentam, para o segundo ciclo, outras orientações didáticas, propondo que o professor:

Valorize, inicialmente os saberes que os alunos já possuem sobre o tema abordado, criando momentos de trocas de informações e opiniões; avalie essas informações, identificando quais poderiam enriquecer seus repertórios e suas reflexões; proponha novos questionamentos, informe sobre dados desconhecidos e organize pesquisas e investigações; selecione materiais de fontes diferentes para que sejam estudados em sala de aula; promova visitas e pesquisas em locais ricos em informações; proponha que os estudos

realizados se materializem em produtos culturais, como livros, murais, exposições, teatros, maquetes, quadros cronológicos, mapas, etc. (BRASIL, 2001, p.75).

A proposta para a aprendizagem histórica dos alunos, dessa forma, se ancora em situações didáticas que possam levar à reflexão crítica do aluno sobre o homem no tempo. Os PCNs ressaltam que as explicações históricas não podem ser buscadas em uma única fonte de informação, ou em fontes parciais. Os conflitos e contradições, mudanças e permanências, diferenças e semelhanças presentes no meio das coletividades e entre elas, precisam ser conhecidas e debatidas. A pluralidade dos sujeitos históricos exige a diversidade de fontes e abordagens, assim como a multiplicidade nas propostas didáticas, como foi apontado nos PCNs.

Os PCNs lembram que as produções dos alunos devem ser encaradas de acordo com o nível para um quarto ano, evitando exigências de produções mais sofisticadas, como se os alunos fossem mini-historiadores. O que vale nesse momento é a construção de uma base significativa, de noções e conceitos para um bom prosseguimento nos anos seguintes.

Os PCNs ainda afirmam que ao terminar o Segundo Ciclo, após muitas situações de aprendizagem, é preciso que os alunos tenham adquirido domínio dos conceitos e procedimentos de aprendizagem. Para isso, é necessário que o professor faça avaliações dentro de alguns critérios, a saber:

- Reconhecer algumas semelhanças e diferenças que sua localidade estabelece com outras coletividades de outros tempos e outros espaços, nos seus aspectos econômicos, políticos, administrativos e culturais. Este critério pretende avaliar se, a partir dos estudos desenvolvidos, o aluno reconhece algumas relações que a sua coletividade estabelece no plano político, econômico, social, cultural e administrativo, com outras localidades, no presente e no passado, criando com elas vínculos de identidade, de descendência e de diferenças.
- Reconhecer alguns laços de identidade e/ou diferenças entre indivíduos, os grupos e as classes, numa dimensão de tempo de longa duração. Este critério pretende avaliar se o aluno identifica, em uma dimensão histórica, algumas das lutas e identidades existentes entre grupos e classes sociais, discernindo as suas características e os seus contextos históricos.
- Reconhecer algumas semelhanças, diferenças, mudanças e permanências no modo de vida de algumas populações, de épocas e lugares. Este critério pretende avaliar o discernimento do aluno na identificação das especificidades das realidades históricas, relacionando-as com outros contextos temporais e espaciais. (BRASIL, 2001, p.72).

O documento orienta ser interessante que os alunos vivenciem situações didáticas para que compreenda e reflita sobre as atitudes dos sujeitos históricos, estudando e pesquisando sobre seu grupo e outros grupos de outros tempos e espaços, sempre fazendo comparações para entender e construir sua identidade a partir de semelhanças e diferenças com esses grupos. Afinal, seu grupo não está isolado de outros no tempo e no espaço, ele é fruto também dessas inter-relações.

Sobre a aprendizagem histórica específica para o quarto ano, a BNCC também traz elementos que precisam ser destacados. O documento parte de unidades temáticas que levarão a objetos de conhecimento e esses para habilidades que os alunos precisam construir.

Na unidade temática *as transformações e permanências nas trajetórias dos grupos humanos*, os objetos de conhecimento são as ações humanas no tempo e no espaço. Nas grandes transformações sociais e culturais da história da humanidade, objetiva-se que o aluno construa habilidades como: reconhecer a história como resultado da ação do ser humano no tempo e no espaço e identificar as mudanças ocorridas ao longo do tempo”. (BNCC, 2019, p. 410). Todavia, não basta somente ao aluno reconhecer ou identificar em uma perspectiva de passado-presente ou presente-passado, mas também em uma ótica passado-presente-futuro, onde a compreensão analítica leve o aluno a entender a característica de mudanças que acompanha a humanidade, de modo que o presente também irá mudar, sendo que ele pode fazer parte dessa mudança.

Na unidade temática *circulação de pessoas, produtos e culturas*, os objetos de conhecimento são: o passado e o presente; a noção de permanência e as lentas transformações sociais e culturais; a circulação de pessoas e as transformações no meio natural; a invenção do comércio e a circulação de produtos; as rotas terrestres, fluviais e marítimas e seus impactos para a formação de cidades e as transformações do meio natural; o mundo da tecnologia: a integração de pessoas e as exclusões sociais e culturais. Tais temas objetivam formar um aluno que seja capaz de construir habilidades como: identificar as transformações ocorridas na cidade ao longo do tempo; identificar as relações entre os indivíduos e a natureza; relacionar os processos de ocupação do campo a intervenções na natureza; identificar as transformações

ocorridas nos processos de deslocamentos das pessoas e mercadorias; identificar e descrever a importância dos caminhos terrestres, fluviais e marítimos para a dinâmica da vida comercial; E identificar as transformações ocorridas nos meios de comunicação”. (BNCC, 2019, p. 410). É interessante destacar que além da identificação das transformações ocorridas, é importante que se analise a interferência dessas transformações na vida das pessoas e os resultados que elas provocam. Como os meios de comunicação possuem significados diferentes para diferentes grupos sociais e como essas classes tiveram acesso a esses meios de comunicação.

Já na unidade temática *as questões históricas relativas às migrações*, os objetos de conhecimento são: o surgimento da espécie humana no continente africano e sua expansão pelo mundo; os processos migratórios para a formação do Brasil: os grupos indígenas, a presença portuguesa e a diáspora forçada dos africanos; os processos migratórios do final do século XIX e no início do século XX no Brasil; as dinâmicas internas de migração no Brasil, a partir dos anos 1960. Os objetivos apontam para as seguintes habilidades: identificar as motivações dos processos migratórios em diferentes tempos e espaços; analisar diferentes fluxos populacionais; identificar, em seus lugares de vivências e em suas histórias familiares, elementos de distintas culturas; analisar na sociedade em que vive a existência ou não de mudanças associadas à migração. (BNCC, 2019, p. 410). Quanto aos deslocamentos, além da identificação, solicita-se que o aluno seja capaz de analisar por que as pessoas migram, como elas se adaptam ao novo lugar, como elas interferem nesse lugar com suas chegadas. No Brasil, o papel desempenhado por essas migrações e como elas contribuem para a formação da sociedade brasileira.

Portanto, para o quarto ano, a BNCC busca fazer com que o aluno compare acontecimentos no tempo e no espaço, relacionados à circulação de diversos grupos sociais no planeta. Ao reconhecer as migrações no decorrer da história, eles identificam as permanências e mudanças sociais e culturais nas sociedades humanas. Também aprendem a identificar o papel de diferentes grupos de imigrantes da sociedade brasileira, tanto nacional como internacional. Os alunos são incentivados a relacionar os fluxos populacionais do passado e atuais com o surgimento e o crescimento das cidades, identificando permanências e mudanças entre o passado rural e o presente urbano da nossa

sociedade. Ainda são incentivados a conhecer aspectos da circulação de pessoas, produtos e mercadorias no passado e no presente, tomando como exemplo o Brasil e identificando as permanências e mudanças ocorridas com o passar do tempo. São também incentivados a compreender as mudanças e permanências na forma de se comunicar das pessoas, ao mesmo tempo em que identificam os meios de comunicação modernos como fatores simultâneos de integração de pessoas e exclusão social e cultural. Assim como são incentivados a reconhecer os índios e os negros escravizados como parte formadora do povo brasileiro e de sua cultura, junto aos colonizadores portugueses e aos imigrantes dos séculos XIX e XX.

As metodologias e objetivos da BNCC não ficaram sem críticas. Uma crítica que Domingues (2019) faz à BNCC está relacionada à última unidade temática, onde há um salto nos objetos de ensino, do surgimento da espécie humana na África aos processos migratórios para a formação do Brasil. A autora acredita que esse é um salto muito longe no tempo para os alunos do Quarto Ano, dado que crianças dessa faixa etária teriam dificuldade de compreender a noção de um passado tão distante, como por exemplo, ao ouvir expressões como *há 50 mil anos*, não teriam noção matemática para entenderem o que isso pode significar.

Outra crítica à BNCC é quanto ao uso da cronologia como meio de ensinar a história. Um intenso debate foi travado entre historiadores quanto à eficácia ou não da cronologia no ensino de História. Caimi aponta que a primeira versão da BNCC apresentava avanços quanto a essa questão da cronologia, pois,

ao propor a análise histórica a partir de diferentes escalas espaço-temporais e de diversos pontos de observação, deslocando o olhar de uma perspectiva essencialmente eurocêntrica e da ambição de estudar toda a história; ao superar a periodização quadripartite da história europeia, evitada de uma ótica temporal totalizante e de uma ortodoxia cronológica, pautada na ideia de progresso linear. (CAIMI, 2016, p.90).

Com a dissolução da comissão e a entrada de novos membros provenientes de uma única instituição superior, sem vinculação efetiva ao campo de ensino de História, a versão seguinte “não guardava relações de continuidades com a primeira versão. Trata-se de uma proposta que se refugia nos conteúdos convencionais e canônicos, tornando a cronologia linear como eixo central no discurso histórico”, segundo a autora. (CAIMI, 2016, p.90-91). Ainda para Caimi, portanto, isso foi um lamentável retrocesso e desconsiderou

pesquisas acadêmicas dos últimos trinta anos. No entanto, foi possível notar no documento a defesa de um ensino pautado por eixos temáticos, ou temas geradores, em que o fato em si não é o senhor rei.

CAPÍTULO 2 - BRINQUEDOS E BRINCADEIRAS NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM HISTÓRICA

O presente capítulo objetiva refletir, na perspectiva didática, o uso de brinquedos e brincadeiras para a aprendizagem histórica, ou seja, o potencial dessa metodologia como possibilidade de ensino nas aulas de História. Tomamos por premissa que brinquedos e brincadeiras devem ser analisados, por um lado, como investigação histórica à aprendizagem histórica, ao se usar os referenciais da epistemologia da história. Por outro, como potencial didático, tendo como referenciais epistemológicos as questões pedagógicas, principalmente a psicologia cognitiva.

Com os debates aqui apresentados, pretendemos contribuir com o professor de História em sua prática docente, essencialmente no que se refere à utilização de brinquedos e brincadeiras como tema gerador significativo à aprendizagem histórica, face aos grandes desafios que o processo de ensino-aprendizagem atual apresenta, na qual a tecnologia digital, televisão e o mundo social como um todo é mais atraente que a escola.

2.1 O lúdico como possibilidade de ensino

Em nossa concepção, brinquedos e brincadeiras configuram-se como elementos de interesse das crianças, pois fazem parte das suas realidades e de seus conhecimentos prévios. Entendemos que a temática pode proporcionar uma aprendizagem histórica significativa ao ser trabalhada com viés educativo. Spodek e Saracho lembram que “O papel chave dos professores nela é modificar a brincadeira natural espontânea das crianças para que ela adquira um valor pedagógico, ao mesmo tempo em que mantém suas qualidades lúdicas” (1998, p.215). Faz parte da tarefa docente sustentar os deslocamentos temporais, perceber as mudanças históricas, sociais e culturais a partir dessa temática.

Para Pavanelli e Tuma (2018), ao se trabalhar com brinquedos e brincadeiras, abre-se e possibilita destacar o aparecimento de características da história individual da criança, aquela proporcionada pelos objetos, assim como relações familiares, contextos social e cultural podem ser compreendidos. Por intermédio desses objetos, relações entre o presente e o passado podem ser

feitas. Dessa forma, brinquedos e brincadeiras podem se converter em aprendizagem histórica.

Para as autoras, brincar é uma forma de a criança interagir com o mundo, algo ou alguém. Objetos, brinquedos, outras pessoas e a imaginação funcionam como ponto de mediação. A criança em interação com brinquedos, brincadeiras e jogos tem sua criatividade despertada. O brinquedo pode servir como alvo real da brincadeira e mais ainda, ajudar como meio para a produção de regras para um jogo, ou criação de uma história e servir para a imaginação. Brinquedos e brincadeiras ganham dimensões diferentes conforme a idade. Brincando, a criança aprende a lidar com as frustrações da vida.

Entendemos que brinquedos são objetos concretos, brincadeiras são interações que não utilizam necessariamente brinquedos, como o pega-pega, por exemplo, mas as brincadeiras também podem conter brinquedos. Os brinquedos representam expressões de aspectos da realidade e do mundo adulto. Já as brincadeiras podem representar ou não o mundo adulto ou a realidade, visto que as crianças reinventam as brincadeiras e colocam elementos para além da realidade. Através do brinquedo, as crianças fazem relação com o mundo físico e social. Assim, brincar não é só um fazer repetitivo, mas uma ação que se transforma no ato de sua realização.

O ato de brincar, para a criança, implica imaginar, imitar e inventar. Vygotsky (1987), em seu ensaio psicológico *Imaginação e a Arte na Infância*, diz que não existem limites definidos entre o imaginado e o real na experiência da criança. O modo como a criança interage com a realidade leva um entendimento mais abrangente da ação criadora humana:

Desde os primeiros anos de infância encontramos processos criativos que refletem, sobretudo, nos jogos. Como a criança, reproduz muito do que vê, a imitação desenvolve um papel fundamental. Esta é frequentemente simples reflexo do que veem e ouvem dos adultos, mas tais elementos da experiência social não são levados pelas crianças a seus jogos como acontecem na realidade. Elas não se limitam a recordar experiências vividas, mas a reelaborarem criativamente, combinando-as entre si e construído com elas novas realidades de acordo com suas preferências e necessidades. O desejo que sentem de fantasiar as coisas é reflexo de sua atividade imaginativa. A situação criada pela criança necessita de sua experiência anterior, todos os elementos de sua fabulação: de outro modo não era possível inventar; mas a combinação desses elementos constitui algo novo, criador que pertence à criança, sem que seja simples repetição das coisas vistas e ouvidas. Esta faculdade de compor um edifício com esses elementos, de combinar o antigo com o novo, sustenta as bases da criação. (VYGOTSKY, 1987, p. 12).

O que a citação mostra é que a criança, ao brincar, não se restringe somente a lembrar e reviver experiências passadas, porém as reinventam criativamente, criando seu próprio mundo, pois brincar é também se libertar. Envoltas em um imenso mundo, as crianças inventam para si, no brincar, um micromundo próprio.

Para efeito desse trabalho, acreditamos ser importante abordar algumas questões que cercam tal tema, como a ludicidade, a infância e a história de brinquedos e brincadeiras. Para Kishimoto (2011), brincar é anterior a jogar, conduta social que supõe regras. Brincar é a forma mais livre e individual que designa as formas mais primitivas de exercício funcional, como a lalação³. Para a autora, o lúdico contém os dois elementos, tanto a atividade individual e livre como a coletiva e regrada. Dessa forma, entendemos que jogar é uma atividade prazerosa, mas não é livre, já o brincar envolve o prazer com mais liberdade, pois permite ao sujeito ser ativo e criativo no processo. O ato de jogar remete às regras. Não que o jogo não possa envolver liberdade e criatividade, mas isso se dá atrelado a regras já estipuladas, coisa que o brincar deixa mais livre.

Assim, brinquedos se apresentam como objetos lúdicos e brincadeiras como atividades lúdicas. Tanto as crianças como os adultos gostam de atividades lúdicas. Porém, na infância, uma fase em que a questão da obrigação não é racionalizada, o lúdico se apresenta como uma forte possibilidade de melhorar o processo de ensino-aprendizagem. Por exemplo, em uma aula não atrativa para um adulto, ele pode racionalizar e pensar que tal aula é importante para sua vida, e assim, mesmo em uma aula monótona, participar bem. Isso não acontece com as crianças, mesmo que elas tenham já de seis a onze anos. Essa é a fase que Wallon (1995) chama de a *categorial* (1995). Em tal fase, de acordo com o autor, o interesse das crianças está nas coisas, no concreto, no que os sentidos veem, já as abstrações mais sofisticadas não são feitas.

Sendo o lúdico uma ação que dá prazer e que diverte as pessoas envolvidas, ele está ligado ao ato de jogar e ao brincar. A natureza da criança está essencialmente apontada para o lúdico, pois toda atividade que emerge da criança é lúdica.

³ Lalação ou Balbiação da criança quando começa a falar. É a fase pré-linguística da criança.

O lúdico passou a ganhar importância no processo de ensino-aprendizagem a partir dos anos 1980. Mas nem sempre foi assim. No ensino mais tradicional, a ordem e a disciplina sempre prevaleceram. A correta maneira de estudar era externada na imagem de crianças sentadas, quietas e obedecendo aos comandos do professor. Mas, submeter crianças a esse tipo de método entrou em conflito com a noção de infância indicada em pesquisas históricas realizadas ao longo do século XX. De acordo com Áries (1981), o adulto nem sempre viu a infância como algo de características próprias, pois a criança, na Idade Média, por exemplo, era vista como um miniadulto. Para tanto, o autor aponta as imagens feitas por pintores onde crianças eram mostradas como uma espécie de um adulto pequeno. No século XIII, aparecem as primeiras imagens de crianças com traços redondos e graciosos, e durante os séculos XIV e XV, o conceito de infância começou a evoluir, aparecendo retratos de crianças com características infantis. Para Áries, “o gosto novo pelo retrato indicava que as crianças começavam a sair do anonimato [...]” (1991, p.58).

Segundo Áries (1981), desde o século XIII, a criança passou a ser vista como um ser diferente do adulto, construindo um sentimento de infância que se associa cada vez mais ao que vemos no século XXI. As instituições escolares têm buscado acompanhar as mudanças no tratamento da infância, porém, ao se aplicar as brincadeiras nas escolas, ainda se exige muita abstração.

Mesmo que no passado, o adulto não tivesse uma concepção de infância, ou fosse diferente da atual, a infância sempre existiu. Brinquedos e brincadeiras sempre fizeram parte da vida da criança, da antiguidade até os dias atuais, ainda que o ensino moderno para a infância tenha resistência ao lúdico.

Ainda sobre a origem dos brinquedos, Benjamin (2002, p.96) afirma que os primeiros objetos produzidos pela imaginação infantil foram produzidos a partir de objetos de culto feitos por adultos. O autor destaca que “[...] não poucos dos antigos brinquedos (bola, arco...) terão sido impostas à criança como objeto de culto, os quais mais tarde devido à imaginação infantil transformaram-se em brinquedos”.

Conforme Gomes (1993), o primeiro brinquedo da criança é o seu próprio corpo, que começa a ser explorado nos primeiros meses de vida, passando em seguida, a explorar no seu meio os objetos que produzem estimulações visuais, auditivas e cinestésicas. De acordo com o autor, a brincadeira para a criança

não é a mesma coisa que o divertimento para o adulto, recreação, distanciamento da realidade e preenchimento do tempo livre. Brincar, para a criança, não é ocupar o tempo, como imagina os adultos. O brincar dos pequenos “é feito de um fazer com o corpo, principalmente com seu movimento e com seu prazer”. (1993, p. 13).

Percebe-se que o ato de brincar para a criança possui seriedade, devido ser seu trabalho, meio pelo qual ela constrói habilidades naturais, descobre representações sociais, limites, experimenta novos talentos, cria um novo conceito dela própria, aprende a viver e enriquecer novas fases da compreensão do mundo que a rodeia.

Para Chateau (1987), a criança se esforça, no decorrer do ato de brincar, do mesmo jeito que se empenha para aprender a andar, falar e a comer. Ela necessita de tempo e espaço para aperfeiçoar a criação do real através da atividade do faz de conta. Por exemplo, ao olhar uma criança brincando de médico, fazendo castelo de areia, brincando de polícia e ladrão, de casinha, entre outros, o que chama a atenção é o quanto leva a sério isso, entrando no papel de corpo e alma, com comprometimento e foco. Percebe-se, então, que o ato de brincar é muito mais que uma diversão, já que a criança internaliza tanto o seu papel que vive por um momento o personagem no qual representa.

Entendemos que a criança, ao brincar, não enxerga o mundo que a rodeia como um adulto no ato da diversão, mas penetra no interior da brincadeira, por considerar algo sério. O brincar é o seu trabalho, é explorar o mundo que a faz conseguir a afirmação do seu ser e sua autonomia. É no brincar que ela ensaia a vida real, entende e internaliza paulatinamente as regras e os padrões do mundo social e compreende esse mundo em porções pequenas e suportáveis.

A partir dos autores que analisamos até aqui, compreende-se que, no processo de ensino-aprendizagem, com uso de brinquedos e brincadeiras, o docente precisa compreender que nenhuma criança brinca só para se divertir ou preencher o tempo. Brincar possui motivações incentivadas por mecanismos íntimos, desejos e problemas. O que ocorre na cabeça da criança compreende sua ação lúdica, brincar é seu código oculto, que necessita ser respeitado ainda que seja complicado apreender o seu significado.

As brincadeiras e os brinquedos, mesmos os mais simples, ainda seduzem crianças e adultos e são bons instrumentos para serem aproveitados

em sala de aula porque avivam a criatividade, estimulam a coordenação motora, trabalham a socialização, respeito às regras e propiciam atividades prazerosas. Além disso, possuem potencial para a aprendizagem histórica.

2.2 Brinquedos e brincadeiras como potencial para o processo de ensino-aprendizagem histórica

Brinquedos e brincadeiras se apresentam como grande possibilidade de estratégia para o ensino de História em sala de aula, para além do livro didático, lousa e aulas expositivas. Segundo Pavanelli e Tuma, brinquedos e brincadeiras possibilitam deslocamentos temporais, e a noção de irreversibilidade dos eventos, no reconhecimento do antes e depois das circunstâncias (2018, p. 02).

Portanto, tratando de brinquedos e brincadeiras como objeto para a aprendizagem histórica, é possível compreender a expressão da história da cultura, hábitos de vida, formas de pensar, sentimentos e linguagem, maneiras de brincar e interagir, caracterizando-se em existência viva de um passado no presente. No processo de ensino-aprendizagem de história, brinquedos e brincadeiras são os motores para se vivenciar (aprender sentindo) o passado.

Segundo Schimidt (2011, p.89), “se é importante tomar o passado como objeto do ensino e da aprendizagem histórica, é mais importante ainda reinventar as formas de ir ao passado”. Sendo assim, compreendemos que alunos, ao pesquisarem sobre como os seus pais brincavam, descobrem uma forma diferente de ir ao passado, em oposição à tradicional forma da instrução. Pesquisar sobre brinquedos e brincadeiras do passado permite ao aluno entender a mudança social e cultural, a entender por que no passado havia poucos brinquedos, quando comparado aos dias atuais. A compreender que no passado não muito distante, era mais valorizado o processo de construção dos brinquedos, em que o produto final pronto e acabado não era o mais importante, mas sim o processo de construção. A entender que a rua era o principal espaço de brincar, onde havia mais socialização. As mudanças processadas na forma de brincar possuem potencial histórico na metodologia didático-pedagógica.

Brinquedos e brincadeiras de uma época são representações sociais, culturais e folclóricas. Para as pessoas mais velhas que vivenciaram uma infância diferente da atual, a memória de seus brincares se manifestam pela

oralidade. Sendo assim, desengavetar essas memórias é um jeito de manter a expressão cultural de sujeitos de uma determinada época histórica. Para Ramos (2007), brinquedos e brincadeiras de outras épocas possuem potencial para o ensino de história, pois a dimensão contida neles está para além da construção humana, já que carregam múltiplas funções e potencialidades para se caracterizarem em histórico, adquirindo significado coletivo, igualmente ao que se encontra em museus históricos.

Nesse sentido, a prática docente em história tem que se aproveitar desse potencial histórico de brinquedos e brincadeiras. Conforme Pereira, Leite e Cavour (1991, p. 290), essa prática “pressupõe uma intencionalidade para a aquisição de um novo saber, pressupõe, portanto, o ensino”. Entendemos assim, que no ensino há uma necessidade em se ter como uma de suas concepções, uma reelaboração pedagógica que privilegie a ação formadora, que vise desenvolver os sujeitos autonomamente e em suas integralidades. Assim, nas ações cotidianas, é imprescindível a preocupação em trazer à educação escolar novas visões e rumos que deem conta das imposições de um mundo em rápida transformação. Nesse contexto, entram também as questões metodológicas de ensino-aprendizagem, a fim de que propiciem e assegurem o real envolvimento entre a escola e as vivências fora dela.

Usar brinquedos e brincadeiras no processo de ensino-aprendizagem em História é uma forma de fazer a aproximação e atribuir significado às experiências sociais e individuais dos alunos com a educação escolar, pois um dos fundamentos primordiais na busca de soluções pedagógicas é:

a percepção de que a educação, fundamentada de acordo com as necessidades e interesses dos próprios alunos e a partir delas, torna a escola muito mais atrativa e envolvente. A escola, como local onde os saberes entre os sujeitos devem ser trocados, renovados, tem um papel a exercer: cuidar para que o aprender seja uma conquista nem sempre fácil, mas que pode ser prazerosa. (CARLETO, 2004, p.126).

Portanto, a temática brinquedos e brincadeiras, tendo o lúdico como instrumento primordial, apresenta-se como uma práxis dinâmica, envolvente e significativa, carregada de potencial pedagógico e que proporciona ao processo de ensino-aprendizagem, o diálogo, a cooperação, a curiosidade, a interrogação, a análise e reflexão, e muito mais.

Para Carleto (2018), o aluno precisa ser desenvolvido no seu todo, na sua afetividade, percepções, expressões, em seu sentido, em sua crítica e em sua

criatividade. Para a autora, “[...] urge trabalhar as diferentes linguagens: escrita, corporal, sonora, dramática, artística, dentre outras, as quais permitem ao aluno ampliar seus referenciais de mundo”. (2018, p.04).

Notamos em Carleto uma defesa da interdisciplinaridade, onde através de brinquedos e brincadeiras como tema gerador, é possível trabalhar diferentes habilidades. Segundo a autora, (2018, p.04), “as atividades lúdicas desenvolvem linguagem, o pensamento, a socialização, a iniciativa e autoestima, preparando a criança para enfrentar desafios”. Afirma ainda que ao usarmos atividades lúdicas, não se valoriza somente o intelecto - pois as pessoas quando aprenderem não agem como simples receptores de conhecimento - como também as características afetivas e sociais, além do mais, ajudam a fugir da mesmice.

Entendemos assim que brinquedos e brincadeiras se apresentam como fontes consideráveis ao aprendizado histórico, pois elencam a curiosidade da criança, impulsionando um dinamismo ativo e contínuas descobertas. Nessa perspectiva, destacar a relevância da atividade sugere que o processo de ensino-aprendizagem seja apropriado, gradual, variado e integral, que valorize desenvolver o raciocínio e associações entre diferentes elementos. Para tal, é importante que a práxis educativa se fundamente em concepções de pesquisas e experiências reais.

A concretude e vivências dos alunos podem ser valorizadas ao se usar brinquedos e brincadeiras no processo de ensino e aprendizagem de história, trazendo algo diferente, no sentido pedagógico e contextual, no sentido dos saberes prévios. É possível assim, que o aluno construa relações do passado com seu presente, identifique semelhanças e diferenças e associe contextos históricos e espaciais diferentes, pois se está partindo de algo que tem significado e sentido para ele.

Brinquedos e brincadeiras têm em suas essências o valor educativo no ensino de História. Para isso, é importante que o professor saiba focar no que é interessante explorar como potencial didático, seja de forma disciplinar para ensinar História ou interdisciplinar. Ao usar brinquedos e brincadeiras como recreação, o aluno poderá aprender algo, como por exemplo, o raciocínio, a afetividade, a socialização e a desenvolver habilidades cognitivas diversas. Mas, para além disso, as habilidades em História ou de outra disciplina – caso se

trabalhe interdisciplinarmente -, necessitam ser exploradas. Daí a importância de o docente conhecer o que é proposto ao aluno dos anos iniciais em História e nas outras disciplinas e conseqüentemente, a partir de brinquedos e brincadeiras, através de metodologias significativas, gerar saber histórico e outros saberes.

Sendo brinquedos e brincadeiras uma temática de vivência e interesse dos alunos, é sempre bom lembrar o que afirma Vygotsky sobre a zona de desenvolvimento proximal.

A zona de desenvolvimento proximal é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes. (VYGOTSKY, 1998, p.112).

Pode-se dizer que a zona de desenvolvimento proximal é o que o aluno já sabe sobre determinado objeto, são suas hipóteses e também os conhecimentos prévios. E na relação com novos saberes, novas socializações e interações, aquilo que a criança já sabe pode ser modificado, ampliado e até quebrado, caso as hipóteses sejam equivocadas. É um processo de internalização, aquilo que é proximal hoje, que o aluno realiza com a ajuda, pode se transformar no que é real amanhã e assim, ser realizado sozinho. Da mesma forma, o que é real hoje pode ser proximal amanhã, pois novos conhecimentos fazem o aluno perceber que tem muito para aprender sobre aquilo que ele julga ser o conhecimento real, ou seja, ele passa a construir novas hipóteses. Isso é uma relação dialética constante de equilíbrio e desequilíbrio, em que o professor vai quebrando as hipóteses dos alunos a partir de novos conhecimentos. Tais construções teóricas não podem ser ignoradas em metodologias de ensino de história.

Para avançar de zona, o aluno precisa ser desafiado, caso isso não ocorra, haverá sérios problemas de aprendizagens. O papel do professor é de ser mediador nesse processo, para que o aluno aprenda de forma autônoma, para que saia da zona de desenvolvimento proximal para a real. E quando o aluno julgar que o que ele já sabe, basta, ou seja, se transformou em algo real e equilibrado, novamente o docente tem que trazer novas informações para desequilibrar o conhecimento do aluno.

Dessa forma, na construção do saber histórico nos anos iniciais, brinquedos e brincadeiras entram como zona de desenvolvimento proximal, como aquilo que o aluno já sabe sobre como era a relação de pessoas mais velhas com brinquedos e brincadeiras de outras épocas. Porém, aquilo que o aluno já sabe precisa ser ampliado e, se houver hipóteses equivocadas, quebrado.

Dentro desse movimento dialético constante, com brinquedos e brincadeiras como tema gerador à aprendizagem histórica, a memória e as lembranças de pessoas mais velhas das famílias dos alunos podem ser o ponto de partida, a zona de desenvolvimento proximal à construção do saber histórico. Diante disso, aquilo que o aluno descobrir sobre o passado, através das relações do brincar de seus antepassados, ele irá, desde o início, construindo hipóteses históricas. Mas a construção do saber histórico demanda tempo e diversas atividades pedagógicas, não se faz assim com uma atividade inicial. Cabe, então, ao professor explorar potencialmente o tema em questão.

Nesse sentido, Pavanelli e Tuma (2018), ao falarem de brinquedos e brincadeiras no processo de ensino-aprendizagem de história, chamam a atenção para algumas questões como: “O que pode informar? Até que ponto é confiável? O que mais preciso para entendê-lo melhor e confirmar o que busco?”. (2018, p.04). Para as autoras, essas questões ajudam a proporcionar a construção dos brinquedos e brincadeiras em fonte histórica primária ou secundária, ou em recurso pedagógico à aprendizagem histórica dos estudantes. E continuam, “nesse movimento, para adquirir a dimensão histórica, o objeto deverá ser submetido a problematizações que favorecem o emergir de conceitos relacionados à aprendizagem histórica”. (2018, p.04).

Entendida a necessidade de que na produção do conhecimento histórico, por meio de uma prática docente que faça relações históricas e socioculturais, é importante considerar as experiências do aluno, é possível compreender que:

o saber histórico deixa de ser a história dos outros, para transformar-se na nossa história, feita de mudanças e permanências, semelhanças e diferenças, mas sempre refeita por seres humanos em contato com o objeto, nas mais variadas situações, criando e destruindo poderes de vida e morte. (RAMOS, 2007, p.68).

Desse modo, é a vivência do indivíduo que propicia significação aos objetos, organizando momentos de participação, trazendo para as aulas diversos

significados e proporcionando a articulação de diferentes tempos, - presente, passado e futuro -. Dessa forma, brinquedos e brincadeiras apresentam significados ao estudante, ao ser identificado em diferentes contextos temporais e espaciais. Para Ramos (2007, p.71), “o trabalho pedagógico com o objeto gerador sugere que, inicialmente, sejam exploradas as múltiplas relações entre o objeto e quem o escolheu”. Sendo assim, entendemos que nessas relações, os estudantes refletem acerca das suas ligações com o objeto, o motivo da preferência de tal objeto, passando a identificar outros aspectos dele.

Portanto, a ligação entre as brincadeiras e brinquedos do século XXI, que tem significados para as crianças do presente, e de outras épocas, que têm significados para as crianças do passado, será o mediador do diálogo na relação de ensino-aprendizagem histórica, favorecendo a reflexão sobre as diferentes temporalidades. Pois, compreender o tempo presente em uma perspectiva de constante transformação requer movimentos de aproximação. Dessa forma, com ações didático-pedagógicas ligadas à historicidade de brinquedos e brincadeiras, o docente estimula a apreensão dos estudantes, onde eles possam vivenciar com mais prazer e ímpeto as atividades de reflexão oportunizadas por brinquedos e brincadeiras.

Dessa forma, realizar conexões entre brincadeiras e brinquedos diferentes e de distintos tempos, proporciona a amplitude do saber histórico, na interação com objetos que fornecem a pluralidade de significados e interpretações.

A abordagem histórica a partir de brinquedos e brincadeiras dos tempos dos pais dos alunos, por exemplo, proporciona aos estudantes uma exploração histórica de proximidade às suas experiências e aos seus contextos, comparando passado e presente em seus espaços de convivências. As lembranças do passado dos seus pais, comparadas com o como estes enxergam as relações do brincar hoje, ajudam os alunos a compararem contextos históricos temporais diferentes, em um processo para além da linearidade, mas de ida e vinda ao passado, possibilitando auxílio na construção da identidade dos discentes.

Isso proporciona aos alunos se notarem como participante da História e não simplesmente como um espectador, porém como um produtor de fatos e acontecimentos. E que estes não são somente os feitos dos grandes homens,

mas também de pessoas comuns, pois de acordo com Schmidt e Cainelli (2009, p.20), a história é um processo no qual “[...] aprender história é discutir evidências, levantar hipóteses, dialogar com sujeitos, os tempos e os espaços históricos”, pois entendendo a experiência do outro, podemos entender a nossa.

Assim, entendemos que trabalhar com o tema gerador brinquedos e brincadeiras coloca o aluno como um ator que pesquisa discutindo evidências, levantando hipóteses, dialogando com sujeitos, com os tempos e com os espaços históricos, proporciona significação ao processo de ensino-aprendizagem histórica. Essa metodologia permite ao aluno construir conhecimento sobre o objeto que estuda, e não simplesmente atuar como espectador e receptor de informações prontas. Há a possibilidade de o aluno realizar conexões temporais significativas à construção da identidade e de se ver como sujeito histórico ativo e transformador da realidade.

É fazendo relações de tempos diferentes, a partir do que lhe é vívido e significativo, que o aluno pode compreender a dimensão da temporalidade. É sempre bom levar em conta as experiências e conhecimentos prévios dos alunos “[...] pois, é importante que também o aluno se identifique como sujeito da história e da produção do conhecimento histórico”. (SCHMIDT; CAINELLI, 2009, p.56). Conforme a ideia da autora, percebe-se que o saber histórico requer aprendizagem histórica significativa, que pode ser valorizada a partir das experiências dos sujeitos, de seus conhecimentos prévios e de suas realidades histórico-sociais, grupal e individual. A aprendizagem histórica significativa se baseia no entendimento de que o conhecimento não é absorvido e sim construído nas inter-relações do sujeito que aprende com o objeto aprendido, nas relações sociointeracionistas e socioconstrutivistas com o meio, ela requer o sujeito ativo e não passivo, que pesquisa e produz e não simplesmente reproduz.

Nesse sentido, o sociointeracionismo e o socioconstrutivismo são fundamentais para o tipo de aprendizagem, com brinquedos e brincadeiras, que aqui se defende. São teorias da aprendizagem muito interligadas. Baseiam-se na ideia da interação e na construção do conhecimento. Para elas, é em ambientes históricos, sociais e culturais que a aprendizagem se dá. Dessa forma, para se atingir o conhecimento potencial, precisa partir do conhecimento real, pois esse é o ponto de ancoragem para aquele. As metodologias de ambas

acreditam que viver em sociedade, interagindo ativamente com o objeto a ser aprendido, é importante para produzir conhecimento e com significatividade, assim como a mudança do sujeito, para que ele não permaneça o mesmo e saia da zona de conforto. Defende que se constrói o conhecimento passo-a-passo. E o professor deixa de ser o único sujeito do conhecimento, mas o mediador e motivador que encaminha o aprendizado da criança através da curiosidade, da participação ativa e da pesquisa, por exemplo.

Em vista disso, as ações sociointeracionistas e socioconstrutivistas respeitam as estruturas cognitivas do estudante, partindo do que ele já sabe, do seu saber prévio e do que lhe motiva, como também, não trabalha com abstrações além do que o sujeito é capaz de aprender. Aqui, o aprendizado com sentidos e significados práticos é valorizado. Para Valadares (2011, p.36), “um indivíduo aprende significativamente quando consegue relacionar, de maneira substantiva (não literal) e não arbitrária, a nova informação com uma estrutura de conhecimento específica que faz parte integrante da sua estrutura cognitiva prévia”.

Portanto, tendo como objetivo a aprendizagem histórica ao se trabalhar com brinquedos e brincadeiras como tema gerador, a partir dos brinquedos e brincadeiras dos alunos, comparando-os com os dos seus pais, põe em evidência fontes e objetos de estudos que possuem múltiplas significâncias e relações sociointeracionistas associadas aos saberes prévios dos alunos.

É possível ainda dizer que é um processo contínuo de aprendizagem mútua entre o professor e o aluno, baseado no diálogo e na ligação entre o tema e a percepção do aluno. Nessa interação, as estratégias didáticas adquirem potencial para a construção do conhecimento, organizando componentes característicos do conhecimento histórico com a práxis pedagógica. Reciprocamente, o processo de ensino-aprendizagem propicia aos estudantes a participação ativa no movimento de produzir e narrar a história.

Para isso, o professor precisa ter domínio dos saberes históricos e pedagógicos, para que sua práxis seja de acordo com a realidade cognitiva dos alunos e com os fatos do passado e suas perspectivas na atualidade. Já que, o domínio dos saberes acima citados propicia uma práxis dialógica, mutável e enriquecedora, onde saber significa saber-fazer.

Cabe ainda perguntar: como o professor, usando brinquedos e brincadeiras, pode contribuir para uma aprendizagem histórica significativa? Um dos meios é a pesquisa, onde ele e os alunos em conjunto pesquisem sobre o tema, fazendo um recorte temporal a partir dos relatos dos alunos, história de vida, local onde mora, cultura regional e de informações sobre o brincar dos alunos e de seus pais, colhidas em questionários. No caso dos estudantes, sempre haverá a necessidade das orientações do docente.

Desse modo, brinquedos e brincadeiras é um caminho para orientar a prática docente, pois são representativos e significativos para alunos dos Anos Iniciais. Assim, o tema gerador, brinquedos e brincadeiras, se apresenta como um componente em potencial à aprendizagem histórica nos anos iniciais. Pois, pesquisar, de forma dialógica, identificando, comparando, contextualizando, interpretando e analisando sobre o tema, durante seu estudo, leva a problematização da realidade histórico-social, que por sua vez, contribui para o desenvolvimento da consciência de mundo crítico e reflexiva.

A proposta pedagógica para a temática, de os alunos pesquisarem brinquedo e brincadeiras da época de seus pais, fazendo um paralelo com suas brincadeiras e brinquedos atuais, proporciona idas e vindas no tempo, continuidades, rupturas, mudanças e permanências nas relações do brincar, nas relações familiares, na cultura e na sociedade. O que pode contribuir para o pensar historicamente e constituir sentidos e orientar o agir dos alunos pesquisadores. É necessário que os alunos se enxerguem como sujeitos históricos e construam suas identidades, sejam individuais e/ou coletivas.

2.3 Experiências e abordagens em propostas de estudos com brinquedos e brincadeiras

Alguns estudos já realizados sobre a temática central da pesquisa nos auxiliaram no tratamento destinados às análises das experiências didáticas que realizamos. Pavanelli e Tuma (2018), no artigo *O Brinquedo como objeto para o ensino de história local nos anos iniciais do Ensino Fundamental*, apresentam a pesquisa que fizeram com uma turma de terceiro ano do Ensino Fundamental, onde usaram os brinquedos e brincadeiras das crianças pioneiras da cidade de Londrina-PR como fonte para o ensino da História local. Afirmam que o

brinquedo é um elemento que faz parte do cotidiano do aluno, daí seu elevado grau de significação ao estudante e capacidade para o deslocamento temporal, entendimento sobre as transformações e as análises comparativas. Indicam que os objetos-brinquedos, brincadeiras e fotografias foram os recursos que deram visibilidades e potencialidades acerca das mudanças e permanências, continuidades e rupturas.

A partir das atividades com a confecção dos brinquedos e de brincar com eles, das respostas do questionário das famílias dos alunos, que evidenciaram que os pais também faziam brinquedos juntos com os filhos, e da comparação com brinquedos antigos e atuais que as crianças levaram à escola, foi possível observar que os alunos tivessem um referencial sobre a história local referente às famílias e aos brinquedos e brincadeiras das crianças pioneiras.

Para as autoras, abordar a história local a partir de brinquedos e brincadeiras propiciou ao estudante identificar o meio no qual convive, reconhecendo passado e presente no espaço em que está inserido. Para tanto, foram realizados deslocamentos temporais, em que os alunos observassem as mudanças e permanências, para que pudessem comparar, contextualizar, identificar, interpretar e analisar os dois contextos históricos.

Em *Aprendendo história com as brincadeiras e os brinquedos infantis de hoje e de outras épocas: uma proposta pedagógica*, fruto de uma pesquisa em uma turma do terceiro ano do Ensino Fundamental na cidade de Uberlândia-MG, Carleto (2018) discorreu sobre a importância do uso de brinquedos e brincadeiras como fonte histórica e estratégia didática para se aprender história nas séries iniciais. O trabalho teve uma proposta interdisciplinar e foi demonstrando o potencial de brinquedos e brincadeiras no envolvimento dos processos mentais.

A autora lembra que as mudanças sociais na História também transformam a maneira de brincar das crianças. A partir do advento da tecnologia na atualidade, faz um questionamento quanto aos brinquedos e brincadeiras de hoje e de outras épocas. A autora afirma que o lúdico é um instrumento essencial de aprendizagem e destaca a forma de explorar brinquedos e brincadeiras, levando em conta as dimensões diferentes conforme a idade. Segundo a autora, alfabetizar é muito mais que escrever letras e decodificar palavras. Assim, pergunta se é possível alfabetizar ensinando história? E responde que sim, pois

não precisa a criança saber ler e escrever para se aprender história. Sendo a alfabetização um processo que envolve a oralidade e a escrita, é possível nas aulas de história contribuir para o processo de alfabetização.

No estudo, a autora discute a ideia de memória a partir dos resultados de entrevistas realizadas com questionários pré-elaborados e aplicadas com pessoas mais velhas das famílias dos estudantes. Com as entrevistas, os alunos puderam conhecer um pouco mais do passado de seus familiares. Com as informações trazidas, foi escrito um texto coletivo. Brincadeiras antigas foram vivenciadas. Um relatório coletivo com todas as atividades foi produzido.

A partir das atividades propostas, novas interrogações foram levantadas, que por sua vez, fez surgir novas ações, onde se contemplou diversos conteúdos curriculares, como o sistema monetário brasileiro, produção de texto, preservação do meio ambiente etc. Assim, para a autora, é possível aprender história com as brincadeiras e brinquedos infantis de hoje e de outras épocas através de uma abordagem interdisciplinar.

No artigo *Conhecer Para Preservar: Brinquedos e Brincadeiras populares*, Oliveira e Souza (2018) realizaram intervenções em duas turmas do segundo ano do Ensino Médio nas escolas José Fernandes Machado e Régulo Tinoco em Natal-RN, a partir da temática educação patrimonial. Os autores ressaltam que da sociedade de produção à sociedade de consumo, brincadeiras e brinquedos tradicionais deram espaço a tecnologia digital e eletrônica. E que ser criança hoje incide em diferenças em relação as décadas, sendo que essa transformação não foi natural, mas feita pelo ser humano, nas correlações que se formam em sociedade e mostram projetos de poder, uma lógica econômica e interesses de mercado, nas quais as crianças são objetos, onde desejar um brinquedo novo é um anseio além da naturalidade infantil. A pesquisa com os alunos teve a intenção de fazê-los entender de que forma a industrialização mudou o brincar, onde hoje é mais um ato de consumir que precisamente de lazer.

Os autores destacam que uma geração embriagada no presentismo, sem referências históricas põe em risco a preservação do patrimônio cultural, visto que os laços de pertencimento com as experiências das pessoas do passado se apresentam sem sentidos contemporâneos. O direito ao passado acaba sendo deixado de lado. Desse feito, brinquedos e brincadeiras tradicionais são alternativas lúdicas para o desenvolvimento de uma reflexão acerca do passado.

Para os autores, a criação de um patrimônio está ligada à sua relação de proximidade com a identidade, memória e história. E não é só a história dos “grandes” homens que cabe ser valorizada, mas também de outros sujeitos, os “excluídos da história” merecem ser estudados. Aí é que entra a cultura do brincar de pessoas comuns do passado.

No artigo *Brincadeira de Ontem e Hoje: Vivências no Estágio Supervisionado no Ensino Fundamental*, Silva (2018) desenvolveu um trabalho com uma turma de quarto ano do Ensino Fundamental, em uma escola municipal no Bairro da Várzea, na cidade de Recife-PE. A proposta foi interdisciplinar com História e Língua Portuguesa.

A referência teórica se fundamentou na concepção do letramento e dos gêneros textuais entrevista e instrucional. No ensino de História buscou-se estudar as vivências, rupturas e permanências das brincadeiras ao longo dos tempos. A pesquisa é resultado de uma experiência de estágio.

Na perspectiva do letramento, a autora destaca que o ensino da Língua Portuguesa tem se pautado em gêneros textuais. Eles circulam o meio social e precisam de consideráveis potenciais de linguagem. O gênero é um modelo comum de texto que designa um caminho para os integrantes de uma comunidade, apontando às mesmas práticas de linguagens. Ele é instrumento cultural, produzido ao longo dos tempos para suprir as necessidades sociocomunicativas.

Já na perspectiva do ensino de História, a autora destaca os processos formativos à cidadania, onde fontes e forma de ensinar história sejam pensadas. E que conhecer a história de brinquedos e brincadeiras é uma forma dos alunos do quarto ano entenderem, quando comparados com as tecnologias atuais, as mudanças e rupturas na sociedade. Pois brincadeiras tradicionais infantis, através do diálogo com diferentes temporalidades, são fontes grandiosas para preservar a produção cultural de um povo em um dado ponto histórico.

No artigo *Brinquedos e Brincadeiras Populares: A Interdisciplinaridade vivenciada no Estágio Supervisionado*, Sandaniel e Barbosa (2018) narram suas experiências na pesquisa com uma turma de primeiro ano do Ensino Fundamental, em uma escola municipal de Londrina-PR. A pesquisa versa sobre brinquedos e brincadeiras populares em uma concepção interdisciplinar abrangendo a História, a Língua Portuguesa, a Arte e a Geografia.

As autoras afirmam que as novas demandas educacionais exigem uma ação docente interdisciplinar. Pois a realidade social é dialética, é complexa, possui contrários que podem se encontrar, ou seja, o mundo é interdisciplinar, a pedagogia docente também precisa ser, para que aproxime os alunos dos conteúdos científicos aos dos seus contextos e assim, produzir sentidos para suas vidas práticas.

Logo, com base na interdisciplinaridade, as autoras fizeram uma experiência com brinquedos e brincadeiras populares e seu envolvimento com o tempo e o espaço, a linguagem falada e escrita, desenhos e produção de brinquedos. Para as autoras, através de brinquedos e brincadeiras, o tempo em que se vive e o local onde se mora podem ser problematizados. Levando em conta que todo tempo vivido está entrelaçado a um espaço, a realidade contém transformações temporais e espaciais. São mudanças e permanências ao longo dos anos. Desse jeito, o espaço geográfico se constrói juntamente com a história.

Sandaniel e Barbosa (2018) discorrem que atualmente, as crianças estão cada vez mais envolvidas com brinquedos e brincadeiras da tecnologia eletrônica. Sendo assim, a escola é um dos espaços que faz com que estudantes entrem em contato com as brincadeiras e brinquedos populares. As autoras acrescentam que, o trabalho com o tema pode começar com os aspectos históricos, destacando as mudanças e permanências, pois destacar a origem dos brinquedos e brincadeiras demonstra a forma de pensar, agir, de brincar e estilo de vida das pessoas de um determinado tempo histórico. Algumas brincadeiras conservam seu modo inicial e outras são mudadas se ajustando às novas realidades.

Ainda, Sandaniel e Barbosa (2018) afirmam que a evidência do trabalho interdisciplinar, para além de aulas expositivas e com o livro didático, torna significativo o processo de ensino-aprendizagem nos Anos Iniciais. Concluíram que os alunos foram capazes, aos seus modos, de identificar e analisar as mudanças e permanências, rupturas e continuidades ocorridas. Assim como identificaram e analisaram os tempos e os espaços nos quais os brinquedos e brincadeiras populares se mostraram e ainda se mostram.

A partir dos debates propostos pelos autores nesse tópico, é possível apontar que as cinco experiências relatadas mostraram o potencial pedagógico de brinquedos e brincadeiras à aprendizagem histórica. Além de demonstrar a

capacidade de usar tal temática de forma interdisciplinar nos anos iniciais. Brinquedos e brincadeiras é um jeito de, na práxis educativa, explorar as ações didáticas ludicamente. São opções para superar a velha receita do uso somente da lousa, do livro didático e das aulas expositivas. São também caminhos para pôr o aluno como sujeito ativo no processo de ensino-aprendizagem de História, ou outra disciplina. Como também, são portadores de significados aos alunos, pois fazem parte dos seus saberes prévios. Por meio deles, a identidade do aluno é valorizada, contribuindo assim para participação efetiva na sociedade.

No mundo atual, tão conectado, onde diversas diferenças coabitam e interagem entre si, a escola tem um papel essencial através de fazer conhecer a identidade do aluno e a dos outros, de formar um cidadão crítico e conhecedor da realidade histórica e social. A sociedade espera que a escola eduque pessoas que sejam capazes de constituir conhecimentos próprios, visão crítica e reflexiva, serem autônomas, quando se trata das características sociais da realidade em que estão inseridos, ultrapassando as concepções tradicionais do ensino-aprendizagem, fazendo com que a educação adquira novos desafios.

CAPÍTULO 3 - SEQUÊNCIA DIDÁTICA COM BRINQUEDOS E BRINCADEIRAS NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM HISTÓRICA NA ESCOLA JOSÉ FLÁVIO ALVES DE LIMA

Nesse capítulo, discorreremos sobre experiências com brinquedos e brincadeiras como temática à aprendizagem histórica em uma turma do Quarto Ano do Ensino Fundamental da Escola José Flávio Alves de Lima, na cidade de Marabá, PA. Para tanto, aplicamos uma sequência didática para apontar como brinquedos e brincadeiras podem possibilitar a aprendizagem histórica em sala de aula da primeira fase do Ensino Fundamental.

Para a aplicação da proposta, nos baseamos na ideia de uma práxis colaborativa, cooperativa e dialógica, de um processo de ir e vir, de um pensar-fazer-pensar-refazer, em que haja diálogos entre alunos, professor e pesquisador, numa relação horizontal onde todos têm a mesma importância no processo. Nas atividades propostas, o aluno foi assumido como protagonista, incentivado a perceber a significância do aprender.

3.1 O aluno como sujeito na educação histórica

Levamos em consideração para o desenvolvimento da sequência didática em educação histórica, por meio de brinquedos e brincadeiras, o processo de ensino-aprendizagem que ocorre para além da sala de aula. Isso porque, em nossa compreensão, a educação em história contempla o processo de ensino-aprendizagem em espaços formais e não formais de educação.

Nas atividades que desenvolvemos, buscamos fugir da ideia de que a tarefa do ensino-aprendizagem se restringe a apenas transmitir o conhecimento já elaborado. Procuramos nos distanciar do ensino tradicional, que trata o aluno como um receptor de um saber inquestionável, onde a crítica e a reflexão estão ausentes. Na prática de ensino tradicional

[...] o aluno não se preocupa com as condições de elaboração deste produto acabado que lhe é apresentado e permanece prisioneiro de uma concepção de certa forma mágica ou teológica do conhecimento do passado: é uma história revelada. (CABRINI, 1994, p. 21).

Contrária a essa lógica, entendemos ser importante levar em conta o perfil dos alunos, seja pela faixa etária, identidades, nível de conhecimentos em história, leitura, escrita e oralidade. Dessa forma, os objetivos da educação histórica - seleção de conteúdo, materiais didáticos, metodologias didáticas e avaliação -, considerou a diversidade de saberes que os alunos trazem para a escola.

Para que a educação histórica acontecesse, os conhecimentos, acadêmico e informal, dialogaram um com o outro. O acadêmico funcionou como um saber constituído e elaborado a partir da cultura que os alunos têm acesso. Já os conhecimentos informais, aqueles adquiridos no cotidiano social e cultural do aluno, estiveram na zona de desenvolvimento proximal, dando sentido e significado aos conhecimentos escolares. Entendemos que brinquedos e brincadeiras abrangem os conhecimentos prévios e significativos aos alunos, para que esses:

[...] sejam capazes de valorizar e reconhecer a complementaridade entre os saberes acadêmicos e os informais (ligados ao contexto sociocultural do educando), ou em outros termos, entre a experiência de vida já adquirida pelos discentes e as diferentes formas de conhecimento. O currículo deve abranger temas que possibilitem compreender o contexto no qual o aluno vive, ou seja, temas que apresentem significado (BRINGEL, 2016, p.70).

A aprendizagem histórica que propusemos teve o aluno como parceiro, dado que seu cotidiano pode ser objeto de pesquisa. Partimos do pressuposto de que o aluno necessita de quem o oriente, propiciando a esse, bases teóricas e métodos de pesquisa. Compreendemos, ao desenvolver as atividades propostas aqui, que não se pode simplesmente passar uma pesquisa sem as devidas orientações, deixando o aluno por conta própria. Tivemos em mente que o papel do professor é o de incentivar o aprendizado pela pesquisa, o que permite a identificação de problemas e buscas por respostas. Nesse sentido, Grangeiro lembra que ao pesquisar, o aluno aprende:

[...] observar, relacionar conhecimento a própria realidade, organizar informações, estabelecer diferenças e semelhanças e trabalhar com o tempo histórico. Selecionar e sintetizar informações, partilhar conhecimento, identificar e aplicar conceitos, entrevistar, organizar dados, apresentar coleta de dados, ler e interpretar textos, elaborar ideias, formular opiniões e produzir. (2014, p.208).

Nessa ótica, entendemos que os alunos dos anos iniciais devem aprender como sujeitos autônomos e independentes, capazes de pensar um problema e

pesquisar sobre ele, com as ferramentas adequadas, para enfim, resolvê-lo. Os alunos envolvidos em nossa pesquisa não atuaram na proposta apenas como receptáculos de informações prontas, mas como capazes de desenvolver um comportamento de pesquisador. E fizemos isso levando em conta as questões práticas de seu cotidiano, o aluno pesquisou sua realidade e o resultado voltou para essa realidade. Isso porque entendemos que o processo de ensino-aprendizagem através de pesquisa coloca o aluno no papel de construtor dos seus próprios conhecimentos. Como também propicia novas probabilidades de formas de saber e aprender, bem como proporciona uma aprendizagem repleta de significado.

Tivemos em mente que é possível, na primeira fase do Ensino Fundamental, incentivar a prática de pesquisa, a investigação própria da realidade, fomentar a curiosidade, motivar a resolução de problemas de fatos do cotidiano que o aluno pode compreender e dar significado à sua realidade, o que pode impulsionar o entendimento e resolução de problemas da sociedade mais geral. Afinal, para Antunes (2014, p.49), “uma aula é excelente quando alcança com facilidade seu objetivo essencial, no caso, ajudar o aluno a construir sua própria aprendizagem”.

Ao aplicar a proposta didática brinquedo e brincadeiras, levamos em consideração a liberdade do aluno, sua autonomia e particularidade, com as quais ele pode raciocinar, analisar, refletir e compreender situações mais complexas do meio sociocultural. Para que isso aconteça, a prática de pesquisa investigativa levou em conta o fazer presente.

Desenvolver a proposta de brinquedos e brincadeiras junto aos alunos do Ensino Fundamental nos permitiu perceber o aluno aprendendo de acordo com seu cotidiano, conversando com seu contexto diário e com seus saberes prévios, pois

A vida cotidiana talvez seja um dos recortes mais interessantes no Anos Iniciais de escolarização, pois essa forma de trabalhar os saberes que compõem o universo da História fornece condições para que os professores possam adequar as necessidades de formação dos alunos às suas condições de construção de conhecimentos em cada momento de escolarização. (GIL e ALMEIDA, 2012, p.35).

Seguindo a ideia das autoras, a partir de algo real, prático e significativo ao aluno, a realidade do aluno foi interrogada, o mundo sociocultural e histórico

foi lido e compreendido com mais profundidade e, por conseguinte, sofreu ações e alterações dos sujeitos que os compreenderam.

A práxis cooperativa de pesquisa entre aluno e professor dentro do coletivo foi necessária à capacitação em fundamentos disciplinares da história a ser ensinada.

Ao aplicar a proposta, ressaltamos que o objetivo não foi transformar o aluno em historiador profissional, mas trabalhar com alguns princípios elementares para ele conectar e dominar, no processo de ensino-aprendizagem, noções básicas de conceitos e categorias, teorias e desenvolvimentos da disciplina histórica, a partir dos quais a necessidade de abordar conceitos e processos como a formação do pensamento histórico, os conceitos primordiais da disciplina histórica, a metodologia da investigação histórica, as fontes históricas, a memória histórica e a história da atualidade, dado que:

O professor deve ter consciência que as produções dos alunos não são semelhantes às aquelas construídas pelos historiadores nem devem dar conta de explicar a totalidade das questões que, possivelmente, poderia decorrer de estudos mais sofisticados. (BRASIL, 2001, p.75).

O trabalho com o aluno pesquisando seu contexto permitiu desenvolver o que se chama de projeto de pesquisa histórica da escola. Percebemos a necessidade em romper com o modelo tradicional de ensino-aprendizagem da história, assumindo a aprendizagem pela pesquisa e, de forma alguma, cumprir as exigências de um trabalho de um historiador profissional. Procuramos ter em mente que o essencial não é a memorização mecânica para a repetição acrítica, mas a explicação dialogada. Para isso, foi necessário reconectar à medida que se produzia a compreensão histórica em sala de aula.

A partir da compreensão de que alunos e professor podem criar processos de aprendizagem, consideramos importante que os alunos assumissem o papel de historiador, seguindo os passos da pesquisa em história e reconhecendo sua validade e relevância social e política.

Foi fundamental instigar o aluno para que ele tivesse interesse e curiosidade, espírito investigativo, pesquisando sobre brinquedos e brincadeiras junto a pessoas e objetos do seu ambiente imediato (família, amigos, vizinhos, documentos e fotografias).

Para desenvolver a proposta didática, levamos em consideração ainda o que escreveram Gil e Almeida (2012) sobre alguns critérios para a realização de

uma pesquisa, a saber: a) *observar*: primeira forma de aproximação do aluno com o mundo em que vive, já que conduz a ideia de investigação; b) *conversar, entrevistar*: levantar informações acerca de diferentes aspectos do passado dos mais velhos; c) *escutar*: aprender com as narrativas dos outros, pois desenvolve o conceito de alteridade; d) *trocar ideias nas rodas de conversa*: possibilita a reflexão e o compartilhamento de experiências entre alunos; e) *investigar*: experienciar, inquirir, examinar, já que implica a disposição do aluno para observar, escutar, planejar, selecionar fontes de informações e construir sínteses; f) *sistematizar sintetizando*: favorece a reunião de aprendizagens e a produção de um entendimento próprio do que foi objeto de estudo, o que investe na construção de uma autonomia intelectual.

Para as autoras, o resultado do conhecimento que se alcança numa pesquisa realizada por alunos deve ter valor pessoal, social, institucional e disciplinar. A elaboração de uma atividade de pesquisa que leve em consideração sua história e de sua família tem um valor real para ambos e, portanto, deve ser feito com criatividade, iniciativa e imaginação.

Partimos da ideia de que o aluno, ao pesquisar, adquire habilidades caras à aprendizagem histórica. É numa atividade de pesquisa que o aluno desenvolve habilidades de coletar informações por meio de entrevistas, questionários, imagens, linguagens. Na pesquisa, o aluno aprende a relacionar ideias históricas, a fazer análise das evidências, a fazer perguntas relevantes, a elaborar sínteses e a se comunicarem usando ideias básicas.

No entanto, lembramos que nenhum método garante a verdade ou a plena eficácia. Reconhecemos que quando se trabalha com o aluno em sua prática de pesquisa, há vantagens assim como há deficiências, tanto do professor quanto do aluno.

Por fim, partimos da premissa de que brincar é sinônimo de ser criança. Como os alunos da primeira fase do Ensino Fundamental ainda são crianças, tal temática envolveu uma relação de intimidade, valorizando as experiências de vida cotidiana do aluno. Tivemos em mente que o meio em que vivemos apresenta características próprias quanto à nossa história de vida, seja individual, familiar e grupal. A partir dessa compreensão, aos poucos, estabelecemos uma conexão com os alunos, no sentido de valorizar suas lembranças e memórias sobre brinquedos e brincadeiras.

A abordagem com brinquedos e brincadeiras atuais das crianças, dialogando com brinquedos e brincadeiras da época de seus parentes mais velhos, permitiu estabelecer conexões significativas ao processo de ensino-aprendizagem histórica, pois brinquedos e brincadeiras mudam de acordo com o tempo. Esse diálogo proporcionou a compreensão dessas mudanças, assim como as transformações socioculturais que levaram a tais mudanças.

Dessa forma, brinquedos e brincadeiras, um tema significativo ao aluno, possibilitou a aproximação entre o professor e os alunos, o que gerou elementos para uma formação a partir de uma história crítica e incentivadora, que levou em consideração a participação de todos os sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem.

3.2 O contexto da cidade e da escola

3.2.1 A cidade

Marabá é um município localizado no interior do Estado do Pará e pertencente à região sudeste do estado. Sua localização tem, por referência, o ponto de encontro entre dois grandes rios, Tocantins e Itacaiúnas, formando uma espécie de “y” no seio da cidade, vista de cima. É formada basicamente por seis distritos urbanos interligados por rodovias (PPP EMEF Professor José Flávio Alves de Lima, 2018).

Figura 1 – mapas da localização da cidade de Marabá no Brasil e no Pará.



Fonte: Google (2018).

O nome “Marabá” é originário de um termo indígena que significa filho do prisioneiro, estrangeiro ou ainda, fruto da índia com o branco. Um poema escrito

por Gonçalves Dias, que inspirou Francisco Coelho, seu fundador, assim denominava um armazém de aviamento da cidade de Casa Marabá, no então povoado de Pontal. O armazém era um grande barracão, servia aos pioneiros, todo tipo de secos e molhados. Somente em 1904, a subprefeitura do “Burgo do Itacaiúnas” é transferida para o povoado de Pontal, na época com 1.500 habitantes, com nome de Marabá.

O povoamento da região de Marabá se deu nos fins do século XIX, com a chegada dos imigrantes goianos e maranhenses. A fundação da cidade data de 07/06/1897 e sua emancipação, de 05/04/1913.

O desenvolvimento do município, durante um grande período, foi dado pelo extrativismo vegetal, mas com a descoberta da Província Mineral de Carajás, Marabá se desenvolveu muito rapidamente, tornando-se um município com forte vocação industrial, agrícola e comercial. A cidade conta com aproximadamente 300.000 habitantes e é considerada o polo das Regiões Sul e Sudeste paraense. Sua economia é baseada na exploração de suas riquezas naturais, em especial, a extração mineral e vegetal. Por sua localização privilegiada, o crescimento do município foi diretamente influenciado por grandes projetos como: Estrada de Ferro Carajás (1964), a Rodovia Transamazônica (1970) e o ciclo da madeira e a exploração da Castanha-do-Pará. Com o despontamento do Garimpo de Serra Pelada, na década de 1980 e por situar-se na maior província mineral do mundo, Marabá conheceu o seu ciclo do ouro.

Atualmente, Marabá é o centro econômico e administrativo de uma vasta região da fronteira agrícola amazônica. O ciclo econômico atual gira em torno de grandes projetos siderúrgicos, da agricultura e da pecuária, esse com polo frigorífico. A cidade é um polo de atração migratória, principalmente de nordestinos.

Em 1980, a cidade foi assolada por uma grande enchente, com o Rio Tocantins chegando a uma marca de 17,42 m. Em consequência disso, houve uma reformulação no planejamento sobre crescimento e expansão urbana da cidade. Uma nova área foi demarcada em forma de uma castanheira, árvore símbolo do município, e dividida em folhas. Formou-se assim, o núcleo Nova Marabá, onde fica localizado o bairro da escola⁴.

⁴ As informações colhidas sobre a cidade de Marabá foram retiradas do PPP da escola, aprovado em Março de 2018.

3.2.2 A escola

A Escola Municipal de Ensino Fundamental Professor José Flávio Alves de Lima fica localizada na Avenida Araguaia, na divisa dos bairros Araguaia e Nossa Senhora Aparecida, em Marabá – PA. Ela atende alunos dos dois bairros.

O histórico da escola está atrelado ao do bairro Nossa Senhora Aparecida, surgido a partir de um processo de ocupação urbana, organizado por movimentos sociais urbanos⁵. A escola começou a funcionar em espaço provisório, em um barracão de madeira, coberto de zinco, cedido pela associação de moradores, local que funcionava um antigo curral da fazenda que deu origem ao bairro⁶.

No início do ano de 2010, a comunidade de moradores do bairro solicitou, através de manifestação/reivindicação, a criação de uma escola na comunidade, uma vez que existia cerca de 200 crianças em idade escolar fora da escola. Os pais alegavam que tinham grandes dificuldades em levarem seus filhos para as escolas que ficam ao redor do bairro, o que fazia com que os alunos fossem obrigados a atravessarem uma ferrovia e uma rodovia federal⁷, um perigo constante. Por meio da portaria (ato de criação nº 0517/2010-gp), em 26/01/2010, a escola foi criada, atendendo inicialmente 200 crianças do primeiro ao quinto ano.

Um novo bairro de ocupação por movimentos sociais urbanos surgiu ao lado do bairro Nossa senhora Aparecida, o bairro Araguaia, com isso, a demanda da escola foi crescendo. Assim, em 2014, na confluência dos dois bairros, foi inaugurado um prédio novo com 10 salas de aula para atender as crianças em idade escolar dos dois bairros. A escola, em 2019, atendeu cerca de 800 alunos do primeiro ao quinto ano. Além das salas de aula, a escola possui um auditório, um laboratório de informática, uma quadra esportiva não coberta e uma sala de leitura, na qual funciona também a biblioteca⁸. A escola possui um grande fluxo de aluno, devido muitas famílias morarem de aluguel, ou por serem imigrantes de outros estados ou outras cidades paraenses.

⁵ Informações retiradas do PPP da escola.

⁶ As informações sobre o histórico da escola foram colhidas no PPP da escola.

⁷ A ferrovia pertence à empresa Vale e transporta minério de ferro de Carajás a São Luís - MA, passando pela cidade Marabá-PA. A Rodovia é a BR 150, que liga Marabá a Belém, capital do Pará.

⁸ Informações colhidas no PPP da escola.

3.3 O PPP e a visão educativa da escola

A pesquisa sobre a escola e a sequência didática foi desenvolvida em novembro e dezembro de 2018. Nossa primeira tarefa foi a realização da leitura do PPP da escola, aprovado em 2018. Embora esse documento não mencione brinquedos e brincadeiras como possibilidade de ensino e de aprendizagem, verificamos que ele sinaliza para a dimensão interativa do processo de ensino e aprendizagem que nos interessava no tratamento. Nesse sentido, o PPP indica que:

[...] a escola tem como pressuposto a necessidade de considerar a realidade do aluno como objeto de investigação para definir os rumos do trabalho educacional. Esse jeito de fazer, criar possibilidades de superação de práticas cristalizadas e apontar para novas formas de conceber e agir pedagogicamente, coerente com o compromisso político-social assumido. (PPP EMEF Professor José Flávio Alves de Lima, 2018, p. 7).

Assim, no documento há uma defesa de ensino que parte do cotidiano do aluno, dos seus conhecimentos prévios, daquilo que é lhe significativo. O PPP defende ainda uma escola que busque trabalhar com projetos. Em diversas partes do documento há a defesa da ideia de mudança, de lançar-se à frente, do ensino como ponte entre presente e futuro. Destaca-se que o trabalho educacional deve ser realizado construindo conhecimentos significativos, a partir da resolução de problemas reais. Argumenta-se que a escola precisa projetar dinamicamente no mundo contemporâneo uma ação/reação e transformação. E acrescenta que a escola deve considerar as necessidades locais e específicas da clientela da escola.

Em seu marco referencial, o PPP aponta para a formação do cidadão participativo, crítico e criativo, a partir de uma educação libertadora e ancorada em uma proposta político-social. O documento advoga a ideia de que a escola leve a autonomia do aluno, que conheça a realidade dos alunos, relacione conhecimentos de modo significativos, ou seja, que trate o aluno como sujeito e não como objeto.

Sobre o planejamento das aulas, o PPP enfoca pontos interessantes: propõe um ensino que ocorra a partir de uma sondagem, ou seja, partir de onde o aluno já sabe; promove situações de interação e interlocução; oportuniza o docente a problematizar, experimentar e pesquisar; favorece o saber aprender.

Quanto à metodologia de ensino-aprendizagem, o documento orienta: a promoção de uma diversidade de atividades; o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem; buscar a qualidade do ensino-aprendizagem para garantir a permanência do aluno na escola; e ênfase nos interesses e motivações dos alunos. A visão educativa exposta no PPP abre possibilidade para um ensino baseado na busca do encontro e do diálogo, o que nos permitiu desenvolver a proposta educativa de brinquedos e brincadeiras para a aprendizagem histórica.

De acordo com o PPP da escola, a escola precisa formar cidadãos autônomos, críticos e capazes de atuar com competência e responsabilidade na sociedade em que vivem, desenvolvendo assim, suas criatividade, compreensões críticas do mundo, capacidade de iniciativa, de inovação, do descobrimento das potencialidades do trabalho individual e do trabalho coletivo. Busca-se estimular a autonomia e o sentimento de segurança em relação às suas próprias capacidades.

A escola considera que educar significa levar em conta a diversidade, mas também aprender lidar com as mais diversas singularidades. Ou seja, ao mesmo tempo em que a escola aborda o dinamismo plural formado pela sociedade, ela tem que atingir aquilo que é particular em cada indivíduo, aquilo que lhe motiva. Segundo o PPP, ao aluno deverá ser dada a oportunidade de uma participação ativa para que assuma a própria aprendizagem e expresse suas expectativas em relação à escola, ao ensino, à aula, possibilitando a este a capacidade de refletir, analisar e atuar sobre a realidade na qual está inserido, constituindo-se sujeito de sua própria história.

Quanto às atividades, situações didáticas e conteúdos, a perspectiva do PPP é de que:

O nível de desafio da atividade deve ser ajustado para que o aluno possa colocar em prática o que sabe, e ao mesmo tempo descobrir coisas novas; O professor deverá propor situações didáticas com objetivos definidos claramente, para que os alunos pensem, tomem decisões e encaminhem os trabalhos obtidos;

Os conteúdos selecionados estarão em consonância com os objetivos de ensino que serão ajustados às necessidades reais do aluno, sem deixar de considerar o conhecimento que este já possui. (PPP/EMEF Professor José Flávio Alves de Lima, 2018, p. 36).

Percebe-se no PPP da escola a perspectiva de uma práxis educativa que leve em conta o que o aluno já sabe e acredita que este é capaz de ser sujeito

do seu próprio aprendizado. E que o professor deva estar atento sobre o seu papel e para onde vai com o ensino proposto, a fim de construir uma práxis crítica e reflexiva, para que o que o aluno aprenda tenha sentido e significado real para ele.

3.4 o perfil do aluno participante da sequência didática

O PPP da Escola Municipal de Ensino Fundamental Professor José Flávio Alves de Lima (2018) mostra que o perfil das famílias dos alunos participantes da pesquisa é formado por pais, cuja maioria, tem a formação no ensino fundamental completo, com famílias de três a quatro filhos, habitando em casas de cinco a seis pessoas, na maioria das vezes, de até quatro cômodos. Quase sempre apenas uma pessoa da família está empregada. Cerca de 20% das residências não tem ninguém trabalhando. A faixa salarial que predomina varia de menos de um salário mínimo até um salário mínimo. Ainda em relação à residência, mais ou menos a metade das casas são próprias, a outra metade é alugada ou cedida. Cerca de 75% recebem Bolsa Família. Mais de 90% dos alunos são declarados pardos pelos pais. A grande maioria vai a pé à escola e mora a menos de um km da escola. Cinco alunos são filhos de mães solteiras ou pais separados⁹.

Foi a partir dessas informações que aplicamos a sequência didática envolvendo brinquedos e brincadeiras na aprendizagem histórica. Embora o objetivo principal do trabalho sempre estivesse ligado à aprendizagem histórica, os objetivos de aprendizagem de Língua Portuguesa, Geografia, Ciências, Artes e Educação Física também foram levados em consideração, fazendo dessa sequência didática, de certa forma, interdisciplinar.

Para selecionar os alunos participantes da experiência envolvendo brinquedos e brincadeiras como possibilidade de ensino de história, partimos de dados colhidos no PPP da escola, em fichas de diagnósticos bimestrais e de questionários aplicados junto à turma participante.

Os trinta e dois alunos participantes da pesquisa fazem parte de uma turma do quarto ano do Ensino Fundamental, do turno da tarde e possuem faixa

⁹ Informações colhidas das fichas de matrícula.

etária de nove a doze anos. O Ministério da Educação considera nove anos a idade para que o aluno seja considerado dentro da faixa etária ideal para o quarto ano, que no caso da turma em questão, era a idade da maioria dos alunos.

De um total de trinta e dois alunos, dezoito são meninos e catorze são meninas. De acordo com o diagnóstico do terceiro bimestre, dezoito leem convencionalmente, que é a leitura ideal para o quarto ano, doze leem pausadamente, que é uma leitura ainda dificultosa, se arrastando, e dois não sabem ler. Quanto à escrita, doze produzem texto com coerência, nesse caso, não se considera a ortografia e gramática, mas o desenvolvimento das ideias, doze produzem texto sem coerência e oito não produzem texto. Logo, existem alunos que deveriam ter aprendido nos anos anteriores, mas não aprenderam. Alguns nem alfabetizados estão, situação em que o aluno escreve produzindo todos os fonemas de uma palavra, ainda que existam erros ortográficos. Porém, todos os trinta e dois são capazes de produzir textos orais, podem se expressar, contar ou criar uma história mantendo a coerência¹⁰.

Essas informações foram importantes para as atividades propostas à turma nas aulas de história, ou dependendo da atividade, propor subatividades diferenciadas, de acordo com o nível do aluno. Deram-nos base também sobre a própria prática como professor e nesse momento, como pesquisador, dado que forneceram elementos de aprendizagem de Língua Portuguesa, sempre necessários às aulas de História.

Para se chegar às informações relacionadas ao que os alunos fazem quando não estão na escola, aplicamos um questionário, visto que já era o terceiro bimestre e alguns alunos já tinham sido transferidos e outros chegaram.

Pelos dados do questionário soubemos que quando o aluno não está na escola seu tempo livre, na maioria dos casos, é preenchido brincando. Alguns, os mais velhos, também ajudam nas tarefas domésticas. No questionário, verificou-se que onze alunos vieram transferidos de outra escola no decorrer do ano letivo, que muitos deles passam horas na frente da TV e que as brincadeiras estão mais relacionadas ao celular que as mães e os pais lhe dão para jogar. Somente dois alunos indicaram possuir celular próprio. Dificilmente brincam na rua, pois os pais dizem que é perigoso, a exceção está

¹⁰ Informações retiradas da ficha de diagnóstico de leitura e escrita, que é feita todo bimestre.

naqueles alunos que tanto o pai como a mãe trabalham fora, mas disseram que o fazem perto de casa. O quintal também é uma boa opção de brincadeira. (QUESTIONÁRIO APLICADO AOS ALUNOS, dez. de 2018).

O questionário inicial sobre seus brinquedos e brincadeiras não teve a intenção de se aprofundar muito no assunto. A intenção foi obter algumas informações gerais para encaminhamento da pesquisa. Visto que esse aprofundamento seria feito no decorrer da aplicação da sequência didática.

Nas primeiras visitas que fizemos à Escola Municipal de Ensino Fundamental Professor José Flávio Alves de Lima, observamos algumas aulas, conversamos com a coordenação pedagógica, com a orientadora educacional, com professoras e alunos. Somente depois dessas observações é que iniciamos a aplicação da sequência didática na sala do quarto ano C, sob a responsabilidade da professora Francinalda de Sousa Andrade. Combinamos com a professora que ela observaria as aulas e ajudaria quando solicitada e participaria mais efetivamente quando julgasse necessário.

Tomamos o cuidado ainda em perguntar para a professora qual o conteúdo que estava sendo ministrado nos dias da aplicação da sequência didática. A professora nos mostrou o livro didático de História adotado pela escola *Aprender e Saber* (GRANGEIRO, 2014), e indicou qual o currículo que estava sendo tratado. O livro é dividido em três unidades. Vejamos a tabela que representa a unidade um:

Quadro 2 – Unidade 1 do livro Aprender e Saber

UNIDADE 1 – BRINCADEIRAS E BRINQUEDOS		
Títulos	Desenvolvimento de conteúdos	Estudo da História
<p>Cap. 1. Brincar ou aprender a ser feliz!</p> <p>1. Mundo imaginário</p> <p>2. Jogos da vida</p> <p><i>Pensar a história</i></p> <p><i>Outro olhar: Na trilha de uma infância feliz</i></p>	<p>A primeira unidade trata dos brinquedos e brincadeiras, pequenos instrumentos por meio dos quais as crianças experimentam e aprendem o mundo, tanto físico como social.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • História das crianças e da infância • História dos brinquedos e das brincadeiras • Trabalho infantil • Práticas de diversão
<p>Cap. 2. O direito a infância</p> <p>1. Brincadeiras de índio</p> <p>2. Giro pela história</p>	<p>Em contraposição ao mundo infantil representado pelos</p>	

<p>3. Brincadeira é coisa séria <i>Pensar a história</i> <i>Outro olhar: contra o tédio e tristeza</i></p>	<p>brinquedos e brincadeiras, aborda-se também o trabalho infantil.</p>	
<p>Cap. 3. A história dos brinquedos 1. Feito com as mãos 2. Feito com as máquinas 3. Mundo eletrônico <i>Pensar a história</i> <i>Outro olhar: Cueca sem botões</i></p>		

Fonte: (GRANGEIRO, 2014, p. 162).

Assim, como brinquedos e brincadeiras já haviam sido trabalhados no primeiro semestre, mas com o uso exclusivamente da lousa e do livro didático, entendemos que o diferencial seria a proposta didático-pedagógica, optamos também em fazer uma sequência didática, na qual contemplasse o que a professora trabalhava no momento, através de subtema.

CAPÍTULO 4 – A SEQUÊNCIA DIDÁTICA APLICADA

Antes de entrar diretamente na narrativa do desenvolvimento das atividades, cabe discorrer sobre o que é uma sequência didática. É preciso lembrar que sequência didática não tem um padrão determinado. Em linhas gerais, é uma forma de organização lógica, ordenada, sistematizada e articulada das séries de atividades para facilitar o aprendizado dos alunos quanto aos objetivos de aprendizagem. Ela deve conter um tema que envolva uma disciplina, se for disciplinar, ou duas ou mais, se for interdisciplinar. Sendo assim, para ser trabalhada a sequência didática, há necessidade de mais que uma aula, diferente do plano de aula, programado para apenas uma aula. Em uma sequência didática, os objetivos e os conteúdos que serão aprendidos precisam estar claros. Precisa-se prever quantas aulas são necessárias para realizar as atividades propostas, pois o tempo também precisa ser estipulado, com começo, meio e fim.

4.1 Da primeira a terceira aula: preparação para os questionários

Antes da primeira aula, entregamos o termo de consentimento assentimento a todos os alunos¹¹. Foi explicado a eles que era uma autorização que os pais precisariam dar para que pudessem participar da pesquisa. Somente três alunos não trouxeram o termo assinado, mas porque se esqueceram de repassar aos pais. Retornaram com o termo e na aula seguinte vieram com ele assinado.

Depois desses esclarecimentos e com o caderno de campo em mãos, a primeira aula foi uma conversa com os alunos sobre brinquedos e brincadeiras. Na conversa anterior que tivemos com eles, ainda na fase de levantamento do problema, não tínhamos entrado em muitos detalhes sobre o objetivo ali. Dessa vez, procuramos explicar com mais detalhes acerca da pesquisa que iriam fazer junto aos seus responsáveis. Em linhas gerais, falamos o que estava previsto na sequência didática.

¹¹ Modelo do termo encontra-se em anexo.

Depois, voltamos para a conversa sobre brinquedos e brincadeiras, com dois objetivos: primeiro, falar sobre suas brincadeiras e seus brinquedos; segundo, sobre as brincadeiras e brinquedos da época de seus pais. Nessa parte, a pretensão era fazer uma sondagem sobre o que seus pais já tinham lhes contados sobre como brincavam em suas infâncias. Lembrando que essa atividade não tinha um objetivo de aprofundamento, mas de construir alguns direcionamentos posteriores.

Quando foi perguntado a eles se gostariam de aprender história através dos brinquedos e brincadeiras da época de seus pais, responderam que sim. A maioria pensou que iríamos apenas brincar. Respondi que de fato haveria brincadeiras, mas que não era só isso. Procurei explicar, usando a linguagem mais didática possível, do que se tratava a proposta. Que eles aprenderiam história comparando os brinquedos e as brincadeiras de seus pais com os seus brinquedos e brincadeiras atuais.

Além disso, quando solicitados a falarem de suas brincadeiras e seus brinquedos, de início, apenas um aluno falou. Percebi então, que precisava instigá-los, pois a questão colocada parecia muito vaga para eles. Perguntamos então: aqui na escola brincam do quê? Utilizam que brinquedos? Fora da escola, como brincam, com quem? Onde brincam? Que horas? E seus brinquedos, como adquirem? Como são construídos? Compram? Ganham? Jogam no celular ou outro aparelho eletrônico?

A partir dessas perguntas surgiram respostas como: que se brinca na escola, na hora do recreio (sempre no recreio, evidenciado que na compreensão dos alunos as aulas são espaços de coisa “séria e que não se pode aprender brincando”); que se se brinca de amarelinha, pular elástico, pega-pega, do cola, polícia e ladrão, queima e futebol. Nessa hora, lembrei aos alunos que algumas brincadeiras de minha infância ainda permanecem na forma como eles brincam.

Na conversa, ficou explícito que fora da escola, as brincadeiras apresentadas por eles ocorrem mais em casa, junto com irmãos, com brinquedos comprados e que brincam pela manhã, antes da aula. Perguntei se brincavam à noite e muitos responderam que nesse horário ficam vendo televisão. Alguns disseram que os pais emprestam o celular para jogarem. Outros alunos falaram que brincam na rua. Foi nessa hora que resolvemos perguntar em que parte do bairro moram. Como imaginamos, alguns responderam que não brincam em ruas

com muito trânsito, os que brincam o fazem em ruas com pouquíssimo trânsito. Nas ruas de trânsito lento, as brincadeiras na rua são mais presentes.

Tivemos, então, a ideia de instigá-los para ver se percebiam a relação do brincar na rua com o tipo de rua e perguntei, por que o João que mora na rua com características x brinca na rua e o Pedro que mora na rua de característica y, não brinca na rua. Quando um aluno percebeu a relação e falou, os outros começaram também a falar.

O passo seguinte, discorrer sobre as brincadeiras e brinquedos da época de seus pais. A pergunta foi: seus pais já contaram alguma vez para vocês como eles brincavam quando era criança? Muitos começaram a falar ao mesmo tempo. Então tive que organizar as falas. Pedi para que levantasse a mão quem quisesse falar. Aí eu escolheria quem falaria. A dinâmica funcionou. Para nossa surpresa, basicamente quase todos falaram. Foram falas curtas: “minha mãe fazia boneca de espiga de milho”, “meu pai fazia boi de manga verde com palitos, ou fazia carrinho de lata de sardinha, brincava muito na rua, a noite brincava de esconde-esconde”. (Caderno de campo do pesquisador, dez. 2018).

Para finalizar a aula, solicitei aos alunos que apontassem algumas semelhanças e diferenças entre o brincar deles e de seus pais. De início, ninguém se manifestou – percebemos um certo medo de errar a resposta e então procurei encorajá-los. Começamos a instigá-los a dizer algo sobre brincar na rua, sobre a forma de acesso aos brinquedos, ou se tinha alguma brincadeira em comum. Eles apontaram semelhanças na “brincadeira de pega-pega e polícia e ladrão”. Diferenças sobre o brincar na rua e que hoje seus brinquedos são comprados. Alguns alunos disseram que fazem pipas, mas que seus carrinhos são comprados. Enquanto iam falando, fiz uma divisão na lousa, no qual de um lado escrevia as semelhanças e do outro, as diferenças. Depois solicitamos a leitura conjunta dos resultados. (Caderno de campo do pesquisador, dez. 2018).

Nessa primeira aula, tivemos o maior cuidado em não expor muitas informações, pois entendíamos que esperar um pouco nessa hora era importante, não expondo tudo sobre o assunto. Afinal, a perspectiva do trabalho tinha como meta despertar o aluno pesquisador, o que requer que eles soubessem aprender a construir o próprio conhecimento.

A segunda aula foi sobre o questionário¹² que eles aplicariam junto aos pais. Contudo, resolvemos dar mais subsídios para os alunos auxiliarem os pais a responderem o questionário. Assim, passamos um vídeo, no qual mostramos imagens em slides de brinquedos e brincadeiras da década de 1980 e 1990, a época da infância da maioria de seus pais. A informação sobre a idade dos pais, obtivemos na ficha de matrícula.

Na terceira aula, iniciamos com uma revisão da aula anterior. Queríamos saber o que eles já tinham aprendido. Um aluno falou que antes as crianças tinham mais tempo para brincar, outra disse que os pais não têm mais tempo para brincar com os filhos e uma terceira disse que os celulares interferem nisso. Perguntei de onde eles tiraram essas informações. Responderam que conversaram com os pais sobre a aula anterior. Percebemos então que a sequência didática já estava surtindo efeito, pois eles já estavam ficando curiosos e pesquisando por conta própria.

Na sequência da aula mostramos em slide com imagens de pião, bola de gude, carro de rolimã, baladeira, boneca de espiga de milho, boneca de pano, relógio de palha, carro de lata de sardinha e um boi, uma vaca e um bezerro feitos com manga e palito.

Figura 2 – Brinquedos antigos



Fonte: Google (2018).

¹² Os questionários aplicados foram acompanhados pelos Termos de Consentimentos Livres e Esclarecidos, contidos no projeto enviado ao Comitê de Ética da UFT, que por excesso de atividades não houve, até o momento da aplicação da sequência didática, o retorno.

Cada imagem que ia sendo mostrada era seguida da pergunta: vocês brincam ou já brincaram com esse brinquedo? Para o pião, a bola de gude e a baladeira, menos da metade dos meninos responderam que brincam mais assiduamente, mais ou menos a metade disse que brinca de vez em quando e quatro alunos disseram que nunca brincaram. Quanto às demais brincadeiras mostradas, ninguém respondeu que brinca ou que brincou. Em relação às meninas, todas disseram que não.

Procuramos também instigá-los para uma interpretação das imagens de pessoas brincando, perguntando se eles percebiam o ambiente que cercava a brincadeira, ou seja, quem brincava com tais brinquedos, onde brincava, como brincava, com quem brincava, porque as pessoas construíam aqueles brinquedos. Surgiram respostas como: brincavam na rua, no quintal, brincava com amigos e irmãos, faziam os brinquedos porque não podiam comprar.

Passamos então a explorar a situação de duas maneiras: primeiro quisemos saber, em relação aos alunos que não brincam com esses brinquedos ou brincam pouco, porque não brincam ou brincam pouco. Vieram respostas como: não existem mais esses brinquedos, não dá para brincar sozinho, os brinquedos de hoje já chegam prontos. Depois, procuramos saber como ocorreram as mudanças e permanências, perguntando com quais brinquedos ainda brincam e quais não. Eles identificaram como brinquedos ainda em uso o pião, a bola de gude e a baladeira. Responderam que não brincam mais com carrinho de rolimã, boi feito com manga, boneca de milho e boneca de pano.

Nossa intenção era apontar para a ideia de que em História algumas coisas desaparecem, mas outras permanecem. Perguntamos, então, por que isso ocorre. De início, todos ficaram calados, mas à medida que os instigava, começaram a falar: “as coisas mudam mesmo”, “nunca são iguais”, “os brinquedos também mudam”. (Caderno de campo do pesquisador, dez. 2018). Sem conceituar muito os termos mudanças e permanências, procuramos ajudá-los a aprender a pensar historicamente, junto com suas capacidades de produzir o próprio saber.

Na continuidade, perguntamos se existia entre os brinquedos mostrados algum que era industrializado. Eles apontaram a bola de gude. Aproveitamos para acrescentar que na época de seus pais existiam sim, brinquedos industrializados, a questão que eles eram mais raros (o tema expansão da

industrialização seria explorado mais à frente). Ao serem interrogados quais daqueles brinquedos mostrados eles conheciam atualmente em sua versão industrializada, disseram que excluindo o pião e baladeira, os outros têm uma versão industrializada. Nesse momento, buscamos explorar as mudanças históricas ocorridas com esses brinquedos, os motivos dessas mudanças. Aproveitamos ainda para discutir acerca da expansão da industrialização, da maior oferta e barateamento dos brinquedos industrializados e do desaparecimento aos poucos do fazer brinquedos com materiais alternativos pelas crianças.

Após as aulas dialogadas, projetamos um vídeo curto do *youtube*, acerca de brinquedos e brincadeiras na década de 1980. Por meio do datashow, mostramos primeiro o vídeo sem interrupção. Pedimos para eles observarem entre as brincadeiras e brinquedos quais os que permanecem e quais os que mudaram. Depois, passamos o vídeo fazendo interrupções e conversando com eles, em uma dinâmica parecida com a das imagens.

Na mesma aula, expusemos na lousa as imagens relativas aos brinquedos e as brincadeiras que tínhamos visto anteriormente na forma impressa, usando, para tanto, uma fita que não danifica a lousa. A atividade consistia em montar, no caderno, duas listas. Na primeira, as brincadeiras e brinquedos que eles não brincam mais; na segunda, os brinquedos e brincadeiras que ainda permanecem. Durante a elaboração das listas, tanto eu, como a professora, passava junto aos alunos para tirar dúvidas e auxiliá-los.

Ao término da escrita da lista, foi solicitado aos alunos, à medida que se sentisse à vontade, para ler as duas listas. Durante as leituras, continuamos a conversar sobre mudanças e permanências. Uma aluna narrou que ouviu da mãe que as crianças de hoje engordam mais porque correm menos. Então, não perdemos a oportunidade e perguntamos por que ela achava que as crianças de hoje correm menos. Ela falou dos perigos da rua. Outro aluno lembrou-se do celular, disse que até na hora do recreio tem um amigo que prefere ficar no celular a brincar de correr. De certa forma, a turma estava me surpreendendo, pois pensávamos que os alunos teriam mais dificuldades em fazer esse tipo de raciocínio. (Caderno de campo do pesquisador, dez. 2018).

Essas três primeiras aulas serviram de preparação para o questionário que os pais responderiam. Queríamos que os alunos adquirissem habilidades e

alguns conhecimentos sobre o assunto, para o caso de, se alguns pais apresentassem dificuldades, os alunos dessem o auxílio necessário.

Vale destacar que tivemos o cuidado para não se alongar muito em uma mesma atividade, pois crianças tendem a se entediar mais rápido que adolescentes e adultos em atividades demoradas. Procuramos não ultrapassar os trinta minutos em cada uma das atividades da sequência didática.

4.2 A quarta e a quinta aula: explorando os questionários respondidos pelos pais

Na quarta aula, apresentamos o questionário a ser respondido pelos membros adultos da família, com as seguintes questões:

1. Quais eram as principais brincadeiras das crianças na época de sua infância?
2. Quais eram os principais brinquedos das crianças na época de sua infância?
3. Qual a brincadeira que você mais gostava?
4. Qual o brinquedo que você mais gostava?
5. Quais os brinquedos que já teve?
6. Até que idade você brincou?
7. Em que local você brincava? Na rua, em casa, no quintal, nas praças?
8. Você brincava sozinho, com seus parentes ou com seus amigos?
9. Em que horário do dia você brincava?
10. Você chegou a construir brinquedos? Quais?
11. Qual a lembrança de brincadeiras e brinquedos mais gosta?
12. O que pensa sobre os brinquedos e brincadeiras dos dias de hoje?

No cabeçalho do questionário constava espaço para identificação do entrevistado, parentesco com o estudante, idade e local de moradia.

Entregamos um questionário para cada aluno, sendo distribuídos trinta e dois, junto com uma folha com pauta para a escrita das respostas. Explicamos aos alunos item por item e como os pais responderiam as questões. Tomamos cuidado na linguagem. Eles puderam perguntar sobre suas dúvidas em relação ao questionário. Deixamos clara a importância de estarem junto aos pais na hora

deles responderem o questionário. Explicamos que quem fosse responder ao questionário, caso não soubesse escrever, o próprio aluno poderia fazê-lo. Se o aluno ou quem iria responder tivesse dificuldade na escrita, o aluno poderia solicitar a outro membro da família que fizesse isso. Assim, os alunos levaram os questionários para casa.

Na quinta aula, os alunos deveriam trazer os questionários respondidos. Quase todos fizeram isso. De um total de trinta e dois questionários levados, vinte e seis trouxeram respondidos. Como a atividade envolvia diálogos sobre os questionários, a conversa se deu entorno do que os pais lhes diziam quando estavam respondendo e a percepção dos alunos sobre os sentimentos dos pais enquanto respondiam. Muitos queriam falar ao mesmo tempo. Tive que, mais uma vez, organizar as falas. Uma aluna narrou que a mãe chorou, outra disse que a mãe parava, pois ficava se imaginando na época de sua infância. O passado vivido foi emergindo no presente. Minha fala nesse momento foi curta. Procuramos explicar que a história também é feita por pessoas comuns.

Nos quadros abaixo, agrupamos as respostas dadas nos questionários:

Quadro 3 – Brinquedos dos pais

Perguntas do questionário	Respostas	Quantidade
Quais eram os principais brinquedos das crianças na época de sua infância?	carrinho de lata	3
	pião / bambolê / bola / peteca / carro de madeira boneca de milho / boneca de pano / pipa carro de plástico / cavalo de pau	2
	videogame / perna de pau / bicicleta / triciclo / ioiô / carro de rolimã / patins /boneca de plástico	1
Qual o brinquedo que você mais gostava?	carrinho de lata	7
	pião	5
	boneca	3
	peteca / pipa / boneca / bola /boneca de pano / boneca de milho	2

	cavalinho de pau / elástico / carro de madeira / carro de controle / videogame / minegame	1
Quais os brinquedos que você já teve?	boneca	8
	bola	5
	carrinho de lata	4
	panelinha / peteca / bicicleta / boneca de pano / pião	3
	pipa / cavalo de pau / carro de plástico	2
	corda / vai e vem / elástico / bambolê / triciclo / bola de saco / carrinho de rolimã / urso de pelúcia / carrinho de controle remoto / boneco de soldado	1
Quais brinquedos você que construiu?	carro de lata	9
	carro de madeira	6
	não construiu	3
	pipa / boneca de milho / baladeira	2
	boneca de pano / animais de fruta / fogão de barro / casinha/pião / perna de pau / carro de rolimã	1

Fonte: Autor (2018).

Quadro 4 - Brincadeiras dos pais

Perguntas do questionário	Respostas	Quantidade
Quais eram as principais brincadeiras das crianças na época de sua infância?	esconde-esconde	6
	polícia e ladrão / cantiga de roda	4
	amarelinha / casinha / bandeirinha / pular corda / betes	3
	bombaquin / elástico / queimada / cola / futebol / cai no poço / salva latinha	2
	andoleta / garrafão / peixe na areia	1
Qual a brincadeira que você mais gostava?	futebol	4
	pular corda / pular elástico	3
	casinha / cantiga de roda / cola / beti /	2

	salva latinha / bandeirinha	
	garrafão / Barra / gangorra / pega-pega / esconde-esconde / bolha de sabão	1

Fonte: Autor (2018).

Quadro 5 - Os tempos e lugares dos brinquedos e brincadeiras

Perguntas do questionário	Respostas	Quantidade
Até que idade você brincou?	15 anos	8
	12 / 13 anos	4
	14 anos	3
	11 anos	2
	18 / 16 / 10 / 9 / 6 anos	1
Em que local você brincava?	rua	11
	quintal	10
	interior da casa	3
	campo / porta de casa	1
Com quem você brincava?	amigos	15
	parentes	6
	irmãos	4
	pais	1
Em que horário do dia você brincava?	à tarde	14
	à noite	5
	pela manhã	3
	só no fim de semana	1

Fonte: Autor (2018).

Quadro 6 - Memórias e rupturas dos brinquedos e brincadeiras

Perguntas do questionário	Respostas	Quantidade
Qual a lembrança de brinquedo/brincadeira que mais gostava?	boneca/ futebol	8
	pega-pega / carrinho de lata / esconde-esconde	3
	pipa / pular corda / elástico / beti / queimada / casinha / bandeirinha / pião / peteca	2
	correr na chuva / cantiga de roda / garrafão correr com carrinho / brincar com boneca de milho	1
O que pensa sobre brinquedos e brincadeiras dos dias atuais?	Apontaram que seus brinquedos e brincadeiras eram melhores que os atuais.	11
	Responderam simplesmente que são diferentes dos deles.	10
	Falaram dos brinquedos eletrônicos que atrapalham as crianças estudarem.	5

Fonte: Autor (2018).

Conforme estava previsto na sequência didática, o próximo passo seria trabalhar com os alunos as respostas dadas, mas entendemos que seria melhor aplicar o questionário também aos alunos. Assim, usando as doze questões respondidas pelos pais, fizemos uma reelaboração do questionário para os alunos responderem. Mudamos o tempo verbal das questões e na questão de número doze, solicitamos que opinassem sobre as brincadeiras e brinquedos da época de seus pais. Dessa forma, a aula seguinte serviu para os alunos responderem seus próprios questionários.

Quando os alunos terminaram de responder, recolhemos esses novos questionários e fizemos uma comparação com os dos pais. Percebemos que dava para explorar melhor a temática para o ensino de história em sala de aula.

Fizemos ainda outra mudança no plano inicial: uma atividade que estava prevista para acontecer em um dia específico seria a reprodução de algumas brincadeiras relatadas pelos pais. Em vez disso, optamos por, no início de cada aula, aplicar uma brincadeira. Essa mudança se deu por causa do caráter lúdico defendido na proposta de pesquisa.

4.3 Da sexta a décima aula: mudanças e permanências

Na sexta aula, iniciamos as atividades com a brincadeira chamada “está quente está frio”, que consiste que um aluno sai da sala e outro esconde um objeto em um determinado local. Quando o aluno retorna para sala, começa a procurá-lo. Quando ele fica perto, se grita: está quente, quando ele fica longe, está frio. Dessa brincadeira, a maioria já tinha ouvido falar, mas ainda não tinham brincado.

Uma compreensão que tivemos acerca dessa dinâmica de brincar no início de toda aula, tanto a brincadeira acima relatada, como as outras que viriam, era que a intenção ultrapassava o brincar só por brincar. Dessa forma, ao término de cada aula, havia uma conversa sobre os sentimentos dos alunos ao brincar, sobre suas imaginações de como os pais brincavam e as relações envolvidas nelas, e principalmente, havia uma comparação com as brincadeiras atuais e as transformações na sociedade que levaram as tais mudanças. Assim, a sequência didática envolvia a historicidade que essas brincadeiras eram capazes de trazer à tona. Isso ocorria quando falávamos sobre as mudanças, permanências e continuidades e rupturas nas brincadeiras, nas relações familiares e nas causas que levaram a essas transformações.

Após essa dinâmica, devolvemos os dois questionários a eles. Assim, foi solicitado que elaborassem uma lista, na qual comparariam os questionários respondidos pelos pais e os respondidos por eles, destacando as mudanças e permanências, continuidades e rupturas nos brinquedos e brincadeiras. A lista era dividida em três partes: em uma, o que não permanece mais, na outra, o que permanece, e uma terceira parte, o que surgiu de novo. Lembramos a eles que poderiam se lembrar do que já tinha sido discutido em outras aulas e não somente se prenderem ao que estava nos questionários.

Os alunos foram organizados em duplas, onde um aluno mais avançado na escrita e na leitura ficava com um menos avançado. A orientação foi para que houvesse auxílio na hora de transcrever o que se pensou e não fazer pelo outro. Durante a elaboração da lista, tanto eu, como a professora, andava pela sala os auxiliando, tirando suas dúvidas e os instigando.

No final, as listas apresentaram mais nomes de brinquedos e brincadeiras, sem mencionar as relações que envolvem o brincar. Alguns alunos

misturaram os elementos. Outros, onde era para escrever sobre as permanências, escreveram somente os brinquedos atuais. Mas de todo caso, a atividade foi positiva, pois cerca da metade dos alunos fizeram o solicitado. E mesmo quem fugiu um pouco da proposta, em parte, fez como requisitado. Desses, em alguns casos, quando perguntado oralmente, respondiam mais dentro do critério da lista. Percebemos que o problema com a lista estava relacionado também com a leitura e escrita. Isso demonstrou que todos, cada um à sua maneira, estavam a pensar historicamente. Ressaltando mais uma vez que a lista era uma comparação da infância do aluno com a de seu responsável. A escolha pela produção de listas em vez de textos mais longos se deu por causa da dificuldade de alguns alunos na produção textual. Mas isso não impediu de ser produzidos textos, como veremos depois.

Uma lista elaborada conforme o solicitado ficou assim:

Quadro 7 – Comparação passado e presente

O que mudou	O que permaneceu	O que é novo
Boi de manga	Peteca	Celular
Carrinho de rolimã	Pião	Videogame
Fazer brinquedo de lata	Brincar com o irmão	Os pais brincam menos Com a gente
Brincar na rua	De vez em quando meus Pais brincam comigo	Não brincar na rua
Boneca de milho	Brincar no quintal	Comprar os brinquedos
Boneca de pano	Se esconda	Brincar só

Fonte: Autor (2018).

Nota-se que o estudante demonstrou entender as mudanças, permanências e rupturas quando comparou o seu brincar com o de seu responsável. Sobre comprar os brinquedos, perguntei à turma: será que naquela época não existiam brinquedos comprados? A turma ficou dividida entre o sim e o não. Procurei explicar que sim, que o fato dos pais terem colocado no questionário que seus brinquedos eram feitos por eles e não comprados, não quer dizer que não existiam brinquedos para serem vendidos. A questão é que

esses brinquedos eram mais caros e seus pais provavelmente não podiam comprá-los. Esse diálogo nos permitiu tratar da expansão da industrialização no Brasil, mesmo sem o aprofundamento necessário, visto que esse tema seria pesquisado por eles mais para frente.

Os alunos participaram bem da conversa. Aproveitando a oportunidade, os instigamos a falarem sobre o que levou essas mudanças, sobre a industrialização, tecnologia, relações de trabalho, violência, trânsito e relações familiares, conteúdos do currículo de História do 4º. Ano.

Na sétima aula, iniciamos as atividades com a brincadeira do “salve latinha”, na quadra. Improvisamos uma garrafa pet no lugar da lata. Explicamos as regras e a brincadeira começou. Demoramos uns vinte minutos nessa brincadeira. Ao voltarmos para sala, conversamos sobre a brincadeira, sobre seus sentimentos e percepções. Como no relato do pai que indicou essa brincadeira e pela nossa própria experiência, como tal brincadeira era praticada à noite, procurei fazer um paralelo com o que os alunos fazem à noite. Como a maioria respondeu que não brinca à noite na rua, ficando mesmo vendo televisão, perguntei o porquê dessa mudança. As respostas apontaram para os perigos da rua por causa da violência e do trânsito. Isso indicou que a aula anterior já surtia efeito, assim como os relatos dos pais.

Para essa aula, programamos uma roda de conversa com três responsáveis. No questionário havia escrito uma questão adicional que perguntava se a pessoa poderia vir à escola contar sobre sua infância para os alunos. Se a resposta fosse sim, colocaria o número de celular, que eu entraria em contato. Assim foi feito, e cinco responsáveis responderam que sim, liguei para eles e três se comprometeram que viriam. Mas ninguém apareceu. Então improvisei, em comum acordo com a professora da sala e com o orientador educacional.

Antes que os dois iniciassem o que tinham a dizer, passei um vídeo curto sobre brinquedos e brincadeiras de suas épocas de infância para ativar suas lembranças. O intuito era fazer uma aproximação de gerações diferentes. Os dois relembrou como eram as brincadeiras e que tipos de brinquedos eram utilizados por eles na infância. Despertaram, assim, curiosidades nas crianças acerca das brincadeiras antigas, ao mesmo tempo em que falavam sobre as brincadeiras atuais. Já que foi uma roda de conversa e não uma palestra, os dois

dialogavam com as crianças. Dessa forma, aos alunos foram oportunizadas situações para deslocamentos temporais na comparação entre o passado e o presente.

A oitava aula foi iniciada com a brincadeira do “bom barquinho”, conhecida também como *bombaquin*. Mais uma vez a quadra foi utilizada, com a mesma dinâmica usada na brincadeira anterior, tanto no antes, durante e depois.

Após a brincadeira, os questionários respondidos pelos pais foram devolvidos aos alunos, para que escolhessem um brinquedo ou brincadeira da infância de seus pais. Eles teriam que escolher um brinquedo ou brincadeira que nunca tinham brincado, para assim, pesquisar no laboratório, sobre esse brinquedo ou brincadeira escolhida. Eles deveriam fazer anotações e registros enquanto pesquisavam. Como eles já frequentavam o laboratório de informática, possuíam familiaridade com o computador. Novamente foram agrupados, considerando-se o nível de leitura e escrita, de modo que quem estivesse mais avançado ajudaria quem não estivesse. A professora e eu ajudamos na pesquisa, tanto na hora de colocar as palavras-chave, como na hora de selecionar o texto com a linguagem mais adequada. Ao término dessa atividade, foi solicitado que eles continuassem em casa com os pais, buscando mais informações sobre o brinquedo/brincadeira escolhido por eles. Assim, na outra aula, eles apresentariam suas pesquisas.

A nona aula começou com a brincadeira do “cola”, que consiste em duas crianças saírem tocando nas outras e as colando, enquanto isso, as que não estão coladas podem descolar os colados. Eles se divertiram muito. A mesma dinâmica de conversar sobre a brincadeira, que era feita nas outras brincadeiras ocorreu nessa.

Em seguida, solicitamos a apresentação da pesquisa realizada. Alguns alunos tinham ficado restritos a pesquisa feita no laboratório de informática. Outros, nem essa parte tinham terminado. Porém, mais da metade da turma tinha feito as duas partes. A primeira proposta, nesse momento, era explorar a pesquisa deles através de suas oralidades. Somente depois recolheríamos o material para a devida apreciação e posteriormente, usar em outra aula. Como sempre, os alunos ficaram tímidos, mas como já conhecíamos os mais falantes, instigamos esses a falarem, pois assim os outros falariam também. Sempre tomando cuidado para que todos participassem. Nem sempre isso foi possível

em uma mesma aula. Contudo, quando consideradas todas as aulas, todos participaram. Nas aulas em que eram exploradas suas oralidades, a participação era maior.

Partíamos da seguinte pergunta: o que você aprendeu sobre a brincadeira ou brinquedo que pesquisou? Ao término da resposta, outra pergunta era feita: comparando com suas brincadeiras e brinquedos, você notou alguma diferença ou não? Dessa forma, as falas dos alunos fluíam.

Os alunos foram instados a relatarem o que aprenderam com as pesquisas realizadas. Uma aluna relatou o que aprendeu com a brincadeira chamada *betes*. Informou que essa brincadeira ocorria na rua, no final da tarde, e que as crianças adoravam, pois, muitas crianças brincavam juntas. Perguntei a ela se essa brincadeira ainda era comum entre as crianças e ela respondeu que não. Outro aluno entrou na conversa e disse que muitos ainda brincavam de *betes* na rua. Foi a oportunidade que tive em lembrar que embora o *betes* seja uma brincadeira do passado dos pais da aluna, isso não significa que as crianças deixaram de praticá-la, como afirmou o seu colega. Expliquei aos alunos que a compreensão da história é diferente entre as pessoas, que é cheia de continuidades e rupturas. Que o passado dos pais deles não foi igual e que o presente das crianças também não é igual, e isso será o passado deles mais para frente.

A aluna insistiu que não brinca na rua como sua mãe brincava. Ela ainda acrescentou que não faz os próprios brinquedos como sua mãe fazia. Indagada por que na sua família não se faz mais brinquedos, respondeu que seus pais os compram. Aproveitamos mais uma vez para falarmos que não fazer brinquedos tem relação com o processo de expansão da industrialização e do comércio.

Um aluno relatou os conhecimentos que obteve sobre o carrinho de lata. Ele disse que aprendeu que as crianças da época de seus pais faziam carrinho usando sandálias de borracha sem uso para fazer os pneus. Perguntamos: e você, ainda brinca com esse tipo de carro? A resposta foi que ele não brinca e nem faz brinquedos de lata, como seus pais faziam. Nenhum aluno interveio para dizer se havia experiências com esse brinquedo, o que nos levou a concluir que essa brincadeira deixou de ser praticada nos meios sociais dos alunos.

No decorrer dos relatos, os alunos entenderam a dinâmica e passaram a responder de acordo com as duas questões propostas. Percebemos que eles

levavam muito em conta a conversa com os pais. Dessa forma, mesmo os que não tinham completado as atividades propostas puderam participar positivamente da atividade.

A décima aula iniciou com a brincadeira do *betes* na quadra. Improvisamos garrafas pets no lugar das latas e desenhamos com giz de cera o local que seria o buraco. Os tacos, eu levei de casa. Brincamos uns vinte minutos. O tempo não permitiu a todos participarem e alguns não quiseram e ficaram somente observando. O mesmo procedimento feito nas brincadeiras anteriores se repetiu: uma conversa sobre a brincadeira, explorando suas emoções e as mudanças e permanências, continuidades e rupturas contidas na brincadeira.

Em seguida, foram distribuídos os dois questionários pertencentes a cada aluno, o respondido pelos pais e o respondido por eles. Assim, passamos a explorar as doze questões, uma a uma. Por exemplo: na questão um, pedia para um aluno falar o que estava escrito no questionário respondido pelo adulto e no respondido por ele. Os outros alunos olhavam os seus questionários, para caso ele fosse o próximo a responder. Solicitei essa comparação a mais três ou quatro alunos. Depois passamos para a próxima pergunta.

De forma resumida, a atividade prosseguiu assim: ao passo que os alunos iam falando da questão do momento, íamos fazendo comparações quanto às diferenças e semelhanças, continuidades e rupturas, tanto comparando as respostas dos alunos com as dos adultos, como as dos adultos com as de outros adultos, e também as respostas das crianças entre elas mesmas. Enquanto eles iam comentando, duas listas na lousa eram feitas, uma sobre o questionário dos pais, outra acerca dos questionários das crianças. Essa metodologia permitiu explorar melhor as respostas e fazer a ligação com a ideia de História em construção. Na medida em que o quadro estava sendo preenchido, dávamos as seguintes explicações: estão vendo aqui a diferença entre essa resposta e essa outra, ou a semelhança entre isso e aquilo, ou isso ainda permanece, mas isso não, viram como isso mudou em parte, mas ainda permanece.

Conforme as intervenções aconteciam, aos alunos eram oportunizadas reflexões como: que eles brincam muito, assim como seus pais, a diferença está no modo de brincar; que as crianças da atualidade brincam mais em casa e na escola e menos na rua; que ainda fazem brinquedos, mas bem menos que seus

pais; que o brincar com amigos está mais restrito à escola, diferente de seus pais; que seus brinquedos são mais industrializados do que os dos seus pais; que à noite, diferente dos seus pais, não há mais o hábito de brincar na rua e que nesse horário ficam mais vendo televisão; que os pais de hoje brincam menos com os filhos. Essas observações foram relacionadas ao quadro geral, que foram exploradas, principalmente, após o término dos comentários das doze questões.

Também procuramos, principalmente, quando exploradas as questões uma por uma, trabalhar a particularidade de cada aluno, por isso, a dinâmica foi organizada para que todos participassem ao menos respondendo duas questões. Alguns participaram muito mais, pois levantavam as mãos para pedir a palavra mesmo quando não era sua vez de fala. Vale a pena chamar a atenção à questão número doze, sobre o que pensa sobre as brincadeiras atuais e as de seus pais. Assim como os pais, a maioria dos alunos, levados pelas opiniões dos progenitores, que apontavam seus brinquedos e brincadeiras como melhores, disseram que as brincadeiras dos pais eram melhores. Dessa forma, procuramos mostrar que os alunos deveriam construir suas próprias opiniões, que na verdade, brinquedos e brincadeiras da época de seus pais eram diferentes e não exatamente melhores.

Após essa atividade, estava prevista a construção do texto coletivo. Mas para a atividade não ficar muito cansativa, resolvemos contar umas histórias que costumava ouvir dos adultos quando criança.

As histórias do corajoso e do medroso e do medinho e do medão foram contadas, o que provocou risos entre os alunos. Explicamos a eles que era costume os adultos sentarem com as crianças na porta de casa à noite para contar esse tipo de história. Perguntamos se com eles isso acontece, e a resposta foi “não”. Interrogamos, então, se os motivos de isso não acontecer, é por que as histórias para crianças mudaram? Responderam que a televisão, o celular e a falta de tempo dos pais não permitiam. Essas respostas estavam relacionadas ao que já tínhamos falado sobre a influência das novas fontes de informação na vida familiar. Seguindo o comentário deles, aprofundei mais o assunto e acrescentei que na minha cidade, na época da minha infância não tinha energia elétrica, o que facilitava esse tipo de relação entre adultos e crianças. Aproveitamos a deixa para falarmos sobre a expansão da energia

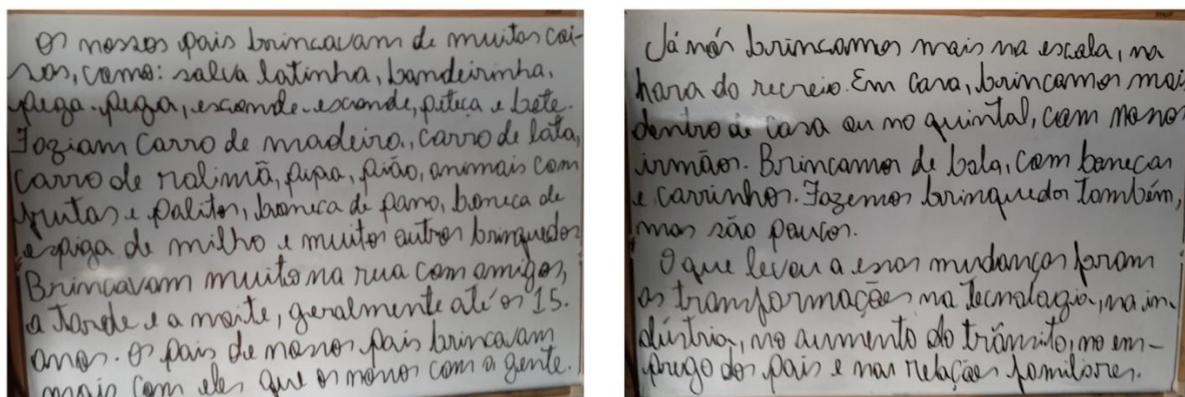
elétrica. Destacamos que aquela época era comum, principalmente em cidades pequenas e no meio rural não ter energia elétrica, e quando tinha, era através de geradores, e que isso era restrito a poucas pessoas com um melhor poder aquisitivo.

Durante esses momentos das aulas aproveitamos para falar das mudanças, sempre fazendo comparações com a época atual, pois uma coisa que os alunos da primeira fase do Ensino Fundamental costumam ter em mente é que as coisas sempre foram do jeito que são, embora no quarto ano, com crianças de nove anos em diante, essa concepção já é mais problematizada. Nos momentos de maior entusiasmo, procurávamos conter o ímpeto e não se alongar demais, para não fugir do planejado, a não ser que os alunos estivessem curiosos e fazendo perguntas.

Seguimos então com a produção do texto coletivo, que consistia em os alunos narrarem o conteúdo do texto, enquanto escrevíamos os principais pontos na lousa. Os questionários serviram como base para o texto.

Propomos o seguinte método para a produção do texto coletivo: os alunos destacavam frases dos questionários e nós fazíamos uma espécie de lista. Depois colocamos os conectivos para dar coerência ao texto. Entre uma frase e outra, eram apresentadas opções de conectivos e eles escolhiam o que melhor se encaixava. O texto final ficou assim:

Figura 3 – Texto coletivo



Fonte: Autor (2018).

O terceiro parágrafo do texto contém informações que não estavam diretamente nos questionários, mas foram frutos das análises que já estávamos

fazendo no decorrer da sequência didática e, principalmente, na atividade de comparação dos questionários. Assim, essas questões levantadas no terceiro parágrafo seriam objetos de trabalho da próxima atividade.

Os passos até aqui mostrados, apresentam acerca das mudanças e permanências, continuidades e rupturas sobre brinquedos e brincadeiras dos alunos quando comparados com os de seus pais. Chegava a hora de eles compreenderem o que levou a essas transformações.

4.4 As últimas aulas: as aprendizagens orais e escritas

Na décima primeira aula, a turma foi dividida em seis grupos, com os seguintes temas: tecnologia, industrialização, urbanização, violência, trabalho e relações familiares. Desse modo, eles fizeram um levantamento de informações sobre os temas, no laboratório de informática da escola. O recorte temporal foi dos anos 1980 (maioria do nascimento dos pais dos alunos) até a atualidade. Os alunos foram auxiliados por mim e pela professora no laboratório. Antes de irmos para o laboratório fizemos a brincadeira do garrafão.

No decorrer da atividade no laboratório foi necessário um trabalho minucioso por mim e pela professora, a fim de que os alunos encontrassem textos curtos, com uma linguagem acessível a eles. Para que de fato, os textos correspondessem no auxílio do entendimento dos motivos das transformações nas relações do brincar, visto que isso é fruto das mudanças na sociedade.

Assim, para o grupo que ficou com tecnologia, buscamos um texto que falava das tecnologias digitais e a televisão e suas influências na vida das crianças; ao grupo da industrialização, buscamos um texto que falava da expansão dos brinquedos industrializados; já para o grupo que ficou com urbanização, buscamos algo relacionado ao crescimento da indústria automobilística e sua influência no espaço urbano, mais precisamente no trânsito; enquanto que para o grupo que ficou com a violência, buscamos algo relacionado à influência do aumento da violência que impede os pais a não deixarem mais as crianças brincarem nas ruas; para o grupo que ficou com o tema trabalho, buscamos encontrar algo relacionado às razões dos pais passarem mais tempo fora de casa por causa do trabalho; e no grupo que ficou com as relações familiares, buscamos algo sobre a mudança nos números de

filhos, das formas de compensação, como a compra de brinquedos e da superproteção dos filhos.

Como não encontramos exatamente o que queríamos em um livro, procuramos em textos diversos. De forma que quando o texto estava em uma linguagem complexa para as crianças, a professora e eu líamos e explicávamos enquanto os alunos faziam as devidas anotações. Eles continuaram a atividade em casa com os pais e outros adultos. Para isso, produzimos perguntas específicas e claras, tais como: vocês acham que o celular, videogame e a televisão influenciam na maneira das crianças brincarem? Os brinquedos industrializados mudaram a forma das crianças brincarem? O aumento do volume de carros fez com que os pais não deixem mais as crianças brincarem na rua como antes? O aumento da violência fez com que os pais não deixem mais as crianças brincarem na rua como antes? O tempo a mais que os pais passam fora de casa por causa do trabalho faz com que eles brinquem menos com seus filhos? E o que mudou da forma como você brinca com seus filhos e como seus pais brincavam com você? O trabalho e o celular interferem nisso? O que mais interfere? Foi orientado que os adultos, ao responderem, fizessem uma comparação com as duas épocas. As perguntas em alguns pontos parecem indutivas com as respostas já previamente dadas, mas a ideia era confrontar o que os textos lidos no laboratório indicavam.

A décima segunda aula iniciou com a brincadeira da força. Usamos os nomes de brinquedos e brincadeiras como as palavras a serem descobertas. Depois partimos para a apresentação dos grupos sobre as respostas da atividade realizada no laboratório e em casa. Como sempre eles ficaram tímidos e inseguros, por isso, uma interrogação foi feita aos membros dos grupos: o que vocês aprenderam sobre os temas da atividade? À medida que as narrativas dos alunos foram ocorrendo, era perguntado: como isso interferiu nas transformações dos brinquedos e brincadeiras?

Percebemos que os alunos, quando era para participar através da oralidade, sentados em suas cadeiras, o faziam com mais efetividade, mas à medida que eram chamados para falarem na frente dos colegas, ficavam envergonhados e falavam pouco, não expressando tudo que aprenderam. Nas conversas individuais na hora das orientações, notamos que eles sabiam muito

mais do que o que conseguiam se expressar na hora da socialização das atividades realizadas. Daí a necessidade de encorajá-los.

Na medida em que eram instados, os alunos começaram a falar. Vejamos agora as anotações de cada grupo, nas quais foram utilizadas para a socialização. Lembrando que houve a correção textual, mas mantendo a essência do texto dos alunos.

Grupo 1- Tecnologia: a tecnologia que nem o celular e a televisão cresceram muito da época dos meus pais para hoje e chamam mais atenção que outros brinquedos e brincadeiras, as crianças não querem nem mais brincar de correr. Ver um brinquedo na televisão e já quer ele.

Grupo 2- Industrialização: os brinquedos que vêm da fábrica são mais fáceis de comprar hoje em dia, porque as fábricas aumentaram, tem mais lojas e são mais baratos, é mais fácil comprar que fabricar esses brinquedos,

Grupo 3- Urbanização: a quantidade de carro aumentou por causa das fábricas, agora tá mais perigoso brincar na rua, agora as crianças brincam mais em casa, os pais têm medo de deixar sair para rua.

Grupo 4- Violência: minha mãe falou para eu não falar com estranhos na rua, hoje tem sequestro de crianças, na época dela não tinha. Brincar em casa é mais seguro que ir para rua. As crianças têm menos amigos de rua, tem mais na escola.

Grupo 5- Trabalho: hoje os pais ficam menos em casa por causa do trabalho, os pais deles moravam na roça, lá ficava mais tempo junto dos filhos. Hoje chegam em casa tarde. Trabalham mais longe de casa.

Grupo 6- Relações familiares: os pais preferem ficar no celular e na televisão que brincar com os filhos. Minha mãe falou que na época dela não tinha celular e que televisão não era todo mundo que tinha. Hoje é mais fácil os pais comprarem os brinquedos do que fazer para os filhos. (Caderno de campo, 2018).

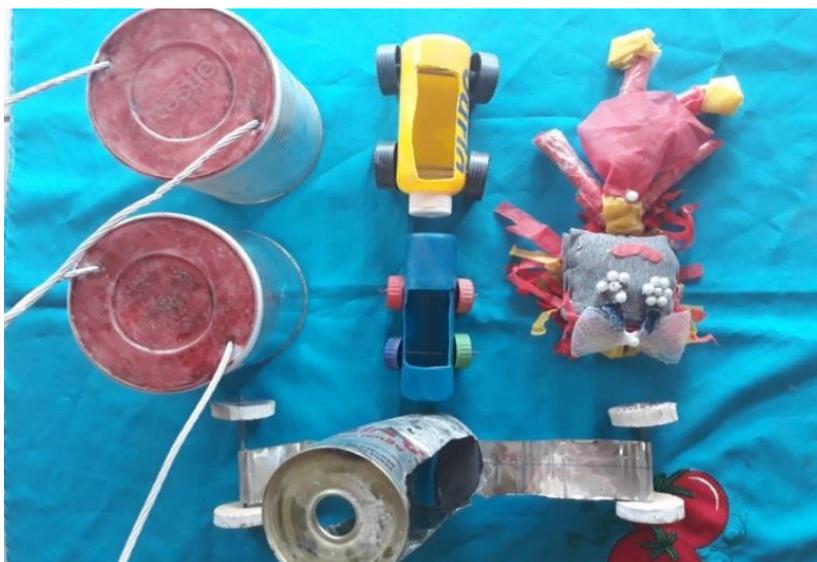
Na medida em que comentávamos as falas dos alunos, incentivávamos a exporem mais elementos das informações que colheram nas atividades realizadas. Aos poucos, os alunos foram compreendendo que não havia um único motivo para as mudanças ocorridas nos brinquedos e brincadeiras, mas que havia vários motivos, e que esses eram resultados das mudanças do tempo, provocadas pela ação humana. Pensar historicamente, construir identidades, ajudar o sujeito na orientação do seu agir, ver a si e a família como sujeitos históricos, compreender as mudanças e permanências, continuidades e rupturas sociais, grupais e individuais, foram proporcionadas com essa atividade. Assim como colocar o aluno como sujeito da sua ação educativa.

A décima terceira e última aula iniciou com a brincadeira eu sou o bêbado que bebeu a garrafa de cachaça. Essa brincadeira é iniciada com uma frase que o aluno deve repetir, à medida que ele responde corretamente, as frases vão aumentando. Quando esse aluno erra, passa a vez para outro.

No final da aula anterior, os alunos haviam sido orientados a construir, juntamente com um dos pais (ou outro responsável), um brinquedo antigo da época da infância deles. Essa orientação foi passada em uma sexta-feira, justamente por causa do fator tempo. Os alunos deveriam trazer os brinquedos que fizeram, juntamente com um atual. Assim iríamos fazer comparações.

Quinze alunos trouxeram brinquedos atuais, mas apenas seis trouxeram os antigos. Indagados porque não fizeram os brinquedos, disseram que os pais estavam cansados e não quiseram construir os brinquedos. Aproveitamos para relembrar questões já discutidas, como as profissões atuais serem exaustivas e o tempo gasto pelos pais no aparelho celular, muitas vezes resolvendo questões de trabalho. Os seis brinquedos produzidos foram: um caminhão de lata de óleo, um carrinho de lata de sardinha, dois carrinhos de garrafa de plástico, uma boneca de pano e um pé de lata. Abaixo, a imagem dos brinquedos construídos:

Figura 4 - Brinquedos construídos pelas crianças junto com os pais



Fonte: Autor (2018).

Em seguida, eles fizeram a demonstração desses brinquedos. Abaixo, nas imagens, é possível ver esse momento:

Figura 5 – Demonstrações dos brinquedos produzidos.



Fonte: Autor (2018).

Os quinze brinquedos atuais foram: carrinhos, bonecas e bonecos de plástico e bolas de futebol. Os seis alunos que trouxeram brinquedos antigos foram, um a um, à frente da sala para expô-los e fazer as devidas comparações.

Figura 6 – Atividade de comparação com os dois brinquedos.



Fonte: Autor (2018).

Os alunos foram interrogados sobre a produção do brinquedo, ou seja, como o aluno e o adulto interagiram na construção do mesmo. Solicitamos que fizessem uma comparação entre os dois brinquedos. Outras questões levantadas: quais materiais utilizaram, onde foram produzidos, qual a diferença entre brincar com um brinquedo feito pela própria pessoa e um já pronto. Os alunos que estavam assistindo à apresentação também puderam fazer perguntas. Depois que os seis alunos apresentaram seus brinquedos, colocamos todos os brinquedos sobre a mesa e a professora e eu falamos das nossas lembranças sobre aqueles brinquedos e outros também.

Nesse momento, foi acrescentado que esses brinquedos produzidos pelos pais junto com seus filhos fazem parte das histórias das vidas desses pais. Em um formato de aula expositiva/mediadora, foram expostas algumas questões sobre a temática. Os alunos foram incentivados a fazerem perguntas abertas, de modo que pudessem fazer correlações entre passado e presente dos brinquedos e brincadeiras dos seus pais e dos deles próprios.

As atividades das treze aulas permitiram comparações e possibilitaram aos alunos perceberem que os brinquedos de seus pais eram de uma época e de um espaço geográfico e temporal em que brinquedos industrializados eram bastante raros, o que fazia com que as crianças improvisassem brinquedos com objetos, muitas vezes descartáveis.

Nessas aulas, discutimos acerca das mudanças tecnológicas, do avanço da industrialização dos brinquedos, do crescimento da urbanização, do aumento da violência, das mudanças nas relações de trabalho e comparamos a sociabilidade entre filhos e pais das duas diferentes épocas. Salientamos que brinquedos e brincadeiras e, conseqüentemente, o modo de brincar, não mudam simplesmente por mudarem, mas que todas as mudanças carregam uma gama de aspectos socioculturais próprios de cada época.

Nas aulas, procuramos tratar a temática por meio da interdisciplinaridade, tratando de temas como reciclagem, reaproveitamento de materiais e coleta seletiva. Lembramos que na escola tem um coletor seletivo.

A parte final da sequência didática foi dedicada à avaliação oral e escrita do que vimos durante todas as aulas. Na avaliação oral, vinte e duas crianças participaram. Seis delas se destacaram pela desenvoltura e capacidade de

resumir o que aprendeu. Os outros dezesseis falaram coisas mais específicas, mas que demonstraram um significativo aprendizado.

Quanto à avaliação escrita, foi proposta a seguinte dinâmica: eles escreveriam sobre o antes e o depois dos brinquedos e brincadeiras, terminada essa parte, escreveriam sobre o que levou essas mudanças. Fiz anotações na lousa para ajudá-los a lembrar. Eles faziam ilustrações em quadrinhos também. Os alunos que não produziam textos, não escreveram, ficaram somente nas ilustrações, observando a mesma dinâmica, fazer sobre o antes e o depois, e o que levou essas mudanças.

Nas avaliações escritas, os alunos citaram os brinquedos e brincadeiras da época de seus pais e os atuais. Em linhas gerais, diziam era assim, agora é desse jeito. Quanto aos motivos que levaram às mudanças: a tecnologia, industrialização, urbanização, violência, trabalho e relações familiares, tiveram mais dificuldades. No geral, os seis motivos apareceram nas avaliações, só que separadamente. Geralmente, em uma mesma avaliação, apareciam um ou dois motivos. Mas o que se destacou foi sobre as relações familiares, falaram da falta de tempo dos pais, da atenção que eles dão mais ao celular do que aos filhos.

A aluna Laura¹³ assim escreveu:

Antigamente as crianças brincavam na rua. Mas agora elas brincam mais em casa. Foi por causa do trânsito e sequestro de criança. Antigamente elas não tinha necessidade de comprar. Mas agora elas compram, não fabricam mais. São comprados nas lojas. Agora os pais não dão importância para nos, trabalham demais e vivem só no celular. (Caderno de campo, 2018).

A aluna Cristina¹⁴ seguiu a mesma narrativa:

Antigamente quando não tinha muita tecnologia e muito trabalho os pais tinha mais tempo para os filhos. Hoje tem celular, internet, televisão, trabalho que atrapalha os pais brincar com os filhos e conversar. Hoje os pais vão na loja e comprar um brinquedo. Antigamente os pais faziam os brinquedos. Antigamente as crianças se juntava para brincar na rua. (Caderno de campo, 2018).

Nota-se que as alunas apontaram as mudanças do brincar da rua para o interior da casa, a forma de aquisição dos brinquedos, o não mais produzir os próprios brinquedos e sim comprá-los e do brincar menos dos pais com os filhos. Assim como apontaram causas para essas mudanças, como o aumento do

¹³ Nome fictício, para preservar o anonimato da aluna.

¹⁴ Idem.

trânsito e da violência, o crescimento da indústria dos brinquedos, a influência da tecnologia, o trabalho dos pais e a interferência do celular no distanciamento do brincar entre pais e filhos. Corroborando, portanto, com uma das funções da aprendizagem histórica, colocada neste trabalho, que é a de ajudar o aluno a pensar historicamente.

Os alunos que não conseguiam produzir textos fizeram ilustrações. Na imagem abaixo, uma aluna desenhou o antes e o agora. No primeiro desenho, o antes é representado pelo menino brincando na rua, o depois, por crianças brincando no interior da casa. No segundo desenho, contém duas crianças, uma brincando com uma boneca de pano, que representa o antes, a outra criança brincando de patins, que representa o agora.

Figura 7 – Atividade avaliativa através de ilustração



Fonte: Autor (2018).

A partir das ilustrações, os alunos fizeram comentários orais. Nesse momento, aproveitávamos para uma conversa geral com a turma. Até porque era preciso instigá-los para que demonstrassem oralmente o que não conseguiram nos textos e nas ilustrações. Observando a mesma dinâmica dos textos e das ilustrações, falamos do antes e do depois e o que levou às mudanças. Nas falas sobre as mudanças, os alunos apresentaram questões parecidas com o que escreveram as duas alunas acima.

Quando se encerraram as falas acerca das mudanças nos brinquedos e brincadeiras, os alunos foram instigados a falar das transformações na tecnologia, industrialização, urbanização, violência, trabalho e relações familiares, visto que havíamos estudado esses temas com o intuito de entender os motivos das transformações nas relações do brincar. Assim, foi perguntado,

por exemplo: como a tecnologia influenciou nas mudanças de brinquedos e brincadeiras? E continuava a mesma pergunta com os outros temas. Sempre com o cuidado de alunos diferentes responderem. Vejamos agora a fala de seis alunos referente a cada um dos temas:

a) “o celular e a televisão faz com que as crianças brinquem menos de correr”. b) “Os brinquedos fabricados estão mais fáceis”. c) “brincar na rua é mais perigoso por causa do aumento de carros nas ruas”. d) “os pais não deixam mais as crianças brincarem na rua por causa de medo de sequestro”. e) “os pais passam muito tempo fora por causa do trabalho e vivem cansados”. f) “Os pais só querem ficar na televisão e no celular e não brincam com os filhos”.

Numa avaliação escrita, nem sempre é possível perceber tudo o que o aluno aprendeu. Por isso, a avaliação oral serviu para buscar mais informações além da avaliação escrita. Não tem como relatar tudo que os alunos demonstraram que aprenderam, mas, pelas falas, embora colocadas resumidas, percebem-se alguns entendimentos sobre as mudanças que levaram as transformações do brincar, quando comparado às duas épocas, dos pais e das crianças.

Dando seguimento à sequência didática, escolhemos quatro crianças para montarmos, na sala de leitura, um espaço para expor os brinquedos que eles trouxeram. Inicialmente, a exposição foi montada no pátio, para que as pessoas da comunidade pudessem ver. Depois, seria mudado para a sala de leitura, para que ficasse uma exposição permanente. Organizamos de forma que o visitante poderia ver o antes e o depois. Além dos brinquedos em sua forma de objetos, colocamos fotos. Expomos também fotos de brincadeiras antigas e atuais. Os brinquedos atuais ficaram apenas para exposição no pátio. Na sala de leitura, na parte dos brinquedos atuais, foram expostas apenas fotos, pois não seria viável às crianças deixarem seus brinquedos. Em seguida, passamos nas salas convidando outros alunos para uma visita. Posteriormente, todos que participaram da pesquisa realizaram essa visita.

Figura 8 – Momento da exposição no pátio



Fonte: Autor (2018).

No momento da exposição, alguns alunos ficaram responsáveis por explicarem sobre o trabalho. Isso era feito em duplas, fazendo revezamento. Nem todos quiseram participar explicando, apenas oito quiseram. Esses não foram forçados a fazer. Percebemos que a negativa em participar estava mais na timidez do que em um eventual desconhecimento do assunto. Eles já tinham se acostumados a falarem na sala, não para um público diferente.

Antes de iniciar a exposição, os alunos que participariam explicando foram orientados em relação às suas falas. Lembrando que era uma orientação e não um treinamento de uma fala memorizada. A orientação era mais um roteiro que ajudaria eles a não se perderem. Por exemplo: digam boa tarde, se apresentem, diga de que turma são, comecem pelo título do trabalho, mostrem os brinquedos da mesa, falem dos dois tipos de brinquedos, porque estão colocados em dois grupos diferentes, falem das diferenças, das semelhanças, depois passem para o painel e façam a mesma coisa que fizeram na mesa. As orientações foram escritas na lousa e os alunos anotaram. Vejamos a fala de uma aluna no momento da explicação. Lembrando mais uma vez que a correção textual foi feita, mas manteve-se a essência.

Boa tarde, sou a Joana¹⁵, da turma do quarto ano, esse trabalho aqui (mostrando para o título) é aprendendo história com brinquedos e brincadeiras. Aqui (apontando para a mesa) tem esses brinquedos, que são da época dos nossos pais, eles faziam os próprios brinquedos, os pais deles também faziam para eles. Esses outros brinquedos aqui, são os atuais, são comprados, são feitos pelas fábricas. Isso mudou porque as fábricas aumentaram e os pais preferem comprar os brinquedos para os filhos. Aqui (apontando para o painel) desse lado tem fotos de brinquedos e brincadeiras antigas, do outro, de brinquedos e brincadeiras atuais. (Falou os nomes dos brinquedos e das brincadeiras) no tempo dos meus pais, as crianças brincavam mais

¹⁵ Idem.

na rua, hoje brincam mais dentro de casa. Porque os pais têm medo da violência e do trânsito. (Caderno de campo, 2018).

Algo interessante que ocorreu durante a exposição foi em relação à postura dos alunos da turma pesquisada e aos alunos das outras turmas. Enquanto os alunos da turma pesquisada contemplavam a exposição, fazendo comentários sobre ela, demonstrando total respeito, alguns alunos das outras turmas, mas nem todos, tocavam os brinquedos fazendo gracinhas, demonstrando certo desinteresse, porém se atentaram mais no momento da explicação. Observamos que essas posturas diferentes se deram porque os alunos da turma da pesquisa se viam como sujeitos do trabalho, como produtores de uma obra, ou seja, aquela exposição era parte deles. Já os alunos das outras turmas não se viam assim.

No capítulo apontamos a relação entre a aprendizagem histórica por meio de brinquedos e brincadeiras e anos iniciais. Propusemos uma aprendizagem para além da sala de aula e aulas expositivas. Procuramos fazer como proposto, uma sequência didática com participação do aluno, assim como foi colocado no início.

Assim, os alunos foram envolvidos em diferentes atividades. Buscamos agir a partir da premissa de que os alunos são capazes de produzirem seus próprios saberes, mediados com as devidas orientações. Por isso, houve diálogos, atividades, troca de informações com diferentes sujeitos, professor com aluno, aluno com os pais, aluno com aluno.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decorrer da pesquisa, procuramos explicitar que, para um ensino de História participativo, é preciso considerar os saberes cotidianos, prévios e informais dos alunos, como propuseram Lakomy (2008), Matos (2017), Moreira (1999), Perrenoud (2000), Piaget (2003-1975), Valadares (2011), Vygotsky (1998) e Wallon (1995), principalmente quando esses autores discutem as atividades práticas e fazem comparações. Consideramos também o que disseram esses mesmo autores sobre aprendizagem significativa, aquela que ocorre a partir do que os alunos já sabem e propor atividades de acordo com o nível cognitivo.

Procuramos, como proposto por Gil e Almeida (2012), fazer o aluno observar, conversar, entrevistar, trocar ideias, experimentar, selecionar fontes de informações, e sintetizar. Com os questionários, com as atividades no laboratório, nos diálogos em sala, nas conversas com os pais, nos vídeos, nas imagens, os alunos puderam experimentar registros, análises e reflexões para pensarem historicamente.

Nesse sentido, ficamos atentos às orientações contidas no PPP, principalmente no que se refere à visão educativa da escola acerca de levar em conta a realidade dos alunos, de tratá-los como sujeitos ativos, participativos e críticos. Como orienta o PPP, para a realização da sequência didática, partimos do que os alunos já sabiam, na busca de promover situações de interação, problematização e experimentação. Propusemos ainda a diversidade de atividades e procuramos trabalhar em uma perspectiva da pluralidade e da particularidade.

Levamos em conta também o que diz Sánchez Vásquez (2007) e Luckese (1994) sobre a prática educacional crítica e reflexiva, propondo atividades que levaram os alunos a questionar e analisar suas vivências.

Atentamo-nos ainda ao que diz Rüsen (2010-2012) e Cerri (2011-2014) sobre a aprendizagem histórica servir para orientar as pessoas dentro do tempo e ajudar a pensar historicamente, quando contextualizamos e comparamos contextos diferentes. Fizemos correlações entre o passado e o presente, questionando o passado, como propôs Schmidt (2009-2011). Procuramos seguir a ótica de Freire (2012-2018) quando propusemos a construção do saber em

detrimento de sua absorção, quando levamos os alunos a indagarem sobre suas experiências e de seus pais.

Conforme as orientações dos PCNs Brasil (2001) e da BNCC (2019), procuramos estabelecer identidades coletivas, quando os alunos compreenderam as semelhanças dentro do próprio grupo, e individuais, quando eles perceberam diferenças entre indivíduos dentro do mesmo grupo e que cada um tem uma história. Sob o ponto de vista dos documentos, tratamos as pessoas comuns como sujeitos históricos, os acontecimentos ocorridos nos cotidianos dessas pessoas foram os fatos históricos e não o feito de grandes homens, e o tempo histórico trabalhado foi a partir de um tema gerador e não o cronológico.

Procuramos partir do presente, fazendo um diálogo com o passado, como propôs Pavanelli e Tuma (2018), quando propomos a comparação dos brinquedos e brincadeiras atuais com os da época dos pais das crianças, assim como indicam Schmidt (2009-2011), Rüsen (2010-2012) e Cerri (2011-2014), e também a BNCC. Dessa forma, trabalhamos em uma perspectiva da compreensão das mudanças e rupturas, continuidades e permanências, defendidas pela teoria trabalhada nos capítulos anteriores.

Assim como propõe a BNCC (2019), no processo de ensino-aprendizagem, levamos o aluno a identificar uma questão ou um objeto, comparar fontes diferentes, contextualizar os fatos históricos, interpretar fontes e objetos, e analisar fontes e contextos. Formar o cidadão, um objetivo posto na LDB (2017), foi também levado em conta, quando os alunos puderam pensar sobre as mudanças históricas e a realidade atual deles.

Trabalhamos também em uma perspectiva interdisciplinar com Língua Portuguesa, quando fizemos produções de textos, interpretações textuais e fomentamos a oralidade; com Geografia, quando trabalhamos as mudanças no espaço urbano; com Educação Física, quando fizemos atividades físicas com as brincadeiras; com Artes, quando fizemos ilustrações; e com Ciências Naturais, quando trabalhamos com a reciclagem.

Nas atividades com brinquedos e brincadeiras, buscamos considerar ainda o que dizem Kishimoto (2007-2011), Gomes (1993), Chateau (1987) e Benjamim (2002), sobre a atividade livre do brincar, seu caráter lúdico e de potencialidade à aprendizagem histórica, como propôs Carleto (2004-2018) e Grangeiro (2014). Procuramos nos embasar para a proposição das atividades

em grande parte nos cinco artigos apresentados no capítulo dois, embora nem tudo tenha sido a partir deles.

Vale ressaltar que nem tudo saiu como o planejado. Mudamos um pouco o que estava previsto na sequência didática. Uma mudança foi quanto à reprodução das brincadeiras, que em vez de ser em um dia específico, como estava planejado, passou a ser em dias alternados. Essa mudança foi positiva, pois trouxe mais ludicidade ao processo de ensino-aprendizagem. As doze aulas que estavam previstas acabaram se transformando em treze. Em alguns momentos tivemos que improvisar, como quando os pais que viriam para roda de conversa não apareceram, ou nas dificuldades que encontramos quando pesquisamos no laboratório de informática.

A intenção em fazer uma interdisciplinaridade mais abrangente acabou não ocorrendo. Terminou mesmo que as atividades interdisciplinares se deram mais entre História, Língua Portuguesa e Educação Física. Ciências e Artes terminaram por serem contempladas somente em uma aula cada e Geografia em duas. Entendemos que para uma melhor abrangência, necessitaria de mais aulas, o que poderia comprometer o andamento das atividades da professora regente.

Alguns alunos não participaram como esperado, mas isso não nos impediu de sempre incluí-los no processo, mesmo aos seus modos, contribuíram para com as atividades.

No transcorrer das atividades, a intenção sempre foi fazê-los pensar historicamente e não passar apenas informações. Acreditamos assim, que a intenção, de uma forma geral, se materializou, pois os alunos foram capazes de compreender, a nível de quarto ano, as mudanças e permanências, continuidades e rupturas, quando pesquisaram sobre brinquedos e brincadeiras da época de seus pais e da atualidade. Como respondeu uma aluna ao ser feita a seguinte interrogação à turma: será que as coisas sempre foram do jeito que está? – “não, quando meu pai era criança não existia celular”. Destacamos que tal compreensão não foi igual para todos, o que pode ser visto, tanto na avaliação final, como nas observações do dia-a-dia.

Esclarecemos que o enfoque principal desta pesquisa foi analisar o uso de brinquedos e brincadeiras como tema gerador à aprendizagem histórica, buscando dar significado ao processo de ensino-aprendizagem de história, no

qual o conhecimento é construído e que tenha sentido à realidade social do aluno.

Diante da necessidade de se fugir de um ensino de história exclusivamente expositivo e memorativo, realizamos um caminho com base em uma perspectiva de que o processo de ensino-aprendizagem realizado através de um tema gerador, como brinquedos e brincadeiras, torna as aulas mais atrativas, contribuindo para uma participação dos discentes mais efetiva.

Sabemos que o uso de brinquedos e brincadeiras como tema gerador à aprendizagem histórica nos anos iniciais não resolve automaticamente os problemas de ensino-aprendizagem, mas pode ser um elemento fundamental para melhoria da qualidade da práxis educativa em História. Principalmente quando se age em uma concepção do aluno pesquisador, fazendo com que os alunos pesquisem o próprio cotidiano.

Mesmo sendo eficaz, o uso de um tema gerador significativo aos alunos nos anos iniciais, seja à aprendizagem histórica disciplinar ou interdisciplinar, sempre há necessidade de aprimoramento. Sendo assim, a partir da experiência que realizamos, podemos sinalizar que a utilização adequada do tema gerador brinquedos e brincadeiras pode ser eficiente, se estivermos clareza dos objetivos a serem alcançados e nos ancorarmos no que diz a literatura do ensino de história e da Pedagogia. O uso de brinquedos e brincadeiras através de uma perspectiva do aluno em atividade pode propiciar a fuga da rotina das aulas expositivas, da exclusividade da lousa e do foco no livro didático.

Com a pesquisa, realizada em uma escola pública de Marabá-PA, esperamos que possa propiciar resultados significativos para as escolas de primeira fase do Ensino Fundamental. A pesquisa nos fez verificar a potencialidade do tema, na medida em que o conhecimento histórico foi facilitado e a participação dos alunos foi ativa.

Os alunos que fizeram as atividades propostas demonstraram muita interação e curiosidade no decorrer das aulas. Nas pesquisas que fizeram e nos diálogos que ocorreram sempre havia o desejo de aprender mais. E, à medida que as aulas iam avançando demonstraram que os objetivos de aprendizagem propostos para eles estavam sendo alcançados. Não estamos nos referindo a um domínio amplo do conhecimento histórico, mas de certas compreensões de mudanças e permanências, continuidades e rupturas que os alunos adquiriram

acerca de brinquedos e brincadeiras desde a época dos seus pais até a atualidade, assim como as relações na sociedade que levaram a essas mudanças.

A perspectiva de se aprender a partir de algo do seu cotidiano, pesquisar fatos da história da vida dos pais, proporcionou, no processo de ensino-aprendizagem, a curiosidade de alguns sujeitos escolares aqui retratados. A aplicação da experiência com brinquedos e brincadeiras permitiu aos alunos se sentirem motivados a pesquisar, participar das outras atividades, ou seja, aprender. O que pretendíamos com a temática usada de forma planejada, sob orientação e supervisão, uma vez que a pesquisa-ação exige a participação e intervenção do pesquisador, mostrou ser possível de ser aplicada em outras turmas dessa fase de ensino.

Com a utilização de brinquedos e brincadeiras à aprendizagem histórica, foi-nos permitido entrar no universo do aluno, o mundo do brincar, que lhe é pertinente. Mas nem por isso esperamos que o aprendizado histórico fosse ocorrer só porque estávamos trabalhando com algo significativo ao aluno. Para isso, as bibliografias estudadas foram de suma importância para nos guiar quanto às escolhas pedagógicas que fazíamos. Dessa forma, nas atividades propostas, procuramos desenvolver nos alunos a capacidade de observar, identificar, registrar, comparar, refletir e analisar, assim como desenvolver sua capacidade crítica.

Durante a pesquisa, problematizamos como o professor pode usar brinquedos e brincadeiras no processo de ensino-aprendizagem histórica, explorando como objeto de estudo e por vezes como técnica de ensino, mas sempre em uma perspectiva do saber histórico. A dinâmica didático-pedagógica seria a de transformar os brinquedos e as brincadeiras em fontes e recursos para se construir conhecimento histórico. Por isso, existia necessidade da problematização. Pois um brinquedo ou uma brincadeira por si só não causa aprendizagem histórica. Foi necessário mobilizar o aluno a realizar as perguntas com o intuito histórico de fazê-lo pensar historicamente através dos brinquedos e brincadeiras.

Acreditamos que a problemática da pesquisa pode contribuir para dirimir a dificuldade do docente em História e dos alunos em aprender. Ao levarmos em conta as considerações iniciais dos sujeitos escolares, procuramos pensar

alternativas para as dificuldades indicadas nas observações iniciais na escola onde foi realizada a sequência didática. Procuramos mostrar que uma práxis docente e significativa, que motiva o aluno pode ser feita através de estratégias pedagógicas simples, e não necessariamente de algo extraordinário. Além do mais, dado que sou professor dos anos iniciais, a pesquisa me propiciou também um exercício de práxis docente.

Na realização das atividades buscamos propor, ainda que não da forma que desejamos, a formação do pensamento histórico dos alunos, o saber aprender em detrimento da mera memorização do conteúdo. O trabalho interdisciplinar desejado no levantamento da problemática, através do tema gerador, foi buscado no decorrer da pesquisa. Buscamos valorizar, na experiência, a formação do aluno como sujeito pesquisador, que constrói o próprio saber, o que foi realizado. E fizemos a exposição permanente de brinquedos na escola.

Portanto, buscamos com a pesquisa contribuir com reflexões que possam auxiliar os professores dos anos iniciais a utilizar o tema gerador brinquedos e brincadeiras no processo de ensino-aprendizagem de História, assim como trabalhar em uma perspectiva interdisciplinar. Entendemos que tal tema, além de possuir potencial à aprendizagem histórica, contém características lúdicas, tão importantes nos anos iniciais.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Celso. **Professores e professores: reflexões sobre a aula e práticas pedagógicas diversas**. 9ª ed. Petrópolis: vozes, 2014.
- ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1981.
- ASSUMPÇÃO, I. **Interdisciplinaridade: uma tentativa de compreensão do fenômeno**. In: FAZENDA, I.C.A. (Org.). **Práticas interdisciplinares na escola**. São Paulo: Cortez, 2011. p. 23-35.
- BARBIER, R. **A pesquisa-ação**. Tradução de Lucie Didio. Brasília: Liber Livro, 2004.
- BENJAMIN, Walter. **História do brinquedo, da criança e da Educação**. São Paulo. Ed.34: Duas Cidades. 1ª Ed. 2002.
- BLOCH, Marc Leopold Benjamin. **Apologia da História, ou, O ofício de historiador**. Trad. André Telles. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001. **Revista Latino-americana de História**. Vol. 2, nº 6 – Agosto de 2013 – Edição Especial.
- BNCC: **Base Nacional Comum Curricular**. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/bncc-20dez-site-pdf>>. Acesso em: 10/03/2019.
- BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: História e Geografia**. Brasília: MEC/2001.
- BRINGEL, Eliane Leite Barbosa. **O USO DO FILME NO ENSINO E APRENDIZAGEM DE HISTÓRIA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS - EJA EM ARAGUAÍNA-TO**. 2016. 117f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) – Universidade Federal do Tocantins – UFT. Araguaína-TO: 2016.
- BURKE, Peter. **A escrita da história: novas perspectivas**. Tradução de Magda Lopes. – São Paulo. Editora da Universidade Estadual Paulista, 1992.
- CABRINI, Conceição. **Ensino de História: Revisão Urgente**. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- CADERNO DE CAMPO DO PESQUISADOR. Marabá, Dez. de 2018.
- CAIMI, Flávia Eloísa. **A História na Base Nacional Comum Curricular: pluralismo de ideias ou guerras narrativas?** Revista do Lhiste, Porto Alegre, num.4, vol.3, Jan/Jun.2016. Disponível em: <<https://serufrgs.br/revistadolhiste/article/view/65515>>. Acesso em: 07/06/2019.
- CARLETO, Eliana Aparecida. **Aprendendo História com as Brincadeiras e os Brinquedos Infantis de Hoje e de Outras Épocas**. Revista Olhares e Trilhas Revista de Ensino da Escola de Educação Básica da UFU. Disponível em <<http://www.seer.ufu.br/index.php/olharesetilhas/article/viewFile/13258/15179>> Acesso em 16 Jun.2018.
- CARLETO, Eliana Aparecida. **Atividades Lúdicas: rompendo o cerco da mesmice**. In: SILVA, Maria Vieira; CUNHA, Myrtes Dias da (org.). **Políticas e práticas docentes: alternativa em construção**. Edufu. 2004, p. 125-140.

CERRI, Luís Fernando. **Cartografias temporais: metodologias de pesquisa da consciência histórica**. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 36, nº 1, p. 59-81, jan./abr., 2011. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/edu>>. Acesso em: 03/03/2019.

CERRI, Luís Fernando. **Entrevista com o Prof. Dr. Luís Fernando Cerri**. Revista de Teoria da História, ano 6, nº 12, Dez/2014. Universidade Federal do Goiás. Disponível em: <<https://www.revista.ufg.br/teoria/article/view/33456/17716>>. Acesso em: 10/03/2019

CHARLIER, Ana Maria; SMILIELLI, Maria Elena. **Ápis histórica, 4º Ano: Ensino Fundamental – Anos Iniciais** /. 2ª ed. São Paulo. Ática, 2017.

CHÂTEAU, Jean. **O jogo e a criança**. São Paulo. Summus, 1987.

COOPER, H. **O pensamento histórico das crianças**. In: BARCA, I. (Org.). **Para uma educação histórica de qualidade**. Actas das IV Jornadas Internacionais de Educação Histórica. Universidade do Minho, 2004. p. 55-76.

DOMINGUES, Joelza Ester. **O currículo de História na terceira versão da BNCC**. Ensinar História. Disponível em: <<https://ensinarhistoriajoelza.com.br/curriculo-de-historia-na-terceira-versao-da-bncc>>. Acesso em: 02/03/2019.

ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL PROFESSOR JOSÉ FLÁVIO ALVES DE LIMA. **Projeto Político Pedagógico**. Marabá, 2018.

FONSECA, S.G. **Fazer e ensinar História**. Belo Horizonte: Dimensão, 2009.

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. Paz & Terra, RJ/SP, 2018, 38ª ed.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2012.

GIL, Carmem Zeli de Vargas; ALMEIDA, Dóris Bittencourt. **Práticas pedagógicas em História: espaço, tempo e corporeidade**. Erechim: Edelbra, 2012.

GOMES, Cleomar F. **Brinquedos e brincadeiras em grupos de meninos de diferentes culturas: uma análise da ludicidade**. Dissertação de Mestrado apresentada ao instituto de Educação da UFMT. Cuiabá, 1993.

GRANGEIRO, Cândido Domingues. **Aprender e Saber História. 4º Ano – Ensino Fundamental**. – São Paulo: Cereja Editora, 2014.

KISHIMOTO, Tizuco Morchida. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 10 ed. São Paulo: Cortez, 2007.

KISHIMOTO, Tizuco Morchida. **O brincar e suas teorias** / org. Tizuco Morchida Kishimoto. São Paulo: Cengage Learning, 2011.

LAKOMY, Ana Maria. **Teorias cognitivas da aprendizagem - 2ª edição** – Curitiba: Idepex, 2008.

LDB: **Lei de diretrizes e base da educação nacional**. – Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Filosofia da Educação**. São Paulo: Cortez, 1994.

MATOS, Juliana Silveira Rev. **Ensino de História e aprendizagem histórica: diálogos com Paulo Freire**. Revista Eletrônica do Mestrado em Educação

Ambiental, E-ISSN 117-1256, Edição especial XIX Fórum de Estudos: Leituras de Paulo Freire, p. 212-224, Junho, 2017.

MOREIRA, M.A. **Aprendizagem significativa**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1999.

OLIVEIRA, Leonardo Paiva de; SOUZA, Wendel de Oliveira. **Conhecer para preservar: brinquedos e brincadeiras populares**. XXVII simpósio nacional de história: conhecimento histórico e diálogo social. ANPUH. Disponível em <<https://anpuh.org.br/uploads/anais-simpósios/pdf/2019>>. Acesso em 21 Nov.2018.

OLIVEIRA, S.R.F. de. **O ensino de histórias nas séries iniciais: cruzando as fronteiras entre a História e a Pedagogia**. História & Ensino: Revista do Laboratório de Ensino de História / UEL. Vol.9. Londrina: UEL, out. 2003. P. 259-272.

PAVANELLI, Estéfane; TUMA, Magda Madalena Peruzin. **O Brinquedo como Objeto para o Ensino de História Local nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental**. Disponível em <<http://www.uel.br/eventos/semanadaeducacao/pages/arquivos/Anais/2017/Anais/RelatodeExperiencia/EixoFormacaoDocente>> Acesso em 16 Jun.2018.

PELLEGRINE, Domingos. **Histórias**. 2019. Disponível em: <<https://www.gazetadopovo.com.br/caderno-g/colunista-pellegrini/historias>>. Acesso em: 18/02/2019.

PEREIRA, Maria Clara Infante; LEITE, Maria Tereza de Moura; CAVOUR, Regina Maria Annibal. **A interdisciplinaridade no fazer pedagógico: Educação e Sociedade**. Campinas, v. 12, n.39, ago/1991, p.286-296.

PERRENOUD, Philippe. **Novas competências para ensinar**. Porto Alegre, Artmed, 2000.

PIAGET, Jean. **Seis estudos de psicologia**. Tradução Maria Alice Magalhães D' Amorim e Paulo Sergio Lima Silva. 24 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.

PIAGET, Jean: O jogo – 2ª parte. In: **A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação**. Trad. Álvaro Cabral e Christiano M. Oticica. 2ª ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1975, p. 115-274.

QUESTIONÁRIO APLICADO AOS ALUNOS. Marabá, Dez. de 2018.

QUESTIONÁRIO APLICADO AOS PAIS. Marabá, Dez. de 2018.

RAMOS, Lopes Régis Francisco. **A memória do objeto no ensino de história**. In: org. SCHIMIDT, Maria Auxiliadora. GARCIA, Tânia Maria. **Jornadas Internacionais de Educação Histórica: Perspectivas de investigação em Educação Histórica**. Curitiba: Ed. UTFPR, 2007. p. 63-75.

RÜSEN, Jörn. **A razão histórica: Teoria: os fundamentos da ciência histórica**. Brasília: UNB, 2010.

RÜSEN, Jörn. **Didática da História: Passado e Perspectiva a partir do caso alemão**: In: BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de R.; SCHMDT, Maria A.; (Orgs). **Jörn Rüsen e o ensino de História**. Pp 23-40. Curitiba: Editora UFPR, 2010.

RÜSEN, Jörn. **No caminho para uma pragmática da cultura histórica.** In: **Aprendizagem histórica: fundamentos e paradigmas.** pp. 129-140. Curitiba: W.A. Editores, 2012.

SÁNCHEZ VÁZQUEZ, Adolfo. **Filosofia da práxis.** São Paulo: Expressão Popular, 2007.

SANDANIEL, Anieli; BARBOSA, Andréa Barbosa. **Brinquedos e Brincadeiras Populares: a Interdisciplinaridade vivenciada no Estágio Supervisionado.** IV Seminário Internacional de Representações Sociais, Subjetividade Educação – SIRSE / VI Seminário Internacional de Profissionalização Docente (SIPD/CATEDRA UNESCO). EDUCERE. Acesso em 23 Nov.2018.

SCHIMIDT, M.A.M.S. **O significado do passado na aprendizagem e na formação da consciência histórica de jovens alunos.** In: CAINELLI, M.R; SCHIMIDT, M.A.M.S (org.). **Educação Histórica: teoria e pesquisa.** Ijuí: Ed. Unijuí, 2011. p.81-90.

SCHIMIDT, Maria Auxiliadora; CAINELLI, Marlene. **Ensinar história.** 2. Ed. São Paulo: Scipione, 2009.

SILVA, Marcella Thaianne de Lima. **Brincadeiras de ontem e de hoje: vivências de estágio no ensino fundamental.** I Congresso de Inovação Pedagógica em Arapiraca/Perspectivas atuais dos profissionais de educação: desafios e possibilidades. VII Seminário de estágio. Disponível em <<http://www.seer.ufal.br/index.php/cipar/article/download/1901/1400>>. Acesso em 22 Nov.2018.

SPODEK, Bernard; SARACHO, Oliveira N. **A aprendizagem por meio da brincadeira.** In: SPODEK, Bernard; SARACHO, Oliveira N.; DORNELLES, Claudia Oliveira. (Trad.). **Ensinando crianças de três a oito anos.** Porto Alegre: ArtMed, 1998. p. 209-229.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação.** 18 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

TUMA, Magda Madalena; CAINELLI, Marlene Rosa; OLIVEIRA, Sandra Regina Ferreira. **Os deslocamentos temporais e a aprendizagem da história nos anos iniciais do ensino fundamental.** Cad. Cedes, Campinas, vol. 30, n 82, p. 355-367, 2010.

VALADARES, Jorge. **A Teoria da Aprendizagem Significativa como Teoria Construtivista.** Aprendizagem Significativa em Revista / Meaningful Learning Review – V1(1), pp. 36-57, 2011. Disponível em <http://www.if.ufrgs.br/asr/artigos/Artigo_ID4/v1_n1_a2011.pdf>. Acesso em 16 Jun.2018.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.** Trad. José Cipolla Neto, Luís Silveira M. Barreto e Solange Castro Afeche. 6ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VIGOTSKY, L.S. **Imaginación y el arte em la infância.** México: Hispanicas, 1987. Pensamento e Linguagem. 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

WALLON, Henry: **uma concepção dialética do desenvolvimento infantil.** Isabel Galvão. Ed. Vozes, 1995.

APÊNDICES

Apêndice 1 - Sequência didática

Turma: 4º ano C

Tema: brinquedos e brincadeiras:

Áreas de conhecimento: História, Língua Portuguesa, Geografia, Educação Física, Artes e Ciências Naturais.

Lista de conteúdos: produção textual, interpretação textual e oralidade, desenho, reciclagem; a indústria, paisagem urbana, industrialização, urbanização, sociedade, tecnologia, família, indivíduo, grupo, cultura, história atual.

Objetivos de aprendizagem:

- Desenvolver a capacidade da compreensão leitora;
- Desenvolver a capacidade de se expressar oralmente;
- Desenvolver a capacidade de sair do texto oral para o escrito;
- Localizar informações explícitas e implícitas em um texto;
- Compreender que muitos resíduos podem ser aproveitados;
- Expressar-se através do desenho;
- Compreender a importância da atividade física para a saúde;
- Reconhecer que, nas atividades industriais, ocorrem transformações relacionadas ao desenvolvimento de novas tecnologias;
- Compreender as mudanças na paisagem urbana a partir do seu bairro;
- Compreender que os modos de vida mudam;
- Aprender a pensar historicamente através da pesquisa;
- Compreender as mudanças e permanências, continuidades e rupturas nas relações do brincar que envolvem os brinquedos e as brincadeiras;
- Conhecer acontecimentos ocorridos em diferentes tempos e lugares de importância afetiva e significativa a sua comunidade familiar;
- Identificar as suas vivências como elementos constituintes de sua identidade;

- Entender que as mudanças ocorridas nos modos de brincar são frutos de mudanças na sociedade, como as transformações na tecnologia, na indústria, no espaço físico e nas relações familiares;
- Identificar nas práticas socioculturais, nos costumes do brincar de antigamente, as interações, no passado e no presente, aprendendo sobre as mudanças e permanências sobre tais interações;

Aulas:

1ª aula: conversar com os alunos sobre brinquedos e brincadeiras. Pedir para eles falarem sobre seus brinquedos e brincadeiras e perguntar o que já sabem acerca brinquedos e brincadeiras da época de seus pais.

2ª aula: entregar o questionário, explicar como será respondido e tirar dúvidas.

3ª aula: receber o questionário e ter uma conversa breve sobre como foi respondido o questionário. Indagar sobre as emoções dos pais e a deles na hora que o questionário estava sendo respondido.

4ª aula: roda de conversa com três responsáveis sobre seus brinquedos e brincadeiras da época de suas infâncias. Passar um vídeo antes para ativar suas memórias. Depois do relato dos pais, as crianças farão perguntas a eles.

5ª aula: devolução dos questionários às crianças para que eles escolham um brinquedo ou brincadeira para pesquisar no laboratório de informática sobre o que escolheu, com auxílio do pesquisador e da professora. As crianças devem anotar e registrar informações. Depois continuarão a pesquisa em casa com os pais. Na próxima aula haverá a socialização da pesquisa.

6ª aula: socialização da pesquisa da aula anterior. Cada aluno falará por vez. Os alunos irão falar considerando duas interrogações. Pergunta-se primeiro o que ele aprendeu sobre o brinquedo ou brincadeira que pesquisou, ao terminar a primeira resposta, ele responderá: e comparando com suas brincadeiras e brinquedos, você notou alguma diferença ou não?

7ª aula: levar os alunos para quadra. Lá brincarão de algumas brincadeiras relatadas pelos pais nos questionários, como o Bom Barquinho, Fui na esponja,

cola, salve latinha. Depois das brincadeiras acontecerá uma conversa sobre essas brincadeiras, destacando seus contextos e as relações envolvidas.

8ª aula: explorar os dois questionários, questão por questão. Perguntar o que você colocou na questão um, e o que seu responsável colocou. À medida que os alunos forem respondendo, comparações serão feitas, tanto comparado as respostas dos pais com a de outros pais, como as respostas dos alunos com as dos pais, e as repostas dos alunos com as de outros alunos. O intuito é comparar respostas de pessoas de idades diferentes, sexos diferentes e lugares diferentes. Aproveitando as repostas para introduzir questões que levaram as mudanças no brincar, como a tecnologia, a industrialização, relações familiares, mudança na paisagem urbana, números de filhos, trabalho dos pais, violência.

9ª aula: produção de um texto coletivo, tendo o pesquisador como escriba. A partir das falas dos alunos, será produzido um texto coletivo, com os seguintes destaques: como era, como é, o que levou as mudanças.

10ª aula: baseado na interrogação o que levou as mudanças nas relações do brincar, a turma será dividida em sete grupos, com os seguintes temas: tecnologia, industrialização, urbanização, violência, trânsito, trabalho e relações familiares. Assim eles farão uma pesquisa no laboratório de informática e com a família sobre cada tema. O recorte temporal será dos anos 80 (maioria do nascimento dos pais da pesquisa) até a atualidade. Os alunos serão auxiliados pelo pesquisador e a professora no laboratório.

11ª aula: socialização da pesquisa pelos grupos. Cada grupo falará sobre o que aprendeu sobre seu tema. O que mudou dos anos 80 para cá. Orientar sobre a produção brinquedo da época de seu responsável que deverá ser feito em casa juntamente com ele. Na outra aula trazer esse brinquedo e um atual.

12ª apresentação dos dois brinquedos e falar sobre eles. Comparações serão feitas, tanto pelo pesquisador, como pelos alunos. Montagem do local para expor os brinquedos. Alguns alunos passarão nas outras salas convidando os alunos para uma visita. Avaliação escrita e oral, com base no seguinte comando: o que você aprendeu nesses dias de aula sobre brinquedos e brincadeiras. Uma lista de frases será escrita na lousa para auxiliar os alunos.

Apêndice 2 – Alguns registros do caderno de campo.

20/11/18

perguntei sobre a aula anterior. Um
aluno falou sobre a infância de seus pais.
Antes os avós tinham mais tempo para
brincar. Falta de tempo. O celular interrompe
as brincadeiras (fala do aluno)

Fui mostrado as imagens em vídeo:
animal feito com pelito e fruta. Placas
deu os blocos de brinquedos com um.

Muita brincadeira que os pais brincavam.

Falamos dos brinquedos e permanências.

Meu brinquedo de pé, do lado de quê,
sobre de volta, de volta.

Conversa sobre as mudanças a permanência,
Temos de brinquedo, da vida, do trabalho
dos pais, aparelho celular...

Os alunos participaram bem

(ouvir e ouvir por questões mais)

Vídeo sobre brinquedos e brinquedos
antigos. Conversa sobre mudanças e permanência.
Um aluno falou de brinquedos que engordam
porque larva menor (diz que foi a mãe que
falou)

Conversar e ouvir por questões mais



26/11/18

Entreguei o questionário e expliquei para os alunos como os pais responderiam as questões. Tive muito cuidado com a linguagem, procurei deixá-los à vontade dessa forma e deixá-los à vontade de fazer perguntas. Expliquei que os pais poderiam escrever, ou o aluno, ou uma terceira pessoa. Isso dependeria de quem a criança ou o responsável também escrevesse.

Exercício áudio

29/11/18

Na aula de hoje, distribuí os dois questionários para os alunos. Expliquei as questões como a mesma, comparando os relatos das pais com o de outros pais, dos pais com o do aluno, do aluno com o da mãe.

Falamos sobre as mudanças na relação familiar, sobre a tecnologia, e formas de dinâmicas das crianças.

outra e áudio

Apêndice 3 – Modelo do termo livre esclarecido e assentimento

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O Sr.(a) está sendo convidado(a) para participar da pesquisa Brinquedos e brinquedos na aprendizagem história na Escola Municipal de Ensino Fundamental Professor José Flávio Alves de Lima. Esta pesquisa será realizada pelo pesquisador Antônio Carlos Macena da Silva, do Curso de Mestrado Profissional em Ensino de História- ProfHistória - da Universidade Federal do Tocantins do Campus de Araguaína, sob orientação do(a) Prof. Dr. Vasni de Almeida. Nesta pesquisa, pretendemos utilizar brinquedos e brincadeiras como fonte para a aprendizagem histórica, na turma do 4ºano do Ensino Fundamental da Escola acima citada. Os motivos que nos levaram a estudar são: a dificuldade de professores em ensinar História e dos alunos em aprender, a possibilidade de explorar espaços e estratégias de aprendizagem histórica que estejam para além dos muros da escola e trabalhar fazendo os alunos pesquisarem. Para esta pesquisa, adotaremos os seguintes procedimentos: Na primeira aula, o pesquisador junto com a professora, irão conversar com os alunos sobre brinquedos e brincadeiras antigas, se mostrará algumas brincadeiras e brinquedos em slider. Na segunda aula, o pesquisador e a professora irão apresentar 5 perguntas que os alunos farão aos seus familiares mais velhos e os prepararão para isso. Na próxima aula, com as respostas dos alunos se terá uma conversa sobre o assunto e aplicação de atividades de escrita e de desenho. Na aula seguinte, alguns pais, já convidados anteriormente, virão para uma roda de conversa com os alunos, onde esses farão perguntas acerca dos brinquedos e brincadeiras da infância dos pais. E seguindo as aulas, os alunos trarão seus brinquedos atuais para comparar com os antigos, assim como falarão das brincadeiras atuais, se seguindo por desenhos e produção textual. Na outra aula, irão para o laboratório de informática, pesquisar sobre brinquedos e brincadeiras da época dos seus familiares, em seguida irão para quadra brincar dessas brincadeiras e das comentadas pelos seus pais. Para finalizar iremos produzir alguns desses brinquedos, para com esse material e com o restante já produzidos anteriormente, montar uma exposição permanente, que ficará na

sala de leitura. A sua participação consistirá em responder os questionários, participar das aulas expositivas, oficinas e visita na escola. Durante as atividades haverá coleta de registros fotográficos, sonoros e audiovisuais. Os riscos envolvidos na pesquisa consistem em possível constrangimento durante as atividades e ou entrevistas, ou algum impedimento para realização da visita a escola. Evitaremos qualquer risco que envolva os estudantes e acionaremos a direção da escola e os responsáveis caso ocorra qualquer imprevisto ou situação adversa. A pesquisa contribuirá para ampliar o ensino-aprendizagem em história.

Para participar deste estudo o(a) Sr.(a) não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Apesar disso, caso sejam identificados e comprovados danos provenientes desta pesquisa, o Sr.(a) tem assegurado o direito à indenização. O Sr. (a) terá o esclarecimento sobre o estudo em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se a participar e a qualquer tempo e sem quaisquer prejuízos. A sua participação é voluntária, e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que o Sr.(a) é atendido(a) pelo pesquisador. Os resultados obtidos pela pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. Seu nome ou qualquer dado, material ou registro que indique sua participação no estudo não será liberado sem a sua permissão. O (A) Sr.(a) não será identificado(a) em nenhuma publicação que possa resultar.

Este termo de assentimento encontra-se impresso em duas vias originais, sendo que uma será arquivada pelo pesquisador responsável, na Escola, e a outra será fornecida ao Sr.(a). Os dados, materiais e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 (cinco) anos na sala da coordenação do Curso Mestrado Profissional em Ensino de História- ProfHistória- da UFT campus de Araguaína e, após esse tempo, serão destruídos. Os pesquisadores tratarão a sua identidade com padrões profissionais de sigilo, atendendo a legislação brasileira (Resoluções Nº 466/12; 441/11 e a Portaria 2.201 do Conselho Nacional de Saúde e suas complementares), utilizando as informações somente para fins acadêmicos e científicos.

Eu, _____, portador do documento de Identidade _____ fui informado(a) dos

objetivos, métodos, riscos e benefícios da pesquisa **Brinquedos e brinquedos na aprendizagem história na Escola Municipal de Ensino Fundamental Professor José Flávio Alves de Lima**, de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar minha decisão de participar se assim o desejar.

() Concordo que o meu registro fotográfico, sonoro e/ou audiovisual seja utilizado somente para esta pesquisa.

() Concordo que o meu registro fotográfico, sonoro e/ou audiovisual possa ser utilizado em outras pesquisas, mas serei comunicado pelo pesquisador novamente e assinarei outro termo de assentimento livre e esclarecido que explique para que será utilizado o material.

Declaro que concordo em participar desta pesquisa. Recebi uma via original deste termo de consentimento livre e esclarecido assinado por mim e pelo pesquisador, que me deu a oportunidade de ler e esclarecer todas as minhas dúvidas.

Nome do Participante: _____ Data: ____ / ____ / ____

ASSINATURA DO PARTICIPANTE

ASSINATURA DO RESPONSÁVEL

Nome do Pesquisador Responsável: Antônio Carlos Macena da Silva
 Endereço: Rua Marcos Muran, 94, Km (Bairro: Nova Marabá
 CEP: 68210-504 Cidade: Marabá- Pará
 Telefone Fixo: () Telefone Cel: (94) 99173-3032
 E-mail: ancamasi@yahoo.com

ASSINATURA DO PESQUISADOR RESPONSÁVEL

DATA

Em caso de dúvidas, com respeito aos aspectos éticos desta pesquisa, você poderá consultar:

COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA
Hospital de Doenças Tropicais - UFT
Rua José de Brito, nº 1015 - Setor Ananguera
CEP 77.818-530
Araguaína-TO
Tel.: (63) 3411-6001
E-mail: cep.hdt@ebserh.gov.br