



**Universidade do Estado do Rio de Janeiro**

**Centro de Educação e Humanidades**

**Faculdade de Formação de Professores**

**Luiz Filipe Loureiro Ramos**

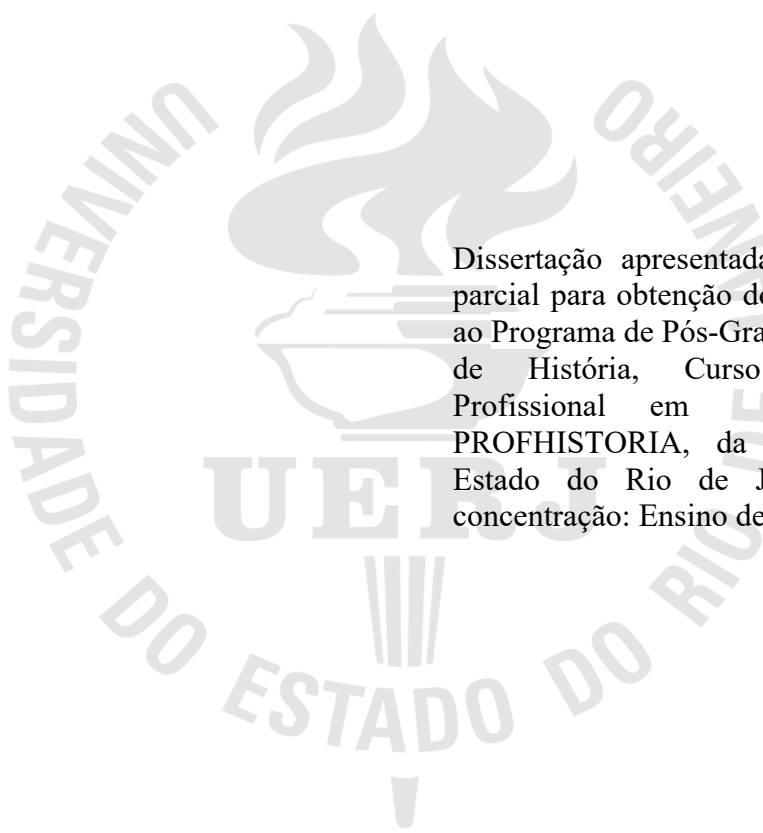
***“Conta mais!” O desenvolvimento da consciência e do letramento histórico de educandos nos anos iniciais a partir da metodologia de contação de histórias***

**São Gonçalo**

**2024**

Luiz Filipe Loureiro Ramos

***“Conta mais!” O desenvolvimento da consciencia e do letramento histórico de educandos nos anos iniciais a partir da metodologia de contação de histórias***



Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de História, Curso de Mestrado Profissional em Rede Nacional PROFHISTORIA, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Ensino de História.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dra. Larissa Costard

São Gonçalo

2024

CATALOGAÇÃO NA FONTE  
UERJ/REDE SIRIUS/BIBLIOTECA CEH/D

R175 TESE	<p>Ramos, Luiz Filipe Loureiro.</p> <p><i>“Conta mais!”</i> : o desenvolvimento da consciencia e do letramento histórico de educandos nos anos iniciais a partir da metodologia de contação de histórias / Luiz Filipe Loureiro Ramos. - 2024.</p> <p>213f.</p> <p>Orientador: Prof.<sup>a</sup> Dra. Larissa Costard.</p> <p>Dissertação (Mestrado Profissional em Rede Nacional – PROFHISTORIA) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Formação de Professores.</p> <p>1. História (Ensino fundamental) – Estudo e ensino – Teses. 2. Historiografia – Teses. 3. Letramento informacional – Teses. I. Costard, Larissa. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Formação de Professores. III. Título.</p>
CRB7 – 6150	CDU 372.48

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação, desde que citada a fonte.

---

Assinatura

---

Data

Luiz Filipe Loureiro Ramos

**“*Conta mais!*” O desenvolvimento da consciencia e do letramento histórico de educandos nos anos iniciais a partir da metodologia de contação de histórias**

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de História, Curso de Mestrado Profissional em Rede Nacional PROFHISTÓRIA, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Ensino de História.

Aprovada em 20 de dezembro de 2024.

Banca Examinadora:

---

Prof.<sup>a</sup> Dra. Larissa Costard (Orientadora)  
Faculdade de Formação de Professores – UERJ

---

Prof.<sup>a</sup> Dra. Sônia Maria de Almeida Ignatiuk Wanderley  
Faculdade de Formação de Professores – UERJ

---

Prof.<sup>a</sup> Dra. Vivian Cristina da Silva Zampa  
Universidade Salgado de Oliveira

São Gonçalo

2024



## DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho a minha mãe, Ana (*in memoriam*), ao meu filho, Guilherme e minha família e amigos.

## AGRADECIMENTOS

A possibilidade de escrever o quão grato sou por ultrapassar mais uma etapa nessa nada fácil profissão, nunca vai ser tão potente quanto o que realmente sinto em meu coração por ter chegado até aqui. Por conta da impossibilidade de agradecer a todos em tão breves linhas, gostaria de expressar minha profunda gratidão a todas as pessoas e instituições - até mesmo aqueles que não chegaram para somar, mas que me fizeram aprender -, que tornaram possível a realização desta dissertação.

Em primeiro lugar, e não poderia ser diferente, gostaria de agradecer a minha mãe, Ana Lucia Monteiro Loureiro, que, infelizmente, nunca pode me ver em sala de aula, mas que os ensinamentos em vida permeiam todos os dias de minha práxis, seja ela laboral ou pessoal. Apesar de nunca ter me incentivado a ser professor, crescer com seu exemplo me fez ir em direção a Educação, inevitavelmente. Mas não a qualquer, a uma prática que supera relações vazias, sem importância. Por você, sou quem sou e espero ser tão bom quanto você era. Obrigado por me escolher, sempre!

Em segundo lugar, àquele que a existência me possibilitou pensar toda a pesquisa, meu filho, Guilherme Mello Loureiro Ramos. Ter você ao meu lado nessa caminhada não foi fácil. Aprendo com você todos os dias, com seu coração maravilhoso e seu amor incondicional. Saiba que essa pesquisa não seria possível sem sua existência, você é razão de eu sempre querer ser uma pessoa melhor.

À minha família – Lucia, Nathalia e Samantha -, pela compreensão, apoio incondicional e incentivo em todos os momentos desta jornada. Sem vocês não teria o amparo para suportar meus piores dias.

Aos meus grandes amigos: meu compadre, Paulo Victor; minha eterna chefe, Elaine e minha companheira de UFF, Andréa. Agradeço, não somente por sempre me mostrarem o quanto sou bom, mas por todas as vezes que brigaram comigo e tentaram me ensinar quando eu estava errado. Além de tudo, por serem profissionais íntegros, comprometidos com os alunos, não somente com a aprendizagem, mas com os humanos “por trás” dos estudantes. Obrigado por serem exemplos que eu quero seguir sempre.

Aos meus orientadores, Larissa Costard, pela paciência, orientação, e valiosas contribuições ao longo deste processo. Seu apoio foi essencial para o desenvolvimento desta pesquisa. Agradeço também aos professores do PROFHISTÓRIA, cujas aulas e debates enriqueceram minha trajetória acadêmica e profissional.

Finalmente, agradeço aos meus alunos e colegas de trabalho, que foram uma fonte constante de inspiração e motivação, reafirmando a importância da prática docente no ensino de História. Dedico este trabalho a todos aqueles que acreditam no poder transformador da educação e na importância de ensinar e aprender História como uma prática social significativa.

## RESUMO

RAMOS, Luiz Filipe Loureiro. “*Conta mais!*” O desenvolvimento da consciência e do letramento histórico de educandos nos anos iniciais a partir da metodologia de contação de histórias. 2024. 213f. Dissertação (Mestrado Profissional em Rede Nacional - PROFHISTORIA) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2024.

Entendendo a necessidade de proximidade que o debate historiográfico realizado na academia deve estabelecer com a prática docente no ensino básico, o trabalho buscará construir o referencial teórico, a fim de defender a potencialização da Consciência Histórica e do Letramento Histórico a partir da contação de histórias, como ferramenta pedagógica útil e eficaz para a formação crítica das crianças Ensino Fundamental I, Anos Iniciais. É preciso, cada vez mais, entender a sala de aula como um espaço de produção de conhecimento que deve ser levado em consideração, sem hierarquias, pela academia. Assim, pensar a Escola como um espaço profícuo de produção de conhecimentos específicos, com saberes próprios e que dialogam diretamente com a Academia. Nesse sentido, esse trabalho objetivou a construção de uma proposta de metodologia de contação de histórias que vise de possibilitar o constante desenvolvimento da Consciência Histórica (RUSEN) e do Letramento Histórico (BARCA; LEE), envolvendo a construção de um manual de contação para utilização por demais profissionais.

Palavras-chaves: ensino de História; academia; historiografia; ensino básico; letramento histórico; produção de conhecimento; consciência histórica.

## ABSTRACT

RAMOS, Luiz Filipe Loureiro. *"Tell me more!"* The development of historical consciousness and historical literacy among early years students through the storytelling methodology. 2024. 213f. Dissertação (Mestrado Profissional em Rede Nacional - PROFHISTORIA) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2024.

Understanding the need for a closer connection between the historiographical debate conducted in academia and teaching practices in basic education, this work seeks to establish a theoretical framework to advocate for the enhancement of Historical Consciousness and Historical Literacy through storytelling as a useful and effective pedagogical tool for fostering critical thinking in children in primary education, particularly in the early years. It is increasingly essential to view the classroom as a knowledge-production space that should be valued, without hierarchies, by academia. Thus, schools should be considered as fertile grounds for producing specific knowledge, with their own expertise, directly engaging in dialogue with academic institutions. In this context, the study aims to develop a storytelling methodology designed to foster the continuous development of Historical Consciousness and Historical Literacy, including the creation of a storytelling manual for broader use by educators.

Keywords: History teaching; academy; historiographic; basic education; consciousness and historical literacy, knowledge production.

## SUMÁRIO

	<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>9</b>
1	<b>ACADEMIA VERSUS SALA DE AULA: A NECESSIDADE DE SE ELIMINAR AS HIERARQUIAS .....</b>	<b>17</b>
2	<b>ALFABETIZAÇÃO, ESCOLARIZAÇÃO, LETRAMENTO: O LETRAMENTO HISTÓRICO NO ENSINO DE HISTÓRIA COMO POSSIBILIDADE DE TRANSFORMAÇÃO SOCIAL .....</b>	<b>29</b>
2.1	<b>Articulando os conceitos .....</b>	<b>32</b>
3	<b>ARTEFATO PEDAGÓGICO-CULTURAL: ALGUMAS POSSIBILIDADES PARA CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS .....</b>	<b>59</b>
3.1	<b>O livro didático e currículo: uma pequena análise para orientação .....</b>	<b>59</b>
3.2	<b>Escolas e profissionais: analisando essas múltiplas relações .....</b>	<b>70</b>
3.3	<b>Experiências de campo: os espaços de contações .....</b>	<b>89</b>
3.4	<b>Experiências de campo: as contações em prática .....</b>	<b>93</b>
3.5	<b>Artefato pedagógico-cultural: estruturação e planejamento da metodologia de contação de histórias .....</b>	<b>108</b>
3.5.1	<b><u>Da seleção a metodologia: uma pequena referência para se começar os trabalhos .....</u></b>	<b>110</b>
3.5.2	<b><u>Proposta de metodologia .....</u></b>	<b>116</b>
4	<b>ENTREVISTAS: A METODOLOGIA DE CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS É UMA POSSIBILIDADE PLAUSÍVEL PARA REALIDADE DA SALA DE AULA? .....</b>	<b>121</b>
4.1	<b>Pesquisa com os estudantes: o que eles carregam consigo que nós precisamos ouvir e conhecer? .....</b>	<b>122</b>
4.2	<b>Entrevistas com docentes: como eles avaliam a possibilidade de contação de histórias .....</b>	<b>134</b>
	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>144</b>
	<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>151</b>
	<b>APÊNDICE – A metodologia de contação de histórias: manual para um ensino de História significativo .....</b>	<b>171</b>

## INTRODUÇÃO

### Trajetórias e deslocamentos na docência e academia

Aos longos dos anos de minha vida sempre estive ligado à educação. Minha mãe fora professora de Geografia do Município e Estado do Rio de Janeiro, eu frequentava aqueles espaços e vivia as interações dela com os alunos e profissionais da escola. Minha trajetória estava fadada a ingressar na Educação? Certamente, não sei responder. Todavia, desde os dezesseis anos de idade já atuava como monitor em um curso de informática, até brinco que estou na área há 22 anos. Mas por saber como era a vida na educação, ela nunca me encorajou a atuar no magistério. Infelizmente, minha mãe faleceu quando eu tinha dezoito anos e não me viu entrar na UFF. Tampouco quando cursei Geografia na UFRJ, e foi nesse momento que havia desistido de ser professor, naquele momento as dificuldades da vida na educação me atingiram diretamente, e eu decidi que não queria mais. Fui para Geografia, pois na UFRJ tinha a possibilidade de trocar de curso para Administração. Como eu nunca passaria em Matemática no vestibular, recorri a essa possibilidade. E foi aí que tudo mudou. Cursando as duas faculdades – diga-se de passagem, ao mesmo tempo –, que eu me encontrei e decidi, de uma vez por todas, que era lecionar o que eu queria fazer por toda a vida. E desde então venho trilhando esse caminho de altos e baixos, de aflição e felicidade, de escolas de ricos e em comunidades. Mas nunca esquecendo o exemplo de superação e humildade que minha mãe sempre me demonstrou.

E o que isso tem a ver com esse trabalho de pesquisa? A meu ver tudo. Se pensarmos a partir dos paradigmas da Educação Histórica, onde é preciso conhecer o que professor e alunos sabem para se aprender como ensinar, não é a trajetória de vida que outro fator que ajudaria a dar essa noção? Por isso que nesse primeiro momento, decidi evidenciar que a minha conexão com a Educação como um fator, indelével, da minha *persona*, que se constitui e ainda se constrói todos os dias. Sabendo que a Educação é o único caminho que pode transformar, significativamente, a sociedade em que vivemos. “Educação não transforma o mundo. Educação muda as pessoas. Pessoas transformam o mundo”. (FREIRE 1979, p84 apud ZILLO, 2022, p.6). E na perspectiva freiriana que vou me encontrar e ressignificar sempre, pois eu quero mudar pessoas para elas transformarem o mundo.

### Tema central da pesquisa

Essa dissertação de mestrado pretende pensar aspectos relacionados ao Ensino de História nos anos iniciais da Educação Básica no Brasil, buscando se utilizar da metodologia

de contação de histórias para o letramento histórico dos educandos. Analisar ainda como o distanciamento marcante da Academia em relação a sala de aula da Educação Básica promove a defasagem da produção de mecanismos de intervenção que sejam substancialmente realizáveis na realidade cotidiana dos docentes. Ao se pesquisar a BNCC sobre os Anos Iniciais, esta etapa é percebida como um estágio transitório entre a Educação Infantil e os Anos Finais, não em sentido menor, todavia, com o aprofundamento dos campos de experiências e, posteriormente, com as unidades temáticas e introdução aos objetos de conhecimento. A BNCC do Ensino Fundamental – Anos Iniciais, ao valorizar as situações lúdicas de aprendizagem, aponta para a necessária articulação com as experiências vivenciadas na Educação Infantil. Tal articulação precisa prever tanto a progressiva sistematização dessas experiências quanto o desenvolvimento, pelos alunos, de novas formas de relação com o mundo, novas possibilidades de ler e formular hipóteses sobre os fenômenos, de testá-las, de refutá-las, de elaborar conclusões, em uma atitude ativa na construção de conhecimentos. “Nesse período da vida, as crianças estão vivendo mudanças importantes em seu processo de desenvolvimento que repercutem em suas relações consigo mesmas, com os outros e com o mundo.” (BNCC, 2018, p. 58). Ainda de acordo com a BNCC do Ensino Fundamental – Anos Iniciais, é preciso observar como se consolidaram as aprendizagens ao longo dos anos, a fim de garantir a progressão das aprendizagens, com intuito de formar cidadãos críticos. Sendo ainda as crianças sujeitos históricos que constroem sentidos, saberes, identidade individual e coletiva nas suas vivências (Artigo 4º, DCNEI, Resolução CNE/CEB nº 5/2009), é preciso imprimir uma intencionalidade educativa que se utilize do lúdico, imaginação, de narrativas diversificadas, de suas experiências próprias, que possibilite a construção de significados sobre si, os outros e o mundo. É nesse sentido que essa dissertação se pautou na metodologia da contação de histórias para a construção do letramento histórico nos educandos, pois permite a construção da criticidade.

É completamente normal e plausível, qualquer profissional da educação se fazer perguntas constantes sobre seus alunos e sua práxis. Em que medida a academia e o pensamento historiográfico estão afastados ou próximos da realidade e necessidade de nossos alunos? O quão aplicável/didático são os materiais, aulas, as metodologias desenvolvidas nas universidades, empresas de educação, no cotidiano dos educandos? O quanto esses recursos e nossa ação promovem uma verdadeira desestabilização ou transformação em nossos estudantes? Essas perguntas devem – ou pelos menos deveriam –, delimitar o pensamento de qualquer professor, seja na educação pública ou privada, em especial a pública, tendo em vista que é a que mais atende a população brasileira. Sendo assim, o professor de História recebe



essa alcunha, de contestação, de crítica e transformação. Afinal, não seria o conteúdo de História (Humanas) a formar os valores, a visão de mundo e a criticidade que tanto almejamos em/para nossos alunos?

A dissertação ficou dividida em quatro capítulos. No capítulo 1, *Academia versus Sala de aula: a necessidade de se eliminar as hierarquias*, A dicotomia entre a pesquisa em História e o ensino da disciplina permanece arraigada nas instituições acadêmicas brasileiras, mesmo após décadas de discussão sobre a importância da sala de aula como um espaço de produção de conhecimento. A visão maniqueísta de que a pesquisa acadêmica é superior ao ensino e a subalternização das pesquisas em Ensino de História são heranças de um modelo educacional que priorizou a formação profissionalizante em detrimento da formação docente. A Lei de Diretrizes e Bases de 1971, por exemplo, consolidou uma visão bancária e privatizada da educação, com cursos de licenciatura curtos e desvalorizados (FERREIRA, 2016). Essa histórica desvalorização da docência e a disputa por poder entre pesquisadores e professores contribuíram para a perpetuação de uma hierarquia que opõe a historiografia acadêmica ao ensino de História, limitando o desenvolvimento de uma pesquisa mais integrada com a prática pedagógica. É nesse cenário que a existência de um programa de Pós-graduação em Ensino de História, visa preencher lacunas e atender uma demanda completamente necessária, tanto para a valorização dos profissionais da Educação Básica como para produção de conhecimento acadêmico que tenha como ponto nevrálgico a Escola, o saber ensinado e as dinâmicas que os envolve.

No entanto, a priorização da carreira acadêmica e uma excessiva especialização temática dos objetos de investigação colocavam em um plano secundário a formação dos docentes. A preocupação de formar alunos que fossem atuar como professores nos níveis médios e que deveriam receber conhecimentos que permitissem a sua melhor preparação para o magistério ficava cada vez mais desvalorizada. Na prática, estabelecia-se paulatinamente uma separação radical entre as graduações e as Faculdades de Educação, responsáveis por ministrar os conteúdos pedagógicos. (FERREIRA, 2016, p.34).

Ninguém nasce preconceituoso, racista, homofóbico. Isso é aprendido todos os dias e enraizado nas estruturas que nossa sociedade reproduz no cotidiano nas entrelinhas. Se isso pode ser aprendido, também pode ser desaprendido. E é nesse caminho que esse trabalho de Letramento Histórico Crítico caminhou. Ressignificando nossas atitudes e práticas através de um ensino crítico e de qualidade, reformulando currículos, investindo na formação acadêmica e continuada de professores, com prestígio e valorização dos profissionais da Educação infantil

e Anos Iniciais – dos profissionais da Educação como um todo –, é possível realmente transformar vidas e nossa sociedade.

Pensando essa nova possibilidade para o Ensino de História, a Metodologia de Contação de Histórias se configurou como uma potente ferramenta pedagógica. O ato de contar histórias perpassa as diferentes sociedades e recortes históricos. A oralidade é ferramenta humana desde os primórdios de sua existência. Ela imprescindível para seu desenvolvimento e perpetuação. Anterior ao surgimento da escrita, as sociedades ágrafas tinham na memória seu mais poderoso recurso para manutenção de sua cultura, de armazenar e transmitir às demais gerações seu modo de vida, seus mitos, sua História.

A fim de alcançar a possibilidade acima, essa pesquisa de mestrado trabalhou com categorias analíticas da Teoria da História e da Didática da História. Como defendido no primeiro capítulo, é preciso romper com as hierarquias e tensões que dominam os espaços entre Academia e Educação básica, pois, apesar de cada um deles possuírem saberes e epistemologias próprias, eles estão em constante e intrínseco debate. “A Didática de História é uma disciplina por si só, com elementos próprios de pesquisa, de vida prática. [...] com seus próprios fundamentos teóricos, que só podem ser discutidos e pesquisados em aproximação com a teoria da história.” (RUSEN, 2016, p.15.). Então, para atender essa relação e a de desenvolver uma metodologia de contação de histórias embasada nos pressupostos da Educação Histórica (BARCA, 2012; GERMINARI, 2011), buscou-se a conexão de conceitos que foram trabalhados no Capítulo 2, *Alfabetização, Escolarização, Letramento: O Letramento Histórico no Ensino de História como possibilidade de transformação social*. Essa parte do trabalho buscou uma revisão bibliográfica dos conceitos e uma conexão entre eles. Sendo eles: Cultura Histórica (GONTIJO, 2019), Consciência Histórica (RUSEN, 2010; CERRI, 2011); Memória (POLLACK, 1989; GABRIEL, 2019); Identidade (POLLACK, 1992; TÍLIO, 2009); Alfabetização (SOARES, 2004), Letramento (SOARES, 2004); Letramento Histórico (LEE, 2001; SCHMIDT, 2009; ROCHA, 2020); Narrativas (REVEL, 2010; FREITAS, 2019; RUSEN, 2015) e Competência Narrativa (FREITAS, 2019; RUSEN, 2015). A possibilidade de articulação desses conceitos permitiu a construção de uma ilustração que faz jus a relação que eles estabelecem e como se demonstram em seus aspectos cognitivos e em sua materialidade.

O capítulo 3, *Artefato Pedagógico-cultural: algumas possibilidades para contação de histórias*, é o mais extenso dessa pesquisa. Uma vez possuindo as referências teóricas analisadas no Capítulo 2, construiu-se um debate com outros conceitos inerentes a Didática da Escola, Leis, Diretrizes curriculares, Teóricos da Educação e estudos sobre Neurociência. Foi possível fazer uma síntese poderosa dessas questões e possibilitar a construção da metodologia de

contação de Histórias. Além disso, através de entrevistas de alunos, professores, profissionais da saúde e da contação de histórias estabeleceu-se propostas de contação, relacionadas com as Competências Gerais e Específicas da BNCC (BRASIL, 2018) e com as Habilidades determinadas para cada ano do Ensino Fundamental I (BRASIL, 2018).

A metodologia foi colocada em prática na Escola Municipal Brasil, que fica no bairro de Olaria. Foi escolhida, pois essa prática pedagógica foi pensada para a Escola Pública, o que não impede a sua utilização em qualquer estabelecimento de ensino no país. Com o exímio apoio da direção e do professor regente, Jorge Augusto, foi possível realizar a contação em dois momentos com as histórias Maria Preta e Da minha Janela, ambas do escritor Otávio Junior. As contações foram gravadas e dela foram retirados o rico material exposto no capítulo 3, *Experiências de campo*.

O capítulo 4, *Entrevistas: A metodologia de Contação de Histórias é uma possibilidade plausível para realidade da sala de aula?*, colocou a prova o que essa pesquisa de Mestrado pensou para o Ensino de História: primeiramente, ouvir alunos e professores, e, principalmente, entender a utilidade da Metodologia de Contação de Histórias como uma prática pedagógica viável no dia a dia escolar. Não adiantaria construir uma práxis que não possa ser utilizada, ainda mais com todos os problemas que os professores da Educação Básica já enfrentam todos os dias. Por isso, o material que foi construído a partir das reflexões geradas por todas as referências trabalhadas, *A metodologia de contação de Histórias: manual para um Ensino de História significativo*, não é uma ordem, é uma possibilidade. É possibilitar que docentes tenham acesso a práticas pedagógicas que não engessem sua práxis diária, mas que dinamize e potencialize o Ensino de História. Ele não é um fim em si, ele é o ato contínuo para uma educação de qualidade e significativa, que visa promover a potencialização da Consciência Histórica e do Letramento Histórico.

As demandas são postas a partir das experiências individuais e coletivas do tempo presente, das experiências vividas. Pensar o passado e criar horizontes de expectativas são atividades condicionadas pelo presente dos indivíduos. Logo, tendo em vista que a realidade está diretamente articulada com sua própria historicidade, se atualmente temos condições preocupantes e alarmantes de uma sociedade pouco conectada com a/sua História, isso perpassa duas questões: a História da história ensinada nas escolas no Brasil (pública e privada), que em sua maioria não consegue construir e internalizar a criticidade no/do educando; e a forma como é trabalhada a História nos Anos iniciais, não contextualizada e problematizada, que favorece uma visão do conteúdo de história como algo extenso, acumulativo e fatigante. Esses fatores, além de outros de caráter estritamente político e que visam a manutenção de hegemonias de

poder, buscam deslegitimar o ensino de História nas escolas. Por conta disso, essa dissertação realizou um trabalho de desenvolver uma prática pedagógica que fosse de possível utilização em salas de aula de todo o Brasil.

A proposta dessa dissertação é bem clara: promover o Letramento Histórico a partir do método de contação de histórias. E para atingir essa finalidade, tem como Objetivo Geral: Promover o Letramento Histórico, não somente nas aulas de História, a partir de uma metodologia de contação de histórias voltada para que as crianças criem significados, identidade e saberes que são de seu próprio universo e sua forma peculiar de ver o mundo. Além disso, traça como objetivos específicos: Contribuir para a ampliação de uma educação crítica, diversa e democrática; Construir uma prática de contação de histórias que forme cidadãos capazes de perceber e transformar o mundo; Demonstrar que os textos que normatizam a Educação Básica no Brasil estão distantes das salas de aulas, propondo que a contação de histórias possa diminuir essa distância; Gerar reflexões sobre a realidade que se inserem no cotidiano dos alunos e alunas das rede pública e privada e fomentar a produção de jovens leitores e escritores, como premissa básica que já é trazida na BNCC.

A pesquisa não visa estabelecer um caminho engessado para esse processo. Cada docente possui uma dinâmica, formação acadêmica e pessoal, assim, cada um tem sua maneira de contar, mesmo sem a realização de nenhum tipo de curso. A ideia de se fazer uma formação, é a construção de um saber que proporcione um método próprio e que a finalidade seja a potencialização da Consciência Histórica e do Letramento Histórico e a perpetuação de alunos/cidadãos críticos, leitores e escritores. Posto assim, esse trabalho não tem fim em si, mas caminho para a continuidade e transformação dos educandos, da sociedade. Em conjunto com essa proposta, é preciso também saber o que o corpo docente e discente conhece acerca de Letramento Histórico e Contação de Histórias. É preciso realizar entrevistas com essas pessoas, primeiramente, a fim de saber se eles conhecem tais termos. Segundo, se eles enxergam um sentido para a realização de tal empreendimento. E terceiro, fomentar a participação da comunidade escolar e dos pais, pois é preciso do empenho de todos para que essa metodologia seja aprazível e que gere sentido, pertencimento. A escolha dos livros será feita a partir de uma análise da turma a ser trabalhada, logo, a partir da realidade dos educandos. Os títulos serão diversos, podem ser fábulas, contos, mitos, desde que essas histórias sempre gerem uma reflexão, defendam a diversidade e a inclusão, buscando romper com paradigmas racistas, homofóbicos, machistas. Sentados em roda, com os alunos em volta, ou com os alunos na frente, sempre no chão, na mesma altura que eles, apresentar o livro, primeiramente. Deixar que eles vejam, a capa, o título, falar sobre o resumo. E que em um primeiro momento, eles possam

verbalizar o que eles entendem sobre a história. A partir disso, iniciar a contação, sempre de forma entonada, alternando vozes, criando clímax, para que eles possam perceber as nuances da história. Depois de terminada, abrir para o debate com os alunos, buscando o entendimento de cada um, e perguntando o porquê de eles pensarem daquela forma. Todos precisam ser ouvidos! E esmiuçando as percepções que vão fazendo com que o senso comum seja rompido, uma vez que se busca a criticidade deles. Ao final, nem sempre de todos os dias, pode ser pedido que eles leiam sozinhos em algum momento, ou que eles escolham algum livro para contar para os demais. E eles mesmos expliquem a história. Isso demanda tempo e preparação. Além disso, pedir a eles que representem a história com desenhos, ou que eles contem com suas palavras, a ideia é que eles se sintam à vontade para representar suas perspectivas de acordo com o que eles quiserem. E, em um momento de culminância, pelo menos uma vez ao ano, construir livros, folhas divididas pela metade e encadernadas, que eles criem diálogos e histórias, de acordo com o que eles aprenderam naquelas contações.

A ideia do Artefato Didático é estabelecer, principalmente, a leitura enquanto uma construção histórica. Pensando assim, é necessário se criar condições de perpetuação dessa atividade. De modo geral, o produto final é fazer com que as crianças criem o hábito da leitura para o resto de sua vida. Do ponto de vista específico, será elencado situações para que isso possa se concretizar a longo prazo e de forma contínua.

- a) Elaborar um método de contação de histórias que possa incutir os alunos a reflexão, o senso crítico, que utilize como base a sua realidade, como estabelece a DCNEI e BNCC para os anos iniciais.
- b) Desenvolver uma proposta que incluísse na rotina escolar a contação de histórias, não criando um momento específico para tal. Uma opção é unir com as aulas de português esse momento. Estabelecendo uma relação entre Letramento e Letramento Histórico.
- c) Em parceria com a biblioteca da escola, aumentar a oferta de livros para a educação infantil e anos iniciais. Isso poderia ser realizado com a doação de livros para a biblioteca e, também, buscando parceiros em editoras.
- d) Estimular a construção de bibliotecas individuais nas casas dos educandos, além de propor que os pais criassem hábitos de leitura com os filhos. Vendo os pais lendo, os filhos se sentirão ainda mais à vontade para lerem. Além disso, criar momentos nas escolas onde os pais participassem das contações, e até mesmo, fossem eles os contadores.

- e) A partir do encadernamento de folhas em branco, propor que os alunos façam seus próprios livros, pelo menos um ao ano. Para que eles possam desenvolver a imaginação, escrita e pensamento crítico. Dessa forma, não somente estimular a construção de jovens leitores, mas também de jovens escritores, artistas, como estabelece a DCNEI e BNCC para os anos iniciais.

A proposta pedagógica que essa dissertação de mestrado defende é uma possibilidade para o Ensino de História que pode ser realizada no dia a dia, acessível a enorme diversidade de profissionais e educandos que existem nas salas de aula espalhados pelo Brasil. Através da articulação da BNCC e com as histórias selecionadas, é possível pensar um Ensino de História que vislumbre o desenvolvimento da Consciência Histórica e do Letramento Histórico. É um caminho para que professores que não dominam saberes específicos da História possam conhecê-los e ofertá-los de uma forma dinâmica e lúdica, atendendo as necessidades dos alunos e promovendo um ensino de História substancial.

## 1 ACADEMIA VERSUS SALA DE AULA: A NECESSIDADE DE SE ELIMINAR AS HIERARQUIAS

O mínimo que se pode exigir de um historiador é que ele seja capaz de refletir sobre a história de sua disciplina, de interrogar os diferentes sentidos do trabalho histórico, de compreender as razões que levaram a profissionalização de seu universo acadêmico. O mínimo que se pode exigir de um educador é que seja capaz de sentir os desafios do tempo presente, de pensar sua ação nas continuidades e mudanças no trabalho pedagógico, de participar de uma maneira crítica da construção de uma escola mais atenta às realidades sociais. (GASPARELLO, 2013, p.73).

A contemporaneidade apresenta um enorme desafio para a ciência Histórica. As décadas de 1980 e 1990 foram emblemáticas para novas proposições metodológicas nesse campo científico – as consequências da II Guerra Mundial e do fim da Guerra Fria, em um sentido de mundo, e a Ditadura Civil-Militar e processo de Redemocratização, para o Brasil. É nesse recorte temporal, de luta contra a implementação dos Estudos Sociais (licenciaturas curtas: Lei 5692/71), defesa da formação superior para se lecionar História, aumento de cursos de pós-graduação, que se configura o fervilhar dos debates epistemológicos. Com o fortalecimento da História Oral, da História do Tempo Presente, da História Pública, do Multiculturalismo, novas categorias analíticas foram propostas e ressignificaram as bases estruturantes dessa ciência. Essas transformações também reverberaram fora da academia, nas salas de aula, e também dentro da universidade pensando a sala de aula da Educação Básica. Em trabalho apresentado no V Encontro Nacional Perspectiva de Ensino de História, realizado em 2004, no Rio de Janeiro, Luís Fernando Cerri evidenciou como o Ensino de História e a História do Ensino de História foram sendo moldados e valorizados enquanto campo de conhecimento a partir dos anos 80: “a constituição da História do Ensino de História como objeto de pesquisa é uma das características próprias da geração que surge no período de redemocratização.” (CERRI, 2007, p.64). Assim, todas essas questões efervescentes contribuíram para uma crise epistemológica da ciência histórica, mas também, para se pensar novos caminhos que os profissionais de história poderiam se debruçar.

A possibilidade de diferentes narrativas históricas, realizadas por múltiplos agentes sociais a fim de reivindicar e garantir identidade, ampliadas com o alcance das redes sociais, fez emergir diversos grupos que constroem saberes, sem que estes tenham validação científico-historiográfica, como afirma Turin ao estabelecer que o historiador tem sua autoridade questionada, pois houve um enfraquecimento da distinção entre profissionais e amadores (2018, p.192. apud GONTIJO, 2022, p.20). Todavia, não há aqui uma tentativa de diminuir

determinados saberes por eles não terem sido construídos por profissionais da Ciência Histórica, pelo contrário, é afirmar que a pessoa comum também faz história, produz e difunde narrativas e representações sobre o passado. E ainda, afirmar que o desenvolvimento das redes sociais possibilitou as múltiplas narrativas, outrora subterrâneas, que emergissem e fossem ouvidas, sendo esse aspecto positivo, “a História Pública ajuda a difundir “o verbo, o som e a imagem do passado para audiências não acadêmicas” (MAUAD; ALMEIDA; SANTHIAGO, 2016, p. 24)”. Entretanto, a crítica estabelecida aqui, o que corrobora a crise de autoridade das Ciências Humanas, é o fato de que com a ampliação do público que constrói narrativas acerca do passado - alavancadas por conta dos dispositivos midiáticos -, fizeram surgir inúmeros saberes não divulgados por profissionais de História, estruturados no senso comum, utilizados para persuadir discursos e grupos a fim de atender demandas políticas específicas. Em outras palavras, a “democratização” das narrativas históricas possibilitou a contestação do ofício do historiador, alimentando a crise das Humanidades. Uma vez que qualquer um é capaz de fazer História, qual a necessidade de um intelectual de ofício com formação acadêmica? Nas palavras de Gontijo é possível estabelecer a crise das Humanidades:

No plano externo, as novas configurações entre o Estado, sociedade e universidade no mundo globalizado e acelerado do capitalismo tardio, resultaram em políticas específicas de avaliação e desvalorização da produção historiográfica e das humanidades em geral. No plano interno, essas novas configurações conduziram ao “esvaziamento das bases e das fronteiras que conformaram a base disciplinar” (Turin, 2028:188). Por isso a constatação de que a história disciplinar atualmente sofre de um déficit teórico de autolegitimação, gerando dúvidas sobre a sua função no mundo contemporâneo. (2022, p.20).

A defesa de uma práxis em História Pública é o cerne do debate, pois ela possibilita que o conhecimento histórico possa ser ampliado, diversificado e transformado, onde a criticidade na produção desse conhecimento seja um objetivo dessa prática. Seja esse profissional de História ou não, sua atitude historiadora deve ser sempre permeada por uma conduta ética, sem escamotear ou manipular informações para atingir seus objetivos específicos. A metodologia científica histórica não pode deixar de existir para garantir legitimidade às narrativas historiográficas, a formação específica do profissional historiador tampouco. Cabe aqui, aos historiadores de ofício, a possibilidade de se reinventarem, de aprenderem com seu próprio equívoco – de sua legitimação residir apenas em seus pares -, de construir um conhecimento que possa atingir a todos. De transformarem o conhecimento histórico em um “espaço de acolhimento e convergência crítica da pluralidade de histórias” (ARAÚJO, 2017, p.192. apud GONTIJO, 2022, p.23).



Ao analisar esse contexto, busca-se estabelecer um contraponto: as tensões entre o mundo acadêmico e a sala de aula na Educação Básica. As questões postas anteriormente colocam em evidência que, se existe uma crise na História enquanto Ciência, ela ressoa sobre esses espaços de saberes específicos - saber docente, conhecimento escolar, currículo etc. Ora, se os pressupostos que fundamentam a História enquanto ciência foram estremecidos, é natural que novas perguntas sejam realizadas para se buscar respostas que atendam as demandas do tempo presente. Dessa forma, novas fronteiras de pesquisa se abrem, em forte evidência no campo de Ensino de História (BITTENCOURT, 2018, p.127). Se a possível obsolescência dos historiadores reside na sua não capacidade de dialogar abertamente com o público ampliado, esse problema também recai sobre os professores, uma vez que, basicamente, o ato de dar aula na Educação Básica seria atingir públicos diversos que carregam múltiplos saberes. Logo, ambos os campos, seja a produção/pesquisa historiográfica para a Universidade, quanto para a sala de aula, se encontram em xeque. Se outrora a História era a disciplina que fornecia o “sentido de progresso da humanidade” (FURET, 1986, p.135. In BITTENCOURT, 2018, p.127.), hoje, não mais. A dificuldade de se prospectar um futuro, baseado nas demandas do presente através do estudo do passado, gerou um colapso, que se fez perder de vista a função social da História. Portanto, atacar a legitimidade dos profissionais de História, para alguns grupos específicos, é fundamental para validar seus projetos de poder, e que impactam diretamente no ensino de história.

Por conseguinte, observa-se dificuldade dos historiadores de ofício para alcançar públicos amplos e variados, a produção historiográfica universitária sendo dirigida, sobretudo, aos pares. [...]. Ou seja, é possível dizer que a autoridade do historiador se tornou um problema porque foi constatada sua ineficácia na prática. Ineficácia em se comunicar com os não historiadores e em participar da vida pública. (GONTIJO, 2022, p.25).

Uma vez que se acredita na existência de saberes específicos do se construir conhecimento histórico, seja na Universidade ou na Sala de aula, mas também, que esses diferentes saberes sejam manuseados pelos múltiplos agentes em suas práticas específicas. Ou seja, um excelente Profissional de História precisa articular os diversos saberes – para os professores, saberes oriundos da formação profissional, das disciplinas, dos currículos e da experiência (LAHAYE, LESSARD, TARDIF, 1991. In MONTEIRO, 2001, p.123.) -, para construir o conhecimento histórico mais tangível/sensível para o público em si. A cultura escolar, o conhecimento escolar possuem epistemologias próprias, são áreas com saberes específicos plurais. É necessário pensar que tanto pesquisadores, quanto professores de história,

formados em cursos acadêmicos, se apropriam dos saberes do outro para melhorarem sua prática, saberes que são construídos de maneiras diferentes. Uma proposta sem hierarquias seria primordial para superação das tensões entre universidade e sala de aula na educação básica. Todavia, não é o que acontece. Existe uma relação de poder nessa conjectura, onde o “dar aula” é menos importante do que o pesquisar, “tendo o conhecimento científico como padrão de referência de qualidade induziu a uma acirrada e perversa desqualificação do trabalho dos professores, da educação escolar, ignorando suas especificidades do ponto de vista cultural.” (MONTEIRO, 2001, P.123).

A História do Ensino de História no Brasil aponta para essa tensão específica. Temístocles Cézar, em um trabalho apresentado para a obra *Dicionário de Ensino de História*, aponta um breve caminho da formação da Historiografia brasileira: “Enquanto no século XVIII a história no Brasil baseava-se em academias literárias ou em iniciativas individuais, próxima de crônicas antiquárias e/ou eruditas, no século XIX, ela integrou-se ao ponto de vista nacionalista.” (CEZAR, 2019, p.119). Ou seja, a historiografia brasileira caminhou de forma mais ou menos coerente com o processo de disciplinarização da História, não concomitantemente, mas do ponto de vista teórico/metodológico, sendo o Brasil um grande leitor da escola francófona.

Posto isso, vale destacar quatro momentos macro da História do Ensino de História no Brasil que vão expor essa tensão e subalternização dos profissionais da História que atuam na Educação Básica: Criação do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB) em 1838; a criação dos cursos universitários de História e Geografia na década de 1930, a Lei 5692/71 (reforma que altera a LDBEN de 1961 em vários aspectos, unindo o ensino de História e Geografia no conhecido Estudos Sociais) no auge da Ditadura Civil-Militar e criação dos cursos de pós-graduação nas décadas de 1970 e 1980. É preciso reparar que esses episódios estão interligados com duas características em comum: associados a momentos de projetos políticos autoritários e de membros letrados, em maior parte da elite da sociedade. O IHGB, criado durante o 2º Reinado, tem como um de seus maiores incentivadores, Dom Pedro II. Sua função é promover como deveria ser pensada a escrita da História do Brasil. Ou seja, essa História seria escrita por letrados compromissados com a construção do Estado Imperial e, posteriormente, com a construção do Estado Republicano: “o pensar sobre a História estaria fortemente relacionado à noção de nação que se formava no século XIX.” (KODAMA, 1998, p.11.). Sem distanciar o objeto de estudo de seu tempo, é sabido que a História se constituiu enquanto ciência no século XIX, com as definições sua metodologia própria. Todavia essa validação vai atender a um projeto político específico, o da burguesia nacional, que anseia em

criar símbolos e identidades gerais (nacionais) para promover o controle da Nação e por ser a “árvore genealógica das nações europeias e da civilização que são portadoras.” (FURET, 1986, p.135 apud BITTENCOURT, 2018, p.127). A escrita da História nasce sem ouvir aqueles que formam a nação, exclui as múltiplas identidades em nome da nação.

Um aspecto positivo pode ser tirado das determinações do IHGB, e que vai de encontro com o segundo momento estabelecido aqui - surgimento dos cursos universitários de História e Geografia na década de 1930 -, que seria promover esses conhecimentos da História ao ensino público. Esse compromisso está estabelecido no artigo primeiro de sua fundação: “e assim também promover os conhecimentos destes dois ramos filológicos por meio do ensino público logo que o cofre proporcionar essa despesa.” (KODAMA, 1998, p.10). E por qual razão isso tem a ver com criação das universidades? Por que a criação dos cursos universitários tem o intuito de formar os profissionais para a Educação Básica. Criada em 1939, a Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil (FNF/UB), visava a consolidação de uma universidade-padrão, que servisse de modelo para as outras que viessem a se constituir, e tinha como objetivo prioritário de preparar candidatos ao magistério do ensino secundário e normal (FERREIRA, 2016, p.22). É importante notar nesses dois recortes - independente de estarem associados com projetos políticos de poder específicos (2º Reinado e Estado Novo, respectivamente) -, que o Estado vai assumir o papel de investir na Educação Pública, que já era um debate posto na sociedade com o *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova* (1932). Não é o intuito debater a qualidade do ensino. Nem ainda de falar sobre seu alcance, ele era excludente, boa parte da população, principalmente negra, não tinha acesso. Jornais como *O Progresso*, *O Clarim d’Alvorada*, acusavam esse abandono da população pelo Estado. Os movimentos sociais da época acusam a necessidade de se saber ler e escrever, como um caminho de transformação. Mesmo que o Estado investisse na criação de universidades, a Educação Básica ainda era uma questão relegada.

Até o momento, podemos dizer que a leitura desses registros nos leva a sustentar a hipótese de que o abandono a que foi relegada a população negra motivou os movimentos negros, do início do século, a chamar para si a tarefa de educar e escolarizar as suas crianças, os seus jovens e, de um modo geral, os adultos. Não há quase referência quanto à educação como um dever do Estado e direito das famílias. As entidades invertem a questão. A educação aparece como uma obrigação da família. A crítica ao descaso do governo para com a educação dos negros aparece na mesma proporção em que o protesto racial endurece, ou seja, se radicaliza. Dentre os jornais que compõem a imprensa negra paulista no período em questão, *A Voz da Raça*, *Jornal da Frente Negra Brasileira*, ilustra muito bem o que acabamos de dizer. (GONÇALVES, 2000, p.143).

Os anos da Quarta República (1945-1964) foram marcados por um amplo debate na arena pública sobre formação dos professores, reforma universitária, revisão de currículo, tópicos estes discutidos no movimento estudantil (seminários promovidos pela UNE em 1961 e 1963), profissionais da História (Criação da ANPUH em 1961) e no Congresso Nacional (A Lei de Diretrizes e Bases da Educação já tramitava desde 1948, somente sendo aprovada em 1961). Marieta de Moraes Ferreira afirma “se professores e alunos debatiam intensamente o ensino da História, [...] os órgãos governamentais tampouco estavam ausentes da discussão” (FERREIRA, 2016, p.26). E é por conta desse cenário que a Lei 5.692/71 no contexto da Ditadura Militar foi tão danosa para a História no Brasil e contribuiu diretamente para a cultura de desvalorização do professor da Educação Básica, em especial, das Ciências Humanas. A Reforma Universitária promovida pelo regime militar nos seus sete primeiros anos não contemplava os debates realizados antes de 1964. Apesar de ser nesse momento que surgem os cursos de pós-graduação em História e de haver um “boom” de matrículas na Educação Básica, as medidas da Reforma Universitária demarcaram um retrocesso para os profissionais da educação básica no Brasil, em especial os de Humanas.

O decreto lei número 547 de dezoito de abril de 1969 é o principal demarcador da desvalorização do professor no Brasil. Ele, se amparando na necessidade de formar um contingente de professores para ingressar nas escolas, aprovou as licenciaturas curtas, que:

As licenciaturas curtas vêm acentuar, ou mesmo institucionalizar, a desvalorização e a consequente proletarização do profissional da educação. Isso acelera a crescente perda de autonomia do professor diante do processo de ensino e aprendizagem, na medida em que sua preparação para o exercício das atividades docentes é mínima ou quase nenhuma. (...) Assim, as licenciaturas curtas cumprem o papel de legitimar o controle técnico e as novas relações de dominação no interior da escola. (FONSECA, 1993, p.30).

Se o ensino básico era visto como uma ferramenta para atender o desenvolvimento econômico, ele precisava ser veloz, precisava formar mão-de-obra minimeamente capacitada, obediente e acrítica. Não obstante, o ensino Tecnista/Behaviorista atendia a essa lógica capitalista de formação profissional para o mercado de trabalho. É um ataque deliberado ao papel social do professor de História e Geografia. É a clara tentativa de manipulação e controle da sociedade, de esvaziamento de sentido a práxis do professor das áreas de Ciências Humanas, pois não há estímulo ao senso crítico. Contexto explicado por Déa Fenelon:

O professor idealizado para produzir esse tipo de ensino deverá, portanto, ser submetido a um treinamento generalizante e superficial, o que conduzirá fatalmente a uma deformação e um esvaziamento de seu instrumental científico. Não há que pensar

em fornecer-lhe elementos que lhe permitam analisar e compreender a realidade que o cerca. Ele também não precisa refletir e pensar, deve apenas aprender a transmitir. (FENELON, 1984, p.14 apud JUNIOR, 2015, p.58).

Nos anos que decorrem da formação do IHGB e da implementação dos cursos de História e Geografia no Brasil, é possível observar uma mudança no caráter das instituições, “de essencialmente formadores de docentes para a educação básica, em direção a um novo perfil com ênfase maior na pesquisa e pós-graduação.” (FERREIRA, 2016, P.31). Os professores da Educação Básica passaram a ter sua formação acadêmica atacada, licenciaturas curtas, mecanismos que visavam atender a uma lógica de ensino que beneficiasse os objetivos do Estado autoritário, a intenção era “formar um professor de acordo com as concepções do regime significava conseguir hegemonia e legitimidade a médio e longo prazo, no espaço educacional voltado para as massas”. (FONSECA, 2003, P.29). O “povo” não precisa ser crítico, criativo, precisa ter conhecimento mínimo, escrita e leitura para adentrar ao mercado de trabalho. De tempos em tempos essa investida nas Humanidades no Ensino Básico é evidenciada, a que se assemelha a Reforma do Ensino Médio aprovada no Governo Temer (Novo Ensino Médio, 2017) e os constates ataques aos professores de História no Governo Bolsonaro, como é possível associar com declaração do presidente na posse do então Ministro da Educação, Abraham Weintraub em 09/04/2019:

Queremos uma garotada que não esteja ocupando os últimos lugares no Pisa. Queremos que não mais 70% dessa garotada não saiba fazer uma regra de três simples, não saiba interpretar textos, não saiba perguntas básicas de Ciências. “Nós queremos uma garotada que comece a não se interessar por política, como é atualmente dentro das escolas, mas comece realmente aprender coisas que possam levar a quem sabe ao Espaço no futuro”. (BASÍLIO, 2019.).

O discurso é claramente contra o incentivo a uma educação que valorize as Ciências Humanas. É evidente que a despolitização da formação dos educandos nas escolas do Brasil é um projeto que continua existindo atualmente, todavia não é o objetivo desse trabalho se estender por esse caminho. Também não é o intuito, nesse momento, configurar as lutas dos profissionais da educação contra as investidas do Estado em seu ofício. Se hoje, é possível notar um melhora na rede básica de educação, nem que seja pequena, é por que a categoria de professores sempre se mobilizou contra essas transformações conservadoras, lutou contra a Ditadura e reivindicou seu direito de ter liberdade para lecionar, buscando uma educação de qualidade. A todos esses profissionais, no seu dia a dia nas escolas, nas brechas, no currículo oculto, devemos respeito e admiração. Foram eles que possibilitaram o que temos hoje, mesmo com todos os ataques e desvalorização que ainda sofremos, seja pela sociedade ou pelo Estado,

e devemos continuar seu legado. É no bojo das transformações desses 30 anos (décadas de 1970, 1980 e 1990) que germina e se estende a hierarquização e subalternização dos profissionais de História na Educação Básica.

Paralelamente a estas transformações no ensino básico, a expansão de programas de pós-graduação explicitava de forma mais clara a oposição entre a formação de professores e de pesquisadores; entre licenciatura e bacharelado. [...] No entanto, a priorização da carreira acadêmica e uma excessiva especialização temática dos objetos de investigação colocavam em um plano secundário a formação dos docentes. A preocupação de formar alunos que fossem atuar como professores nos níveis médios e que deveriam receber conhecimentos que permitissem a sua melhor preparação para o magistério ficava cada vez mais desvalorizada. Na prática, estabelecia-se paulatinamente uma separação radical entre as graduações e as Faculdades de Educação, responsáveis por ministrar os conteúdos pedagógicos. (FERREIRA, 2016, P.34).

Desta forma, após breve contextualização, em que medida a academia e o pensamento historiográficos estão afastados ou próximos da realidade e necessidade de nossos alunos, do campo de Ensino de História? Não é colocar um do lado do outro, cada um dos dois possuem epistemologias próprias e diferentes, mas possuem suas confluências. Entendendo que lecionar na educação básica um professor precisa articular saberes múltiplos da academia e da prática docente escolar – saber ensinado, saber docente e conteúdos pedagogizados etc -, se faz necessário um diálogo mais intenso e com menos hierarquias entre esses dois campos de produção de conhecimento histórico, o professor da educação básica não é mero transmissor, ou gestor de saberes, o saber escolar não é apenas uma simplificação dos saberes acadêmicos. Afinal, não seria o papel social do Ensino de História (Humanas) a formar os valores, a visão de mundo e a criticidade que tanto almejamos em/para nossos alunos?

Após tantas reflexões, é preciso entender que a sala de aula, o conhecimento escolar, também é um espaço de produção de conhecimento que deve ser apreendido pela academia. Todavia, a visão maniqueísta entre Pesquisa em História e Pesquisa em Ensino de História permanece imbricada nos corredores das universidades. No Brasil, antes dos anos 1970, pouco se pesquisava sobre Educação, Ensino de História, produção de conhecimento escolar, conteúdos, currículo etc.. A década de 1980 foi marcante para as pesquisas no campo da Educação, sendo Ana Maria Ferreira da Costa Monteiro uma das intelectuais brasileiras mais emblemáticas nessa área de produção desse conhecimento. Ela afirma que as pesquisas sobre as relações entre os professores e seus saberes “têm merecido pouca atenção de pesquisadores em educação”, “tendo conhecimento científico como padrão de qualidade, induziu a uma acirrada e perversa desqualificação do trabalho dos professores, da educação escolar.” (MONTEIRO, 2001, p.121, 124). O contexto histórico observado evidencia disputas de poder

entre os que fazem pesquisa e os que ensinam, ou seja, o mundo acadêmico é superior, Historiografia é cânone em relação aos que ensinam na educação. As pesquisas em Ensino de História são preteridas, subalternizadas. A rivalidade e hierarquia entre historiografia e ensino são latentes até os dias atuais, originando-se das idiossincrasias dos grupos de historiadores ao longo do século XX e a constituição da formação acadêmica em História no Brasil.

As inquietações atuais provocaram a emersão de antigos problemas e relevaram que algumas questões que se julgavam superadas assumiram uma roupagem que destaca a face da tradição e o peso que essa representa para os historiadores que não mais querem se diferenciar dos “historioeducadores”, expressão utilizada por Moreno (2016), mas sim que naturalmente continuam a ignorar o lugar, os sujeitos e os objetivos e significados de se ensinar e aprender história no Brasil hoje. (CERRI, 2021, p.12)

Com tais colocações, a luta pelos direitos civis, de redemocratização, emergência de movimentos sociais – como o movimento negro contemporâneo, movimento feminista e LGBTQIA+ –, foram responsáveis pelos avanços substanciais que veremos nas legislações brasileiras nos 25 anos subsequentes: Constituição de 1988, parágrafo 1º do Art. 242; Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9394/1996; Parâmetros Curriculares Nacional de 1998; Diretrizes Curriculares Nacionais dos anos 2000; Lei 10.639/2003 e a Lei 11.645/2008. Além disso, podemos observar uma produção de material didático, como o Livro Azul em 1988 (Prefeitura do Rio de Janeiro) - realizado por um corpo docente comprometido com novas perspectivas e embasado em pesquisas científicas no campo de Ensino de História. E até mesmo com a política educacional realizada por Brizola em seu governo no Estado do Rio de Janeiro, com a construção dos CIEP’s. Segundo Selva Guimarães, “saímos da década de 1980, período caracterizado como tempos do repensar, com um saldo rico, positivo e potencializador”. (2021, p.32 apud CERRI, 2021, p.12.).

Entretanto, a segunda década do século XXI, que deveria ser o ápice desse saldo potencializador, se configuraria no refluxo de todas as conquistas. A não aprovação da primeira versão da BNCC-H/EF (2015), a partir de crítica sem fundamento científico – em grande maioria por não levar em consideração a produção de conhecimento acadêmico em Ensino de História, como é evidenciado nos discursos de Aloizio Mercadante e Elaine Barbosa -, de narrativas particulares em defesa de grupos alheios – como o discurso ANPUH do Rio de Janeiro e Paraná –, e da utilização de discursos superficiais que trabalhavam com adjetivos estigmatizantes da cadeira de História – que professores se utilizam de excesso ideológico, doutrinação, esquerdismo –, destruíram qualquer possibilidade de uma transformação significativa na educação/ensino de História no Brasil. A aprovação do terceiro texto da BNCC

se configura um retrocesso, pois pensar o currículo não é apenas escolher quais conteúdos devem ou não serem retirados ou escolhidos. Construir um currículo demanda saber quem é seu público, como ele lida com conhecimento histórico, como ele aprende, “que assume um caráter fulcral, ao pensar o currículo: a dimensão cognitiva do que se ensina, articulada a como se ensina e para quem se ensina”. (CERRI, 2021, p.14). Esse debate serviu para reativar as incongruências, hierarquias dentro dos campos de pesquisas (Historiografia contra Ensino de História) dentro da Universidade. Aprovar um texto, um currículo que não debate o ensino de História, apenas versa sobre os conteúdos, dando ênfase às demandas da produção historiográfica sem articulação com as necessidades dos alunos, é privilegiar a campo de pesquisa em Historiografia e relegar o campo de Pesquisa em Ensino de História: História é Historiografia, não Ensino de História.

Todavia, ao configurar a Legislação recente sobre História como um constructo social que busca se afastar das concepções historiográficas tradicionais, onde o aluno é objeto e não sujeito do processo de ensino e aprendizagem, o campo de pesquisa em Ensino se torna substancial para a superação das incongruências no mundo acadêmico e da educação escolar. Uma relação dialógica, relacional, não hierárquica, entre os campos de produção de conhecimento. Como afirmou o professor Ilmar de Mattos, “professores e escritores de história contam uma história; ao texto escrito corresponde a aula. Ambos são autores; ambos fazem História.” (MATTOS, 2006, P.7). Ao se estabelecer o aluno como ponto de partida, como peça primordial para um eficaz processo de ensino e aprendizagem, é possível construção de novos saberes, sujeitos e identidades. Isso é fazer História. É produzir conhecimento histórico fora da academia. E deve ser debatido e valorizado dentro da academia.

Uma leitura singular que revela o fato de os professores de história estarmos imprimindo à nossa prática cotidiana um significado diverso, provocando talvez uma surpresa e rejeitando uma inferioridade. De modo categórico, afirmamos ainda uma vez que, por meio de uma aula, também se conta uma história; que, ao se contar uma história por meio de aula, também se faz história; e que somente ao se fazer história por meio de uma aula nos tornamos professores de história. Por lermos de um modo singular uma proposição, podemos afirmar que também somos autores. (MATTOS, 2006, p.11).

A quem serve essa distinção? Quais benefícios existem em haver hierarquias do conhecimento histórico, entre pesquisadores de Historiografia e de Ensino de História? A resposta é fácil: somente àqueles que de seu lugar de fala, olham de cima, e se privilegiam de seu local de poder. Entretanto, se mesmo os pesquisadores em História no Brasil são professores – afinal, não são eles parte do corpo docente das universidades? –, a Didática da História e a



Teoria da História, precisam estar articuladas. É uma questão que está imbricada entre os dois campos. O professor é pesquisador e o pesquisador é professor, mobilizam saberes específicos, com epistemologias próprias. Assim, aproximação dessas categorias, em diálogo, sem hierarquias, é capaz, em um primeiro momento, propor uma novas perspectivas para práxis do professor de História. Em segundo, promover caminhos para que o Ensino de História na Educação Básica possa cumprir seu papel social: formar cidadãos críticos, éticos, com leitura de mundo e que transformem o mundo em que vivem.

Da mesma maneira que as necessidades e os saberes produzidos nas escolas modificam a forma de trabalhar dos historiadores, as mudanças que vão se estabelecendo com relação ao ofício do historiador trazem novas perspectivas para professores em sala de aula. (ZUCCHI, 2012, p.32).

As típicas perguntas que pesquisadores, professores se fazem - Por que se estuda História? Quais as finalidades do Ensino de História? Qual o papel social do Ensino de História? Para quem se ensina? -, possuem um arquétipo de aluno a que se direciona? Existe uma idade a se pensar esses sujeitos? Qual é o momento em que eu penso o aluno enquanto sujeito, possuidor de cultura histórica e produtor de conhecimento? Essas reflexões são fundamentais para se iniciar o debate, tendo em vista que, as crianças são alunas de História desde antes de entrarem na escola.

Uma aula de história deve ser capaz de proporcionar ao aluno uma espécie de cultura gastronômica, ou seja, permitir que os alunos provem de um tempo que nunca experimentaram, sintam o sabor de outros tempos. A aula de história, como o romance histórico, como o filme baseado em fatos reais, como o vídeo game de temática histórica, deve permitir a experiência fascinante de saída do tempo, de abandono do seu regime de historicidade, de temporalidade, para experimentar outros regimes de historicidade e temporalidade. (JÚNIOR, 2016, p.26).

Se entendermos que o Ensino de História, “amplamente entendido (não escolar, não formal), começa com a identificação rudimentar do tempo, da finitude do indivíduo e da sobrevivência da comunidade, e se modifica ao longo da aventura humana” (HELLER, apud CERRI, 2008, p.149), as crianças são detentoras e construtoras de conhecimento histórico, mesmo que não reflitam sobre esse agir. O mesmo problema de hierarquia entre Pesquisadores de História e de Ensino de História recai sobre a Educação Básica: a “inferioridade” que os educadores da Educação Infantil e Anos Iniciais, tanto academicamente quanto profissionalmente, recebem dos demais profissionais. Enquanto não se compreender as mazelas que essas hierarquias impõem sobre o desenvolvimento das crianças/educandos, que são e estão na base do processo de ensino e aprendizagem, a Educação no Brasil somente vai promover a

reprodução do status quo. Por defender que os saberes acadêmicos e escolares se correlacionam, e que a hierarquia que se construiu entre eles afetam diretamente os profissionais de História – principalmente professores da Educação Básica –, a construção do conhecimento e o Ensino de História, essa pesquisa de mestrado se propôs a manter um constante diálogo entre a Historiografia e a Didática da História. Portanto, a fim de se pensar possibilidades de metodologias de Ensino de História que sejam significativas, o próximo capítulo fará um debate historiográfico a fim de defender a Metodologia de Contação de Histórias como uma alternativa para o desenvolvimento constante da Consciência História e do Letramento Histórico no Ensino de História na Educação Básica.

## 2 ALFABETIZAÇÃO, ESCOLARIZAÇÃO, LETRAMENTO: O LETRAMENTO HISTÓRICO NO ENSINO DE HISTÓRIA COMO POSSIBILIDADE DE TRANSFORMAÇÃO SOCIAL

A ideia fundamental que permeia o Manifesto, isto é: a de que a produção econômica e a estratificação social que desta necessariamente decorre constituem o alicerce da história política e intelectual de toda e qualquer época da história; a de que, em consequência disso (e desde o fim da antiquíssima propriedade comum do solo e da terra), a totalidade da história, em seus mais diversos estágios de desenvolvimento social, tem sido uma história das lutas de classe, de lutas entre exploradores e explorados, entre classes dominantes e oprimidas; e a de que agora, no entanto, essa luta alcançou um estágio em que a classe explorada e oprimida (o proletariado) já não pode se libertar daquela que a explora e oprime (a burguesia) sem ao mesmo tempo libertar para sempre toda a sociedade da exploração, da opressão e das lutas de classe. (ENGELS, 2021, P.17).

As palavras de Engels aludem ao pensamento de Marx ao elaborar a escrita do Manifesto Comunista entre os anos de 1845 a 1848, sendo esse categórico ao afirmar que essa “ideia fundamental pertence única e exclusivamente a Marx”. (ENGELS, 2021, P.18). É um mecanismo para mostrar ao trabalhador a vantagem/poder que ele tem perante a Burguesia. Para essa classe tomar tudo o que lhe fora relegado e redimensionar todas as relações sociais sob um olhar específico: igualdade. E qual o sentido de se fazer essa colocação agora? Serve para evidenciar, na leitura de mundo atual, o mesmo peso que os professores/educadores têm na formação de educandos que serão os condutores dessa transformação. Logo, se o ensino de História proporcionar o desenvolvimento de estruturas mentais que gerem a reflexão crítica da realidade, ele terá alcançado sua principal finalidade.

O capítulo dois dessa pesquisa de Mestrado vai articular os conceitos relacionados da Teoria da História com a Didática da História, a fim de satisfazer um objetivo primordial: a metodologia de contação de História como ferramenta para uma Educação Histórica de qualidade. Para atingir esse alvo, serão utilizados conceitos de Jörn Rüsen, Peter Lee, Isabel Barca, Luiz Cerri, Magda Soares, Ana Maria Monteiro, Maria Auxiliadora Schmidt, ou seja, uma quantidade considerável de intelectuais que pensam/pensaram as possibilidades múltiplas que a História possui na vida dos seres humanos.

Com a consolidação da sociedade burguesa e sua chegada ao poder, é possível notar a construção de projeto político que se utiliza da História para desenvolver um senso de identidade nacional, muito evidenciado na construção dos Estados Nacionais europeus e exportando para as demais áreas de influência dessas nações. O Brasil, fortemente motivado a partir da escola francófona (exemplo disso é como as obras de Victor Duray (1865) e,

posteriormente, de Charles Seignobos, foram traduzidas e adaptadas para o Brasil), não esteve isento dessa relação. No Brasil, com a expulsão dos Jesuítas no século XVIII o ensino se tornou laico, mas é com a formação do Estado Nacional Brasileiro entre 1821, e a posterior criação do Instituto Histórico Geográfico Brasileiro (1838), que essa perspectiva ganhou ênfase no Brasil e foi ainda mais alavancada pelo Governo Republicano a partir de 1889. É no final do século XIX, marcado pelo turbilhão de transformações políticas, sociais, urbanas e culturais, que levaram modificações no sistema escolar.

O ensino de História sempre esteve presente nas escolas elementares ou escolas primárias brasileiras, variando, no entanto, de importância no período que vai do século XIX ao atual. Inicialmente foi objeto de poucos estudos nas escolas encarregadas de alfabetizar, mas, a medida que se organizava e se ampliava esse nível de escolarização, a partir da década de 70 do século XIX, sua importância foi ampliada como conteúdo encarregado de veicular uma “História Nacional” e como instrumento pedagógico significativo na constituição de uma identidade nacional”. (BITTENCOURT, 2008, p.60).

O ensino de História nasceu no Brasil com um objetivo claro: defender a ordem institucional e o status quo vigente. A História não servia para refletir sobre o passado, entender as sociedades e a realidade vivida, “tinha como missão ensinar as tradições nacionais e despertar o patriotismo.” (BITTENCOURT, 2008, p.65). Segundo ainda a Historiadora citada anteriormente: “A História, inserida no currículo das “Humanidades” moldado para a formação das classes dirigentes do país, tinha como objetivo auxiliar a compor uma casta de privilegiados brasileiros inculcando-lhes os padrões culturais do mundo ocidental cristão.” (2008, p.105). Apesar dessa característica arraigada ao Ensino de História, não era uma perspectiva única, muitos grupos sociais criticavam essa visão hegemônica da homogeneidade da Cultura Histórica. Todavia, os anos 30 e a Ditadura do Estado Novo contribuíram para consolidação de um Ensino de História ufanista e baseado no culto aos heróis nacionais, alinhados com as diretrizes políticas e educacionais propostas por um Estado autoritário/populista com claro intuito de formar uma base aliada e controlada.

Os anos 1930 são bastante emblemáticos para ciência Histórica no mundo. Os paradigmas que a haviam fundamentado passam a ser contestados, sendo a Escola dos Annales seu maior questionador. Essa corrente trouxe maior interdisciplinaridade como forma de fortalecer os paradigmas da ciência Histórica. Assim, se “tudo tem História” (BURKE apud ZUCCHI, 2012, p.47.), tudo pode ser objeto da investigação histórica, o objeto de estudo são os homens no tempo (BLOCH, 2001, p.54 apud ZUCCHI, 2012, p. 49). No Brasil, esse recorte histórico é marcado pelo Governo Vargas (1930-1945), foi numa lógica contrária. É nesse

período que o Ensino de História se configurou como uma ferramenta do Estado para consolidação de uma identidade nacional unificadora, numa perspectiva positivista, hankeana, da valorização da história oficial. (ZUCCHI, 2012, p.39).

A história integrou-se nesse currículo tendo como finalidade primordial consolidar o papel do Estado-nação na condução e organização política, tendo como personagens fundamentais os chefes republicanos, os verdadeiros construtores da pátria, reforçando, assim, seu papel de disciplina encarregada de uma formação política do cidadão brasileiro. (BITTENCOURT, 2007, p.42).

Por mais que houvesse essa relação de uma História sem maior grau de reflexão, o período foi demasiadamente profícuo para as bases do Ensino de História no Brasil, demonstrando que os Profissionais da educação e a sociedade, muitas vezes, não concordavam com a forma e certos valores que eram propostos/impostos para a Educação e o Ensino de História, como pode ser observado pelo movimento Escolanovista, encabeçado por Anísio Teixeira. Na perspectiva do objeto de estudo dessa pesquisa, uma das propostas renovadoras para educação era utilização da Literatura Infantil, que “deveria ser compreendida a partir de uma função educativa, formando o gosto pela leitura.” (COSTA, 2013, p.43). De acordo com o educador Fernando Azevedo, leitura deveria estimular o desenvolvimento da criança, tinha que estar relacionada com o processo de ensino e aprendizagem de outras disciplinas; e ter uma relação prática com o cotidiano das pessoas (COSTA, 2013, p.45). Ora, e não é essa a relação que está sendo proposta nessa pesquisa, tendo como ferramenta os paradigmas da Educação Histórica?

Uma História escolar concebida como “pedagogia do cidadão” mantém-se em currículos do século XXI como importante instrumento educativo de formação para o exercício da democracia, mas em confronto com as novas tendências de uma educação tecnicista cuja prioridade é formar “o cidadão do mundo capitalista global” sob novas formas de individualismo submetido aos ritmos do mundo digital (CRARY, 2014. In BITTENCOURT, 2018, p.128).

A Ditadura Civil-Militar brasileira, que perdurou por 21 anos, foi um enorme retrocesso para o Ensino de História, principalmente com aprovação da Lei nº 5.692 de 1971, que configurou um ataque direto a formação e a prática de professores de História e Geografia. O objetivo parecia ser que os alunos não fossem estimulados a refletir, é preciso ocupar seu lugar na sociedade que já está configurada, não há tempo para pensar é preciso trabalhar, não contestar. A quem servia essa realidade? O Ensino de História virava uma espécie de ferramenta do Estado a fim da manutenção do status quo. E é graças à sociedade civil, a luta de milhares de professores que não concordavam com esse papel da Educação e do Ensino de História,

“nova disciplina constituída sob paradigmas metodológicos que buscam incorporar a multiplicidade de sujeitos construtores da nação brasileira e da história mundial” (BITTENCOURT, 2018, p.127), que podemos vislumbrar caminhos ricos para o estímulo a uma Educação Histórica de qualidade, do desenvolvimento de uma Consciência Histórica cada vez mais crítica, inclusiva, democrática e transformadora. “O que interessa não é gostar da História, mas estar convencido que sem ela não se pode compreender o mundo em que vivemos”. (MATTOSO, 1999.).

## 2.1 Articulando os conceitos

Como visto anteriormente, é a partir dos movimentos sociais contrários à Ditadura Civil-Militar brasileira, que novas possibilidades de se pensar o Ensino de História são possíveis. A Virada Cultural evidenciada na década de 1980 – capitaneada pelas lutas democráticas –, estimulou estudos que buscassem novas teorias e práticas, visto a crise da Historiografia e do ensino escolar de História, e a necessidade de se oferecer um ensino de História de qualidade. Historicamente, o campo de pesquisa em Ensino de História não era tão privilegiado, mesmo com a proliferação de cursos de Pós-graduação em História nos anos 1970, a hierarquia entre Pesquisa e Sala de aula era intensa, cenário observado ainda hoje, como evidenciado no primeiro capítulo. Apesar desse contexto, no início dos anos 1980, como uma espécie de consequência das demandas sociais por liberdade, no contexto do processo de redemocratização, o Ensino de História como um campo de conhecimento e com epistemologia própria, ganhou espaço como objeto de pesquisa. Currículo, Livro Didático, Didática da História, Metodologia, História Escolar, se tornaram alvos de estudos de cada vez mais acadêmicos, comprometidos em promover uma renovação e transformação na docência em História, era preciso refletir sobre a prática do ensino de História. Com novas propostas teórico-metodológicas, novas experiências puderam ser utilizadas em sala de aula, a fim de tornar o Ensino de História cada vez mais significativo. Nesse sentido, ele poderia realizar sua função social, que para Keith Barton e Linda Levstik seria uma “estratégia para formação de pessoas atuantes em uma “sociedade pluralista e democrática””. (FREITAS, 2019, p.176.).

Mediante esse contexto de explosão de ideias e inovações práticas e metodológicas no âmbito do Ensino de História, surge uma nova área de pesquisa, com a condição de promover uma revolução: Educação Histórica. A preocupação em realizar uma incorporação entre teoria

e prática, necessidade de testar métodos, analisar e implementar práticas de ensino, na construção de situações reais de aprendizagem, alimentou essa nova área de produção de conhecimento. Tal perspectiva tem sua fundamentação, principalmente, nos estudos de Peter Lee e Rosalyn Ashby (1987), na Inglaterra, e Isabel Barca, em Portugal. No Brasil, principalmente a partir dos grupos de estudo da Universidade Federal do Paraná, além da intelectual Maria Auxiliadora Schimdt, o campo se consolidou a partir de dois simpósios: Encontro Nacional Perspectivas do Ensino de História (1988) e no encontro Nacional de Pesquisadores de Ensino de História (1993) (GERMINARI, 2011, p.55). As pesquisas em Cognição Histórica vão alinhar diversas linhas teóricas para fundamentar sua própria epistemologia, entretanto parte do pressuposto da epistemologia própria da História. É a partir de fundamentos diversos da Sociologia, Pedagogia, Antropologia, Didática, Historiografia, Psicologia da Educação, que é possível se constituir o campo teórico-metodológico da Educação Histórica.

Nesses estudos, os investigadores têm centrado sua atenção nos princípios, tipologias e estratégias de aprendizagem histórica, sob o pressuposto de que a intervenção na qualidade das aprendizagens exige um conhecimento sistemático das ideias históricas dos alunos, por parte de quem ensina. (BARCA, 2005, p.15 apud GERMINARI, 2011, p.55.).

Na pesquisa recente em Educação Histórica a busca de elementos para a compreensão da consciência histórica, em especial a dos jovens, constitui-se como um dos objetos centrais de pesquisa com a intenção de reunir dados empíricos que possibilitem um melhor entendimento acerca das idéias e usos de história, no cotidiano das pessoas mais ou menos letradas historicamente. (BARCA, 2009, p.53 apud GERMINARI, 2011, p.55.).

Em outras palavras, o pensar historicamente requer saberes específicos que serão articulados a partir de uma pluralidade de áreas de conhecimento com o objetivo de saber como nossos alunos aprendem e formulam suas reflexões sobre o saber histórico. Ou seja, é preciso saber o que os alunos sabem; como eles constroem seu conhecimento histórico; aprender História é pensar historicamente o passado. E refletir sobre essa produção de saber é de extrema necessidade, pois permite que ideias equivocadas sobre o conhecimento Histórico sejam perpetuadas ou não, “é importante investigar as ideias das crianças sobre esses conceitos, pois se tiverem ideias erradas acerca da natureza da História elas manter-se-ão se nada fizer para as contraria.” (LEE, 2001, p.15). Se o Ensino de História não for democrático, pluralista e inclusivo, como será possível a superação do racismo estrutural? É nesse sentido que se justifica o papel social da História, ela tem um sentido na vida prática, ela orienta as ações dos sujeitos no tempo. Para Lee, em entrevista realizada por Cristiani Bereta da Silva por e-mails durante o ano de 2012, “o objetivo de se ensinar uma matéria na escola como História ou ciências é

ajudar os alunos a entenderem o mundo no qual eles vivem de maneira que os farão se desenvolver como seres humanos autônomos”. (DA SILVA, 2012, p.229). Para tal fato ocorrer, segundo Lee em entrevista concedida Cristiani, a Educação Histórica deve levar os alunos a:

- a) Aprender um conhecimento histórico concreto: um engajamento com o conteúdo histórico;
- b) Entender características gerais de evidência, explicação e relatos históricos (tomadas para incluir noções de significância, mudança e outros conceitos-chave);
- c) Adquirir as disposições (paixões racionais) que apoiam o questionamento histórico do passado. (DA SILVA, 2012, p.229-230).

Nesse sentido, a Educação Histórica infere que os jovens devem ter uma relação positiva com o ensino de História, para que isso possa efetivamente proporcionar uma maior compreensão da vida. A partir da Metodologia de Contação de Histórias, a proposta estabelecida acima por LEE (2012) pode ser trabalhada de forma fluída e dinâmica, objetivando essa relação positiva. Assim, se o processo de ensino-aprendizagem “for explorada de forma desafiante, criativa e válida, apresenta fortes potencialidades como contributo para o desenvolvimento de competências cognitivas essenciais para a vida numa sociedade da informação e desenvolvimento”. (BARCA, 2012, p.38). Isso seria possível partir da:

Reflexão sobre os usos dos significados atribuídos à História (Ideias Substantivas e de Segunda Ordem) afigura-se urgente para justificar o papel da História no currículo e contribuir para um ensino que promova uma consciência histórica consentânea com as exigências de desenvolvimento e cidadania na sociedade atual. (BARCA, 2007, p.27).

Os conceitos que Lee reivindicou a necessidade de investigação são aqueles expostos por Isabel Barca na citação acima, que serão fundamentais para as pesquisas em Educação Históricas: Ideias Substantivas e de Segunda Ordem. Esses conceitos foram elaborados por sob o comando de Alaric Dickinson, Peter Lee, Denis Shemilt e Rosalyn Ashby, a partir de diversos estudos realizados em projetos de Cognição Histórica na Inglaterra desde o final dos anos 1970 – aprofundados no Projeto CHATA *Conceitos de História e Abordagens de Ensino*, (1987). O que possibilitou os estudos dos intelectuais promoverem uma profunda transformação foi colocar em evidência, em ponto de partida, como as crianças pensam historicamente. A forma como as crianças processam e constroem seu conhecimento histórico é o aspecto primordial para Shemilt, Lee e os demais. “Quais perguntas as crianças trazem com elas, que ideias é que as crianças traziam para a disciplina de História? Quais os conceitos, quais as imagens que a história fornecia às crianças?” (LEE, 2001, p.14). É preciso conhecer melhor “os processos



cognitivos envolvidos na construção do pensamento histórico. Processos que implicam compreender como os sujeitos elaboram as ideias históricas e como constroem percepções do passado.” (DA SILVA, 2012, p. 216.). E para que isso possa ser possível, “torna-se imprescindível conhecer o mundo conceptual dos agentes educativos – sobretudo do aluno, que constitui o alvo principal do labor educativo –, porque só se pode mudar conscientemente aquilo que se conhece”. (LEE, 2005. In BARCA, 2012, p.38.). A Educação Histórica se associa com a Didática da História a fim de refletir sobre um Ensino de História que tenha sentido e significado para alunos e professores.

Os Conceitos Substantivos, assim como orienta o dicionário de Português para o significado da palavra “Substantivo”, é aquilo que remete à essência, ao essencial. Sendo assim, os Conceitos Substantivos são aqueles específicos aos conteúdos da disciplina de História, são os temas factuais, Feudalismo, Império Romano etc. E os de Segunda Ordem (ideias meta-históricas) são os que estão ligados às ideias estruturais do pensamento histórico, revolução, democracia, etc. Acerca disso, afirmaram Schmidt e Garcia (2006):

[...] a Educação histórica tem seus fundamentos pautados em indagações como as que buscam entender os sentidos que os jovens, as crianças e os professores atribuem a determinados conceitos históricos – como revolução francesa, renascimento, reforma protestante – chamados “conceitos substantivos”, bem como os chamados de “segunda ordem” tais como narrativa, explicação ou evidência histórica. (GERMINARI, 2011, p.59).

No que tange os objetivos das pesquisas em Educação Histórica, LEE (2012), indica que é preciso - além de saber como os alunos aprendem -, entender como eles constroem seus conceitos Substantivos e de Segunda Ordem. Por isso, as pesquisas em Educação Histórica deveriam buscar essas respostas. Assim, os objetivos poderiam incluir:

- Exploração dos conceitos substantivos dos alunos sobre como as relações humanas funcionam: conceitos-chave em áreas como o governo, impostos, direitos, religião, guerra etc.
- Investigação de ideias-chave que podem ser centrais para orientação, e da maneira como elas fazem diferença em como os alunos veem as coisas. Fazem diferença em como os alunos se comportam – ou talvez em termos mais práticos de pesquisa, no tipo de escolha que fazem se pedirem que decidam sobre ações ou políticas (sociais, econômicas, políticas, diplomáticas?).
- Que suposições se interpõem no caminho dos alunos ao conectar presente, passado e futuro. (DA SILVA, 2012, p.230-231).

A metodologia de contação de Histórias a fim de propor uma inovação do Ensino de História, se calcando nos paradigmas da Educação Histórica, promoveria a articulação desses conceitos. A ideia de trazer a literatura infantil para a sala de aula utilizaria a premissa de que

essas histórias teriam relação com a vida dos alunos, ao universo que lhes é inerente. Tendo em vista isso, é possível ter uma percepção do conhecimento que trazem, e a partir dessa relação investigar como constroem suas ideias históricas e percepções do passado. Além disso, é possível realizar, a partir dos livros selecionados, os Conceitos Substantivos e de Segunda Ordem a serem trabalhados em cada um. Tarefa que se torna precípua para a possibilidade dessa metodologia ter um desenvolvimento positivo em seu objetivo.

Ao longo do tempo, o ser humano acumulou, organizou e esquematizou centenas de informações e dados criando o que é chamado de conhecimento. Nós utilizamos essas informações, o conhecimento para criarmos relações conjecturais e explicar a realidade que nos cerca. Quanto mais acesso as informações de qualidade e de múltiplas fontes, mais alimentamos nossas funções mentais, o que talvez, possibilitaria promover uma maior reflexão sobre o mundo e as sociedades. Posto assim, sobre a construção do conhecimento, Limoeiro Cardoso:

O conhecimento se faz a custo de muitas tentativas e da incidência de muitos feixes de luz, multiplicando os pontos de vista diferentes. A incidência de um único feixe de luz não é suficiente para iluminar um objeto. O resultado desta experiência só pode ser incompleto e imperfeito, dependendo da perspectiva em que a luz é irradiada e da sua intensidade. A incidência a partir de outros pontos de vista e de outras intensidades luminosas vai dando formas mais definidas ao objeto, vai construindo um objeto que lhe é próprio. A utilização de outras fontes luminosas poderá formar um objeto inteiramente diverso ou indicar dimensões inteiramente novas do objeto. (Apud FERREIRA, 2010, p.306.).

A partir da análise do que o autor anterior escreveu, é possível fazer uma interessante relação trazendo a evidência de mais três conceitos primordiais para esta pesquisa: Cultura Histórica, Consciência Histórica e Literacia Histórica. A partir da oferta de múltiplos conhecimentos, o ser humano pode desenvolver de forma qualitativa a habilidade de se posicionar criticamente no seu próprio tempo. Os diversos “feixes de luz” alimentariam aquilo que se torna o arcabouço de conhecimento do sujeito histórico para construção de sentido e significado, a Cultura Histórica (um processo coletivo, uma construção social). As relações cognitivas, as pontes entre esse conhecimento interno que norteiam suas ações no mundo, Consciência Histórica (processo mental e individual, inerente a todos os seres humanos). E a qualidade do posicionamento, de forma crítica, igualitária, libertária, inclusiva e democrática, incide na Literacia Histórica, no Letramento Histórico. Tais conceitos são inerentes e imprescindíveis para a Educação Histórica. A Cultura Histórica está fora da consciência de cada indivíduo, ela influencia a Consciência Histórica. Ao se refletir sobre esses conceitos e a promoção de uma práxis de ensino que permita o exercício contínuo deles, temos, por natureza, um Ensino de História calcado na qualidade e desenvolvimento da cognição em história, visto

que “é possível a construção de ideias históricas gradualmente mais sofisticadas pelos alunos”. (BARCA, 2010, p.23). Logo, a Literacia Histórica de um sujeito está diretamente conectada a sua Cultura e Consciência Histórica. Relação explicitada nos estudos de Angvik e Borries (1997), sendo possível pensar uma intrínseca relação entre Cultura e Consciência Histórica (GERMINARI, 2011, p.64). Nessa perspectiva, escreveu Geysa Dongley Germinari:

O progresso na aprendizagem histórica passa pela reflexão de como aliar a compreensão histórica (conceitos de segunda ordem) ao saber substantivo do passado. Para que essa relação aconteça, segundo Lee (2006), é necessária uma noção aplicável de literacia histórica. Esse conceito refere-se ao conjunto de competências de interpretação e compreensão do passado que permite ler historicamente o mundo. (2011, p.59). (...) Nessa direção, conhecer as estruturas identitárias presentes na cultura juvenil pode revelar aspectos da relação entre cultura e consciência histórica. (2011, p.64).

É preciso pensar a aprendizagem da História em um sentido qualitativo. Saber História não deveria ser medido em uma direção quantitativa do saber acumulado. Conhecer fatos, personagens, datas, não deveria ser uma das possibilidades de como se medir o conhecimento histórico de um sujeito, que acontece em boa parte das escolas brasileiras, que ainda possuem uma relação enciclopédica com o ensino de história. Como já defendia Donald Thompson, em 1972: “o critério para a progressão em História não deveria ser o da quantidade de informação factual adquirida, mas o do progresso alcançado a nível de pensamento histórico.” (In BARCA, 2001, p.14). Em outras palavras, Barca, baseada em Thompson, defende uma análise, uma investigação mais aprimorada da Consciência Histórica dos indivíduos.

Na pesquisa recente em Educação Histórica a busca de elementos para a compreensão da consciência histórica, em especial a dos jovens, constitui-se como um dos objetos centrais de pesquisa com a intenção de reunir dados empíricos que possibilitem um melhor entendimento acerca das ideias e usos de história, no quotidiano das pessoas mais ou menos letradas historicamente. (BARCA, 2009, p.53 apud GERMINARI, 2011, 68).

Primeiramente, será debatido o conceito de Consciência Histórica, amplamente trabalhado por Rüsen, juntamente com o de Cultura Histórica. Posteriormente, será trazida a querela as bases que envolvem o conceito de Literacia Histórica, ou Letramento Histórico, desenvolvidas por Lee e Barca. É importante ainda ressaltar, fazendo uma relação aos documentos normativos que regem a Educação no Brasil, que apesar de não trazer esses conceitos explicitados, a Base Nacional Comum Curricular versa sobre várias formas de letramentos e multiletramentos.

Sobre Consciência Histórica, estruturada em estudos sobre Rüsen (1993), afirmou Isabel Barca: “Será algo que ocorre quando a informação inerte, progressivamente interiorizada, se torna parte da ferramenta mental do sujeito, e é utilizada, com alguma consistência, como orientação no quotidiano.” (2011, p.24). Em outras palavras, Consciência Histórica é uma operação mental, cognitiva, individual, que está atrelada a todos os seres humanos – é um fenômeno intrínseco a espécie humana (CERRI, 2011) –, uma vez que serve para orientar sua existência no mundo, no seu tempo, “permitindo ao homem entender a historicidade do presente e da relatividade de toda opinião”. (GADAMER, 1998, p.17, in CERRI, 2011, p.24). É uma habilidade de pensamento que leva em consideração o tempo, ela é historicizável. Posto assim, ela é diversa, variável. Diferentes sujeitos em múltiplos contextos interpretam a realidade e constroem ideias históricas, percepções de passado, presente e futuro de maneiras variadas. Assim, “a realidade do jovem se expressa na consciência histórica, e que, de alguma maneira, os elementos que constituem a vida do jovem estão presentes na sua consciência histórica.” (GERMINARI, 2011, p.64). As pesquisas de Angvik e Borries (1997) baseada nos estudos de Rüsen definiram:

Consciência histórica como uma operação mental complexa que estabelece conexão entre a interpretação do passado, a compreensão do presente e a expectativa do futuro. Também concluiu que as ideias manifestadas pelos jovens, dos diversos países que participaram da investigação, sobre o passado, presente e futuro, refletem a mentalidade dos respectivos povos. Portanto, o estado da arte destas pesquisas permitiu considerar que a consciência histórica e, portanto, a identidade dos jovens está intimamente relacionada ao contexto cultural e as dimensões individuais e coletivas das experiências com o passado. (GERMINARI, 2011, p.68).

A base dos estudos demonstrados anteriormente são as pesquisas de Rüsen, que explica que a consciência histórica é “a soma das operações mentais com as quais os homens interpretam sua experiência da evolução temporal de seu mundo e de si mesmos, de forma tal que possam orientar, intencionalmente, sua vida prática no tempo”. (RUSEN, 2010, p.57). Ou ainda, “um conjunto coerente de operações mentais que definem a peculiaridade do pensamento histórico e a função que ele exerce na cultura humana (...) como um meio de entender o presente e antecipar o futuro.” É interessante notar que a maioria dos intelectuais que pesquisam e escrevem sobre o esse conceito, afirmam sobre a intencionalidade do agir, sobre ser um processo mental, cognitivo. Posto dessa forma, a ação do homem é sempre intencional, sempre a partir de operações mentais a fim de refletir sobre seu presente, por isso a consciência histórica é ferramenta pela qual o homem interpreta o mundo a fim de conduzir suas ações. É um

processo humano, social, histórico. Assim, o sujeito visita sua Cultura Histórica a partir de funções mentais, a fim de guiar sua vida prática, seu cotidiano.

Ainda dentro do espectro de paradigmas trazidos pelo intelectual Jörn Rüsen, e tantos outros, é preciso entender Ensino de História e seus desdobramentos dentro da escola, primeiramente, com saberes e epistemologias que lhes são próprias, e não como uma adaptação oriunda do conhecimento histórico acadêmico. E depois, como sendo utilizável no cotidiano das pessoas, de tal maneira “que possam orientar, intencionalmente, sua vida prática no tempo.” (RUSEN, 2010, p.57. In MARRERA, SOUZA, 2013, p.1070). Assim, ela tem uma função prática, e não como um conjunto de conhecimento ensinado nas escolas que ganha um aspecto sem sentido, acumulativo, cansativo e de decoreba, como afirma Marlene Rosa Cainelli como sendo questões que geram frustrações com o Ensino de História pelos alunos: “O enfado com a disciplina, a noção ainda presente de que “basta decorar” o conteúdo e, principalmente, a ideia de que o passado é algo fixo, que não muda nunca.” (CAINELLI, 2008, p.106). A História tem a função social de ser uma “disciplina capaz de ter um sentido racional e prático na vida dos indivíduos.” (RUSEN in BARCA et al. 2010, p.27. apud MARRERA, SOUZA, 2013, p.1073). Ou ainda que a “finalidade do Ensino de História é a formação da Consciência Histórica (SCHIMIDT, 2009, p.12). O pesquisador alemão citado acima acredita que existem formas de pensar variadas, e que a maneira como os indivíduos formulam suas argumentações, críticas, advém de uma tipologia de racionalidade, que vai estar relacionada com processo de desenvolvimento da Consciência Histórica. Racionalidade, Argumentação, Narrativa Histórica, Consciência Histórica são processos que estão em constante dialética e sua melhor ou não estruturação, implicam diretamente na formação de variadas formas de pensar, de Consciência Histórica. Ou seja, “a ideia de que a Consciência Histórica, formada através da razão, é desenvolvida através daquilo que o indivíduo valida como racional embasado na sua capacidade argumentativa” (MARRERA, 2013, p.1073). Se por racionalidade entendermos como uma habilidade que se configura no poder cognitivo que cada um tem de argumentar sobre determinadas coisas, situações-problemas etc, a Metodologia de Contação de Histórias se configura como ferramenta indispensável para o desenvolvimento dessa habilidade, por consequência, da Consciência Histórica, uma vez que Rüsen afirma que elas estão interligadas.

Os contadores de histórias fazem-nos rir e chorar, fazem-nos querer seguir o conto, conjuram imagens mentais que moldam o modo como pensamos sobre o passado: eles estimulam a nossa curiosidade. Os elementos ficcionais das narrações levantam questões, exigem que procuremos mais, que alarguemos as nossas concepções das interpretações que as evidências permitem. Usadas deste modo, as narrações levantam

a curiosidade, desenham a textura do conto, provocam e frustram encorajando mais investigações. (HUSBANDS, 1996, p. 49 apud SOLE, 2014, p.10.).

Assim, segundo o autor alemão, através de um conceito sistematizado como “Tipologia Geral do Pensamento Histórico” (RUSEN, 2011, p.61), existem quatro tipos de Consciência Histórica: Tradicional, Exemplar, Crítica e Genética. Através delas os indivíduos constroem suas bases argumentativas em seu cotidiano. No quadro abaixo, construído por Jörn Rüsen, podemos verificar como elas se estruturam e se relacionam:

Antes de serem feitas algumas proposições acerca das Tipologias de Consciência Histórica proposto por Rüsen e sua relação com o objetivo dessa pesquisa, é preciso fazer algumas ponderações acerca do exposto acima. Para tal, a explicação de Maria Auxiliadora Schimidt e Tania Maria Braga Garcia (2005) se torna fundamental:

Em Rüsen (1992), são quatro tipos de consciência histórica: tradicional (a totalidade temporal é apresentada como continuidade dos modelos de vida e cultura do passado); exemplar (as experiências do passado são casos que representam e personificam regras gerais da mudança temporal e da conduta humana); crítica (permite formular pontos de vista históricos, por negação de outras posições); e genética (diferentes pontos de vista podem ser aceitos porque se articulam em uma perspectiva mais ampla de mudança temporal, e a vida social é vista em toda sua complexidade). (GARCIA, SCHIMIDT, 2005, p.303).

As tipologias propostas pelo intelectual germânico são as formas como indivíduo compreende e percebe sua vida e o mundo, é forma como o indivíduo experencia o tempo. Aquele que enxerga o mundo pelo viés Tradicional, não percebe as permanências e rupturas que vive, não reflete o mundo, ele reproduz o que aprendeu sem pensar a razão que explica tal condição, “as tradições se tornam visíveis e são aceitas e reconstruídas como orientações estabilizadoras da própria vida prática” (RUSEN, 2011, p.45). Na categoria Exemplar, “os conteúdos da experiência serão interpretados como casos de regras gerais” (RUSEN, 2011, p.46), assim, o passado é a principal fonte de exemplo para embasar a argumentação do indivíduo, feitos de formas generalizantes na tentativa de explicar o presente pelo passado. No que tange a Consciência do Tipo Crítica, é o primeiro momento que se evidencia a possibilidade entender as rupturas. Ele entende a sua realidade e os contextos em que está inserido e nega o postulado vigente pela sociedade. Agora ele (re)interpreta sua realidade a partir de suas próprias subjetividades, “funciona como a ferra menta com a qual se rompe, ‘se destrói’, se decifra tal continuidade – para que perca seu poder como fonte de orientação no presente” (RUSEN, 2011, p. 67). Assim, o indivíduo rompe com o passado a fim de ressignificar o presente e possibilitar múltiplos futuros. A consciência do tipo Genética, o objetivo dessa pesquisa enquanto

desenvolvimento do educando, se demonstra quando o indivíduo consegue compreender completamente sua realidade e de como pertence a ela. Não mais vendo o presente como um reflexo geral do passado, mas que existem rupturas e permanências. O que essa tipologia difere para as demais, consiste na apuração de que o sujeito não mais nega completamente o passado, e não tenta explicar o presente como fruto engessado do passado. Agora, ele consegue compreender as incongruências dos processos históricos, suas intrínsecas vicissitudes, se conscientiza disso e passa a contextualizar e estabelecer uma relação entre eles.

Na forma de aprendizado de construção genética do sentido da experiência temporal serão empregadas experiências temporais em temporalizações da própria orientação das ações. Os sujeitos aprendem, na produtiva aquisição da experiência histórica, a considerar sua própria autorrelação como dinâmica e temporal. Eles compreendem sua identidade como “desenvolvimento” ou como “formação”, e ao mesmo tempo, com isso, aprendem a orientar temporalmente sua vida prática de tal forma que possam empregar produtivamente a assimetria característica entre experiência do passado e expectativa de futuro para o mundo moderno nas determinações direcionais da própria vida prática. (RUSEN, 2011, p.46).

A partir da análise do quadro proposto por Rüsen, é possível fazer algumas afirmações que estão diretamente relacionadas com a proposta desse trabalho de pesquisa. Para que isso seja feito, algumas reflexões sobre as tipologias de consciência Histórica devem ser feitas antes. Na perspectiva russeniana, todos os indivíduos são capazes de agir no tempo, fazem isso de forma intencional, pois a Consciência Histórica é tipicamente humana, “isso trás como consequência a possibilidade de que todas as pessoas constroem e tenham uma consciência histórica, a partir de relações que se estabelecem com o passado, tendo como referência o seu presente.” (SCHMIDT, 2009, p.13). Um ser humano não escolhe ter consciência Histórica, ele tem, e todos a utilizam para entender e interpretar o mundo em que vivem e suas ações no cotidiano.

Que os homens tenham consciência da história baseia-se, afinal, no fato de que seu próprio agir é histórico. Como usam intencionalidade, os homens inserem, pois, seu tempo interno (...) no contato com a natureza externa, na confrontação com as condições e as circunstâncias de seu agir, nas suas relações com os demais homens e com si mesmos. Com isso, o agir humano é, em seu cerne, histórico. E ‘histórico’ significa aqui, simplesmente que o processo temporal do agir humano pode ser entendido, por princípio, como não natural, ou seja: um processo que supera sempre os limites do tempo natural. (RUSEN, 2001, p. 79).

Ao observar o quadro proposto por Rüsen anteriormente, podemos pensar que um indivíduo transita entre essas tipologias, que ele ocupa estágios entre elas? Ao tratar sobre o aprendizado histórico – compreendido como a “construção de sentido sobre a” experiência do

tempo, ou seja, [...] um processo mental de construção de sentido sobre a experiência do tempo através da narrativa histórica (RUSEN, 2011, p.43) –, o pesquisador alemão é categórico ao afirmar que ainda não foi construída uma sistematização para tratar o aprendizado em História. Mesmo que as pesquisas em Didática da História tenham permitido criticar certas teorias de aprendizado, pois não colocavam o aprendizado em História dentro de uma perspectiva própria do Ensino de História, “ainda falta uma síntese coerente das dimensões próprias às teorias do aprendizado na análise didática de aprendizado histórico”. (RUSEN, 2011, p.42). Nesta linha de pensamento, a metodologia proposta neste trabalho de mestrado é um experimento visando o desenvolvimento da Consciência História e do Letramento Histórico, uma vez que não exista um sistema que possa medir o aprendizado histórico, essa prática produzirá saberes e conhecimentos que possam viabilizar melhor o objetivo dessa pesquisa e, além disso, permitir que novas metodologias sejam pensadas a partir dela. Aqui, como propõe Rüsen, nosso desenvolvimento será observado na relação que a criança apresenta na hora de externalizar sua consciência histórica, através da qualidade sua argumentação e uso de suas narrativas, pois o pensamento histórico está associado a uma lógica narrativa.

Apesar de todas as férteis referências da Didática da História a uma teoria do aprendizado, que se apresentou em diferentes concepções (pedagógicas e psicológicas) ainda não foi desenvolvida nenhuma teoria sistemática do aprendizado histórico. É por isso que as respectivas teorias psicológicas do aprendizado serão formuladas em um nível de abstração e serão empiricamente testadas em situações experimentais, as quais não correspondem à especialidade do aprendizado histórico e sua referência histórica. O mesmo vale para as versões pedagógicas das modernas teorias do aprendizado: elas trazem o ensino de História à baila sem terem levado suficientemente em conta, suas análises e interpretações, a especificidade desse ensino. (RUSEN, 2011, p.41-42).

Afirmado isso, pode-se inferir que crianças também possuem a habilidade de observar o mundo e sua realidade, mesmo que de um prisma com menor arcabouço de conhecimento adquirido –, obviamente em comparação a um adulto, pois, como afirmado anteriormente, se a racionalidade de um ser humano é um processo dialético que envolve a habilidade de argumentação, cognição, quanto mais forem ofertadas condições múltiplas de desenvolvimento de construção de conhecimento, maiores serão as possibilidades das crianças desenvolverem suas habilidades de argumentação, cognição, racionalidade, e, por ventura, da Consciência Histórica. Desta forma, é possível entender que as crianças, carregadas de uma visão de mundo ainda em formação, também possuem condições de se utilizar da História para sua vida prática. Se oferecida a elas condições de promover o desenvolvimento constante da habilidade de cognição em História, a possibilidade da construção de uma Tipologia Genética de Consciência



Histórica é possível. É nesse âmbito que a proposta de Metodologia de Contação de Histórias quer operar, oferecer uma possibilidade diferente ao Ensino de História escolar nos Anos Iniciais da Educação básica no Brasil, permitindo maior viabilidade no desenvolvimento da Consciência História e do Letramento Histórico. Assim, se aproximando de experimentações realizadas por intelectuais renomadas, como Maria Auxiliadora Schmidt e Tania Maria Garcia – explicitado na passagem abaixo –, que através do Projeto “Recriando Histórias” possibilitou o desenvolvimento da Consciência Histórica Crítico-Genética em alunos e professores.

Esta nova apropriação e recriação da história evidencia a possibilidade que o ensino de história tem de formar a consciência histórica crítico-genética: crítica porque os alunos e professores puderam comparar situações relacionadas a determinados acontecimentos históricos a partir de referências temporais individuais e coletivas (1992); genética porque eles se apropriaram das informações recriando-as na dimensão das diferenças, das mudanças e das permanências. (GARCIA; SCHIMIDT, 2005, p.303).

Antes de conceituar Letramento Histórico, é necessário desenvolver algumas concepções sobre outros conceitos, como: Alfabetização e Letramento. Até porque, nossa Base Nacional Comum Curricular fala sobre diversas possibilidades de letramentos. Na esteira desse debate, se faz necessário afirmar que tais conceitos/processos são diferentes, mas indissociáveis. Isso se dá por conta do processo histórico que envolve construção de cada um deles no mundo, “no Brasil os conceitos de alfabetização e letramento se mesclam, se superpõem, frequentemente se confundem” (SOARES, 2004, p.7). Ou seja, a criação do termo Letramento, em uma lógica dos países centrais – levando-se em referência países como França, EUA e Portugal –, constrói-se em uma perspectiva distinta, do que se estipulou como Alfabetização. A percepção na fragilidade do uso social das habilidades de escrita e leitura levou a perceber a necessidade de novo conceito, pois as pessoas conheciam os códigos e símbolos inerentes a uma língua específica, todavia não conseguiam se apropriar na sua vida prática. Assim, o sujeito é capaz de identificar as letras e palavras, o entendimento e interpretação que se tornava a questão central.

Nos países desenvolvidos, ou do Primeiro Mundo, as práticas sociais de leitura e de escrita assumem a natureza de problema relevante no contexto da constatação de que a população, embora alfabetizada, não dominava as habilidades de leitura e de escrita necessárias para uma participação efetiva e competente nas práticas sociais e profissionais que envolvem a língua escrita. Assim, na França e nos Estados Unidos, para limitar a análise a esses dois países, os problemas de *illettrisme*, de *literacy/illiteracy* surgem de forma independente da questão da aprendizagem básica da escrita. (SOARES, 2004, p.6).

A partir dessa brevíssima análise sobre o processo Histórico que cunhou os conceitos de Alfabetização e Letramento no mundo e no Brasil, é possível afirmar que apesar de similaridades nas historicidades dos processos nos países como EUA, França, Inglaterra, Portugal, eles formam conceitos diferentes. No mundo, Alfabetização e Letramento ocorrem de forma separada, no Brasil, o conceito de Letramento surgiu conectado ao de Alfabetização, o que leva até hoje, confusão entre os processos, e por conta disso, uma subalternização de suas especificidades. “Interessante é observar que também na produção acadêmica brasileira alfabetização e letramento estão quase sempre associados”. (SOARES, 2004, p.8). Embora não seja o objetivo dessa pesquisa de mestrado versar sobre essa historicidade, foi necessário trazer essa discussão à tona, uma vez que o conceito de Literacia histórica é primordial. Sendo assim, a definição de Magda Soares para esses conceitos será defendida nesse trabalho:

É necessário reconhecer que alfabetização – entendida como a aquisição do sistema convencional de escrita – distingue-se de letramento – entendido como o desenvolvimento de comportamentos e habilidades de uso competente da leitura e da escrita em práticas sociais: distinguem-se tanto em relação aos objetos de conhecimento quanto em relação aos processos cognitivos e linguísticos de aprendizagem e, portanto, também de ensino desses diferentes objetos. (SOARES, 2017, p.199).

Segundo a autora, Alfabetização e Letramento são diferentes, com saberes específicos, que dialogam constantemente. Alfabetização e letramento são, pois, processos distintos, de naturezas essencialmente diferentes; entretanto, são interdependentes e mesmo indissociáveis (SOARES, 2017, p.199). Ela ainda afirma que por conta desse processo conflituoso acerca da formação dos conceitos, o processo de alfabetização perde suas especificidades em detrimento do Letramento. Uma vez que são confundidos, estaríamos alfabetizando ou letrando nossas crianças? A alfabetização, “de certa forma, obscurecida pelo letramento, porque este acabou por frequentemente prevalecer sobre aquela, que, como consequência, perde sua especificidade”. (SOARES, 2004, p.11). Cabe aqui pontuar, que a Metodologia de Contação de Histórias a partir do viés da Educação Histórica buscando o desenvolvimento da Consciência Histórica, está em consonância com as premissas estabelecidas anteriormente sobre Alfabetização e Letramento. Além disso, essa prática visa um trabalho transdisciplinar, uma vez que permite a possibilidade do Ensino de História, e reforça práticas de leitura, escrita, interpretação e contextualização, pois “existe uma expectativa de trabalho pedagógico com a escrita por parte de todos os professores”. (ROCHA, 2020, p.280). Embora saibamos que são três processos diferentes, um depende intrinsecamente do outro: Alfabetização, Letramento e Letramento Histórico. Nesse sentido, eles se entrelaçam com a perspectiva de Escolarização

trazida pela intelectual Helenice Aparecida Rocha, não sendo processos lineares, a escolarização promoveria influência direta no processo de Letramento:

Apesar de ser mais amplo que a escolarização, o letramento está entrelaçado a ela, o que propicia a ambiguidade entre seu caráter mais amplo e de relação entre instâncias culturais, e o caráter dirigido da escolarização. Nessa perspectiva, ele seria mobilizado em um conjunto de práticas, desde os anos iniciais do ensino fundamental, voltadas à alfabetização. Na sequência, existe uma expectativa de desenvolvimento de fluência em formas de escrever e ler, como resultado da alfabetização e como condição para aprender conhecimentos específicos. E seguindo a escolarização, a principal expectativa escolar estaria na apropriação da linguagem científica ou específica de cada campo de conhecimento, o que denominamos como letramento disciplinar, com requisitos epistemológicos (da ordem do objeto do conhecimento) e linguísticos. (2020, p.278).

Uma melhor estruturação de condições metodológicas, cognitivas e materiais que permitam uma alfabetização de qualidade tenderão a promover possibilidades ainda maiores de Letramento, uma vez que “o processo de letramento jamais chega a um “produto” final, é sempre e permanentemente um “processo””. (SOARES, 2019.). E, por consequência, também irá incidir sobre o Letramento Histórico e a Consciência Histórica. Ainda dentro desse contexto, é necessário trazer atenção para a BNCC, que embora não traga em seu texto sobre “Letramento Histórico” ou “Consciência Histórica” (como corrobora Helenice Aparecida Rocha: “Na parte do documento relativa ao componente curricular História – voltada tão somente para os conhecimentos históricos - o termo letramento ou letramento histórico não é mencionado.” (ROCHA, 2020, p.285), é possível aproximar sua escrita do objetivo dessa pesquisa. Em seu texto final e em todo seu conteúdo, aparecem 51 menções ao termo “Letramento” ou sinônimos: *Letramentos e Multiletramento* (dado trazido por esse projeto de pesquisa ao detalhar a busca no documento citado). Essas aparições fazem pensar a importância que o conceito possui para formação integral e cidadã dos sujeitos, e garante subsídios para relacionarmos essa pesquisa com alguns dos objetivos federais para a Educação Nacional (ainda que seja possível problematiza-los em certos níveis).

O exercício da interpretação – de um texto, de um objeto, de uma obra literária, artística ou de um mito – é fundamental na formação do pensamento crítico. Exige observação e conhecimento da estrutura do objeto e das suas relações com modelos e formas (semelhantes ou diferentes) inseridas no tempo e no espaço. Interpretações variadas sobre mesmo objeto tornam mais clara, explícita, a relação sujeito/objeto e, ao mesmo tempo, estimulam a identificação das hipóteses levantadas e dos argumentos selecionados para a comprovação das diferentes proposições. (BRASIL, 2018, p.399, 400).

Nesse contexto, um dos importantes objetivos de História no Ensino Fundamental é estimular a autonomia de pensamento e a capacidade de reconhecer que os indivíduos agem de acordo com a época e o lugar nos quais vivem, de forma a preservar ou transformar seus hábitos e condutas. A percepção de que existe uma grande

diversidade de sujeitos e histórias estimula o pensamento crítico, a autonomia e a formação para a cidadania. [...] Todas essas considerações de ordem teórica devem considerar a experiência dos alunos e professores, tendo em vista a realidade social e o universo da comunidade escolar, bem como seus referenciais históricos, sociais e culturais. Ao promover a diversidade de análises e proposições, espera-se que os alunos construam as próprias interpretações, de forma fundamentada e rigorosa. (BRASIL, 2018, p.400, 401).

No dia 11 de abril de 2019 foi instituído o Plano Nacional de Alfabetização (PNA) pelo decreto nº 9.765, lei de máxima necessidade, uma vez que o analfabetismo ainda é um gargalo na realidade brasileira.

#### Níveis de alfabetismo no Brasil conforme INAF (2001-2018)

NÍVEIS DE ALFABETISMO NO BRASIL CONFORME O INAF (2001-2018)									
Nível	2001 2002	2002 2003	2003 2004	2004 2005	2007	2009	2011	2015	2018
Base	2000	2000	2001	2002	2002	2002	2002	2002	2002
Analfabeto	12%	13%	12%	11%	9%	7%	6%	4%	8%
Rudimentar	27%	26%	26%	26%	25%	20%	21%	23%	22%
Elementar	28%	29%	30%	31%	32%	35%	37%	42%	34%
Intermediário	20%	21%	21%	21%	21%	27%	25%	23%	25%
Proficiente	12%	12%	12%	12%	13%	11%	11%	8%	12%
Total	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%
Analfabeto Funcional	39%	39%	37%	37%	34%	27%	27%	27%	29%
Funcionalmente Alfabetizados	61%	61%	63%	63%	66%	73%	73%	73%	71%

*Fonte: Inaf 2001-2018 (o critério de arredondamento das frações dos resultados permite percentuais totais diferentes da soma dos números arredondados)*

Fonte: BRASIL, 2019, p.13.

Sobre esse decreto se estabelece:

Art. 1º Fica instituída a Política Nacional de Alfabetização, por meio da qual a União, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, implementará programas e ações voltados à promoção da alfabetização baseada em evidências científicas, com a finalidade de melhorar a qualidade da alfabetização no território nacional e de combater o analfabetismo absoluto e o analfabetismo funcional, no âmbito das diferentes etapas e modalidades da educação básica e da educação não formal. (PLANALTO, 2019).

Embora traga interessante formulação em seu texto, ele foi revogado pelo decreto nº 11.556 de 12 de junho de 2023, que altera as disposições gerais para:

Art. 1º Fica instituído o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada - Compromisso, por meio da conjugação dos esforços da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, com a finalidade de garantir o direito à alfabetização das crianças brasileiras, elemento estruturante para a construção de trajetórias escolares bem-sucedidas. (PLANALTO, 2023.).

É perceptível pela análise dos dois artigos primeiros - embora os corpos dos dois textos ainda sejam minimamente equivalentes -, a modificação do pensamento, como o decreto nº 9.765 é mais completo do ponto de vista conceitual, uma vez que visa acabar com o analfabetismo absoluto e funcional por meio de evidências científicas. O que é interessante ressaltar como o PNA traz em seu texto o conceito de Literacia, no seio das discussões que cunharam o termo equivalente ao *Literacy* do inglês, e o *Littérature*, do francês. Assim, “Literacia é o conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes relacionados à leitura e à escrita, bem como sua prática produtiva, ao seu exercício nos mais diversos contextos sociais e familiares.” (BRASIL, 2019, p.21). Ou seja, embora os textos não versem explicitamente sobre o conceito de Literacia Histórica – a forma como seus textos articulam os debates conceituais, as propostas metodológicas –, nos levam a pensar possibilidade de alinhar as propostas estabelecidas por Peter Lee e seus contemporâneos com os textos normativos que regem a Educação no Brasil.

Vale ainda ressaltar, apropriando-se dos conceitos e estudos elaborados por Magda Soares (2019), que existe uma relação entre Letramento e Escolarização – “Para avaliar letramento pelo critério de grau de instrução, uma alternativa tem sido estabelecer, por inferência, uma equivalência entre determinado grau de escolaridade e um nível de letramento considerado satisfatório” (SOARES, 2019). Nesse sentido, se busca caracterizar níveis de Letramento relacionados ao tempo de Escolarização para que se possam alocar os sujeitos, em níveis específicos. Ou seja, grosso modo, quanto mais tempo de /escolarização, maior seria o nível de Letramento. Embora se saiba que é uma prática comum e, de certa forma, “necessária” – a fim de se criarem mecanismos para que os alunos desenvolvam esses conceitos satisfatoriamente, e não apenas para classificar -, a percepção dessa pesquisa é de orientação para o Letramento Histórico e desenvolvimento da Consciência histórica a partir da Metodologia de Contação de Histórias. Portanto, não se buscará um enquadramento entre Alfabetizado/Não alfabetizado ou Letrado/Iletrado, na concepção dessa pesquisa, esse processo é contínuo e inesgotável.

Um processo que se configura, assim como defende a autora citada e também Helenice Aparecida Rocha, um processo que não tem fim em si, ele é permanente, plural, multidimensional e ilimitado. Sendo assim, não cabe nesse processo de construção de conhecimento mensurar essa relação, todavia, perpetuar condições constantes em direção ao desenvolvimento do Pensamento Histórico. Assim, se faz necessário o estudo sobre Letramento Histórico, pois, como nos explica Rüsen (2001):

A aprendizagem histórica advém da necessidade que se tem do desenvolvimento da competência de dar sentido (significado) ao tempo que fica evidenciada quando os sujeitos narram a história, construindo formas coerentes de comunicação de suas identidades históricas. Neste ponto, aparece um encaminhamento da Literacia histórica, qual seja a da necessidade de se desenvolver e trabalhar operações mentais da consciência histórica que desenvolvam a narrativa, porque é somente a partir desta que o conhecimento se torna consciente. (SCHIMIDT, 2009, p.15).

Essa última intelectual afirma que a palavra “Literacia” não está presente nos dicionários de português (2009) e, que sendo assim, deve ser entendida a partir de um contexto inerente aos estudos da Área da Educação Histórica, uma vez que o Letramento Histórico, apesar de existirem múltiplas formas de letramentos em história, é um conceito específico da Ciência Histórica. Ou seja, a sua investigação, aprofundamento, difusão e perpetuação está intrinsecamente conectado aos pressupostos teóricos da própria História. Ser letrado, na perspectiva que nos traz Magda Soares, é diferente de ser letrado historicamente. Posto assim, o ensinar História, a Didática da História deve sempre estar em confluência com a Epistemologia da História, sem hierarquias, saberes múltiplos, diferentes, que se complementam e se nutrem um do outro, e claro, dialogando com a História Escolar, ensinada nas escolas.

Se desejamos afirmar que estamos ensinando História, em vez de outras formas de pensar o passado, é crucial que os alunos compreendam que existe uma forma de conhecimento de História e que o conhecimento do passado não é só uma questão de opinião pessoal. (LEE, 2008, p.13, In SCHIMIDT, 2009, P.14).

Segundo Isabel Barca, Literacia é um conceito que é posterior à alfabetização, ela é específica da Ciência Histórica: “Entenda-se a literacia não como um conceito restrito apenas às competências de leitura e compreensão linguísticas: numa acepção abrangente, poderá falar-se de literacia histórica, tal como de literacia científica, de literacia matemática ou outras.” (BARCA, 2006, p. 93-112 apud ROCHA, 2020, p.286). Na perspectiva de Peter Lee, “se os estudantes são capazes de dar sentido ao passado e adquirirem algum conhecimento do que podemos dizer acerca dele e, simultaneamente, serem capazes de utilizar esse conhecimento de

modo a que tenha claramente utilidade/aplicabilidade, talvez possa se afirmar que os estudantes são historicamente letrados” (2008). Para este autor, sujeitos letrados seriam minimamente capazes de realizar operações, tais como:

- 1) Ter uma imagem do passado que lhes permita orientarem-se no tempo, a qual exige o domínio de determinados conteúdos históricos ou uma compreensão substantiva coerente do passado;
- 2) Um conhecimento de como desenvolver uma explicação e narrativa do passado, o que pressupõe o domínio das ideias substantivas e de segunda ordem que colaborem para organizar o passado, fazendo com que o conhecimento do passado possível; (SCHIMIDT, 2009, p.18,19).

A partir dessa conceituação se torna claramente possível atrelar o Letramento Histórico com a utilização da História na orientação da vida prática proposto por Rüsen –, aproximação da Consciência Histórica e Letramento Histórico. Ou ainda, “Literacia histórica, portanto, pode ser entendida como o conjunto de competências avançadas que permite ao indivíduo realizar uma leitura do mundo à sua volta, inserindo-o neste e projetando alguma forma de futuro, à luz de experiências humanas passadas”. (LEE, 2006, p. 07). Na perspectiva de Helenice Aparecida Rocha, é possível relacionar o Letramento Histórico como um desenvolvimento cognitivo, de uma habilidade, a partir de um processo pedagógico que passa ser internalizado constantemente pelo indivíduo.

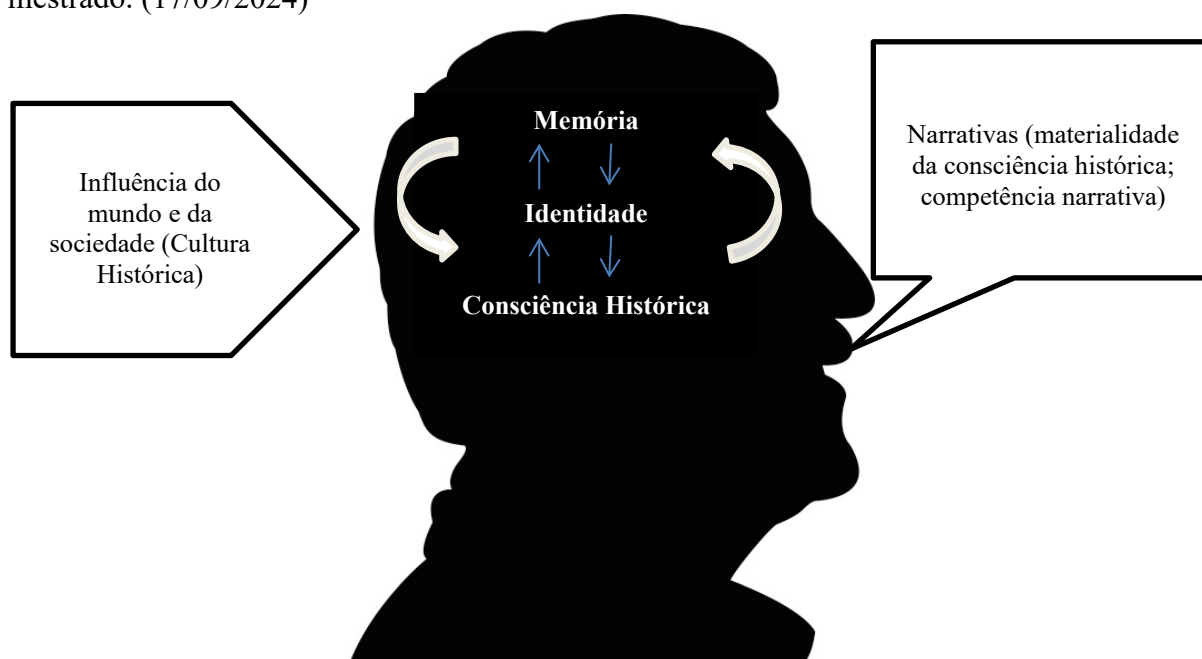
O letramento histórico participa do esforço comum das disciplinas escolares na inserção às práticas sociais da cultura escrita. O que é particular a este letramento? Ele visa provocar nos alunos interpretações cada vez mais fundamentadas e elaboradas de aspectos selecionados do passado como narrativas a partir de evidências e a tomada de conhecimento de outras interpretações, já estabelecidas por historiadores (incluindo autores de textos didáticos e professores). Isso ocorre através de práticas específicas de leitura e escrita em interações que ocorrem na aula de história. Nelas, professores falam, expõem, problematizam tais conhecimentos e atribuem tarefas aos alunos. A linguagem verbal ganha peculiaridade no trabalho com a escrita da história. (ROCHA, 2020, p.284).

A partir dos estudos de Maria Auxiliadora Schimidt é possível apurar como os complexos conceitos de Cultura Histórica, Consciência Histórica, Letramento Histórico se articulam, a fim de desenvolver uma aprendizagem histórica significativa. Nessa perspectiva, a proposta estabelecida nesse trabalho de pesquisa conseguiria articular através de suas narrativas, a possibilidade de desenvolvimento constante dos objetivos propostos anteriormente, uma vez que “contar histórias é uma arte porque traz significações ao propor um diálogo entre as diferentes dimensões do ser” (BUSATTO, 2003, p.10. apud TETTAMANZY, 2008, p.2). Com a palavra, a historiadora supracitada no parágrafo acima:

Para se chegar a alguns indicativos do que significa ter uma literacia histórica, é importante retomar a ideia de Rüsen (2001) de que a aprendizagem histórica advém da necessidade que se tem do desenvolvimento da competência de dar sentido (significado) ao tempo que fica evidenciada quando os sujeitos narram a história, construindo formas coerentes de comunicação de suas identidades históricas. Neste ponto, aparece um encaminhamento da literacia histórica, qual seja a da necessidade de se desenvolver e trabalhar operações mentais da consciência histórica que desenvolvam a narrativa. Porque é somente a partir desta que o conhecimento se torna-se consciente, ou autoconhecimento e o sujeito aumenta sua capacidade de ver passado como histórico e não somente como passado prático ou passado morto. Isto porque a histórica só é aprendizagem quando ela muda os padrões de interpretação do passado, o que pressupõe um processo de internalização dialógica e não passiva do conhecimento histórico, além de uma exteriorização para fora, no sentido de mudar a relação com a vida prática e com o outro. (SCHIMIDT, 2009, p.15).

Após extensa argumentação sobre os conceitos mais pertinentes a essa pesquisa de mestrado, serão expostos outros conceitos que são imensamente importantes, embora não sendo realizada uma abordagem filosófica tão profunda. Esse trabalho almeja, a partir da Metodologia da Contação de Histórias para educandos dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, complexificar a Consciência Histórica dos jovens alunos e desenvolver, constantemente, o Letramento Histórico. E para que tal empreendimento ocorra, precisam articular saberes, conceitos que estão intimamente conectados: Memória, Identidade, Consciência Histórica e Narrativa. Essas quatro representações serão estudadas em um aspecto mais amplo, a fim de se estabelecer uma relação intrínseca entre eles e o objetivo da pesquisa. Nesse sentido, observe o esquema abaixo:

Esquema construído mediante leitura sobre os conceitos que norteiam essa pesquisa de mestrado. (17/09/2024)





A imagem acima visa estabelecer um rápido entendimento para correlação de conceitos tão complexos. A sociedade influencia a construção de nossas identidades, que é estabelecida pela memória, numa direção de dar sentido para entendermos a nossa realidade. A partir dessas operações mentais, constantemente dialógicas, se constitui a Consciência Histórica e que ganha materialidade a partir das narrativas construídas pelo indivíduo. Sendo assim, “a narrativa como constitutiva da consciência histórica recorre à lembrança para interpretar as experiências do tempo” (RUSEN, 2001. In SCHIMIDT, 2009, p15). Em outras palavras, a memória nos auxilia a lembrar de nossas vivências e experiências do cotidiano (o esquecimento também é fruto dessa relação), influenciando diretamente a construção de nossa identidade, e por conta de nossa natureza humana de buscar sentido para o que aprendemos, constantemente aprimoramos a nossa Consciência Histórica, uma vez que é através do conhecimento adquirido que é possível modificá-la. É a partir das narrativas constituídas pelos indivíduos damos materialidade a nossa Consciência Histórica. E através da Metodologia de Contação de Histórias poderemos utilizar uma ferramenta poderosíssima ferramenta no refinamento da Consciência Histórica e o desenvolvimento, cada vez contínuo, da Literacia Histórica. A partir dessa prática no Ensino de História é possível articular os conceitos propostos: Cultura Histórica, Consciência Histórica, Literacia Histórica, Memória, Identidade e Narrativa.

[...] Sem a consciência histórica sobre o nosso passado (e antepassados...) não perceberíamos quem somos. Essa dimensão identitária – quem somos? –, emerge no terreno das memórias históricas partilhadas. Por isso, o sentimento de identidade – entendida no sentido de imagem de si, para si e para os outros –, associado à consciência histórica, forma de nos sentirmos em outros que nos são próximos, outros que antecipam a nossa existência que, por sua vez, antecipará a de outros. Ao assegurar um sentimento de continuidade no tempo e na memória (e na memória do tempo) a consciência Histórica contribui, deste modo, a afirmação da identidade - individual e colectiva [...]. (PAIS, 1999, p.1 IN ALVES, 2009, p.18).

Para realizar a proposta acima ainda é preciso fundamentar teoricamente os conceitos expostos que ainda não foram trabalhados: Memória, Identidade e Narrativa. Portanto serão feitas algumas reflexões sobre a construção do conceito de memória. A intelectual Carmen Zeli Gil constrói uma abordagem epistemológica interessante sobre Memória em trabalho realizado para a construção do *Dicionário de Ensino de História* (2019), organizado por Marieta de Moraes Ferreira e Margarida Maria Dias de Oliveira. Nele, a intelectual escreve como o conceito é complexo e depende de quem está falando, de onde está inserido esse contexto.

Do que falamos quando falamos de memória? As respostas dependerão da disciplina, da época ou do pensador que dela se ocupar, seja ele um teórico francês, latino-americano, africano ou asiático. Não há, portanto, uma resposta unívoca. O conceito

de memória tem seus fundamentos na universidade ocidental moderna, e hoje é importante reconhecer outras formas de pensamento que ampliem a perspectiva apontada para sua compreensão. (GIL, 2019, 155).

Além disso, também evidencia como o ato de esquecer é um processo correlato com a memória (de lembrar), uma vez que, ao mesmo passo que se lembra, se esquece. A autora trabalha com vários intelectuais para pontuar como o conceito de Memória é complexo e necessita de uma maior abstração para ser compreendido em sua multiplicidade: Halbwachs (1950), Le Goff (1990), Pollack (1992), Burke (2000), Ricoeur (2007), Nora (2009), Vansina (2010), Hampâté Bá (2010) etc. Sendo assim, Memória é “uma construção do presente a partir de experiências e vivências do passado” (CUNHA, 2008, p. 202). Ou ainda, nas palavras de Jacques Le Goff no livro “*História e Memória*”: “como propriedade de conservar certas informações, remete-nos em primeiro lugar a um conjunto de funções psíquicas, graças às quais o homem pode atualizar impressões ou informações passadas, ou que ele representa como passadas”, (1990, p. 423). Para finalizar a discussão acerca de Memória, foi escolhida a interpretação de Carmen Zeli Gil - uma vez que ela articula o que esse trabalho de mestrado pretende com os conceitos chaves – que se vale, principalmente, dos estudos de Halbwachs (1950), Le Goff (1990) e Pollack (1992).

A memória é um trabalho de reinterpretação do passado em razão do presente e do futuro, a partir de estratégias ou lutas que buscam construir outras narrativas, obscurecidas pelas memórias oficiais em torno de pessoas, grupos e instituições. (GIL, 2019, p.157).

O conceito de Identidade está inserido no âmbito daquilo do que nos caracteriza como indivíduo, que nos é próprio, porém, assim como a Memória, é construída de forma individual e coletiva. Em artigo eletrônico publicado em 2009, o intelectual Rogério Tílio propôs um interessante debate acerca do conceito de Identidade. Em seu trabalho, compreende que a Identidade é um “processo” (SARUP, 1996, p. 28. In TÍLIO, 2009, p.111) configurado no *estar*, pois é marcado pelo processo constante de ressignificação, numa relação dialógica com o outro, na maneira como as pessoas se compreendem no mundo e como enxergam os demais, “formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que no rodeiam” (HALL, 1992 [2003, p. 13]. In TÍLIO, 2009, p.111). Em seu debate, o intelectual propõe outros autores, evidenciando como é um processo relacional, do indivíduo com o coletivo, em sua necessidade de dar sentido e pertencimento ao ser. Abaixo, Rogério Tílio traz alguns autores (Bradley, Weeks e Norton) que tratam do conceito de Identidade:

Identidade social deve ser entendida como a forma pela qual os indivíduos se percebem dentro da sociedade em que vivem e pela qual percebem os outros em relação a eles próprios (BRADLEY, 1996). Weeks (1990) define identidade como o sentimento de pertencer a um determinado grupo; é a identidade que define “o que você tem em comum com algumas pessoas e o que o torna diferente de outras” (WEEKS, 1990, p.88). Analogamente, Norton (2000) entende identidade como a forma como a pessoa entende sua relação com o mundo, como essa relação é construída ao longo do tempo e do espaço, e como a pessoa entende possibilidades para o futuro. (NORTON, 2000, p.5). (TÍLIO, 2009, p.111).

Os indivíduos constroem suas identidades na percepção de suas semelhanças e diferenças em relação uns aos outros. O fazem de forma interna e externa através de diálogos e narrativas que produzem de si e da realidade que os cerca, de forma constante, na necessidade de sentido a sua existência humana. Assim, basicamente, amparado no debate proposto por Itamar Freitas (2009), a “narrativa é o principal elemento dos modos de representar os atos humanos (p.173). Nesse sentido, no percurso das ideias de Rüsen, o conceito de Narrativa é primordial para que a relação fique estruturada, uma vez que é a “narrativa a face material da Consciência Histórica” (RUSEN in BARCA et al. 2011, p.12). A narrativa vai ser a ferramenta pela qual os indivíduos vão externalizar para os demais como entendem sua realidade e o mundo, a forma como eles se orientam no tempo e na sua vida prática. “Ela será um meio imprescindível para que crianças e jovens exprimirem suas compreensões do passado histórico e consciencializarem progressivamente sua orientação temporal de forma historicamente fundamentada”. (RUSEN in BARCA et al. 2011, p.12).

Jörn Rüsen entende a narrativa como principal competência humana de produção de sentido. E produzir sentido é atribuir significado à vida, sob o ponto de vista individual e social, principalmente, diante das mudanças às quais estão submetidas as pessoas durante a existência. Narrar é, pois, “um procedimento mental” que articula “interpretação do passado com um entendimento do presente e as expectativas de futuro”. A competência narrativa reúne, assim, quatro habilidades mentais que podem ser didaticamente escandidas: experimentar o passado - perceber a mudança ou a separação entre o antes e o agora; interpretar a mudança - formular uma explicação sobre ela em termos de tradição ou insuficiência da tradição; orientar-se - empregar o saber histórico para fortalecer ou negar a tradição, por exemplo; e motivar-se a agir diante da mudança. (FREITAS, 2009, p.174).

As narrativas são fundamentais para que se possa analisar a Consciência histórica dos indivíduos, pois, ao estar articulada com sua identidade e memória, elas vão evidenciar a condição que cada indivíduo possui de interpretar e (re)interpretar sua existência. “O pensamento histórico não se limita a uma interpretação parcelar e linear das fontes; alimenta-se de narrativas progressivamente construídas, criticadas e reconstruídas.” (BARCA, 2004, p.15. IN CAINELLI, 2006, p.99). Nessa perspectiva, toda a lógica de interpretação da historicidade do indivíduo, de sua ação no tempo, se constrói, assim como o pensamento

histórico, em uma lógica narrativa. A fim de relacionar os conceitos estabelecidos, uma passagem de Maria Auxiliadora Schmidt se faz marcante:

Para se chegar a alguns indicativos do que significa ter uma literacia histórica, é importante retomar a ideia de Rüsen (2001) de que a aprendizagem histórica advém da necessidade que se tem do desenvolvimento da competência de dar sentido (significado) ao tempo que fica evidenciada quando os sujeitos narram a história, construindo formas coerentes de comunicação de suas identidades históricas. Neste ponto, aparece um encaminhamento da literacia histórica, qual seja a da necessidade de se desenvolver e trabalhar operações mentais da consciência histórica que desenvolvam a narrativa, porque é somente a partir desta que o conhecimento torna-se consciente [...] Mas não é somente pela lembrança que se recupera o passado. Seja qual for modo em que a consciência histórica penetra no passado, como no itinerário dos arquivos da memória, o impulso para esse retorno é sempre dado pelas experiências do tempo presente. Ou seja, a consciência histórica é local em que o passado é levado a falar e este só vem a falar quando questionado; e a questão que o faz falar origina-se da carência de orientação na vida prática atual, diante das suas experiências no tempo. Trata-se de uma lembrança interpretativa que faz presente o passado, no aqui e agora. [...] Nesta direção, é preciso lembrar a existência de uma relação orgânica entre a competência narrativa e a criação de identidades individuais e coletivas. Esta relação ocorre porque os sujeitos, por meio da narrativa, são capazes de desenvolver abordagens de si e do outro, e isso exige a consciência de sua própria historicidade e, portanto, de uma consciência histórica. Por outro lado, ao narrarem a sua e a do outro, ele se inventa e institui seu pertencimento no mundo. Ele se forja pela narrativa, ao criar um sentimento de continuidade no tempo e um sentimento de coerência interna, que lhe permite se interpretar narrativamente, como sendo um sujeito singular, porém, matizado por elementos sociais e culturais. (SCHIMIDT, 2009, p. 15,16 e 17).

Ao se analisar a Base Nacional Comum Curricular, apesar de não trazer explicitamente no seu texto, é possível aproximar com bastante clareza os conceitos defendidos nessa pesquisa, principalmente o de Consciência Histórica. Nesse sentido, ele se expressa nas Competências Gerais da BNCC e, fortemente nas Competências Específicas de Ciências Humanas (7) e Específicas para o Ensino de História (7), como é demonstrado abaixo:

#### **COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS DE CIÊNCIAS HUMANAS PARA O ENSINO FUNDAMENTAL**

1. Compreender a si e ao outro como identidades diferentes, de forma a exercitar o respeito à diferença em uma sociedade plural e promover os direitos humanos.
2. Analisar o mundo social, cultural e digital e o meio técnico-científico-informacional com base nos conhecimentos das Ciências Humanas, considerando suas variações de significado no tempo e no espaço, para intervir em situações do cotidiano e se posicionar diante de problemas do mundo contemporâneo.
3. Identificar, comparar e explicar a intervenção do ser humano na natureza e na sociedade, exercitando a curiosidade e propondo ideias e ações que contribuam para a transformação espacial, social e cultural, de modo a participar efetivamente das dinâmicas da vida social.
4. Interpretar e expressar sentimentos, crenças e dúvidas com relação a si mesmo, aos outros e às diferentes culturas, com base nos instrumentos de investigação das Ciências Humanas, promovendo o acolhimento e a valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.

5. Comparar eventos ocorridos simultaneamente no mesmo espaço e em espaços variados, e eventos ocorridos em tempos diferentes no mesmo espaço e em espaços variados.
6. Construir argumentos, com base nos conhecimentos das Ciências Humanas, para negociar e defender ideias e opiniões que respeitem e promovam os direitos humanos e a consciência socioambiental, exercitando a responsabilidade e o protagonismo voltados para o bem comum e a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.
7. Utilizar as linguagens cartográfica, gráfica e iconográfica e diferentes gêneros textuais e tecnologias digitais de informação e comunicação no desenvolvimento do raciocínio espaço-temporal relacionado a localização, distância, direção, duração, simultaneidade, sucessão, ritmo e conexão. (BRASIL, 2018, p.357).

#### **COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS DE HISTÓRIA PARA O ENSINO FUNDAMENTAL:**

1. Compreender acontecimentos históricos, relações de poder e processos e mecanismos de transformação e manutenção das estruturas sociais, políticas, econômicas e culturais ao longo do tempo e em diferentes espaços para analisar, posicionar-se e intervir no mundo contemporâneo.
2. Compreender a historicidade no tempo e no espaço, relacionando acontecimentos e processos de transformação e manutenção das estruturas sociais, políticas, econômicas e culturais, bem como problematizar os significados das lógicas de organização cronológica.
3. Elaborar questionamentos, hipóteses, argumentos e proposições em relação a documentos, interpretações e contextos históricos específicos, recorrendo a diferentes linguagens e mídias, exercitando a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos, a cooperação e o respeito.
4. Identificar interpretações que expressem visões de diferentes sujeitos, culturas e povos com relação a um mesmo contexto histórico, e posicionar-se criticamente com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.
5. Analisar e compreender o movimento de populações e mercadorias no tempo e no espaço e seus significados históricos, levando em conta o respeito e a solidariedade com as diferentes populações.
6. Compreender e problematizar os conceitos e procedimentos norteadores da produção historiográfica.
7. Produzir, avaliar e utilizar tecnologias digitais de informação e comunicação de modo crítico, ético e responsável, compreendendo seus significados para os diferentes grupos ou estratos sociais. (BRASIL, 2018, p.402).

Após a leitura das competências e a construção de uma síntese dos sete pontos acima, é notória a possível aproximação do texto da BNCC com o processo de desenvolvimento da Consciência Histórica. Quando o texto sobre as Competências Específicas de Ciências Humanas para o Ensino Fundamental utiliza frases como: “Compreender a si” (1); “Analisar o mundo social” (2); “Identificar, Comparar e explicar” (3); “Interpretar e expressar sentimentos” (4); “Comparar eventos ocorridos simultaneamente” (5); “Construir argumentos” (6); ele está dialogando diretamente com o processo relacionado à imagem exposta anteriormente (relação entre Cultura Histórica, Memória, Identidade, Consciência Histórica, Literacia Histórica e Narrativa). A construção e o desenvolvimento de uma Consciência Histórica e sua complexificação estão demarcados nos verbos utilizados para a construção do texto da BNCC. Além disso, se pensarmos nos pontos específicos para o Ensino de História, é viável se fazer essa aproximação com o conceito de Literacia Histórica, uma vez que, traz no âmbito específico

do Ensino de História, as bases que configurariam o desenvolvimento das competências por parte dos alunos que estão conectados com o desenvolvimento do Letramento Histórico. Se o estudante “compreender os acontecimentos históricos” (1), “a historicidade no tempo e no espaço” (2), conseguiriam “elaborar questionamentos e hipóteses” (3), buscando “identificar interpretações que expressem visões de diferentes sujeitos” (4) e com isso “produzir, avaliar e utilizar tecnologias digitais de informação e comunicação de modo crítico” (7), a fim de “compreender e problematizar os conceitos e procedimentos norteadores da produção historiográfica” (6), desenvolveria as competências necessárias que Peter Lee (2008) defende para que “talvez possa se afirmar que os estudantes são historicamente letrados.”

Ao se utilizar da contação de histórias para uma relação de ensino, busca-se o alinhamento entre a diversão e a produção de conhecimento, pois “as histórias são verdadeiras fontes de sabedoria, que tem papel formador da identidade.” (BUSSATO, 2006, p.21 apud SOUSA, 2021, 30.). O estímulo à imaginação pode promover uma multiplicidade de formas de aprendizagem. Se “é ouvindo histórias que se pode sentir... e enxergar com os olhos do imaginário... abrir as portas à compreensão do mundo.” (ABRAMOVICH, 1997, p.17 apud LEAL, 2012, p.9) e a “História permite ler e reconstruir a realidade, a partir de várias perspectivas que complexificam o modo como fazemos sentido da vida e, conseqüentemente, permite uma orientação temporal num horizonte mais alargado e profundo” (GAGO, 2018, p.182), a metodologia de contação de histórias que vise o desenvolvimento da consciência histórica e do letramento histórico está diretamente amparada na utilização de textos, narrativas que busquem esse entrelaçamento aos pensamentos de Abramovich e Gago. As narrativas, através do lúdico, vão promover múltiplas reflexões, críticas e reinterpretações que podem possibilitar maiores contextualizações do pensamento histórico, apuramento da consciência histórica e desenvolvimento contínuo do letramento histórico. Ao estabelecer uma “identidade, por meio da memória, e inseridas, como determinação de sentido, no quadro de orientação da vida prática humana” (RÜSEN, 2001, p. 67. In SCHIMIDT, 2009, P.16.), a narrativa, através da contação de histórias, pode gerar um cenário onde o ensino de história tenha novas possibilidades. Dessa forma, um ensino pautado nos paradigmas da Educação Histórica abordaria as seguintes competências históricas:

- Saber ‘ler’ fontes históricas diversas, com suportes diversos, com mensagens diversas;– Saber confrontar as fontes nas suas mensagens, nas suas intenções, na sua validade;
- Saber selecionar as fontes, para confirmação e refutação de hipóteses (descritivas e explicativas);

- Saber entender - ou procurar entender - o ‘Nós’ e os ‘Outros’, em diferentes tempos, em diferentes espaços
- Saber levantar novas questões, novas hipóteses a investigar – algo que constitui, afinal a essência da progressão do conhecimento. [...] (GERMINARI, G. D.; BARBOSA, M. R. 2014. p. 24 apud NOGUEIRA, 2022, p.73).

Ao entender esses quatro tópicos, torna-se possível pensar que contação de histórias promova, desde a infância, essa competência. A contação, a narrativa das histórias será uma “nova” roupagem para que ludicamente as crianças possam se tornar “historicamente competentes”. Além disso, intrinsecamente a esse desenvolvimento, aprimorar sua consciência histórica e letramento histórico. Essa perspectiva está ancorada na visão de Hilary Cooper, *“Learning and teaching about past: three to eight years olds”*, que discute a importância de se aprender História nos anos iniciais da educação, e o uso de histórias nesse processo. Desta forma, a metodologia de contação de histórias se configura como uma possibilidade bastante profícua no objetivo proposto por esse trabalho de mestrado.

Todo mundo ama uma história e as histórias sempre estão no centro da educação dos anos iniciais. De fato, Bage (2003) sugere que todo o currículo deve ser organizado ao redor das histórias. As crianças podem relacionar suas próprias experiências de tempo com histórias em livros de gravuras sobre outras crianças e famílias. Também podem relacionar histórias de ficção sobre o crescimento e mudança. As biografias pessoais das crianças e das pessoas que elas conhecem podem ser usadas como ponto de partida para explorar o passado por meio de sua experiência direta. (COOPER, 2006, p.5).

Assim, se é entendido que “a finalidade do ensino de História é a formação da Consciência Histórica” (SCHMIDT, 2009, p.12), é possível associar as palavras de Hilary Cooper com Metodologia de contação de histórias propostas por essa pesquisa de mestrado. Dessa forma, essa prática vai possibilitar que crianças construam o conhecimento histórico a partir de sua relação com as histórias contadas. No livro *Life long education*, o autor J.B. Davis evidenciou no artigo *“Global Literacy and early childhood for life-long education”*, uma pesquisa que se torna satisfatória para alinhar o que Schmidt e Cooper afirmaram acima. Assim, Davis (2007, p.49, tradução nossa) desenvolveu:

Os dados coletados e analisados ao longo de um período de sete anos indicam que crianças entre quatro e cinco anos desenvolvem um senso intuitivo de espaço e tempo. Elas são capazes de construir elementos temporais tanto a partir de uma referência pessoal quanto de um passado e futuro distantes, e são capazes de construir tanto mapas mentais quanto reais. Elas possuem os seguintes constructos mentais:

- a) **Pensamento intuitivo:** Elas encontram significado em sua visão de mundo.
- b) **Preocupações metafísicas:** Elas ponderam a natureza e o significado das coisas.

- c) **Reconhecimento de dicotomias:** Elas entendem opostos e podem mediar entre eles.
- d) **Consciência da morte e das origens:** Elas têm conhecimento da morte e são curiosas sobre as origens da vida.
- e) **Compreensão linguística e simbólica:** Elas usam a linguagem para criar significado, empregam objetos como símbolos do passado e adquirem vocabulário para expressar pensamentos sobre tempo e espaço.
- f) **Compreensão do tempo e do espaço:** Elas compreendem a irreversibilidade do tempo e a permanência do espaço.
- g) **Pensamento mítico:** Elas entendem a realidade através de mitos, em vez de lógica.

A pesquisa do autor permite que seja inferido que se o Ensino de História for construído a partir de uma realidade próxima dos alunos, tendo em vista que elas possuem esses constructos mentais, a metodologia de contação de histórias terá fortes indícios de sucesso em trabalhar e fomentar o desenvolvimento da Consciência Histórica e do Letramento Histórico. Diante do exposto, o capítulo três tratará dessa correlação, alinhando essa perspectiva com o Ensino de História, trazendo reflexões acerca do Currículo e do Livro didático de História. Além disso, pensar como intelectuais como Piaget e Vygotsky se aproximam com essa temática.



### 3 ARTEFATO PEDAGÓGICO-CULTURAL: ALGUMAS POSSIBILIDADES PARA CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS

#### 3.1 O livro didático e currículo: uma pequena análise para orientação

Não existe um livro didático perfeito ou ideal, porque as demandas e expectativas sobre ele são muitas e diversificadas. Esse suporte cultural tem atravessado décadas e séculos sem ter sua estrutura seriamente ameaçada, possivelmente porque congrega qualidades e funcionalidades que são valorizadas no âmbito escolar (CAIMI; STAMATTO, 2016, p. 244).

Antes de qualquer caminho que possa orientar a construção do artefato cultural-pedagógico, é preciso se debater a influência do currículo e do livro didático na escola e no Ensino de História. A maior parte dos referenciais para a formação de um conceito que defina o que é um livro didático no Brasil veio da Europa (FREITAS, 2019, p.143). A necessidade de eternizar, de salvar o conhecimento promoveu ao longo da história a criação de livros, que seriam o reduto do saber. A criação do IHGB em 1838 promoveu no Brasil, um movimento de escrita de livros que visavam retratar a História a ser ensinada nas escolas. Era preciso “sistematizar saberes dispersos, oriundos do mundo erudito, e que deveriam servir de cabedal para formação de futuras gerações.” (BITTENCOURT, 2008, p.97). Assim, a construção dos programas escolares ao longo do século XIX, fez com que houvesse livros escolares que corroborassem uma visão de mundo, um caminho a se seguir, uma História Nacional. Por conta dessa questão, a tradição escolar no Brasil é intensamente marcada pela presença do livro didático, sendo, muitas vezes a maior – quiçá a única -, fonte histórica em que os alunos têm contato. Além dessa questão, o livro didático, muitas vezes, é a ferramenta pedagógica mais utilizada por professores, “... continua sendo o material didático referencial de professores, pais e alunos que, (...), consideram-no referencial básico para o estudo (...)” (BITTENCOURT, 2006.). Assim como as pessoas são frutos de seu tempo, o livro didático também o é, eles são fruto das lutas sociais e demandas do seu tempo.

Os livros didáticos das diferentes séries de Ensino Básico ensinavam o estudo de História de maneira linear, cronológica, com base em verdades únicas, priorizando aspectos políticos e econômicos. Não tratavam de questões sociais e culturais, quase não tinham imagens ou não apresentavam documentos históricos; além disso, o conhecimento histórico tendia a ser tratado de modo acrítico. Atualmente, os livros de história têm características bem diferentes. Diversos fatores contribuíram para essas mudanças: novas demandas de professores e alunos; diretrizes legislativas deliberadas

pela LDB de 1996, PCN, PNLD (Plano Nacional do Livro Didático) e propostas curriculares regionais; ação de grupos da sociedade civil, como os grupos de defesa dos direitos dos afrodescendentes e dos indígenas; e também pela adesão dos historiadores as novas propostas historiográficas. (ZUCCHI, 2012, p.53).

Posto dessa forma é fundamental entender que a produção de qualquer livro didático deveria estar concatenada com o projeto do Estado. O estudo de História como necessidade social, visava o ensino da História Nacional, que para isso precisaria de acervo que trouxesse esse conhecimento. É nesse sentido que o projeto do Estado Brasileiro se faz presente, uma vez que as suas diretrizes estariam impregnando os sistemas escolares, o saber escolar, o livro didático. Sobre isso, Bittencourt afirma:

Era inviável separar os projetos de construção de programas curriculares das discussões sobre o papel a ser desempenhado pelo livro didático. Durante o período de elaboração de reformas educativas, o livro didático continuou a representar, para os seus idealizadores, a concretização do novo saber proposto. (BITTENCOURT, 2008, p.97).

Em sua tese de doutoramento intitulada *Livro Didático e conhecimento Histórico: uma História do saber escolar* (1993), Circe Bittencourt afirmou que a origem do livro didático está associada ao poder instituído (p.16). A utilização do livro didático como uma ferramenta de poder, de controle, não somente de saber. O que ainda se evidencia – hoje ainda -, é o livro didático como um espaço de disputa de projetos de poder: quem pode publicar, quem quer, o que se quer escrever, para quem, se configurando como espaço de conflito. Essa ferramenta, que muitas vezes é a principal utilizada pelo professor - seja por falta de tempo em preparar aulas devido à extenuante carga de trabalho, pela dificuldade de buscar formações continuadas, pela precarização do trabalho que os leva a um desgaste emocional -, acaba atendendo a uma lógica de perpetuação do *status quo*, enquanto, na verdade, deveria promover a criticidade e a transformação dos alunos. Ainda mais quando, em muitos casos, o livro didático de História é a única fonte pela qual alguns estudantes tem acesso às informações sobre História, sendo ele o responsável pelo conhecimento histórico que “constitui o conhecimento do homem comum.” (ABUD, 1984, p.81 apud CHAVES, 2019, p.161). Ou ainda como afirma Edilson Chaves (2019, p.161):

O livro didático é um dos grandes responsáveis pela constituição de um conhecimento específico da História que, possivelmente, será entendido como verdadeiro e legítimo pela maior parte das pessoas comuns, já que foi transmitido pelos manuais ao longo da vida escolar das crianças e jovens.

“O livro didático é, de fato, o principal veiculador de conhecimentos sistematizados, o produto cultural de maior divulgação entre os brasileiros que têm acesso à educação escolar” (FONSECA, 2003, p.49). É preciso entender essa influência e poder que o livro didático exerce. E principalmente, configurar que ele não pode ser única possibilidade para no Ensino de História, todavia, se torna urgente articulá-lo com os livros paradidáticos que serão abordados na metodologia de contação de histórias.

Embora o trabalho não vá elaborar uma discussão mais aprofundada sobre o livro didático, é preciso estabelecer uma questão importante sobre esse material, indispensável para o ensino de História e de qualquer disciplina: sua face mercadológica e de controle. Qual material didático é escolhido para ser usado? Qual profissional/instituição ganha com isso? Quem decide o que pode ou não pode estar escrito nos livros: editor, autor ou Estado?

É necessário entender que desde o século XIX, principalmente após 1850 - com os livros de Henrique Luiz de Niemayer Bellegarde (*Resumo da História do Brasil* – 1834), Abreu e Lima (*Compêndio da História do Brasil* – 1844), do incentivo do IHGB através da premiação do melhor plano de escrita da História do Brasil, além de inúmeros outros autores como Von Martius, Varnhagen, Joaquim Manuel de Macedo, Justiniano da Rocha, Moreira Azevedo etc - , incentivou-se a construção de manuais que contassem a História do Brasil e pudessem instruir e auxiliar professores; os livros didáticos foram, paulatinamente, assumindo um papel central no cotidiano escolar. Dentro desse contexto, surgem editores que ficaram ricos com o domínio do mercado no século XIX – como os Laemmert e Baptiste Garnier. Historicamente, a formulação do livro didático atende a uma lógica tripartite: Estado, editor e autor. O autor precisa adequar sua escrita às necessidades do projeto de educação que o Estado - em determinado momento histórico -, quer alcançar para conseguir que seu livro seja vendido, além de sofrer com normas, demandas e intervenções dos editores.

Na relação entre professores (público consumidor), editoras (produto) e governo (financiador), vemos que o livro se constitui muito mais enquanto uma mercadoria que tomará as formas do que o mercado precisa e espera, como afirmou Bittencourt, do que propriamente uma produção centrada no conhecimento puro e simples. (MATOS, 2012, p.175).

Apesar de se defender uma perspectiva de plasticidade para o livro de didático de História (FREITAS, 2008, p.145), também é preciso entender que é pesquisado enquanto produto cultural; como mercadoria ligada ao mundo editorial e dentro da lógica de mercado capitalista; como suporte de conhecimentos e de métodos de ensino das diversas disciplinas e matérias escolares; e, ainda, como veiculador de valores, ideológicos ou culturais, que atende a

determinadas demandas, ou ainda, “O manual escolar, mais que um meio de aculturação e de alteridade cultural, é factor de afirmação e de dominação cultural” (MAGALHÃES, 2011, p.11). Como afirmou Justino Magalhães:

Principal meio de informação, conhecimento e legitimação da cultura escrita e da acção escolar, o manual, não obstante a sua função didáctico-pedagógica, apresenta uma evolução em boa parte análoga à história geral do livro, no que se refere à ordenação e ao significado como veículo do saber e do conhecimento, mas ajusta-se aos circunstancialismos e às prerrogativas das políticas da educação. Com efeito, analisado em si mesmo e como representação da cultura, do campo e da acção escolares, o manual apresenta, nos planos sócio-económico da circulação, da difusão e da apropriação, uma especificidade que para ser assinalada necessita de uma adequação dos critérios gerais da biblioteconomia. (MAGALHÃES, 2011, p.5).

É preciso fazer um pequeno recorte e analisar essa faceta mercadológica em torno do livro didático. Historicamente, o livro didático ocupa um papel importante na tradição escolar brasileira. O PNLD é uma política pública articulada pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação e tem por objetivo fomentar o acesso a livros e materiais de qualidade, favorecendo ao desenvolvimento integral do aluno. Com a edição do Decreto nº 12.021, de maio de 2024, o programa foi expandido para abastecer também bibliotecas públicas e comunitárias de todo o país. Sobre o Programa:

O Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) consiste num conjunto de ações de distribuição de obras didáticas, pedagógicas, literárias e outros materiais de apoio à prática educativa aos alunos e professores das escolas públicas de educação básica do País. O programa também contempla instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos e conveniadas com o Poder Público. As escolas participantes do PNLD recebem materiais de forma sistemática, regular e gratuita. Trata-se, portanto, de um programa abrangente, constituindo-se em um dos principais instrumentos de apoio ao processo de ensino-aprendizagem nas escolas beneficiadas. (BRASIL, 2024).

Historicamente, o PNLD é originário da Comissão Nacional do Livro Didático o Decreto-lei nº 1.006, de 10/12/38, “com o objetivo de cuidar da produção, importação e produção do livro didático” (BRASIL, 1938). Entretanto, é preciso compreender como essa política fomenta um mercado selvagem, onde a adequação das obras a um modelo específico, a um projeto político, ganha mais espaço do que necessariamente uma preocupação com a Pesquisa em História e o Ensino de História.

A Editora Moderna, em seu site, explica em doze passos como funciona todo o trâmite para ter seu livro aprovado a participar do PNLD, até chegar às escolas (MODERNA, 2021). Vale ressaltar que é preciso que o material seja aprovado em questões técnicas e físicas avaliados pelo Instituto de Pesquisas Tecnológicas do Estado de São Paulo (IPT), para depois

serem avaliados pedagogicamente pela Secretaria de Educação Básica (SEB/MEC). São inúmeras exigências a serem seguidas, o Edital de 2023 consta com listas de especificações que vai da página 28 a 59 (BRASIL, FNDE, 2023). Os critérios específicos se misturam em diversas áreas: Ciências Artes, Geografia e História (BRASIL, FNDE, 2023, p.57.), não havendo critérios específicos para a construção dos livros didáticos de História, o que corrobora o fato de não haver uma preocupação com o Ensino de História em si, mas sim, com aspectos técnicos. No tópico 3.3.4 (EDITAL PNLD, 2023, p.58.), o documento usa o termo Literacia ao lado de Alfabetização. Conceituados nessa pesquisa no capítulo 2, é preciso afirmar que, aparentemente, o texto no edital não está em consonância com a perspectiva atribuída aos conceitos por essa pesquisa acadêmica. Todavia, o fato dele aparecer em um documento governamental, assim como na BNCC, nos garante subsídios para defender um ensino de História que vise a Literacia Histórica.

Se analisarmos os dados a seguir, podemos configurar o tamanho do investimento por parte do Estado brasileiro:

#### Dados do PNLD de 2023

Etapa de Ensino	Escolas Beneficiadas	Alunos Beneficiados	Total de Exemplares	Valor de Aquisição
Educação Infantil	49.629	2.445.855	2.464.623	R\$ 46.745.188,27
Ensino Fundamental - anos iniciais	81.558	11.548.222	74.048.926	R\$ 789.217.754,57
Ensino Fundamental - anos finais	47.306	10.066.299	12.981.858	R\$ 170.499.734,52
Ensino Médio	20.470	6.672.998	13.078.100	R\$ 182.274.236,85
<b>TOTAL</b>		30.733.374	102.573.507	R\$ 1.188.736.914,21

Fonte: BRASIL, FNDE, PNLD, 2024.

### Dados do PNLD de 2024

Etapa de Ensino	Escolas Beneficiadas	Alunos Beneficiados	Total de Exemplares	Valor de Aquisição	
Educação Infantil	45.861	3.270.926	2.503.416	R\$	52.834.411,43
Ensino Fundamental - anos iniciais	80.327	11.492.793	57.869.179	R\$	702.055.868,45
Ensino Fundamental - anos iniciais objeto 2 (práticas)	80.319	11.366.768	47.876.556	R\$	248.756.704,44
Ensino Fundamental - anos finais	46.385	9.797.076	73.779.225	R\$	921.322.110,85
Ensino Médio	19.523	6.572.052	12.578.995	R\$	209.416.583,66
<b>TOTAL</b>		31.132.847	194.607.371	R\$	2.134.385.678,83

Fonte: BRASIL, FNDE, PNLD, 2024.

É possível notar que o investimento realizado é de uma grande quantia, e que é feito de forma sistemática. Além disso, é visível que houve um grande aumento da verba de um ano para o outro, de um para dois bilhões de reais. Talvez essa quantia seja explicada pela quantidade de escolas beneficiadas: de 198.963 em 2023 para 272.415 para 2024. Entretanto, temos uma nova subdivisão que engloba 80.319 escolas em 2024: “Ensino Fundamental – anos iniciais objeto 2”. No início do documento, na parte que fala sobre “Do Objeto”, explica o que seria o OBJETO 2: “Obras didáticas – Livro e Manual de Práticas e Acompanhamento da Aprendizagem – destinadas aos estudantes e professores dos anos iniciais do ensino fundamental (1º ao 5º ano)”. (EDITAL PNLD, 2023, p.1). Se excluirmos essa subdivisão, e levarmos em conta apenas os dados sobre “ESCOLAS BENEFICIADAS” que existem nas duas tabelas, o número de instituições auxiliadas diminui em todas, de 2023 para 2024. Entretanto, o valor investido quase dobrou. Não podemos tirar conclusão precipitadas sobre essa questão, é necessário avaliar melhor, embora estejamos falando de um bilhão de reais. Se analisarmos as quantias recebidas pelas Editoras, “demonstram o quanto são materiais imersos em uma face ideológica que transcende a visão do autor, mas adentra os meandros das expectativas de mercado”. (MATOS, 2012, p.167). Ou ainda, nas palavras de Circe Bittencourt: “o livro didático caracteriza-se, nessa dimensão material, por ser uma mercadoria ligada ao mundo editorial e à lógica da industrial cultural do sistema capitalista” (BITTENCOURT, 2011, p.301, apud MATOS, 2012, p.175).

Cumpramos destacar que para o segmento voltado para as compras do setor público importa menos a orientação metodológica ou a ideologia contida em uma coleção didática e mais a sua capacidade de venda e aceitação no mercado. Nesse

contexto, o livro didático assume claramente sua dimensão de mercadoria, sujeita a múltiplas interferências em seu processo de produção e vendagem. (MIRANDA, 2004, p.128).

Ana Maria Monteiro afirmou: “... os autores, ao produzir livros didáticos, interpretam as orientações oficiais ou seja, as reelaboram segundo suas ideias pedagógicas e, ao mesmo tempo, incorporam expectativas dos professores, buscando atraí-los para o seu consumo” (MONTEIRO, 2009:176). O livro enquanto produto acaba como resultado de pesquisas de mercado como qualquer outro item de consumo diário, inserido nas “leis” do marketing, sua feitura obedece às indicações e orientações das políticas educacionais e das discussões pedagógicas do momento. (MATOS, 2012, p.174).

Abaixo vemos a tabela de “Valores de Aquisição” por parte das Editoras em 2020.

#### Dados sobre vendas de livros por editora

<p style="text-align: center;"><b>MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO</b> FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO - FNDE</p> <p style="text-align: center;">Valores de Aquisição - PNLD 2020</p>									
EDITORA	TIRAGEM ANOS INICIAIS	TIRAGEM ANOS FINAIS	ENSINO MÉDIO	TITAGEM TOTAL	TOTAL DE TÍTULOS ADQUIRIDOS	TIRAGEM MÉDIA	R\$ / MÉDIA POR EXEMPLAR	R\$ / TOTAL IMPRESSO	VALOR TOTAL
AUTENTICA EDITORA LTDA	7.900	0	150.258	158.158	2	52.719	R\$ 22,76	R\$ 2.530.488,50	R\$ 2.530.488,50
BASE EDITORIAL LTDA	0	0	26.690	26.690	9	989	R\$ 60,93	R\$ 1.603.185,99	R\$ 1.603.185,99
BERLENDIS EDITORES LTDA	0	0	64.310	64.310	1	21.437	R\$ 14,13	R\$ 908.886,80	R\$ 908.886,80
DANIELLA ALMEIDA BARROSO 25879106845	438	0	0	438	2	73	R\$ 40,38	R\$ 17.563,16	R\$ 17.563,16
EDICOES SM LTDA.	6.854.128	5.403.086	1.927.565	14.184.779	80	86.002	R\$ 8,77	R\$ 126.968.469,31	R\$ 126.968.469,31
EDITORA AUS LTDA.	1.038.852	0	267.369	1.306.221	16	49.482	R\$ 14,13	R\$ 17.077.709,03	R\$ 17.077.709,03
EDITORA APRENDE BRASIL LTDA.	15.785	0	285.033	300.818	11	13.188	R\$ 22,69	R\$ 5.434.259,90	R\$ 5.434.259,90
EDITORA ATICA S.A.	16.557.554	12.288.220	3.340.110	32.185.884	79	238.051	R\$ 10,62	R\$ 226.861.773,82	R\$ 226.861.773,82
EDITORA DIMENSAO EIRELI	286.299	0	0	286.299	15	6.362	R\$ 26,51	R\$ 6.932.292,29	R\$ 6.932.292,29
EDITORA DO BRASIL SA	3.996.965	4.525.171	504.988	9.027.124	64	64.212	R\$ 10,01	R\$ 74.606.637,72	R\$ 74.606.637,72
EDITORA FTD S.A	9.464.724	18.222.978	2.513.647	30.201.349	90	153.123	R\$ 10,26	R\$ 240.877.985,62	R\$ 240.877.985,62
EDITORA MODERNA LTDA	24.521.905	23.095.911	4.295.173	51.912.989	133	186.291	R\$ 7,30	R\$ 367.646.392,27	R\$ 367.646.392,27
EDITORA SCIPIONE S.A.	1.736.275	1.951.609	1.872.363	5.560.247	30	107.298	R\$ 10,75	R\$ 58.303.265,74	R\$ 58.303.265,74
FBF CULTURAL LTDA	2.150.096	0	0	2.150.096	5	143.340	R\$ 3,29	R\$ 7.068.677,35	R\$ 7.068.677,35
IBEP - INSTITUTO BRASILEIRO DE EDICOES PEDAGOGICAS LTDA	323.858	3.810.801	222.617	4.357.276	14	108.738	R\$ 20,96	R\$ 50.573.062,02	R\$ 50.573.062,02
IMPERIAL NOVO MILENIO GRAFICA E EDITORA LTDA	0	0	329.305	329.305	1	109.768	R\$ 13,09	R\$ 4.310.602,45	R\$ 4.310.602,45
KIT'S EDITORA COMERCIO E INDUSTRIA LTDA	64.476	0	0	64.476	5	4.298	R\$ 22,88	R\$ 1.482.549,17	R\$ 1.482.549,17
MVC EDITORA LTDA	0	0	1.189.778	1.189.778	22	18.027	R\$ 18,39	R\$ 21.102.050,42	R\$ 21.102.050,42
PALAVRAS PROJETOS EDITORIAIS LTDA - ME	0	0	23.020	23.020	3	2.558	R\$ 44,55	R\$ 1.025.541,00	R\$ 1.025.541,00
QUINTETO EDITORIAL LTDA	0	1.636.830	359.591	1.996.421	9	47.419	R\$ 14,78	R\$ 21.710.936,84	R\$ 21.710.936,84
RICHMOND EDUCACAO LTDA.	0	3.038.558	297.398	3.335.956	6	58.724	R\$ 10,40	R\$ 26.972.833,38	R\$ 26.972.833,38
SARAIVA EDUCACAO S.A.	3.445.798	6.525.992	2.529.273	12.501.063	56	101.763	R\$ 9,54	R\$ 111.307.799,51	R\$ 111.307.799,51
TERRA SUL EDITORA EIRELI	165.355	29.165	0	194.520	12	14.315	R\$ 32,53	R\$ 6.401.479,14	R\$ 6.401.479,14
ZAPT EDITORA LTDA	1.214.714	0	0	1.214.714	10	40.490	R\$ 6,97	R\$ 8.476.594,13	R\$ 8.476.594,13
<b>TOTAL</b>	<b>71.845.122</b>	<b>80.528.321</b>	<b>20.198.488</b>	<b>172.571.931</b>	<b>675</b>	<b>2.342.459</b>		<b>R\$ 1.390.201.035,55</b>	<b>R\$ 1.390.201.035,55</b>

Fonte: BRASIL, FNDE, PNLD, 2020.

Com base na tabela de valores é possível notar que três editoras estão na “liderança” e bastante distantes das demais: em primeiro, Editora MODERNA LTDA, recebendo quase trezentos e setenta milhões de reais (26,4%); seguida pela Editora FTD S.A, com duzentos e quarenta milhões de reais (17,3%); e, em terceiro, a Editora ATICA S.A com quase duzentos e vinte sete milhões de reais (16,3%). A quarta colocada, EDIÇÕES SM LTDA, recebeu,

praticamente, cem milhões a menos que a terceira. Ou seja, num total de vinte e quatro editoras, três dividem cerca de 50% do valor gasto pelo Governo Federal - os cálculos foram realizados a partir das análises dos gráficos apresentados, não havendo tais dados em outro trabalho. Se valores anteriores forem consultados, é possível perceber ainda mais como historicamente esse mercado está concentrado nas mãos de pequenos grupos, e como as grandes editoras possuem monopólio do mercado. Como mostra o trabalho de monografia de Mateus Gomes da Silva Rodrigues pela PUC-Rio em 2020, *Análise da indústria editorial brasileira e o papel do Programa Nacional do Livro Didático*:

Em 2005 havia 13 editoras participando do processo de aquisição do Governo, em 2018 já são 26 editoras que competem pela compra do Governo. Em 2018, a Somos Educação e a editora FTD obtiveram 40% e 20%, respectivamente, de suas receitas vindas de contratos governamentais. Embora tenha havido um aumento no número de editoras participantes no programa, não podemos deixar de perguntar o quão concentrado está esse mercado. Em 2017, o PNLD gastou um total de 1.295 milhões, de acordo com dados do MEC, no qual 52% foi absorvido pelas editoras FTD e Somos (226 e 452 milhões, respectivamente). Enquanto esses dois grupos ficaram com 52% do faturamento, outras 24 editoras dividiram o restante. Se considerarmos a tiragem total de livros, Somos e FTD foram responsáveis por 55,6% do total de 153 milhões. Por mais que haja um número razoavelmente grande de participantes é difícil afirmar que não há uma concentração de poder por parte dessas duas editoras. (RODRIGUES, 2020, p.30).

Faturamento da Somos Educação e FTD via PNLD (2014-2019)

Ano	Valor Faturado			
	Editora FTD	Somos Educação		
	Editora FTD	Editora Ática	Editora Scipione	Saraiva Educação
2014	188	179	55	173
2015	183	182	62	153
2016	143	169	37	119
2017	226	196	68	188
2018	215	244	94	196
2019	143	215	60	97

Fonte: RODRIGUES, 2020, p. 28.

É preciso parar para analisar a citação de Mateus Rodrigues e os valores expostos nos gráficos. Essa relação demonstra como a ação do governo com a compra dos livros influencia diretamente nas relações com as editoras, os valores estão na casa de milhões e é possível perceber como o mercado editorial é dominado por editoras específicas. O livro didático como didático “como mercadoria (...) sofre interferências variadas em seu processo de fabricação e comercialização” (BITTENCOURT, 2010, p.71 apud MATOS, 2012, p.177.). Será que as Editoras e autores estão mais preocupados em manter essas cifras milionárias ou produzirem



livros que realmente tragam um Ensino de História pautada em uma aprendizagem significativa? Essa é uma extremamente difícil de responder, embora o senso comum nos leve a pensar na primeira opção assinalada.

O livro didático é uma ferramenta complexa (MIRANDA, 2004, p.124), que carrega intencionalidade, disputas, poder, mas que carrega uma importância fundamental na cultura escolar, sendo imprescindível, se usado de forma a gerar criticidade, construção de conhecimento e transformação. Ele “continua sendo o material didático referencial de professores, pais e alunos que, (...), consideram-no referencial básico para o estudo (...)” (BITTENCOURT, 2010, p.71, apud MATOS, 2012, p.167). Assim, mesmo sabendo de sua função mercadológica e como isso afeta sua construção, é preciso saber utilizá-lo. É de fundamental importância que professores não utilizem o livro didático como ferramenta única, mas que promovam a observação crítica desse material, muito antes da utilização em sala de aula, e sim no momento de sua escolha para o ano letivo.

Alain Choppin bem assinalou que os livros didáticos não são somente ferramentas pedagógicas, mas também suportes de seleções culturais variáveis, verdades a serem transmitidas às gerações mais jovens, além de meios de comunicação cuja eficácia repousa na importância de suas formas de difusão. Nessa perspectiva, os livros, para além de se constituírem em vetores ideológicos, são fontes abundantes, diversificadas e, ao mesmo tempo, completas, visto que cada obra constitui uma unidade própria e coerente, com princípio, meio e fim. (MIRANDA, 2004, p.131).

O livro didático é sem dúvidas instrumento indispensável para o ensino, não com o mero objetivo de levar informação ao aluno, mas por ser uma ferramenta no processo de construção de conhecimento. (STEFANELLO, 2008 apud FILHO, 2018, p.21).

Todavia, ainda é preciso versar sobre aquele que configura o livro didático, que indica como ele deve caminhar: o Currículo. A Constituição Federal de 1988, em seu artigo 205, reconhece a educação enquanto uma necessidade, um direito fundamental que deve ser defendido pelo Estado, pela família e a sociedade, e que para tal objetivo seja alcançado, sejam “fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais” (BRASIL, 1988). É partir das demandas sociais dos anos do final dos anos 80 e início dos 90, com o surgimento das LDB 9394/96, as DCN’s (Diretrizes Curriculares Nacionais, oriundas da LDB) e a construção PCN’s (Parâmetros Curriculares Nacionais – 1997), que o debate em torno do que é o Currículo, do que ele pode abordar e inferir, como deve ser construído, ganhou enorme força. Os PCN’s foram elaborados para orientar os professores à construção de normas de cada disciplina, sempre levando em consideração a diversidade cultural e o desenvolvimento de competências e resoluções de problemas (BRASIL, 1997.), a fim de “assegurar equidade de

aprendizagem, ao garantir que elementos básicos integrassem os currículos e com isso fossem ensinados a todos os alunos” (DEZEMONE, 2019, p.91). Francisco Thiago Silva e Livia Freitas Borges evidenciaram como intelectuais como Abud (2000) e Gabriel (2000) valorizam os PCN’s e como eles podem ajudar na “consolidação de uma formação histórica nos jovens, desde que a pluralidade e a diversidade sociocultural apareçam como elementos estruturadores destes currículos”. (2018, p.1708). As DCN’s são um conjunto de definições que buscam garantir procedimentos, princípios e fundamentos para construção dos currículos, buscando um ensino de qualidade, garantido aos alunos os conteúdos básicos a serem ensinados e levando em consideração suas especificidades. Mesmo com a BNCC, as DCN’s continuam com sentido de lei, uma vez que elas se complementam.

A função da Base é especificar aquilo as habilidades que se espera que os alunos aprendam ano a ano. A BNCC foi elaborada à luz do que diz das DCN e, portanto, um documento não exclui o outro. “Fazendo uma analogia, as DCNs dão a estrutura, e a Base recheia essa forma, com o que é essencial de ser ensinado. Portanto, elas se complementam”, afirma Eduardo Deschamps, presidente do CNE. Diretrizes e Base são obrigatórios e devem ser respeitados por todas as escolas, tanto da rede pública como particular. (TODOS PELA EDUCAÇÃO).

Os currículos da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e do Ensino Médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos. (BRASIL, 2018, p.11. In, BRASIL, 1996).

Nessa perspectiva, Carmen Gabriel (2019) debate como a construção do conceito de Currículo é complexa e requer muita atenção.

Qualquer tentativa de definição de currículo de história pressupõe a compreensão de movimentos teóricos internos a dois campos de estudos e de pesquisa: o do currículo e o do ensino de história. Resultante da interlocução e da articulação de elementos que participam da definição de ambos, a expressão currículo de história traz as marcas e singularidades de suas potencialidades e tensões respectivas. (GABRIEL, 2019, p.72).

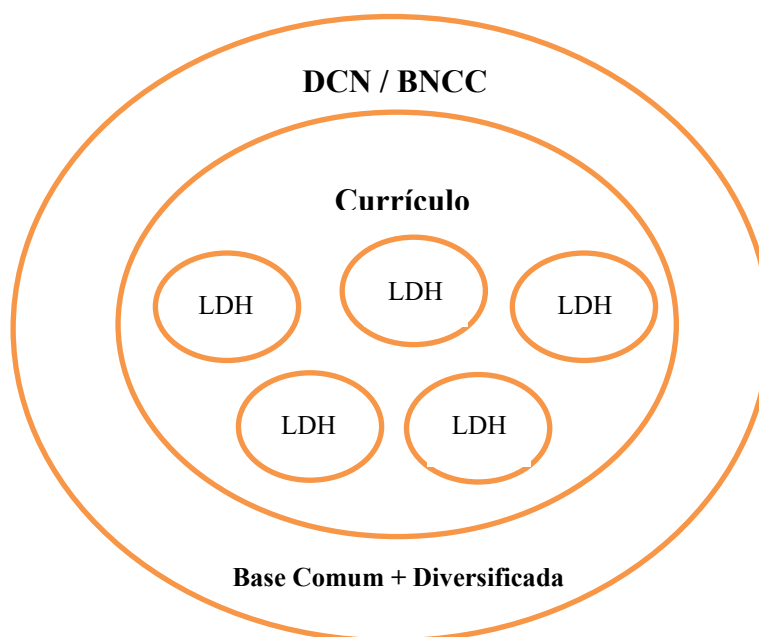
Aqui, neste trabalho de pesquisa, não cabe fazer um amplo debate sobre a construção do conceito. Embora, seja compreendido como a construção dessa ferramenta “sofra” com lutas e disputas políticas e ideológicas. A conceituação do termo “Currículo de História” que se faz necessária será numa perspectiva mais generalizante, sem abrir espaço para uma maior problematização de sua historicidade. Portanto, “Currículo de história tende a significar o conjunto de conteúdos que compõem as grades curriculares” (GABRIEL, 2019, p.75), em outras palavras, os conteúdos a serem ensinados. Apesar de utilizar essa definição mais reduzida, é sabida a importância do Currículo para um Ensino de História pautado nos

parâmetros da Educação Histórica, a fim do desenvolvimento da criticidade do educando. As realidades de cada escola nos municípios e estados do Rio de Janeiro e do Brasil mostram a necessidade de problematização e adaptação dos currículos. Na prática em sala de aula, todas as potencialidades e suas construções serão, possivelmente, exploradas, conjuntamente com o cotidiano das escolas e dos alunos.

A definição de currículo de história está, pois, diretamente relacionada com esses movimentos teórico-políticos curriculares. Seu entendimento depende do significado hegemonizado de currículo com o qual se opera e as apostas políticas que se pretende sustentar e defender. A inscrição do significante currículo no campo do ensino de história impõe igualmente um diálogo com as questões específicas dessa área de conhecimento. Entendida como “lugar de fronteira” (Monteiro, 2007; Monteiro e Pena, 2011) entre saberes e fazeres diferenciados, a expressão “ensino de” autoriza, neste caso, a reconhecer simultaneamente um espaço de entrecruzamento entre discursos ou formações discursivas distintas - história e educação - e o potencial subversivo, tanto do ponto de vista político quanto teórico, que pode carregar essa interseção para pensar a história ensinada, em particular nas escolas da educação básica. (GABRIEL, 2019, p.74).

Posto assim é possível imaginar como o Livro Didático de História pode ser construído, uma vez que ele é pensando a partir da lógica curricular. Podendo ser pensado como exemplifica o quadro abaixo, onde as DCN's e a BNCC influenciam os Currículos, e, diretamente, moldam os Livros Didáticos de História (LDH):

Esquema criado com as análises sobre os estudos feitos sobre BNCC, Currículo e livro didático

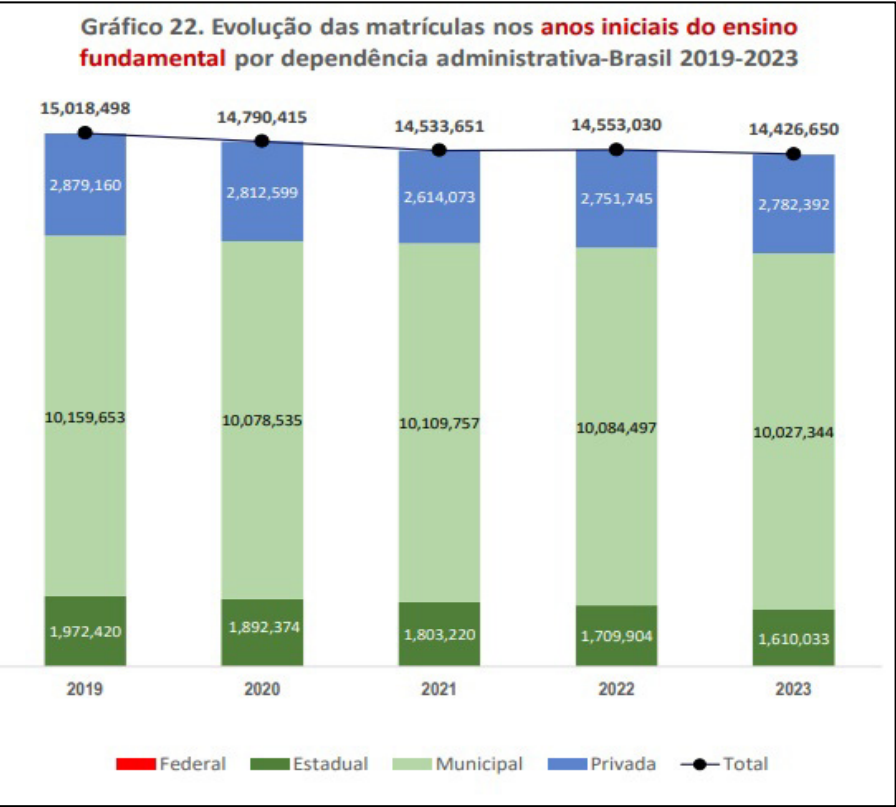
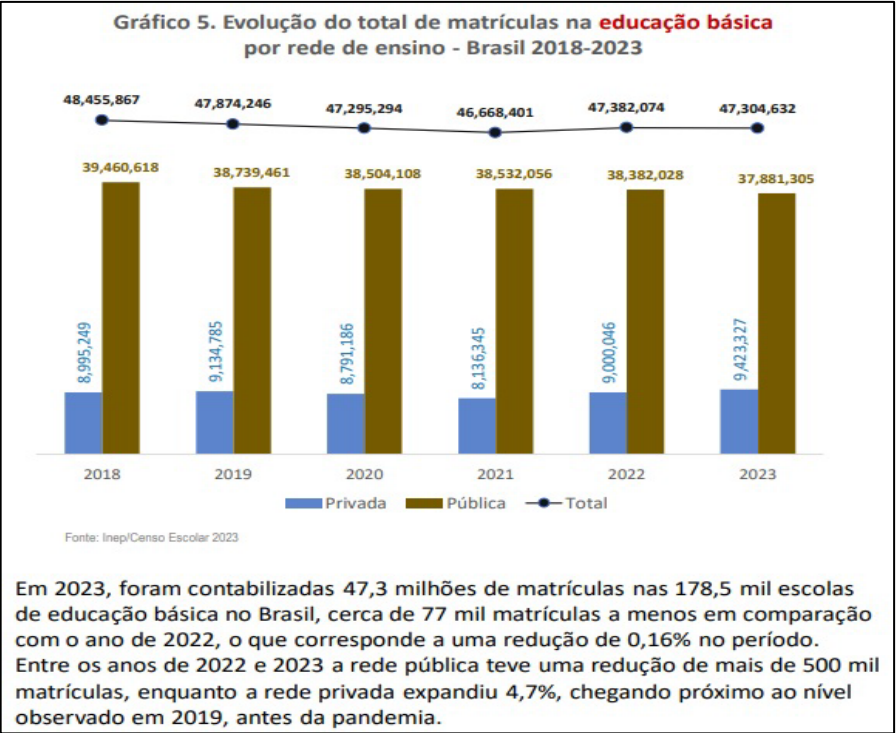


Vale destacar uma importante questão para reflexão de nossa prática e do uso do livro didático. O Estado passava a se responsabilizar pela realização do planejamento, da compra e da distribuição do livro didático às escolas públicas, deixando a produção nas mãos do setor privado cabe ao professor escolher, entre uma infinidade de títulos qual o que mais lhe agrada. Nesse contexto, o livro didático é uma ferramenta que não pensa as especificidades de cada aluno/turma. Coloca-se como desafio pensar uma educação que coloque o aluno no plano central, as formas como eles constroem processos de cognição, para que o ensino possa ser cada vez mais inclusivo, democrático e crítico. O livro didático de História é material imprescindível, mesmo com suas ressalvas aqui expostas, para um ensino de qualidade. É preciso entender como os currículos e os livros didáticos se articulam na prática para ser possível propor uma metodologia de contação de histórias para os educandos do 3º ano do Ensino Fundamental que seja possível, onde a finalidade seja sempre complexificação do Pensamento Histórico.

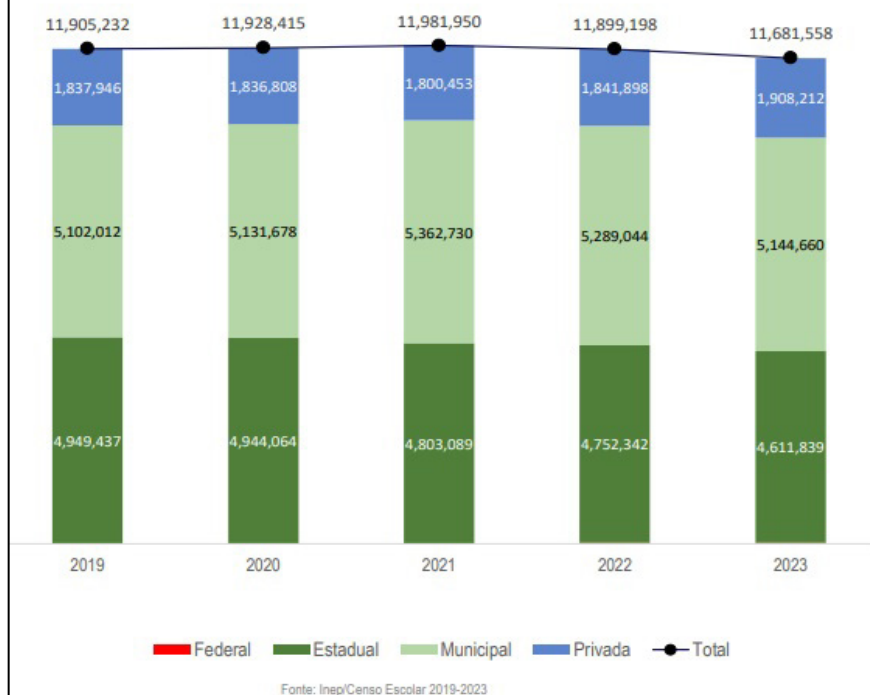
### **3.2 Escolas e profissionais: analisando essas múltiplas relações**

É preciso entender como funcionam as ações e relações que configuram o dia a dia das escolas. Entendemos que cada instituição, turma, aluno e professor operam de formas singulares, onde cada realidade lhes é própria. Todavia, somente através dessa reflexão é possível promover alguma intervenção pedagógica que possa ser substancialmente utilizável na prática escolar. Em suma, não tem como propor qualquer medida que seja se não se compreende como é o cotidiano de uma escola e a comunidade que ali constrói múltiplas relações diárias. A finalidade sempre será contribuir para a oferta de um ensino de qualidade disponível à maioria da população brasileira, capaz de promover a criticidade e transformação da realidade social.

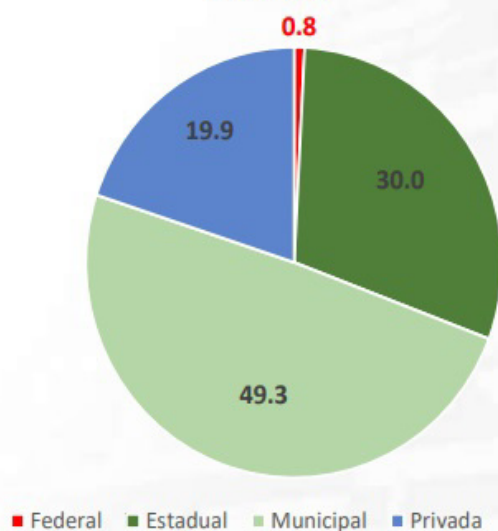
Tendo em vista como é organizada a educação no Brasil, sendo as esferas municipais responsáveis pela educação no Fundamental I e, além disso, a configuração econômica e social do Brasil – sendo a referência do trabalho o município do Rio de Janeiro –, optou-se por buscar um trabalho de campo que contemplasse a maior realidade do nosso país. Para tal, foi escolhida uma análise em escolas públicas da periferia carioca, uma vez que são as instituições públicas as que mais matriculam alunos. Como é possível analisar nos gráficos abaixo fornecidos pelo Censo da Educação Básica de 2023 realizado pelo INEP (BRASIL, INEP, 2023).



**Gráfico 23. Evolução das matrículas nos anos finais do ensino fundamental por dependência administrativa - Brasil 2019-2023**



**Gráfico 6. Distribuição das matrículas na educação básica por dependência administrativa Brasil 2023**



Quase a metade dos alunos matriculados são atendidos pelos municípios brasileiros (49,3%). Em 2023, a rede privada teve uma participação de 19,9%. Na educação básica, a União tem uma participação inferior a 1%.

Os gráficos apresentados pelo INEP em 2023 deixaram claro, que a maioria das crianças matriculadas estão na escola pública. Esse dado é categórico para se pensar um Ensino de História que avalie abranger esses locais. Como dito anteriormente, o objetivo dessa pesquisa de mestrado é possibilitar novas abordagens no Ensino de História, que sejam alcançáveis no dia a dia. Nessa perspectiva propôs-se a construção de um Artefato pedagógico que possa mostrar uma orientação para os Profissionais da Educação que vão se apropriar dele. Por isso não é uma ferramenta que julgamos como acabada em si, mesmo possuindo amparo na BNCC. Sua utilização pode e deve ser alterada com o intuito de melhor impactar cada turma em que seja utilizada. É um guia, não uma determinação. A proposta com o amparo no PNLD pensou a possibilidade no Ensino de História no Brasil inteiro, mas é o professor, com seu capital intelectual, com suas expertises, com suas vivências, experiências de seu alunado, cotidiano e cultura, o responsável por essas adaptações.

Nessa parte do trabalho buscou-se analisar como Profissionais da Educação – Professores do Ensino Fundamental I, Pedagogos, Psicopedagogos, Estagiários de Turma, Profissionais de Biblioteca e Contadores de Histórias –, percebem o Ensino de História. Além desses profissionais, também se procurou áreas que estão diretamente relacionadas com a educação, que estão correlacionadas de alguma forma com o processo de ensino e aprendizagem. Para atender essa demanda, buscou-se Psicólogos, Psiquiatras e Neurocientistas. Para isso, foi necessário encontrar profissionais que estivessem dispostos a participar de entrevistas e questionários, e escolas que pudessem oferecer seus espaços para a possibilidade da pesquisa. Essa procura estruturou-se a partir de uma rede de apoio pessoal, própria, com profissionais que foram conhecidos ao longo da minha carreira educacional ao longo de mais de 15 anos. A partir disso, novos profissionais foram indicados, tendo como pauta principal o viés da Escola e da Saúde Pública. Pensando se apropriar das ferramentas tecnológicas e de um formato que tornasse a pesquisa mais dinâmica e abrangente, optou-se por uma maior parcela de estudos por e-mail, Whatsapp e/ou Instagram. A possibilidade dessa configuração entrevista se deu com o exemplo de Cristiani Bereta da Silva, da Universidade Federal de Santa Catarina, que entrevistou o professor Peter Lee por e-mail no ano de 2012. Dessa entrevista foi publicado um artigo na *Revista Tempo e Argumento*, vol. 4, núm. 2, pp. 216-250, 2012, como é possível analisar uma pequena passagem abaixo:

O professor Lee coordenou vários projetos de investigação relacionados ao ensino e aprendizagem de História, o mais conhecido deles no Brasil é o *Chata (Concepts of History and Teaching Approaches)*. Os resultados dessas pesquisas foram publicados em vários livros, capítulos e artigos. Muitos desses trabalhos são em coautoria com Rosalyn Ashby. Alguns de seus artigos foram traduzidos para o português e circulam

entre os pesquisadores preocupados em compreender como as crianças aprendem história, no Brasil. As questões desta entrevista foram elaboradas com a intenção de que as reflexões de Peter Lee colaborem com o desenvolvimento das pesquisas relacionadas ao ensino de História no Brasil. Todos os contatos foram feitos por e-mail, ferramenta absolutamente útil e que rompeu, por alguns demorados instantes, entre julho e outubro de 2012, a distância entre Florianópolis e Londres. (DA SILVA, 2012, p.2017).

As entrevistas foram articuladas de duas formas: uma de âmbito mais geral proposta para todos os profissionais do Fundamental I, que poderia ser realizada por um formulário disponível numa ferramenta conhecida como *Google Forms*, plataforma gratuita de criação de formulários on-line. Nela, há a possibilidade de criar diversos tipos de formulários, sendo que tem exemplos próprios que podem ser modificados. Para essa pesquisa de cunho mais generalista, optou-se pelo *Forms* por conta do dinamismo que ele propicia, uma vez que pode ser acessado e respondido pelo celular. Foram quatro perguntas básicas, que continham informações cruciais e diretas sobre Educação Histórica, Letramento Histórico e a Contação de História como uma ferramenta para o Ensino de História no Fundamental I, permitindo uma enorme riqueza de informações pertinentes ao objetivo da pesquisa, além de proporcionar o conhecimento da práxis dos professores e de sua realidade escolar. Ademais, como parte importante dos conceitos apropriados e defendidos por essa pesquisa, também se buscou saber como professores desse segmento conhecem ou não os fundamentos conceituais citados anteriormente. Segue a abaixo o exemplo:

#### Entrevista via *Google Forms*: Perguntas 1 e 2

**Pesquisa em Educação Histórica.**

Esse formulário serve como um acervo de informações para alimentar uma pesquisa de mestrado da Universidade do Estado do Rio de Janeiro intitulada: **"Caminhos e possibilidades no Ensino de História: a potencialização do pensamento histórico com educandos do Ensino Fundamental a partir da metodologia de contação de histórias."**

Este formulário está coletando automaticamente os e-mails de todos os participantes. [Alterar configurações](#)

---

Nome (opcional); Área de atuação e tempo de magistério. \*

Texto de resposta longa

---

No que tange o Ensino de História nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, como você trabalha em sala de aula? \*

Texto de resposta longa



### Entrevista via *Google Forms*: Perguntas 3 e 4

Abaixo, uma breve explicação sobre o conceito de Educação Histórica:

"Nestes estudos, os investigadores têm centrado a sua atenção nos princípios, tipologias e estratégias de aprendizagem histórica, sob o pressuposto de que a intervenção na qualidade das aprendizagens exige um conhecimento sistemático das ideias históricas dos alunos." (BARCA, 2005, p.15).

O principal objetivo da Educação Histórica é entender como nossos alunos aprendem História para sabermos como ensiná-los. Para tal finalidade, é preciso aproximarmos a sala de aula (a História ensinada, seus conhecimentos próprios) com o que é produzido na Academia.

Sendo assim, você conhecia esse campo de pesquisa?

Acredita que o Ensino de História seja feito dessa maneira hoje em dia? Se não, acredita que ele possa ser realizado?

Texto de resposta longa

---

...

O objetivo dessa pesquisa de mestrado é criar um método de contação de histórias (que seriam selecionadas previamente) que objetive a Educação Histórica, e que tenha como finalidade o Letramento Histórico. Por esse conceito, entende-se:

"Se os estudantes são capazes de dar sentido ao passado e adquirirem algum conhecimento do que podemos dizer acerca dele e, simultaneamente, serem capazes de utilizar esse conhecimento de modo a que tenha claramente uma utilidade/aplicabilidade, talvez possa se afirmar que os estudantes são historicamente letrados". (LEE, 2008. In SCHIMIDT, 2009, p.18).

Posto assim, você acredita que essa metodologia de contação de histórias possa trazer algum aspecto positivo para o Ensino de História? Você se utilizaria desse método? Se sim, como?

Para esse formato foram utilizadas diversas possibilidades de captação de profissionais, de envio por *e-mail*, *Whatsapp*, *Telegram*, *Instagram*, Fóruns de Grupos de Educação no Facebook, rede de apoio de professores. Eles foram escolhidos a partir de um trabalho paulatino, um a um, sempre dando ênfase a atuação no âmbito da escola e saúde pública. Pelo fato de o *Forms* ter uma maior maleabilidade de disseminação que o formato PDF, se pensou a realização desta maneira. Foi passado um texto introdutório sobre a necessidade da pesquisa, e os profissionais que se enquadrassem nas questões descritas (serem professores do Ensino Fundamental I), poderiam responder ao formulário. É importante ressaltar aqui que mesmo com o maior dinamismo que esse formato possibilitou, notou-se um baixo engajamento e, mesmo com as conceituações trazidas no corpo do questionário, alguns participantes responderam de forma bem sucinta. Atribuímos a esse fato duas hipóteses: por conta de ser uma entrevista *on-line* e no *Forms*, buscaram ser mais dinâmicos em suas réplicas; e, por conta de um cotidiano atarefado, respostas *mais* densas demandariam mais investimento de tempo, que, possivelmente, não poderiam “desperdiçar” naquele momento. Aqui, é preciso entender até que ponto é satisfatório ou não, propor um formato de entrevista em que o controle do processo não ocorra de forma mais rígida por parte do entrevistador, uma vez que a proposta pelo *Forms* conta com uma maior intencionalidade do entrevistado de responder. Todavia, a despeito dos

dados recebidos por essa metodologia, é possível mensurar que as duas se completam: a entrevista mais generalizante no *Forms* e a mais específica com a escolha dos profissionais. Se fosse apenas uma das duas, o desempenho não seria eficiente. Portanto, tirando a adesão de um maior número de participantes, grande parte destes se preocupou em responder embasada nas informações conceituais contidas no formulário, com sua práxis e cotidiano escolar.

Tendo relatado essa primeira proposta, foi pensada a possibilidade de correlacionar as entrevistas do *Forms*, mais generalistas, com um viés mais denso. Assim, foi construído um arquivo em PDF com perguntas mais bem preparadas, ainda que seguissem a lógica das perguntas dos formulários, mas que pudesse ir além, e que permitissem aos entrevistados elaborar mais suas respostas. Para tal, se procurou disseminar esse formato em uma rede de professores, por *e-mail*, *Whatsapp* e *Instagram*, e a busca por profissionais específicos, indicados e escolhidos um a um. Desta maneira, o apoio dos funcionários das escolas parceiras foi fundamental, uma vez que diretores e vice-diretores foram de suma importância para a escolha dos professores a serem entrevistados. Amparados pelas instituições que aceitaram participar dessa pesquisa, uma parte dessas entrevistas foi realizada presencialmente, o que possibilitou maior grau de construção de conhecimento. A fim de se buscar um maior engajamento para responder esse segundo modelo de entrevista, foram preconizados professores que atuassem no 3º Ano do Fundamental. A escolha por esses profissionais se deu por conta de três questões primordiais relacionados com alunado: ser o último ano do ciclo de alfabetização; por envolver crianças entre 7, 8 e 9 anos, é possível encaixar esse recorte etário no Estágio de Desenvolvimento Operatório Concreto desenvolvido por Piaget e, por trabalharmos com o universo de conhecimento dos alunos e suas leituras de mundo, conseguimos relacionar com os conceitos de Zonas de Desenvolvimento de Vigotsky. Seguem os exemplos da ficha de entrevista para os docentes do 3º ano do Fundamental, assim como a proposta de contação e a capa do livro a ser utilizado:

## Ficha de entrevista para os docentes: Perguntas 1 a 5

Entrevista de docentes para compor material de pesquisa de mestrado pela Faculdade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) em Ensino de História intitulada: **“Caminhos e possibilidades no Ensino de História: a potencialização do pensamento histórico com educandos do Ensino Fundamental a partir da metodologia de contação de histórias.”**.

**Mestrando:** Luiz Filipe Loureiro Ramos.

**Orientadora:** Larissa Costard.

**Instituição:** Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ).

**Perguntas:**

As respostas podem ser enviadas para o e-mail: [historia.lframos@gmail.com](mailto:historia.lframos@gmail.com)

- 1) Nome, área de atuação e tempo de magistério?
- 2) Como você enxerga a educação: finalidades, objetivos, perspectiva de futuro etc.
- 3) Qual a finalidade que você percebe do Ensino de História no Brasil? Qual seria a sua função social?
- 4) Como você trabalha o Ensino de História em suas aulas? Quais são os métodos por você utilizados nas aulas de História?
- 5) Conhece o método de contação de histórias em sala de aula? Já se utilizou dele de alguma forma em seu período de atuação no magistério?

## Ficha de entrevista para os docentes: Pergunta 6

Abaixo, uma breve explicação sobre o conceito de Educação Histórica:

“Nestes estudos, os investigadores têm centrado a sua atenção nos princípios, tipologias e estratégias de aprendizagem histórica, sob o pressuposto de que a intervenção na qualidade das aprendizagens exige um conhecimento sistemático das ideias históricas dos alunos.” (BARCA, 2005, p.15).

“A reflexão sobre os usos dos significados atribuídos à História (ideias substantivas e de segunda ordem) afigura-se urgente para justificar o papel da História no currículo e contribuir para um ensino que promova uma consciência histórica consentânea com as exigências de desenvolvimento e cidadania na sociedade atual.” (Barca, 2007, p. 27)

O principal objetivo da Educação Histórica é entender como nossos alunos aprendem História para sabermos como ensiná-los. Para tal finalidade, é preciso aproximar a sala de aula (a História ensinada, seus conhecimentos próprios) com o que é produzido na Academia.

- 6) **Você conhecia essa área de estudo? Acredita que o Ensino de História onde atua/no Brasil, tenha essa perspectiva transformadora?**

## Ficha de entrevista para os docentes: Pergunta 7

O objetivo dessa pesquisa de mestrado é criar um método de contação de histórias (que seriam selecionadas previamente) que objetive a Educação Histórica, e que tendo como finalidade o Letramento Histórico. Por este conceito, entende-se:

"Se os estudantes são capazes de dar sentido ao passado e adquirirem algum conhecimento do que podemos dizer acerca dele e, simultaneamente, serem capazes de utilizar esse conhecimento de modo a que tenha claramente uma utilidade/aplicabilidade, talvez possa se afirmar que os estudantes são historicamente letrados". (LEE, 2008. In SCHIMIDT, 2009, p.18).

"Literacia histórica, portanto, pode ser entendida como o conjunto de competências avançadas que permite ao indivíduo realizar uma leitura do mundo à sua volta, inserindo-o neste e projetando alguma forma de futuro, à luz de experiências humanas passadas". (LEE, 2006, p. 07).

**7) Ao ler superficialmente esses conceitos, acredita que o Ensino de História no Brasil contribua para a formação de educandos autônomos e em condições de construir sentido e uma leitura de mundo crítica?**

## Proposta de Contação

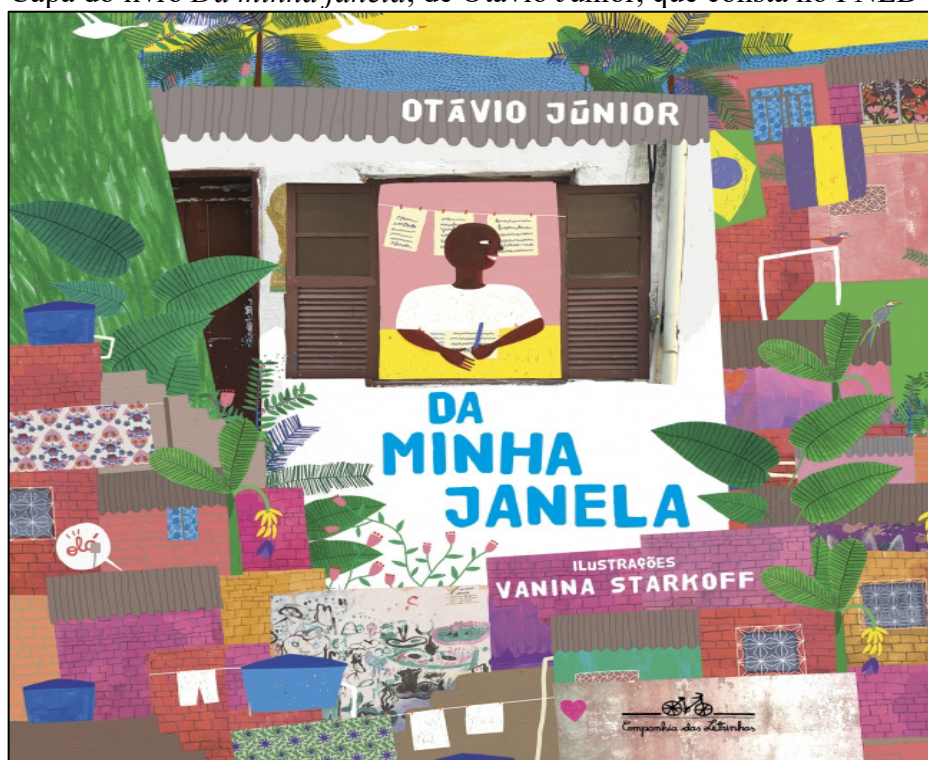
**Proposta de contação.**

Uma das possibilidades que essa pesquisa proporciona é o trabalho com o livro "Da minha janela", do autor Otávio Júnior, que foi incluído no PNLD-2022. Nele (é possível acessar um método de contação desse livro pelo [Youtube](https://www.youtube.com/watch?v=ZGM7kNVdvJ0), <https://www.youtube.com/watch?v=ZGM7kNVdvJ0>, acessado dia 27/01/2024) conseguimos aproximar os objetivos de conhecimento e as habilidades abordadas no livro didático para o 3º ano com os Conceitos de Segunda Ordem e as Ideias substantivas. Sobre esses conceitos, afirma LEE:

A investigação em educação histórica tem como objetivo entender as relações que alunos e professores estabelecem com os conceitos e as categorias históricas sejam ideias substantivas ou de segunda ordem. Por conceitos substantivos podem ser entendidos os conteúdos da história, como, por exemplo, o conceito de industrialização, Renascimento, revolução. Quanto aos conceitos de segunda ordem, são aqueles que estão envolvidos em quaisquer que sejam os conteúdos a serem aprendidos, dentre os quais podemos citar noções temporais como continuidade, progresso, desenvolvimento, evolução, época, enfim, aqueles que se referem à natureza da história (LEE, 2001).



Capa do livro *Da minha janela*, de Otávio Júnior, que consta no PNLD de 2022



Referências da BNCC e do sumário do livro correlacionado com a proposta de contação

**Os objetos de conhecimento e as habilidades abordadas no volume do 3º ano**

Objetos de conhecimento	Habilidades	Unidade							
		Capítulo	1	2	3	4	5	6	7
O "Eu", o "Outro" e os diferentes grupos sociais e étnicos que compõem a cidade e os municípios: os desafios sociais, culturais e ambientais do lugar onde vive	(EF03HI01) Identificar os grupos populacionais que formam a cidade, município e a região, as relações estabelecidas entre eles e os eventos que marcam a formação da cidade, como fenômenos migratórios (vida rural/vida urbana), desmatamentos, estabelecimento de grandes empresas etc.								
	(EF03HI02) Selecionar, por meio da consulta de fontes de diferentes naturezas, e registrar acontecimentos ocorridos ao longo do tempo na cidade ou região em que vive.								
	(EF03HI03) Identificar e comparar pontos de vista em relação a eventos significativos do local em que vive, aspectos relacionados a condições sociais e à presença de diferentes grupo sociais e culturais, com especial destaque para as culturas africanas, indígenas e de migrantes.								

**Sumário**

<b>1 Viver em grupo</b> ..... 8	<b>2 As comunidades fazem História</b> ..... 46
<b>Capítulo 1</b>	<b>Capítulo 3</b>
<b>É possível viver sozinho?</b> ..... 10	<b>Os primeiros moradores do Brasil</b> ..... 48
<b>Para iniciar</b> ..... 10	<b>Para iniciar</b> ..... 48
A união faz a força ..... 11	As comunidades indígenas ..... 49
Diferentes, porém iguais na vida comunitária ..... 12	O respeito às comunidades indígenas ..... 56
Manifestações culturais nas comunidades ..... 24	<b>De olho na imagem</b> ..... 58
<b>Capítulo 2</b>	<b>Capítulo 4</b>
<b>Os direitos das pessoas</b> ..... 28	<b>A herança africana</b> ..... 62
<b>Para iniciar</b> ..... 28	<b>Para iniciar</b> ..... 62
Direitos iguais para todos ..... 29	A diversidade do continente africano ..... 63
Serviços e direitos básicos nas cidades ..... 35	Os reinos africanos do passado ..... 66
<b>Tecendo saberes</b> ..... 40	As comunidades afro-brasileiras ..... 70
<b>O que estudamos</b> ..... 42	<b>Tecendo saberes</b> ..... 72
	<b>O que estudamos</b> ..... 74

## Ficha de entrevista para os docentes: Pergunta 8

A partir da contação do livro “Da minha Janela” podemos enquadrar os Conceitos de Segunda Ordem (Comunidade, indivíduo, igualdade, etnia, cultura, lugar, diferença, desigualdade, preconceito, racismo etc), com os Conceitos Substantivos do livro supracitado (Capítulo 1: É possível viver sozinho; Capítulo 2: Os direitos das pessoas; Capítulo 4: A herança africana) e os objetivos e habilidades para o terceiro ano evidenciados na imagem acima.

**8) Posto assim, após ler sobre os conceitos expostos e a indicação do livro de Otávio Júnior, você acredita que essa metodologia de contação de histórias possa trazer algum aspecto positivo para o Ensino de História? Você se utilizaria desse método? Se sim, como utilizaria na sua prática docente?**

Atualmente, é imprescindível, para uma educação de qualidade – incluindo na perspectiva da Educação Histórica –, compreender o que os alunos conhecem, entender como eles aprendem, para a promoção de atividades significativas de aprendizagens. Nesse âmbito, desenvolvimento e o meio social caminham juntos, não como uma questão taxativa, mas influenciando e moldando valores, normas e comportamentos desde o nascimento. Não é falar em um determinismo, é atentar que a oferta de um ensino de qualidade, de diversas fontes culturais, fomentará um melhor desenvolvimento psicológico e cognitivo. Seria possível afirmar que crianças de famílias com maior capital cultural e econômico tendem a ter acesso a melhores oportunidades educacionais e redes de apoio, facilitando a internalização de normas sociais que promovem sucesso acadêmico e profissional? Possivelmente, sim. A possibilidade de acesso a uma rede mais ampla de conhecimento, de diversidades culturais, de possibilidades múltiplas de construção de conhecimento, propiciará a formação de um cidadão/ser humano mais crítico de sua realidade.

Conhecendo a relação que, pelo fato da lógica da transmissão do capital cultural e do funcionamento do sistema escolar, estabelece-se entre o capital cultural herdado da família e o capital escolar, seria impossível imputar unicamente a ação do sistema escolar (nem, por maior força de razão, a educação propriamente artística - quase inexistente, como pode ser constatado com toda a evidência - que, porventura, tivesse sido proporcionada por esse sistema) a forte correlação observada entre a competência em matéria de música ou pintura (e a prática que ela pressupõe e torna possível) e o capital escolar: de fato, este capital é o produto garantido dos efeitos acumulados da transmissão cultural assegurada pela família e da transmissão cultural assegurada pela escola (cuja eficácia depende da importância do capital cultural diretamente herdado da família). (BOURDIEU, 2011a, p. 27 apud ABREU, 2018, p.52).

A fim de sustentar a escolha por educandos do terceiro ano do Ensino Fundamental, que abarca o final do ciclo de alfabetização, buscaram-se subsídios nas pesquisas de Piaget, Vigotsky e nos estudos da Neurociência, com base nos trabalhos de Karine Pereira Neri e Marta

Relvas. É preciso entender como as crianças formulam seus pensamentos e articulam seus saberes para que possa se posicionar. Assim, Piaget propõe uma teoria – Epistemologia Genética –, que pudesse investigar a origem dos processos mentais, e dessa forma programar atividades que façam sentido e estejam apropriadas para os educandos. Nesse sentido o intelectual citado afirmou:

O desenvolvimento é caracterizado por um processo de sucessivas equilibrações. O desenvolvimento psíquico começa quando nascemos e segue até a maturidade, sendo comparável ao crescimento orgânico; como este, orienta-se, essencialmente, para o equilíbrio. (PIAGET, 1974, p.13 apud OLIVEIRA, 2013.).

Na perspectiva de Piaget, não importa a idade, a situação, o momento, estamos sempre aprendendo, onde todos nós temos essa possibilidade, pois estamos sempre sendo estimulados por inúmeras fontes. Se pensarmos a atualidade, onde somos bombardeados intensamente por constantes informações, o processo de construção de conhecimento é intenso. É preciso frisar ainda que, Piaget, segundo Palangana (2015), não buscou entender como cada criança constrói seus arranjos mentais e cognitivos a fim de construir o conhecimento, “convém lembrar que Piaget se propôs a estudar o processo de desenvolvimento do pensamento e não a aprendizagem em si” (2015. p.71). Todavia, seus estudos são primordiais para compreendermos e analisarmos como queremos propor a Educação Histórica a partir da Contação de Histórias. Visto que a criança é um Sujeito Epistêmico, a interação social, entre o meio e o objeto é o que compreende as possibilidades de aprendizagem. Nessa medida, a oferta de uma contação de histórias com ênfase na Educação Histórica permitirá às crianças construir arranjos cognitivos, uma rede de conhecimento cada vez mais complexa a fim de atender ao Letramento Histórico.

Segundo Piaget, o conhecimento não pode ser concebido como algo predeterminado desde o nascimento (inatismo), nem como resultado do simples registro de percepções e informações (empirismo): o conhecimento resulta das ações e interações do sujeito no ambiente em que vive. Todo conhecimento é uma construção que vai sendo elaborada desde a infância, por meio de interações do sujeito com os objetos que procura conhecer, sejam eles do mundo físico ou do mundo cultural. O conhecimento resulta de uma inter-relação do sujeito que conhece com objeto a ser conhecido. (MOREIRA, 1999, p.75 apud OLIVEIRA, 2013.).

Para esse autor, quando há o contato com um novo conhecimento, é gerado um desequilíbrio, necessitando haver à volta para um novo equilíbrio. O processo de assimilação do elemento novo começa com a incorporação as estruturas já esquematizadas através da interação. Visto a proposta de Piaget e como o autor entende a construção do conhecimento, foi escolhido a idade que envolve o terceiro ano do Ensino Fundamental (entre 7 e 9 anos) para a

base desta pesquisa, de acordo com o poder de leitura das crianças, uma vez que, em teoria, sendo o último ano da alfabetização, a probabilidade do domínio da leitura e escrita e o nível de letramento seja mais complexo. Sendo assim, correlacionando com os estudos de Piaget, seria a Fase de Desenvolvimento Operacional-concreto (7 aos 12 anos), uma vez que é nesse estágio que a criança passa a pensar sua realidade de forma racional, ela promove mentalmente a resolução de problemas. “Será somente no tempo operatório que a criança adquirirá flexibilidade em seu pensamento, desenvolvendo reversibilidade e descentração, podendo culminar as operações de sucessão e duração” (BORGES, 2009, p.5). Partindo do pressuposto teórico de Piaget, Abreu afirma que “há quatro estágios nos quais os sujeitos são quiescentes para evoluírem, de um estado de total desconhecimento do mundo que o cerca até o desenvolvimento da capacidade de conhecer o que ultrapassa os limites do que está a sua volta” (ABREU, 2010, p.363). Então, se pensarmos na teoria piagetiana, a aquisição de conhecimento se estrutura a partir de relações cognitivas que são configuradas nos processos de assimilação, acomodação e equilíbrio. A vivência promove realidades que geram desequilíbrios, à medida que reorganizamos nossas condutas para resolução daquela necessidade/problema, nos levando ao um estágio de equilíbrio novamente. Ou seja, o cotidiano das crianças é um processo constante de desequilíbrios, reajustes e equilíbrio. E esse mecanismo de desenvolvimento das estruturas mentais possibilitaria leituras de mundo cada vez mais complexas, cada nova informação atualiza todos as esferas cognitivas, o que se aprende e as formas pelas quais se aprende. Logo, a possibilidade para uma aprendizagem contínua e duradoura é a capacidade e a qualidade das trocas com os diferentes sujeitos, oportunidades e metodologias.

[...] ao analisar os aspectos educacionais a partir da teoria proposta por Jean Piaget, torna-se possível dizer que aquilo que é incorporado à atividade dos alunos pela descoberta pessoal passa a compor a estrutura cognitiva para ser empregado em novas e distintas situações. Nesta perspectiva, [...] o ensino é visto como um convite de exploração à descoberta, tornando a sala de aula um espaço de construção no qual o aluno tem um papel central na produção dos conhecimentos. (CELESTE, 2017, p.4-5. Apud CASTRO, 2022, p.25).

Nesse sentido, a Contação de Histórias promoveria o estágio de desequilíbrio, que gerariam novas perspectivas e condutas das crianças. Ao realizarem as atividades relacionadas com os temas/livros propostos, as trocas de experiências entre alunos e professores, as crianças estariam construindo conhecimento e caminhando para novo estágio de equilíbrio, que seria novamente reordenado por novos momentos de contação, permitindo aos educandos a possibilidade de novas descobertas. Dessa forma, a complexificação do Pensamento Histórico, da Consciência Histórica, seria um processo que não tem meio e fim, é contínuo, uma vez que



a promoção de desequilíbrios nas formas já implantadas de pensar e rearranjos são constantes, promovendo inúmeras e sucessivas reorganizações cognitivas, propiciando modificações das estruturas de pensamento. “O desenvolvimento é uma construção contínua, ficará mais sólido, cujas fases gradativas de ajustamento conduziriam a uma flexibilidade e uma mobilidade de peças tanto maiores quanto mais estável o equilíbrio” (PIAGET, 1999. P.14. Apud CASTRO, 2022, p.24).

Temos que considerar também que, a evolução dos processos cognitivos, que inclui a noção de tempo, é pautada pelas relações dialéticas com o meio do conhecimento, que servem como start dos processos de equilibrações. E como o ensino de História pressupõe diálogo, debate, interação social e mudanças de perspectivas, traria inerente a este processo a chance de favorecer as re-estruturações cognitivas pela via das relações de cooperação (co-operações lógicas). O aluno precisa ser co-participante dos processos e se sentir na posição de historiador, uma vez que quando as ações do pensamento o envolvem em sua totalidade, oferecendo a sensação de pertencimento à sociedade, a compreensão de si mesmo como ser histórico e uma identidade sociocultural, temos as condições sociais adequadas que tanto promovem o desenvolvimento e aquisição da noção de tempo como permite o aprendizado dos conteúdos históricos. (BORGES, 2009, p.6).

É ainda necessário destacar que este trabalho não está pautando suas análises a partir do que Piaget pensou sobre o Ensino de História ou sobre a Educação. Segundo a intelectual Thelma Borges, Piaget, em 1933, “apresentou um trabalho sobre o ensino de História na Conferência Internacional para ensino de História, (...) O que o autor propôs foi pensar que a compreensão da história supõe a noção de tempo sob as características da duração e da seriação” (PIAGET, 1998. apud Borges, 2009, p.5). De certa forma, essa pesquisa vai de encontro com os estudos de Lee e Dickinson na década de 1970 que pudessem “pensar sobre Educação Histórica que não se definisse como estritamente piagetiana, perspectiva até então dominante” (MISTURA, 2020, p.59.). Todavia, o fato de apresentarmos uma base piagetiana para argumentar a favor do recorte etário determinado no trabalho, não faz com que se defenda a visão do autor para o Ensino de História. Vale ainda trazer as críticas desses autores relatadas em trabalho recente de Letícia Mistura (2020), que está coordenada com a posição desta dissertação de mestrado.

As críticas circundantes aos trabalhos que se baseavam nos estudos de Jean Piaget eram dimensionadas em dois sentidos, de acordo com Lee e Ashby (2009):

- a) Os estudos não consideravam a epistemologia da História e tratavam a narrativa histórica como unívoca e acabada;
- b) Os estudos faziam uma abordagem da Teoria dos Estágios de Piaget procurando enquadrar as manifestações de pensamento histórico das crianças nos estágios piagetianos, o que impunha uma lógica de progressão linear e consecutiva que não está na base da proposta de Piaget e levava a concluir

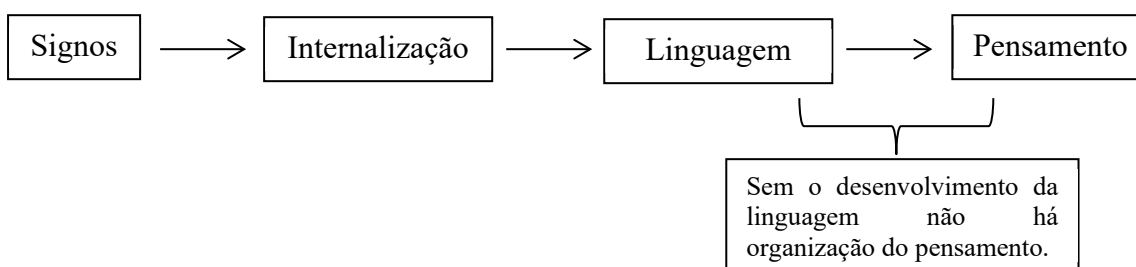
que as crianças menores de 14 anos não seriam capazes de aprender História por não terem atingido o estágio de desenvolvimento do pensamento abstrato. (MISTURA, 2020, p.59).

Os estudos de Immanuel Kant, que aponta para ideia de que o sujeito aprende na interação com o meio, não somente influenciaram Piaget na construção de um conceito chamado Sujeito Epistêmico – ser social, crítico, que argumenta, autônomo -, como também Vigotsky em suas teorias socioculturais. Essa conexão entre os três intelectuais é a que o desenvolvimento cognitivo está relacionado às relações sociais, a complexificação do pensamento humano está diretamente associada aos estímulos promovidos pelas vivências que marcam a vida das crianças.

O grande intelectual russo buscou trazer uma proposta que estava embasada em uma perspectiva marxista, estruturada em uma epistemologia dialético-materialista, em que analisa como as transformações históricas na sociedade promovem modificações na forma como as sociedades se reproduzem. A partir dessa estruturação, pensar o “processo de desenvolvimento do pensamento, que desse conta das funções cognitivas complexas de um sujeito contextualizado e, portanto, histórico” (PALANGANA, 2015, p.78). É necessário enfatizar o quanto a vivência, as origens, a História de vida de Vigotsky influenciaram no seu pensamento, e que, apesar de terem nascidos em um recorte temporal muito próximo, ele e Piaget são apresentam diferenças. “A questão central, para ele, consiste em explicar como a maturação física e a aprendizagem sensório-motora interagem com o ambiente, que é histórico – e em essência social –, de forma a produzir as funções complexas do pensamento humano.” (PALANGANA, 2015, p.81).

Além da questão do interacionismo social, a teoria vigotskyana se debruça em outro importante aspecto da característica intrínseca a humanidade: linguagem. Nesse caminho, o intelectual demarcou o domínio da fala como sendo o ponto fulcral para se estabelecerem as funções cognitivas superiores. Ou seja, é quando a criança consegue articular pensamento e argumentação, se apropriando dos signos, símbolos e consegue se expressar, ela promove o desenvolvimento cognitivo.

Esquema elaborado por essa pesquisa com base nos estudos sobre Vigotsky (autoria própria)



Colocada essa questão, seria o 3º ano do Ensino Fundamental um propício momento para se introduzir uma Metodologia de Contação de Histórias, pois nesse recorte temporal, a promoção de interações de qualidade repercutiria em novas e mais sofisticadas formas de perceber a realidade. No que tange essa pesquisa de mestrado, é nesse recorte etário (oito, nove anos) o momento em que as crianças estão no estágio final da alfabetização e no constante processo de letramento. Por conta dessa perspectiva, é defendida essa faixa etária para se iniciar a metodologia proposta com a finalidade da Educação Histórica.

A aquisição de um sistema linguístico organiza todos os processos mentais da criança, dando forma ao pensamento. Mas isso não é tudo. Além de nomear um objeto do mundo externo, a palavra também especifica as principais características desse objeto, generalizando-as para, em seguida, relacioná-las em categorias. Daí a importância da linguagem no desenvolvimento do pensamento: ela sistematiza a experiência direta da criança e orienta seu comportamento, propiciando-lhe condições de ser tanto sujeito como objeto desse comportamento. (PALANGANA, 2015, p.83).  
Ao internalizar instruções, as crianças modificam suas operações cognitivas: percepção, atenção, memória, capacidade para solucionar problemas. É dessa maneira que formas historicamente determinadas e socialmente organizadas de operar com informações influenciam o conhecimento individual, a consciência de si e do mundo. (David e Oliveira, 1989, p. 63 Apud PALANGANA, 2015, p.85)

Ainda seguindo uma perspectiva vigotskyana, é preciso estabelecer uma questão importante para o intelectual: a relação entre inteligência, desenvolvimento e aprendizagem. Para tal, se apropriou de posições teóricas baseadas no Behaviorismo, nos psicólogos da Gestalt, e construiu uma teoria baseada em Zonas de Desenvolvimento. Para Vigotsky, desenvolvimento e aprendizagem são processos distintos e correlatos, um possibilitando o outro, sendo a linguagem a intermediadora desses dois processos. Na sua perspectiva, a inteligência seria a inclinação em aprender, uma vez que “toda situação de aprendizagem tem sempre um histórico precedente, ao mesmo tempo que produz algo inteiramente novo no desenvolvimento da criança.” (PALANGANA, 2015, p.107). Assim, a teoria de Vigotsky conclui que existem dois níveis de desenvolvimento: Real ou Efetivo, que seria o conhecimento já consolidado e internalizado pela criança; e o Potencial, o que pode vir a ser, que ainda não está consolidado, em que a criança ainda não consegue realizar sozinha. E como transformar o que é Potencial em Real? O espaço que interliga os dois níveis, que faz com que o não está consolidado se estabeleça a partir dos processos de maturação, é a Zona de Desenvolvimento Proximal.

[...] É a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente dos problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da resolução de problemas sob a orientação de um

adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes (VIGOTSKY, 2000, p.112 apud MACHADO, 2018, p.13).

É nessa perspectiva que essa pesquisa defende a Metodologia de Contação de Histórias como uma prática capaz de impulsionar o pensamento histórico em educandos dos Anos Iniciais. Se na teoria vigotskyana, os processos de desenvolvimento e aprendizagem, apesar de distintos, são imbricados, e são influenciados pelas relações sociais em que as crianças estão inseridas, quanto mais elas interagem maior a possibilidade de as crianças produzirem e internalizarem o conhecimento. Ou seja, quanto maior o estímulo, as metodologias diversificadas e oportunidades distintas oferecidas para aprender, maior serão os rearranjos cognitivos, permitindo maiores níveis de autonomia, de resoluções de problemas, promovendo novos processos de desenvolvimento e aprendizagem, e cada vez maiores Níveis de Desenvolvimento Real. Em outras palavras, ao ser ofertada a possibilidade da Educação Histórica a partir do viés da contação, sendo o Letramento Histórico o objetivo constante, a Zona de Desenvolvimento Proximal seria bombardeada de estímulos a fim de promover a complexificação do Pensamento Histórico nos educandos dos Anos Iniciais.

A diferença nos níveis de desenvolvimento de crianças de mesmas e diferentes idades é diretamente influenciada pelo meio social em que a criança está inserida. Isso quer dizer que a qualidade de trocas de informação e produção de conhecimento influencia diretamente o desenvolvimento das crianças. Vigotsky percebeu que o aspecto qualitativo dessas relações altera os processos de desenvolvimento e aprendizagem. Não é caracterizar um determinismo, é apenas frisar que as relações sociais são o grande motor do desenvolvimento do conhecimento e aprendizagem, e a qualidade dessas trocas são importantes em demasia, todos nós somos a média das nossas vivências, das fontes que bebemos e aprendemos. E não hierarquizar o conhecimento como se um fosse melhor que o outro por conta da diversidade de relações sociais, é pautar que os processos são múltiplos e desencadeiam uma gama ampla de sentidos.

Vigotski entendeu que as diferenças quanto à capacidade de desenvolvimento potencial das crianças devem-se, em grande parte, às diferenças qualitativas do ambiente social em que vivem. A diversidade nas condições sociais promove aprendizagens também diversas que, por sua vez, ativam diferentes processos de desenvolvimento. (PALANGANA, 2015, p.108).

A colocação anterior se faz necessária, pois a sala de aula é um lugar que vai agregar essas diferentes relações em uma nova, onde a junção de todas as outras se faz latente, por isso é importante ressaltar que, mesmo a escola não sendo a única influenciadora da construção do Pensamento Histórico, é nela que a mistura de todas essas relações trazidas nas individualidades

de cada aluno vão ser externalizadas, propiciando novas relações e processos de desenvolvimento e aprendizagem. Posto isso, é ainda mais importante ressaltar o quanto se faz imprescindível valorizar o conhecimento de mundo que as crianças trazem para a sala de aula. O fato de Vigotsky não atrelar necessariamente o desenvolvimento da criança a sua idade, permite afirmar que é possível que uma criança possa estar em um nível de desenvolvimento diferente do que se espera cronologicamente dela, isso por que quanto maiores estímulos e possibilidades de Letramento e aprendizagem forem ofertados, maiores as chances da criança desenvolver habilidades. Se essa lógica for aplicada numa perspectiva da Educação Histórica, o cenário para o desenvolvimento da Consciência Histórica e do Letramento Histórico se torna ainda mais possível. Assim como os estudos em Educação Histórica de Barca e Lee afirmam que não existe idade para o Letramento Histórico, pois crianças mais novas podem possuir leituras de mundo mais críticas e desafiadoras do que adolescentes. Aqui, acredita-se que a interação do adulto (professor) propondo estímulos de qualidade que criam uma Zona de Desenvolvimento Proximal nos alunos, a partir da metodologia de contação com a finalidade do Letramento Histórico, que geram mecanismos de desenvolvimento. Essa prática se configura em uma ferramenta indispensável, não única, para um Ensino de História significativo. Nas palavras de Vigotsky:

[...] o aprendizado orientado para os níveis de desenvolvimento que já foram atingidos é ineficaz do ponto de vista do desenvolvimento global da criança. Ele não se dirige para um novo estágio do processo de desenvolvimento, mas, em vez disso, vai a reboque desse processo. Assim, a noção de zona de desenvolvimento proximal capacita-nos a propor uma nova fórmula, a de que o “bom aprendizado” é somente aquele que se adianta ao desenvolvimento. (VIGOTSKY, 1988, p.100. Apud PALANGANA, 2015, 109).

Após trazer as contribuições necessárias dos dois intelectuais citados anteriormente, é preciso trazer para o debate a importância sobre como o cérebro opera suas funções sinápticas para compreendermos como as crianças aprendem, visto que é um paradigma da Educação Histórica. É preciso se apropriar de alguns conhecimentos relativos às pesquisas em Neurociência. Percebida como campo de pesquisa que “estuda o sistema nervoso, entender a fisiologia e estrutura cerebral, focar no estudo do comportamento e desenvolvimento humano para auxiliar os discentes em situações recorrentes”. (NERI, 2017, p.28), ou ainda segundo Marta Pires Relvas: “É um campo de estudo entre Anatomia, Biologia, Farmacologia, Genética, Patologia, Neurologia, Psicologia, Psiquiatria, Química, Radiologia e os vislumbrados estudos inerentes à educação humana no ensino e na aprendizagem” (RELVAS 2012, p. 34. Apud NERI, 2017, p.28). A opção por enquadrar essa pesquisa nesta perspectiva atenta para o pouco

domínio dos profissionais da educação, de um modo geral, em entender como o cérebro funciona, compreendendo assim, que a aproximação entre a Neurociência e a Educação (e Pedagogia da História), traria resultados frutíferos para qualquer área de ensino, neste caso, Ensino de História. Logo, a Neurociência aplicada a uma lógica educacional, tem sentido para entender como uma prática de auxílio ao professor, em busca de conhecer a individualidade de cada aluno, suas expertises, a fim de promover estímulos que realmente façam a diferença no processo de ensino-aprendizagem. Para Neri, o profissional que domina as questões neuronais pode ativar o interesse de aprendizagem em seus alunos a partir de sensações, emoções, afetividade, com isso “ajudando na produção de neurotransmissores como serotonina e dopamina, que são substâncias naturais liberadas e que são diretamente relacionadas ao prazer”. (NERI, 2017, p.29).

As pesquisas em psicologia cognitiva e em neurociências nos permitem compreender os mecanismos cognitivos e neurobiológicos que entram em ação na aprendizagem. Esses conhecimentos são importantes, porque nos permitem distinguir o que é simples crença daquilo que são fatos cientificamente estabelecidos. Assim, hoje é possível afirmar que a leitura deve ser objeto de um ensino explícito em suas diferentes dimensões e que, para alcançar as habilidades de bom leitor, é necessário que a atividade seja repetida de modo regular e frequente, a fim de se tornar automática. A automatização só acontecerá para os alunos que tiverem uma prática suficiente de leitura e de escrita. Para que essa prática seja importante, na sala de aula e em casa, é necessário que as atividades propostas suscitem e desenvolvam nos alunos a vontade de ler, a vontade de escrever. Não há, portanto, nenhum sentido em opor aprendizagem sistemática e prazer de ler. Não se trata de dois métodos opostos entre os quais se deve escolher um, mas de duas condições que o pedagogo deve levar em conta para um ensino bem-sucedido. (BRASIL, JEAN-ÉMILE GOMBERT).

Após breves colocações teóricas que serviram de base para fundamentar a perspectiva etária trazida pela pesquisa, é possível estabelecer uma relação plausível com as três literaturas citadas – Piaget, Vigotsky, Neri e Relvas -, e a Educação Histórica. O processo de ensino e aprendizagem, amparados nas perspectivas teóricas dos autores anteriormente citados, acontece por conta da interação com o meio, as duas versam sobre esse aspecto, “interagindo com as pessoas que integram seu meio ambiente, a criança apreende os significados linguísticos e, com eles, o conhecimento da cultura” (PALANGANA, 2015, p.110). Ao compreender como ocorrem as sinapses - comunicações entre as células nervosas (NERI, 2017, p.30), e que a todo o momento o cérebro é estimulado e se modifica – ele se desequilibra e equilibra constantemente o tempo todo –, a Neurociência vai fornecer condições para entendermos como ensinar melhor, uma vez que Marta Relvas (2012) afirma que quanto mais estímulos o cérebro receber, mais ele se desenvolverá, condição diretamente relacionada com Piaget e, principalmente Vigotsky. Além disso, a Plasticidade Cerebral - entendida como a capacidade

de adaptação do sistema nervoso, que modifica toda a estrutura cerebral para funcionar (NERI, 2017, p.29) –, se organiza mediante as experiências do ser humano e reprograma todas as conexões de acordo com o meio ambiente e situações envolvida (NERI, 2017, p.29). Mais uma vez fica evidenciada que as questões inerentes ao processo de ensino-aprendizagem podem ser correlacionadas entre os três paradigmas trazidos para o debate. E ainda mais, se relacionarmos a Cognição Histórica - vertente cognitivista sociointeracionista dos estudos em Ensino de História (MIRANDA, 2014, p.92) -, com os estudos anteriores, e a Metodologia de Contação de Histórias, é possível construir com os sujeitos uma Consciência Histórica crítico-genética (RÜSEN, 1992 apud MIRANDA, 2014, p.92), objetos deste trabalho e da Educação Histórica.

Existe uma ponte entre os entendimentos da ciência com a educação? Esforços são necessários para compreender como se aprende, tendo como principal processo a inter-relação do sistema nervoso, as funções cerebrais mentais e o ambiente. Por isso, a questão é provocar nas ciências da educação essa possibilidade de que aprendizagem e comportamento começam no cérebro e são mediadas por processos neuroquímicos. Essa maneira encontrada nesse diálogo, por uma Pedagogia mais neurocientífica, compreendendo que os cérebros humanos são diferentes por meio de seus processamentos e procedimentos, e que a Neurociência é, assim, um conjunto das disciplinas que estudam, pelos mais variados métodos, o sistema nervoso e a relação entre as funções cerebrais e mentais (RELVAS, 2012, p. 35. Apud NERI, 2017, p.28).

### 3.3 Experiências de campo: os espaços de contações

O professor que não instiga seus estudantes à dúvida e à curiosidade inibe o potencial de inteligências e afetividade no processo de aprender. (RELVAS, 2012, p. 56. Apud NERI, 2017, p.29).

O principal objetivo dessa pesquisa é a possibilidade da criação de mais uma ferramenta que promova a melhoria da cognição histórica, que permita que o Ensino de História possa ser algo instigante, apaixonante para os educandos. Nessa perspectiva, de caráter inclusivo e democrático, é pensar na possibilidade dessa ferramenta ser utilizada em uma maior rede possível e que possa também ser modificada de acordo com a realidade do professor e de seu alunado. É dessa forma que, principalmente, mas não unicamente, ele é dirigido para a escola pública carioca. Sendo assim, as experiências de campo foram realizadas nesses espaços, com profissionais e instituições que também vislumbraram a possibilidade que a Metodologia de Contação de Histórias, amparada pela perspectiva da Educação Histórica, pode alçar na complexificação do Pensamento Históricos de nossos alunos.

As dinâmicas de contação foram organizadas em três momentos: duas na Escola Municipal Brasil, em Olaria, bairro da periferia do Rio de Janeiro, e outra em uma Biblioteca Pública, localizada no Complexo do Alemão, também na periferia do Rio de Janeiro, ambos localizados na Zona Norte da cidade. A escolha pela biblioteca remete a possibilidade da contação ter sido realizada por Otavio Júnior, autor de dois livros que constam no acervo criado para essa pesquisa, as obras *Da minha janela*, do PNLD de 2022, e *Maria Preta*. A possibilidade de essa dinâmica ter sido realizada fora dos muros da escola é amparada em dois aspectos: no primeiro, em que o processo de ensino e aprendizagem também ocorre fora da escola, pois as crianças trazem de suas vivências suas leituras de mundo. E segundo, que o Letramento Histórico não seria somente possível nas aulas de História, acredita-se que ele possa ocorrer em qualquer ambiente ou disciplina, com diversas variáveis possíveis, visto que os seres humanos aprendem da interação social. A escola, na vida de qualquer pessoa, é condição *sine qua non* para um processo de aprendizagem e desenvolvimento de qualidade, assim como para o Letramento Histórico, mas não somente ela.

Entretanto, em uma perspectiva pluralista de letramento histórico, que o considere como inserção em culturas históricas a partir da escola, todas as mediações (escolares ou não) em torno da história (escolar ou não) resultam, de certa forma, em algum letramento histórico. (ROCHA, 2020, p.288).

Antes do relato da contação ser apresentado, serão mostrados alguns dados da Escola Municipal Brasil, a fim de enriquecer a pesquisa e de fundamentar a primazia de escolha pela escola pública.

A Escola Municipal Brasil está localizada no bairro de Olaria, Zona Norte do Rio de Janeiro, um bairro periférico da cidade, cortado pela Avenida Brasil e pelo Ramal de Trem Saracuruna. Seus limites geográficos são com a Penha e Ramos, tendo em parte e na sua vizinhança o Complexo da Maré (Baía de Guanabara) e o Complexo do Alemão.





alunos em português e matemática – Saeb - e no fluxo escolar - taxa de aprovação.), como é possível avaliar nas imagens abaixo:

Taxas de Rendimento 2022, INEP



Fonte: QUEDU.

IDEB 2021, INEP



Fonte: QUEDU.

A exposição das informações da escola serviu, de alguma forma, para identificar o perfil da escola pública – ainda que saibamos da heterogeneidade de instituições e pessoas, não cabendo a essa pesquisa, hierarquizar ou julgar qualquer escola. O intuito desse trabalho é construir uma possibilidade de Ensino de História para todas as escolas e profissionais que enxerguem sentido na metodologia de contação de histórias como uma ferramenta para a complexificação do Pensamento Histórico. Embora, a pesquisa de campo tenha sido feita em

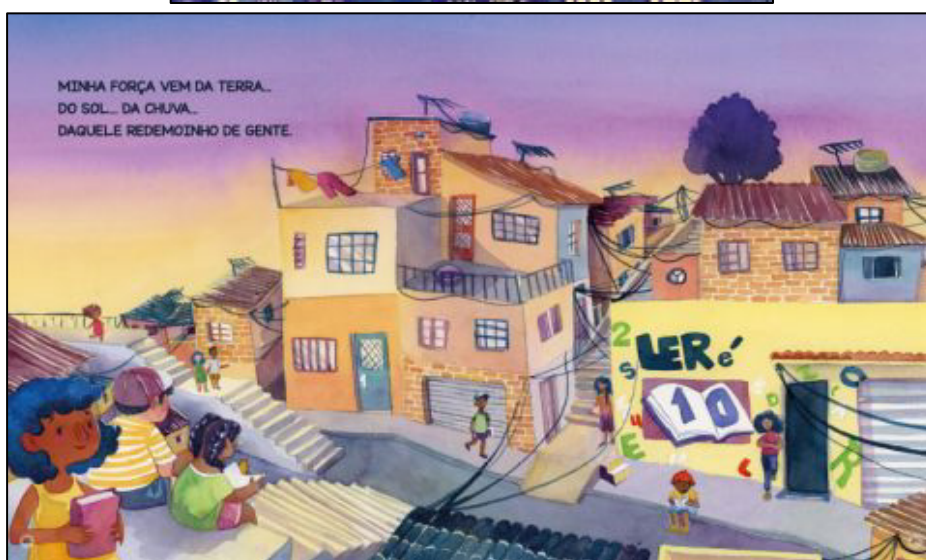
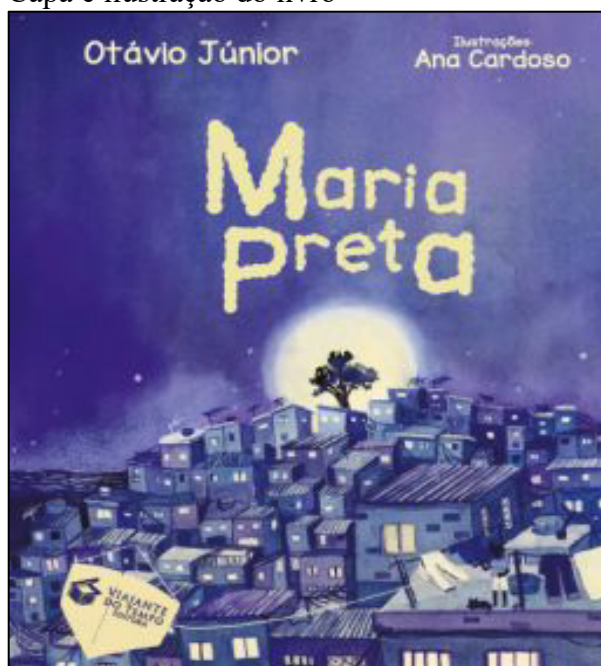
uma escola pública, e haja predileção por tal - uma vez que a maioria da população brasileira esteja matriculada nela -, a pesquisa desenvolvida busca a possibilidade de atingir a maior quantidade de pessoas possíveis, entendendo que um ensino de qualidade - seja baseado numa aprendizagem significativa, que permite ler criticamente o mundo em volta -, é o objetivo mais importante da educação. Após todas as considerações explicitadas, serão contadas as experiências realizadas nos espaços escolhidos.

### **3.4 Experiências de campo: as contações em prática**

A primeira experiência de contação foi realizada na Escola Municipal Brasil em Olaria, como citado anteriormente, no dia 16/04/2024. O professor regente da turma, Jorge Augusto, desde 2004 atuando como profissional da educação, e desde 2011 na escola pública, construiu sua carreira como professor do 1º Segmento nas Redes Municipais de Caxias e do Rio de Janeiro. Além disso, também é diretor ajunto da escola citada, não deixando de lecionar mesmo com cargo comissionado.

O livro escolhido para a primeira experiência de contação foi *Maria Preta*, de Otavio Junior, que consta no material construído por essa pesquisa enquadrada como Categoria 2. O livro conta a história de uma árvore no topo de um morro, que perpassa gerações e sobrevive ao tempo sem que seja retirada. Todavia, a informação que “Maria Preta” é uma árvore antiga somente aparece ao final do livro. A obra foi escolhida exatamente por conta disso, pois a leitura do título proporcionaria uma reflexão, juntamente com a capa, constituindo possibilidades de identidade e significado de diferentes significados.

Capa e ilustração do livro



Fonte: JUNIOR, 2021.

De acordo com a BNCC (2018), é possível correlacionar algumas unidades temáticas e suas respectivas habilidades com o livro *Maria Preta*, como evidencia o quadro abaixo:

Unidades Temáticas e habilidades da BNCC

Unidade Temática.	Habilidades
Comunidades e seus registros.	(EF02HI01) Reconhecer espaços de sociabilidade e identificar os motivos que aproximam e separam as pessoas em diferentes grupos sociais ou de parentesco.

Comunidades e seus registros.	(EF02HI06) Identificar e organizar, temporalmente, fatos da vida cotidiana, usando noções relacionadas ao tempo (antes, durante, ao mesmo tempo e depois).
O lugar em que vive.	(EF03HI07) Identificar semelhanças e diferenças existentes entre comunidades de sua cidade ou região, e descrever o papel dos diferentes grupos sociais que as formam.
O lugar em que vive.	(EF03HI03) Identificar e comparar pontos de vista em relação a eventos significativos do local em que vive, aspectos relacionados a condições sociais e à presença de diferentes grupos sociais e culturais, com especial destaque para as culturas africanas, indígenas e de migrantes.

Fonte: BRASIL, 2018.

Na Escola Municipal Brasil, que abriu as portas e acreditou nessa possibilidade de ensino, permitindo que realizássemos a proposta, a turma escolhida foi de 2º ano do 1º segmento, Anos Iniciais. É importante ressaltar que na escola citada – e nas outras escolas públicas que foram visitadas –, não existe definição de uma grade dos tempos de aula. Fica a critério do professor como dividir o tempo de aula de cada disciplina. A turma é constituída por 24 alunos, sendo 13 meninas e 11 meninos, possuindo uma configuração étnica, majoritariamente, de alunos negros. Alguns estudantes apresentam defasagem de leitura e escrita. Todavia, como ainda estão no processo de alfabetização, e tendo passado pela pandemia de Coronavírus, é compreensível essa realidade. Além disso, apresenta um aluno laudado e com acompanhamento integral e individual. Ainda que o artigo 58 e 59 da LDBEN (BRASIL, 1996.) versem sobre a oferta de apoio especializado, a profissional que o acompanha é custeada pelos pais da criança. Esse educando possui uma dinâmica específica em sala de aula, embora seja uma criança que não expressa seus sentimentos e argumentações através da fala, realiza as atividades com toda a turma, e participou da contação com bastante atenção. O professor ainda conta com o trabalho de duas estagiárias oriundas de escolas de formação de professores,

chamadas “normalistas”, que orientam os alunos durante as atividades propostas. A sala de aula, tendo em torno de 35m<sup>2</sup>, comporta cadeira para todos os educandos, mesa para o professor, estantes para livros infantis, quadro branco, ar-condicionado, dois ventiladores, um projetor audiovisual e quatro murais. Tendo em vista a realidade de muitas escolas no Brasil, a estrutura da sala apresenta uma qualidade boa.

No dia da contação chegamos à escola cedo, por volta das sete horas da manhã. Como de praxe, os alunos formam em fila no pátio para irem à sala. Antes de subirmos, passamos no refeitório para os alunos que quisessem comer antes da aula começar. (Artigo 208, inciso VII da Constituição Federal). Para entrarmos na sala, o professor Jorge pediu para que todos esperassem a porta, para assentar o ambiente para a dinâmica. Organizou a sala em três grandes grupos, de lado para quadro, com a possibilidade dos alunos interagissem entre si. O professor já se apropriara em outros momentos da metodologia de contação de história, embora sua perspectiva de atuação se calcasse na alfabetização e no letramento. Nesse primeiro momento, por conta de já ser praticado pelo profissional, deixamos a proposta mais livre, apesar de ter sido orientado sobre a perspectiva da Educação Histórica.

A prática se iniciou com a escrita dos dados do livro no quadro de aula; título, autor, ilustração e apresentação do livro nas mãos do professor. Assim que o nome do livro foi colocado na lousa, as falas de alguns alunos foram automáticas (os nomes das crianças foram mantidos ocultos, sendo escolhidos nomes fictícios):

- “Maria Preta, ô tio isso é racismo!” (Leonardo, sete anos).
- “Não pode chamar de preta, é racismo!” (Fernanda, oito anos).

De imediato, é possível estabelecer que essa colocação das crianças seja uma realidade intrínseca, elas sabem por que alguém na família, onde vivem, na escola, já falou para elas, o que corrobora as análises trazidas até aqui, principalmente a contida na perspectiva vigotskyana. Prontamente, o professor Jorge Augusto pediu atenção para leitura para que os alunos pudessem compreender se aquele uso da palavra estava sendo colocado como indagado. Sendo assim, pediu silêncio, e iniciou a contação. De forma pausada e calma, realizou a leitura e a demonstração das páginas dos livros. Atentamente, com entusiasmo e ansiedade, os alunos ouviram a contação. Foi pensada a possibilidade de o livro ser escaneado para ser apresentado pelo projetor. Todavia, o professor preferiu realizar a contação com material em mãos.

Terminada a contação, o professor perguntou: “Quem é MARIA PRETA?”. Os alunos, no primeiro momento, não perceberam que era uma árvore. Alguns falaram que era uma menina, por Maria ser nome de menina. E por conta das ilustrações, Guilherme, de 8 anos, falou: “É o nome da favela!”. Página por página, o professor voltou a contar a história, agora,

mais atentos para saber quem seria Maria. Rapidamente, eles perceberam que era uma árvore, ficaram perplexos com as informações sobre a árvore.

Após a descoberta de quem seria a nossa principal personagem, foi perguntada a turma onde se passava a história, a resposta foi uníssona: Favela. Sem problematizar o nome, o professor trouxe a nomenclatura de comunidade. Percebemos que as questões relacionadas ao lugar, à identidade das crianças, é o espaço em que habitam, mesmo não sabendo o que uma favela é conceitualmente, elas identificaram nas páginas do livro o espaço com o qual elas vivem, criando identidade com a história. Rapidamente, através da perspectiva de entender o tempo, o professor perguntou sobre quem estava a mais tempo no morro, quem teria chegado primeiro, e a resposta foi a árvore. Nessa passagem, seria possível realizar uma intervenção a fim do entendimento das temporalidades relacionadas à existência dos alunos – passado, presente e futuro -, entretanto, não era um objetivo do professor, uma vez que ele ainda não se apropriou dos paradigmas da Educação Histórica para se utilizar da metodologia de contação de Histórias.

É preciso fazer uma pausa e abrir um parágrafo explicativo de um conceito que não foi trabalhado nessa pesquisa ainda: Lugar. Originalmente como objeto da Ciência Geográfica, é preciso estabelecer essa relação com a Ciência Histórica, pois não existe um tempo sem lugar, e vice-versa. Os dois campos dialogam, e esse conceito está intimamente conectado com as duas áreas, uma vez que os espaços são transformados pelas sociedades ao longo do tempo.

A sensação de tempo afeta a sensação de lugar. Na medida em que o tempo de uma criança pequena não é igual ao de um adulto, tampouco é igual a sua experiência de lugar. Um adulto não pode conhecer um lugar como uma criança o conhece, e não apenas porque são diferentes suas respectivas capacidades mentais e sensoriais, mas também porque seus sentimentos pelo tempo pouco têm em comum. (TUAN, 2013, p.227).

Embora a pesquisa não vá ampliar o debate sobre o conceito de Lugar, como fazem pesquisadores renomados como Yi-Fu Tuan – *Espaço e lugar: a perspectiva da experiência*, 2013 -, e Marcelo Lopes de Souza - *Os conceitos fundamentais da pesquisa socioespacial*, 2016, concepção é compreendida além de sua acepção vaga, de uma localidade qualquer, como um espaço que vai além da estrutura física, espaço que transforma e é transformado ao longo do tempo através das relações sociais diárias. Lugar é onde se cria laços afetivos, de identidade, de pertencimento, significado e cultura. É onde se aprende! Essa perspectiva está diretamente relacionada com o exposto nesse trabalho de mestrado. A fim de obter essa legitimação, com a palavra Marcelo Lopes de Souza, ao se apropriar de Agnew-Oslender:



Se refere aos quadros espaciais [*settings*] formais e informais nos quais as interações e relações quotidianas são construídas. No entanto, mais do que meros quadros físicos-materiais [*physical settings*] de atividades, *locale* implica que esses contextos são ativos e rotineiramente acionados por atores sociais em suas interações e comunicações quotidianas (...) se refere às maneiras como a experiência e a imaginação humanas se apropriam das características e qualidades físico-materiais da localização geográfica. Ele [o conceito de *sense of place*] capturam as orientações subjetivas que derivam de um viver em um lugar em particular como um resultado de processos sociais e ambientais interconectados, criando e manipulando relações flexíveis com o espaço físico-material. As abordagens fenomenológicas do lugar, por exemplo, tem tendido a enfatizar os modos como os indivíduos e as comunidades desenvolvem ligações profundas com os lugares por meio da experiência, da memória e da intenção. (Relph, 1976) (OSLENDER, 2004, p. 961-962 apud SOUZA, 2016, p.113).

Terminada essa passagem, o contador voltou à temática que foi abordada logo no primeiro momento da contação: Racismo. Sendo assim, perguntou aos alunos: “Após a leitura do livro, tem algum problema ser Maria Preta? Tem algum racismo nisso?”. A resposta foi uma sonora negação. E explicou que não há problema em usar a palavra, pontuando:

Até porque, quando a gente chama alguma pessoa de preta, você está chamando da cor da minha pele. Não tem problema nenhum. O problema é você falar, ou você pensar, que eu posso fazer menos ou que eu tenho menos valor por conta de uma característica da cor da minha pele. Aí estaria o problema!”

Esse momento foi interessante, pois evidenciou como os alunos estão inseridos no seu tempo e como eles possuem uma visão crítica dessa realidade, uma vez que o debate sobre o racismo foi intenso. O professor evidenciou a importância da questão da aprendizagem fora da escola, da influência familiar, uma vez que a mãe do aluno Leonardo – o que ponderou o título como sendo um caso de racismo –, conversa com o filho sobre o tema. Após esse momento, Jorge Augusto mostrou as fotos e as histórias do autor e da ilustradora, numa perspectiva de criar identidade entre os alunos e os construtores do livro e também de mostrar possibilidades de profissões e alternativas de futuro para as crianças.

A partir desse momento, o professor iniciou a atividade voltada para a alfabetização e o letramento. Escreveu as palavras diferentes existentes no livro no quadro, realizando uma proposta de leitura, compreensão e utilização das palavras pelos alunos. Após essa atividade, permitiu que os alunos manuseassem o livro individualmente ou em grupo, enquanto outros faziam atividades da disciplina de português no livro, foi um momento em que eles ficaram mais livres, e conversamos sobre a proposta. Perguntei sobre como ele percebeu a proposta de contação e se seria possível realizá-la com viés da Educação Histórica. Ele afirmou que seria uma boa possibilidade, mas que seria preciso um acervo e uma construção de atividades com intencionalidade, e “o que está na apostila, estaria em forma de contação”.



Essa primeira experiência serviu para rompermos uma barreira importante: a da teoria e da prática. Um obstáculo importante para as múltiplas possibilidades de abordagens, perspectivas e possibilidades em um fazer no Ensino de História significativo. Ela serviu para nos mostrar que a metodologia de contação de histórias a partir do viés da Educação Histórica é profícua, tem alto potencial dinamizador do ensino. Todavia, demanda planejamento, criação de acervo e tempo de preparo para o ambiente escolar. E é nesse aspecto que esta pesquisa se propõe a atuar: criar a possibilidade real de utilização da metodologia oferecendo sugestões para os professores que também acreditam nessa ferramenta como possibilitadora da complexificação do pensamento histórico.

O segundo momento da experiência de campo ocorreu no dia 04 de junho de 2024, na mesma escola e turma. Para esse encontro foi escolhido o livro *Da minha Janela*, também de Otávio Júnior, conhecido como o “Livreiro do Alemão”, e foi vencedor do Prêmio Jabuti de 2020 na categoria de livro infantil. Além disso, consta no PNLD de 2022, sendo acessível aos professores da rede pública de educação.

Capa do livro *Da minha janela*, de Otavio Júnior



Fonte: CRESCER ONLINE, 2020.

Ilustração do livro, Da minha janela



Fonte: AMAZON, 2024.

O livro propõe um olhar do cotidiano da vida na comunidade, das construções de identidade, das relações sociais vividas todos os dias por um gama de agentes históricos diversos. As vivências promovem a construção de sentido e aprendizagem, o que é trabalhado eximamente no material. Além disso, mostra a importância do lugar para edificação de significados, que possui particularidades específicas, diversidade cultural, mas que carregam nessas representações suas especificidades. É um convite a diversidade e propõem uma viagem ao conhecimento do outro e de si. “Ao ler um livro ou ver suas figuras, ela [criança] entra rapidamente na fantasia de um mundo de aventuras” (TUAN, 2013, p.47), ao abrir sua janela e possibilitar que outras pessoas também o façam, Otavio Junior nos convida a um mundo de possibilidades, cores, mas também, de reflexão sobre a nossa realidade.

A atividade foi organizada de acordo coma a BNCC para o Ensino fundamental no primeiro segmento, sendo recortada por Unidades temáticas e Habilidades, como mostra o quadro abaixo:

<b>Unidade Temática.</b>	<b>Habilidades</b>
Mundo pessoal: meu lugar no mundo	(EF01HI01) Identificar aspectos do seu crescimento por meio do registro das lembranças particulares ou de lembranças dos membros de sua família e/ou de sua comunidade.
Comunidades e seus registros.	(EF02HI01) Reconhecer espaços de sociabilidade e identificar os motivos que aproximam e separam as pessoas em diferentes grupos sociais ou de parentesco.
Comunidades e seus registros.	(EF02HI06) Identificar e organizar, temporalmente, fatos da vida cotidiana, usando noções relacionadas ao tempo (antes, durante, ao mesmo tempo e depois).
O lugar em que vive.	(EF03HI07) Identificar semelhanças e diferenças existentes entre comunidades de sua cidade ou região, e descrever o papel dos diferentes grupos sociais que as formam.
O lugar em que vive.	(EF03HI03) Identificar e comparar pontos de vista em relação a eventos significativos do local em que vive, aspectos relacionados a condições sociais e à presença de diferentes grupos sociais e culturais, com especial destaque para as culturas africanas, indígenas e de migrantes.
Transformações e permanências nas trajetórias dos grupos humanos.	(EF04HI01) Reconhecer a história como resultado da ação do ser humano no tempo e no espaço, com base na identificação de mudanças e permanências ao longo do tempo.

Esse segundo momento foi feito de forma diferente. Em contato com o professor regente da turma, Jorge Augusto, foi passado uma lista de atividades voltadas para o Ensino de História para ser realizada após a contação. Desta forma, ele conduziu, com a maestria de um excelente pedagogo, as explicações dentro do proposto de uma aula de História a partir das habilidades especificadas acima. Nessa ocasião, a proposta de contação esteve mais centrada na Educação Histórica, mas do que na Alfabetização e no Letramento. Todavia, é sabido que são processos intrínsecos e indissociáveis, portanto, a atividade proposta foi organizada pensando na utilização desses saberes. Além disso, como já foi exposto na experiência de contação anterior, nessa turma existe um aluno laudado dentro do escopo de transtornos globais do desenvolvimento. A fim de atender as demandas do Artigo 59 da LDBEN (BRASIL, 1996), que versa sobre um ensino que atenda às suas necessidades, foi realizada uma atividade adaptada, a ser feita por ele com a ajuda da profissional que o acompanha. Abaixo, segue a atividade realizada com os alunos:

**Atividade proposta sobre a contação do livro “Da minha Janela”, de Otávio Júnior.**

Professor regente: Jorge Augusto.  
 Escola Municipal Brasil.  
 Turma: 201 – Manhã.

Nome: \_\_\_\_\_ Idade: \_\_\_\_\_

**1 – O que você entendeu sobre a história contada pelo professor?**

\_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

**2 – Existe alguma coisa na história que parece com a sua vida?**

\_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

**3 – O que você vê da sua janela?**

\_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

**4 – Quando a história se passa: no passado, presente ou futuro? Por que você acha isso?**

\_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

**5 – Quando o professor Jorge diz que vocês terão aula de História, você gosta da aula de História, por quê?**

\_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

**6 – O que você acha que seja História, o aprender História?**

\_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

A atividade aconteceu no segundo tempo de aula, havia aula de Inglês. Diferente da contação anterior, não houve um tempo para o preparo da sala, tendo sido possível uma breve organização de posição dos alunos. Como de praxe, o professor, que já se apropria dessa metodologia de ensino, iniciou colocando o nome do livro, do autor e da ilustradora no quadro. Uma surpresa agradável foi que alguns alunos se lembraram do livro, por fazer associação com o livro da *Maria Preta*, e outros por já terem lido com outra professora em um determinado momento. Essa evidência potencializa a metodologia de contação de histórias, pois nos faz perceber como os livros têm impacto positivo nas crianças. O professor contou a história pausadamente, com entonações de voz alertando os alunos sobre os momentos da história, cativando-os. A cada página contada, eram mostradas as ilustrações, que aguçavam as percepções alheias de cada um. Ao ser contada a parte sobre as goteiras nas casas das pessoas, Maria Eduarda, sete anos, fez uma afirmação interessante: “*Igual lá que estava tudo alagado*”. Ou seja, ela teve a percepção de associar o livro com uma realidade que ela viu ou ouviu sobre as enchentes no Rio Grande do Sul. As crianças estão atentas às informações, elas fazem *links* e comparações, é preciso que possamos alimentar essa atividade, oferecendo mecanismos que possibilitem reflexão crítica.

O livro se baseia numa escrita onde se repete muito a frase “da minha janela”, uma vez que o sentido do autor é trazer para a janela de sua casa como um portal onde ele percebe o sentido das pessoas, das ações humanas, do espaço onde vive. Por conta disso, geralmente após essa frase ser contada, alguns se pronunciavam sobre o que eles viam, sendo que boa parte fazia esse exercício verbalizando sobre algo no futuro. Ou seja, dentro de suas perspectivas e visões de mundo, de alguma forma, eles estavam prospectando futuro a partir de suas demandas do presente. Interessante notar como essa atitude foi vista em boa parte dos alunos, como Tales, sete anos, “quero fazer um gol na *Champions League*”. Sendo que a final desse campeonato de futebol de clubes europeus teve sua partida realizada no sábado, 01 de junho 2024, vencida pelo Real Madrid, clube de Vinicius Junior, um expoente na luta contra o Racismo na atualidade. Será que esse aluno se inspirou nessa figura para prospectar um futuro em que além de fazer gol, ele viveria num mundo sem racismo ou ele poderia também ser esse expoente? É importante perceber como as minúcias das histórias podem propagar diversos sentimentos e percepções diferentes em cada um dos alunos. Por conta dessas evidências, a metodologia de contação de histórias pode sim ser um caminho profícuo para o Ensino de História, ela promove reflexão, criticidade, significado, identidade, tudo que é preciso para se buscar construir um aprendizado significativo.

Na história de Otávio Junior existe um momento que traz um aspecto negativo de várias favelas cariocas e brasileiras: a violência. O livreiro do Alemão faz de forma tão sutil, mas não imperceptível aos ouvidos e olhares das crianças que se sentiram identificadas com essa passagem. E que assim como o autor, não se deixam abalar por essa realidade e continuam a sonhar com um futuro melhor. Quando ele escreve: “Da minha janela escuto sons que me deixam muito triste. Às vezes não posso ir para a escola, nem jogar bola lá fora.” (JUNIOR, 2019, p.24) elas falaram sobre como é estar na comunidade quando há tiroteio e como isso atrapalha a vida delas e dos outros moradores. Theo, sete anos, chegou a comparar a comunidade retratada pelas ilustrações do livro como a Rocinha por conta das vielas estreitas. Ou seja, eles observam e agem sobre o lugar que ocupam, desde pequenos tem essa percepção. Ainda falaram sobre o baile e como eles entendem que é algo legal, mas que atrapalha a vida deles porque não conseguem dormir por morar perto. Nesse momento, o professor regente aproveitou para trazer uma reflexão sobre o senso de empatia, da percepção do outro, de como devemos nos importar, “o meu direito acaba quando incomoda o outro” (Professor Jorge Augusto).

Uma das melhores partes dessa atividade aconteceu quando ao mostrar as ilustrações do livro sobre as crianças indo para a escola, elas se identificaram com a cena, principalmente porque elas começaram a perceber que a temática era comum a elas. E eles perceberam como aquelas ilustrações representava uma comunidade no Rio de Janeiro, “*é na Maré*”, afirmou Vítor, sete anos. Ao perguntar aos alunos quem morava em comunidade, mais de 60% da turma levantou o braço. Luca, sete anos, afirmou “*a história do livro está falando sobre a vida dos moradores, do dia a dia.*” Nesse momento, eles ficaram extremamente felizes com o fato de estarem representados no livro, e o professor perguntou: “De quais vocês gostam mais, de histórias sobre o dia a dia ou de rei e princesas?” E foi recebido um sonoro: “*Do dia a dia! Nós estamos nela!*”. Essa percepção de inclusão faz com que identidade e significado fortaleçam os laços de aprendizagem, pois criam sentindo. Além disso, o livro se passa numa comunidade na Penha, do Complexo do Alemão, chamada Vila Cruzeiro, da qual a maioria não faz parte, pois eles são, majoritariamente, de Ramos, Bonsucesso e Olaria, de comunidades do Complexo da Maré, próximo a Baía de Guanabara. Todavia, eles conhecem aquele patrimônio histórico, sabem que é um símbolo que envolve a vida delas, o bairro deles, que faz parte da Zona da Leopoldina, é um ícone do lugar de onde moram. Ainda mais essa passagem para criar sentido à aprendizagem, uma vez que o lugar que eles conhecem, está sendo retratado. Vale o destaque para a imagem a seguir, utilizada para construir uma relação de identidade entre os alunos e a história, visto que o uniforme retrata é parecido com o deles da Prefeitura do Rio de Janeiro.



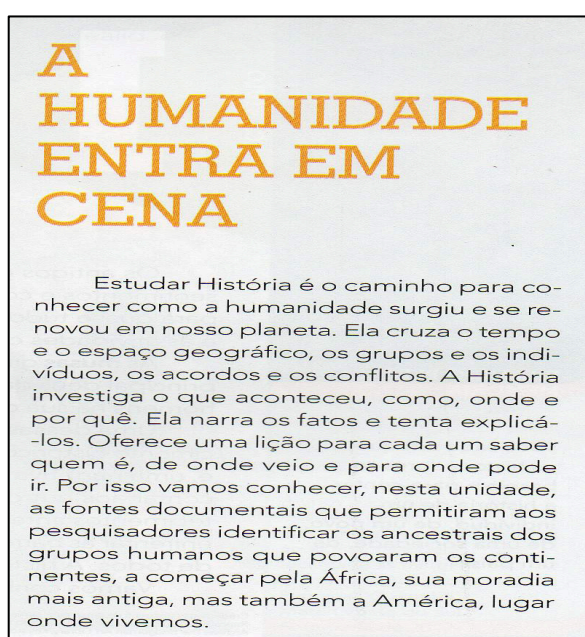


Fonte: JUNIOR, 2019, p.37.

Após esse momento, o professor entrou no debate sobre o tempo em que a história se passava. Esse recorte foi muito importante para esse trabalho de pesquisa, pois demonstra como as crianças, mesmo com seus limites de orientação espaço-temporal, conseguem criar relações de passado, presente e futuro. Se pensarmos que o desenvolvimento da Consciência histórica pode ser aprimorado desde as idades mais jovens, é preciso que atividades sejam planejadas com esse intuito, como a metodologia de contação de história se apresenta. Como apresentou o intelectual citado anteriormente, J.B Davis, no livro *Global Literacy and early childhood*, é possível que crianças, caso orientadas por um currículo específico (p.49), desenvolvam senso de passado, presente e futuro, alimentando as bases da Educação Histórica.

Antes de passar a atividade escrita, o professor começou a dinâmica com a pergunta: “quando se passa a História: no passado, presente ou futuro. Existe hoje ainda ou já aconteceu?”. E as respostas foram muito interessantes. Bernardo, sete anos, afirmou que a história estava sendo contada no passado porque o autor estava contando a história de quando ele era criança, então ele já teria vivido aquele momento. Ou seja, ele percebeu aquele momento como passado, uma vez que ele conseguia observar que o tempo tinha passado para que o autor pudesse ter contado a história. Já Albertina, oito anos, afirmou que a história se passava no

presente, porque a favela ainda existia, ainda estava lá. Será que ela entendeu que como é uma história que é vivida e vista por ela no seu cotidiano, ela “se repete”, logo ela ainda está presente? Seria necessário mais tempo com a turma para elaborar melhor suas argumentações. Todavia, esse exercício demonstra como eles conseguem fazer mensurações complexas de tempo quando envolvem suas realidades com história. Quando perguntados sobre se gostavam do momento da aula de história, alguns demonstraram entusiasmo, a minoria, nem tanto. O grupo entusiasmado disse que gostavam da aula porque era o momento que tinham contato com livros e liam mais, que era o momento que conheciam outras histórias, da vida de outras pessoas. Ana, oito anos, falou que a História serve para as pessoas avisarem os outros o que vai acontecer. E nesse momento, timidamente, em baixo tom, Luca, de sete anos, disse: “*A História foi feita para avisar as pessoas sobre o que aconteceu no passado.*”. Esse momento foi sensacional, ficamos nos olhando atônitos, como uma criança de sete anos conseguiu formular essa argumentação. Isso demonstra, mais uma vez, como as crianças conseguem formular pensamentos complexos que envolvem o Ensino de História. Se fizermos o exercício juntar as respostas da Ana com a do Luca, podemos aproximar ao texto que aparece em alguns livros sobre a importância do estudo da História, principalmente do Fundamental II, que gira em torno da ideia de que a História é o estudo sobre o passado e o presente para compreendermos nossa realidade e prospectarmos um futuro. Como aparece no capítulo introdutório do livro do sexto ano do Ensino Fundamental II utilizado pela Prefeitura de São João de Meriti, na Escola Municipal Valério Villas Boas Filho.



Fonte: VAINFAS, 2019, p.11.



Antes de relatarmos a experiência com a atividade escrita, é preciso contar que tive a possibilidade de atuar nessa turma. Ao final da contação e da atividade escrita, alguns alunos ainda não haviam entendido muito bem o que era História. Brevemente, um pouco menos de dez minutos, pude trabalhar com cerca de sete alunos (os demais já haviam saído para o recreio) o conceito de História. Não foi algo premeditado, o professor estava realizando a saída de sala e eu reuni os alunos que estavam me pedindo orientação e expliquei a eles o que era História. O retorno das crianças é muito diferenciado, uma vez que desde a primeira experiência, criamos um vínculo afetivo. Comecei perguntando o que eles entendiam o que era História e como entendiam, onde estava a História, se somente estava nos livros da escola. Bruna, oito anos, falou que História era o que estava antes da gente. Eu perguntei se isso o que ela havia falado era o passado, ela afirmou que sim, que era o que já tinha acontecido. Aproveitei esse momento para afirmar que a História era de todos, que estava além dos livros, e pedi para que me dissessem se eles tinham História. Titubearam um pouco e afirmaram que sim, e trouxe a reflexão que todos temos História, mesmo não estando nos livros, que a História se constrói todos os dias, que nós, pessoas comuns, criamos e recriamos nossas histórias nos nossos dias. Mesmo por um período tão curto, a possibilidade de atuar com História no 1º Segmento foi bastante estimulante, pois é possível vislumbrar um caminho profícuo para o Ensino de História, caso seja trabalhada desde esse momento a reflexão, a criticidade, isto é, os objetivos da Educação Histórica. Essas experiências nos fazem ainda mais acreditar na possibilidade de um Ensino de História que possa estimular cada vez mais o desenvolvimento de uma Consciência Histórica Genética.

Se a análise dessa pesquisa fosse calcada apenas na experiência com a atividade escrita, teríamos um sério problema. A maior parte das crianças não conseguiu responder as perguntas. Talvez por elas ainda serem do 2º ano e estarem no período de alfabetização, não tenham ficado tão à vontade para fazer uma atividade escrita. Ou ainda por essas perguntas não serem comuns a elas, tenham tido algum receio para responder. É preciso ter mais tempo com a turma, assim seria possível avaliar melhor esse desenvolvimento. Mesmo quando explicado, elas não sabiam o que tinha que fazer com as questões, não sabiam o que tinham que responder. Os alunos apresentaram enorme defasagem na prática de escrita e leitura, com dificuldade para interpretar o que estava sendo pedido na atividade. No entanto, durante a contação, a maioria conseguiu participar ativamente da proposta e do debate. A grande questão era passar para o papel o que elas entenderam com aquilo que acabaram de experimentar. Tanto que no momento que passei a explicar – quando contei sobre a breve experiência no parágrafo anterior –, elas formularam melhor suas reflexões e conseguiram responder verbalmente de forma satisfatória. Se

articularmos os conceitos de Alfabetização, Letramento e Letramento Histórico, expostos anteriormente no Capítulo 2, são processos que caminham concomitantemente, mas que apresentam saberes próprios. Dessa forma, é possível uma pessoa não ser alfabetizada e ser historicamente letrada? Será que mesmo alfabetizada, essa pessoa se torna cada vez mais letrada e, porventura, historicamente letrada? São perguntas elementares para que essa pesquisa seja um ato contínuo e não pare por aqui. É preciso tornar essas práticas constantes no Ensino de História do 1º segmento, uma vez que a experiência realizada apenas pôde trazer singelas contribuições para a prática, apesar de ter permitido que fossem feitas conclusões poderosas sobre os caminhos que a metodologia de contação de histórias pode trazer para o Ensino de História.

### **3.5 Artefato pedagógico-cultural: estruturação e planejamento da metodologia de contação de histórias**

E os pensamentos dos pequenos, como surgem? Com olhos de jabuticaba e pensamentos de nuvens. (EMICIDA, 2018, p.8).

A frase acima está escrita no livro *Amoras*, de Emicida, obra aprovada para o Programa Nacional do Livro e do Material Didático /PNLD Literário de 2022. E por que iniciar com essa breve, porém poderosa citação? Ela tem o poder de demarcar, metaforicamente, as crianças como sujeitos históricos, como afirma as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil de 2012, ao conceituar a criança: “Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura.” (DCNEI, 2010, p.12).

As crianças aprendem porque querem compreender o mundo em que vivem, dar sentido às suas vidas. As crianças vivem de modo narrativo suas brincadeiras, pois elas formulam e contam histórias ao mesmo tempo em que dramatizam. (BARBOSA; FOCHI, 2015, p. 230.).

Sendo assim, é primordial entender as crianças como agentes de seu tempo, uma vez que nenhum ser humano nasce homofóbico, e/ou racista, essas questões são apreendidas e reproduzidas a partir de uma sociedade com tais práticas. Comportamentos que possuem ecos

e reverberações nos mínimos detalhes dos cotidianos (família, religião etc.), oriundos de processos históricos que buscam ser esquecidos para se evitar conflitos, tensões e reparações – como nosso passado escravocrata, ou a Ditadura Civil-Militar de 64. E como superar essa realidade? Como fazer para desconstruir um mundo onde o racismo, o preconceito, são estruturais e fundantes? É preciso alterar os alicerces que fundamentam a educação. É imperativo mudar a relação da História com a escola, principalmente nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Criticidade e visão de mundo não são categorias a serem ensinadas, mas cristalizadas na estrutura de pensamento de todos os alunos de qualquer rede de ensino brasileira, quiçá, mundial. Chegando nessa cristalização, comportamentos minimamente preconceituosos, racistas, homofóbicos, seriam naturalmente combatidos pelas próprias crianças.

Conforme já sinalizado, a Base Nacional Comum Curricular não usa especificamente o termo Letramento Histórico. Contudo, versa sobre o Letramento Científico, Matemático. Quando seu texto discorre sobre este conceito, fica subentendido que é uma preocupação para a educação no Ensino Fundamental. Quando o documento afirma: “Portanto, ao longo do Ensino Fundamental, a área de Ciências da Natureza tem um compromisso com o desenvolvimento do letramento científico, que envolve a capacidade de compreender e interpretar o mundo (natural, social e tecnológico), mas também de transformá-lo com base nos aportes teóricos e processuais das ciências.” (BRASIL, 2018, p.321). A BNCC, ao analisarmos suas competências específicas de Ciências Humanas para o Ensino Fundamental, basicamente, está dialogando com o Letramento Histórico.

Em suma, a área de Ciências Humanas deve propiciar aos alunos a capacidade de interpretar o mundo, de compreender processos e fenômenos sociais, políticos e culturais e de atuar de forma ética, responsável e autônoma diante de fenômenos sociais e naturais. (BRASIL, 2018, p.356).

Nessa perspectiva, o Letramento Histórico consiste no objetivo fundamental, pois é através do desenvolvimento dele nos educandos, desde a infância, que vai possibilitar melhores horizontes de expectativas. Citando nosso patrono da educação, Paulo Freire, “Educação não transforma o mundo. Educação muda às pessoas. Pessoas transformam o mundo”. (FREIRE, 1979, p.84. IN ZILLO, 2022, p.6). Será a utilização da contação de histórias uma possibilidade tangível para se atingir um constante Letramento Histórico, um incessante aperfeiçoamento, uma internalização desse processo, uma vez que “o letramento histórico ocorre quando o conhecimento histórico concretizado narrativamente e a reflexão sobre o tempo transformam

aquele que aprende, através de mediações culturais em que a escrita é constituinte. Assim, não existe um, mas possíveis letramentos históricos”. (ROCHA, 2020, P.287). Portanto, será a fomentação do processo de letramento histórico nos educandos desde as séries iniciais de ensino a partir da metodologia de contação de histórias o catalisador das transformações que queremos vislumbrar para nossa sociedade em um futuro não muito distante. Uma vez que o processo não se encerra, o trabalho busca problematizar sua possibilidade, tendo ela sido começada, ela infundável, o objetivo maior é formar cidadãos críticos, atuantes e autônomos. Afinal, são as crianças de hoje que vão transformar o nosso futuro, não somente gerando mudanças, mas também, formando novos sujeitos históricos.

### 3.5.1 Da seleção a metodologia: uma pequena referência para se começar os trabalhos

As novas gerações percebem o mundo de forma completamente diferente, até mesmo por conta da influência das mídias digitais e redes sociais, o que determina uma diversidade enorme nas formas de aprender, nos interesses específicos de cada um. A BNCC, para os anos iniciais do Ensino Fundamental, compreende que os alunos devem ter a habilidade de expressar ideias, desejos e sentimentos, e argumentar sobre seus pensamentos. A proposta da BNCC de formação do Leitor Literário, um objetivo permanente, dialoga diretamente com os conceitos que envolvem todo processo de desenvolvimento do Letramento Histórico: alfabetização, escolarização e letramento.

Afirmamos que a leitura e a escrita — nas modalidades escrita e falada — fazem parte dos processos de construção do letramento histórico na escola, pois a história (bem como a história escolar) é atravessada pela escrita, desde seus primórdios. Simultaneamente, os alunos continuam a aprender a ler e escrever enquanto aprendem história, nos diferentes momentos de sua escolarização, o que tem sido reiterado por diferentes pesquisadores brasileiros. (ROCHA, 2020, P.287.).

Sendo assim, a possibilidade do Letramento Histórico a partir da metodologia de contação de história é uma alternativa viável e possível, e atende ao documento normativo. Todavia, precisa de cuidados específicos, de preparo e planejamento. Aqui, serão indicados caminhos que, de acordo com as realidades alheias, podem ser alterados. Não é o intuito construir uma narrativa engessada, mas que professores possam ser inspirar e construir

conhecimentos diversos, que atinjam significativamente seus alunos, afinal essa é uma das finalidades do PROFHISTÓRIA.

Anteriormente afirmado, o livro didático ocupa um papel central na realidade escolar brasileira. O PNLD como uma política pública é fundamental para que esse material seja democraticamente distribuído.

Para a reflexão sobre os impactos do PNLD na oferta de livros didáticos, é necessário lembrar a construção de políticas públicas que vão se elaborando de forma diversificada, e por vezes errática, na vigência dos governos que se sucedem. Paulatinamente, vai-se tomando consciência que o livro didático não é apenas uma questão de políticas de governo, mas trata-se igualmente de políticas públicas de Estado. (BEZERRA, 2017, p.69).

É preciso destacar que a manutenção dessa política pública por quase quarenta anos é condição imprescindível para uma melhora exponencial da qualidade dos livros didáticos de História. “A avaliação pedagógica dos livros didáticos tornou-se um filtro entre os produtores do livro e seu mercado” (BATISTA; ROJO; ZÚÑIGA, 2005, p. 51. Apud ALBUQUERQUE, FERREIRA, 2019, p.253). “Nessa perspectiva, reafirmamos que o livro didático ainda se constitui, hoje (2017), como importante recurso didático no Brasil” (CASSIANO, 2018, p.87).

**Tabela 2**  
**PNLD 2017\***

Atendimento	Escolas	Alunos	Exemplares	Valores (R\$)
Ensino Fundamental: 1º ao 5º ano	96.042	12.347.961	37.287.311	301.414.704,85
Ensino Fundamental: 6º ao 9º ano	48.813	10.238.539	75.602.412	610.272.497,89
Subtotal: Ensino Fundamental	110.961	22.586.500	112.889.723	911.687.2012,74
Ensino Médio: 1ª a 3ª série	19.886	6.830.011	31.878.224	319.160.379,92
<b>Total do PNLD 2017</b>	<b>117.053</b>	<b>29.416.511</b>	<b>144.767.947</b>	<b>1.230.847.582</b>

Fonte: CASSIANO, 2018, p.87.

Portanto, é uma ferramenta imprescindível para garantir uma escola de qualidade, como prevê a Constituição Nacional. A escolha desses materiais está diretamente relacionada a três instâncias. Primeiramente, a qualidade do material, que conta com vasto Material de Apoio para o professor, fundamentado e sugerindo atividades. Segundo, por permitir a autonomia no planejamento do professor, pois é ele que tem liberdade para escolher os livros que são ofertados, o que favorece e fortalece a Gestão Democrática nas escolas: “Compete às escolas e

às redes de ensino garantir que o corpo docente da escola participe do processo de escolha democraticamente” (BRASIL, 2023). E por fim, como são materiais disponibilizados gratuitamente às instituições que aderem ao programa, é possível escolher uma imensidão de obras literárias, o que facilita em demasia a já atribulada vivência dos professores.

Após essas breves colocações, é necessário estabelecer as temáticas e os processos de seleção dos livros a serem utilizados. A divisão proposta levou em análise a participação de oficinas de Contação de Histórias, entrevistas com funcionários da Rede Pública de Educação. Entendendo essa ferramenta como a mais plural possível, e que seus apropriadores serão múltiplos e com demandas e possibilidades diferentes – reconhecendo que a realidade é a Educação Básica Pública no Brasil –, os livros foram selecionados a partir de uma leitura cuidadosa das obras aprovadas para Planos Nacionais do Livro Didático (PNLD), que serão elencados como o nome de **Categoria 1**. Entretanto, também serão indicados outros livros fora desse planejamento a fim de enriquecer o acervo, oriundos das experiências práticas vividas, que serão chamados de **Categoria 2**. As categorias foram definidas apenas para delinear quais obras pertencem ao PNLD e quais fazem parte de um acervo pessoal, não existe hierarquia e nem grau de importância entre elas. Além disso, as obras escolhidas serão divididas em temas específicos, como será demonstrado abaixo:

<b>Nome do grupo:</b>	<b>Temática:</b>
“Sai pra lá preconceito!”	Encontro com as diferenças.
“Sou assim e tenho orgulho.”	Identidade, sentimentos e emoções.
“O meu, o seu e o nosso mundo.”	O mundo natural e social.
“Política também é coisa de criança.”	Diálogos com Ciências Humanas.

É importante destacar que são apenas orientações para intervenção, todos que se apropriarem desse material tem liberdade para utilizá-lo de acordo com seus objetivos, sempre levando em consideração o processo de Letramento Histórico e construção de conhecimento histórico dos educandos. A classificação acima levou em consideração as habilidades encontradas na BNCC para o Ensino Fundamental, além de estar alinhada com a LDB 9394/96 atualizada.

**Lista de livros divididos por temas e categorias**

<b>Grupos/Temas</b>	<b>Livros</b>
<b>“Sai pra lá preconceito!”</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. <b>Isadora Moon vai à escola</b>, Harriet Muncaster – Categoria 1 (PNLD/2023).</li> <li>2. <b>Irmãs da Chuva</b>, Gabriela Romeu – Categoria 1 (PNLD/2023).</li> <li>3. <b>Meu crespo é de rainha</b>, Bell Hooks – Categoria 2 (PNLD/2018).</li> <li>4. <b>“A menina que abraça o vento”</b>, Fernanda Paraguassu – Categoria 2.</li> <li>5. <b>Uma escola lunática.</b>, Lulu Lima – Categoria 2.</li> <li>6. <b>Yunis</b>, Alma Naser – Categoria 2.</li> <li>7. <b>Menino baleia</b>, Lulu Lima – Categoria 2.</li> <li>8. <b>Quinzinho</b>, Luciano Ramos – Categoria 2.</li> <li>9. <b>Maria Preta</b>, Otávio Júnior – Categoria 2.</li> <li>10. <b>Joca e Dado</b>, Henri Zylberstanjn – Categoria 2.</li> </ol>
<b>“Sou assim e tenho orgulho.”</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. <b>Amoras</b>, Emicida – Categoria 1 (PNLD/2022).</li> <li>2. <b>Eu</b>, Janaína Tokitaka – Categoria 1 (PNLD/2022).</li> <li>3. <b>Da minha janela</b>, Otávio Junior – Categoria 1 (PNLD/2022).</li> <li>4. <b>Conte mais uma vez</b>, Weberson Santiago – Categoria 1 (PNLD/2022).</li> <li>5. <b>O mundo no Black Power de Tayo</b>, Kiusam de Oliveira – Categoria 2.</li> <li>6. <b>A boca da noite</b>, Cristiano Wapichana – Categoria 2.</li> </ol>

	<ol style="list-style-type: none"> <li>7. <b>O menino que tinha medo de errar</b>, Andrea Viviana Taubman – Categoria 2.</li> <li>8. <b>O Pequeno Príncipe Negro</b>, Rodrigo França – Categoria 2.</li> <li>9. <b>Fogo, gente!</b> Cristiano Wapichana – Categoria 2.</li> <li>10. <b>Menina bonita do laço de fita</b>, Ana Maria Machado – Categoria 2.</li> </ol>
<b>“O meu, o seu e o nosso mundo.”</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. <b>ABCDinos</b>, Celina Bodenmuller e Luiz Anelli – Categoria 1 (PNLD/2018).</li> <li>2. <b>Férias na Antártica</b>, Laura, Tamara e Marininha Klink – Categoria 1 (PNLD/2023).</li> <li>3. <b>Não derrame o leite</b>, Stephen Davies – Categoria 1 (PNLD/2022).</li> <li>4. <b>Tulu</b>, Donaldo Buchweitz – Categoria 2</li> <li>5. <b>As capivaras</b>, Alfredo Soderguit – Categoria 2.</li> <li>6. <b>Estranhas criaturas</b>, Cristobal León e Cristina Rubio – Categoria 2.</li> <li>7. <b>Gigi e Napoleão</b>, Cláudia Ramos – Categoria 2.</li> <li>8. <b>O Homem que espalhou o deserto</b>, Ignácio de Loyola Brandão – Categoria 2.</li> <li>9. <b>O Brasil que veio da África</b>, Arlene Holanda – Categoria 2.</li> <li>10. <b>Impossível</b>, Catarina Sobral – Categoria 2.</li> </ol>
<b>“Política também é coisa de criança.”</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. <b>Rio dos jacarés</b>, Gustavo Roldán – Categoria 1 (PNLD/2018).</li> </ol>



	2. <b>O Capital para crianças</b> , Joan R. Riera – Categoria 2. 3. <b>Coleção Filosofinhos</b> , Tomo Editorial – Categoria 2. 4. <b>Coleção Black Power</b> , Editora Mostarda – Categoria 2. 5. <b>A contradição humana</b> , Afonso Cruz – Categoria 2.
--	--

A escolha do material a ser utilizado depende exclusivamente do professor e de seus objetivos pedagógicos, sempre tendo como meta o desenvolvimento do Letramento Histórico, entendendo que esse processo é constante e ininterrupto, não existindo um estágio onde se interrompa. Vale fazer um adendo importantíssimo. O processo de alfabetização, letramento e letramento histórico também ocorrem fora dos muros da escola. Se qualquer ser humano, em especial as crianças por estarem em processo de formação de personalidade, valores, é um espelho das relações e experiências que vive, os processos citados anteriormente também ocorrem fora do espaço formal da escola, no cotidiano das pessoas. Entendendo isso, a construção desse material também vale para esses espaços, em especial para o espaço privado, a casa. É possível que essa seleção de livros e esse material digital possam ser utilizados pelas famílias das crianças. Se o estímulo a formação do Leitor Literário e o fomento do Letramento Histórico partir da escola e da casa de cada indivíduo, contribuirá ainda mais para a formação de cidadãos críticos, preocupados com as injustiças do mundo que os cercam.

Agora, a metodologia consiste na parte a ser explorada por esse trabalho. O objetivo dele, enquanto artefato pedagógico-cultural é a construção de um livro digital que oriente e proponha aos seus utilizadores uma metodologia própria de contação de histórias, tendo como finalidade o Letramento Histórico. Esse material trará a seleção de livros apresentada acima, podendo conter novos livros, manual do professor – inspirado no material do professor apresentado pelo PNLD. Abaixo, será apresentado um esboço desse material digital, contendo parte da metodologia e do planejamento para o professor.

### 3.5.2 Proposta de metodologia

Ler e contar histórias são processos completamente diferentes. A contação cativa, encanta, é algo mais profundo que a leitura da História. E é nesse encantamento, nesse exímio preparo para contar, que está o objetivo do trabalho: o Letramento Histórico. Contar história é uma arte, que sendo bem-feita tem uma potente utilidade para as Ciências Humanas, em especial a História. Se a função social de nossa *práxis* é a formação de indivíduos críticos, autônomos, preocupados com a sociedade e engajados em transformar o mundo, a contação de histórias é uma ferramenta importante para impactar o Ensino de História nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Abaixo, segue um esboço do passo a passo que será desenvolvido no livro digital:

- **Preparação:** O contador precisa conhecer a história que está trazendo para os alunos, como foi dito, não é apenas ler. É preciso conhecer bem a história para realizar interferências significativas. Ainda assim, é preciso estar aberto a uma diversidade de questões, uma vez que os públicos são distintos, as possibilidades de inferência são múltiplas.
- **Produção:** É preciso saber onde será realizada contação, qual público será o alvo. O encantamento dos alunos perpassa também como o ambiente escolhido foi concebido. Prepara-lo é fundamental para a qualidade do trabalho, deixá-lo confortável, amplo, acessível, são condições fundamentais que impactam diretamente na qualidade da contação.
- **Introdução:** Apresente alguma música ou dinâmica corporal antes de iniciar a contação. Isso faz com que uma ansiedade inicial, sua ou do público, seja amenizada. Interaja, faça perguntas, transforme esse primeiro momento mais lúdico e divertido possível.
- **Apresentação:** As crianças precisam ter contato com o livro. Dependendo do tamanho do grupo, o manuseio do livro por todos pode demandar um tempo maior. Todavia é imprescindível que eles tenham esse momento. Se possível, tenha mais de um exemplar da obra, caso contrário, veja a possibilidade de utilizar o livro digital ou de apresentá-lo por meio de *datashow*.
- **Atuação:** Esse estágio está intimamente ligado com o primeiro, pois, se o contador conhece a história, previamente sabe os personagens e quais momentos eles aparecem

na história. Sendo assim, teve tempo para se preparar e sabe a hora de mudar as expressões faciais e entonação de voz. Lembre-se, contar uma história não é apenas ler, é performance, é atuar. Uma possibilidade é treinar as falas em frente ao espelho, alinhando expressões faciais e entonação de voz com os diferentes personagens.

- **Intervenção:** É nesse momento que a contação e o Letramento Histórico se fundem. As inferências sobre a história devem levar em consideração a inserção desse público com sua realidade. Elas devem propor reflexão, autoconhecimento, as possibilidades de caminhos e resoluções de problemas. Em suma, a intervenção é propor uma reflexão crítica da realidade e como podemos transformá-la.
- **Materialização:** Em acordo com a BNCC, que defende a formação do Leitor/escritor, uma possibilidade de criar materiais é o “**Cabide de Leitura**”. Essa atividade consiste em pedir para que os alunos escrevam em um papel ou bloco de papéis dispostos em livro, suas narrativas, escrevendo, desenhando. Em um espaço específico, adornado, essas obras estão expostas para que em outros momentos as crianças possam ler suas obras, e até mesmo elas possam assumir o papel de contadoras.

Com relação às orientações para atividades e informações sobre as obras que foram selecionadas, é possível se apropriar da ideia trazida pelos manuais dos professores, que estão disponibilizados nos *sites* das editoras. São matérias de extrema importância de enorme riqueza de conhecimento que auxiliam demasiadamente a intervenção dos professores. Segue abaixo exemplo do manual do professor, elaborado para a obra *O rio dos jacarés* (BOI TEMPO, 2018).

Esse é um dos diversos exemplos de manuais de professores construídos pelas editoras. A ideia é que eles possam embasar a confecção dos manuais de professores das obras que foram selecionadas na Categoria 2, um material que será incorporado ao livro digital. Pensando ainda a possibilidade de que esses materiais sejam usados fora do ambiente escolar, também serão acrescentadas a ele as intervenções propostas para o espaço privado, que poderão ser utilizados pelas famílias.

## O rio dos jacarés

## MANUAL DO PROFESSOR – PNLD LITERÁRIO 2018

Este Manual do Professor foi elaborado para orientar seu trabalho a fim de que possa explorar da maneira mais produtiva possível os contatos dos alunos com livros de literatura. Ter acesso a livros e fruir a leitura desde os primeiros anos de vida, dentro e fora do ambiente escolar, é importante no desenvolvimento intelectual e emocional das crianças e dos adolescentes.

A mediação do professor é fundamental para que os alunos adquiram o gosto pela leitura e o prazer de ler, além de desenvolver habilidades relacionadas à compreensão, fruição e produção de diferentes gêneros textuais e ampliar a imaginação e a criatividade. Para tanto, a escolha dos livros e a maneira de apresentá-los são determinantes, relacionando-os ao cotidiano, às inquietações e às vivências dos jovens ou revelando a dimensão inventiva dos universos narrativos ou poéticos propostos.

**Título:** *O rio dos jacarés*

**Autor:** Gustavo Roldán

**Tradutora:** Thaisa Burani

**Páginas:** 48

**Ano de publicação:** 2017

**Categoria:** 5 (4º a 5º anos do Ensino Fundamental)

**Gênero:** conto

**Temas:** O mundo natural e social (meio ambiente, direito dos animais, comunidade)



### Informações sobre a obra

#### O autor e ilustrador

Gustavo Roldán Devetach é ilustrador e escritor. Nasceu em 1965, em Córdoba, na Argentina, e é filho de dois escritores famosos de literatura infantil no país: Laura Devetach e Gustavo Roldán. Por isso, desde pequeno esteve em um ambiente permeado pela arte e pela leitura. Quando jovem, Gustavo estudou desenho e pintura na Argentina e depois se formou em litografia e técnicas de gravura na Free Academy de Haia, na Holanda. Assim, ele se tornou pintor e chegou a ilustrar alguns livros de seu pai antes de começar a escrever e desenhar suas próprias obras. Hoje, além de escrever e ilustrar livros infantis, realiza exposições individuais de seus desenhos. Seus livros já foram traduzidos para diversos idiomas e publicados em países como França, Itália, Bélgica, Holanda, Rússia e Coreia do Sul. Recebeu por seu trabalho o prêmio Octógono (CIELJ, Paris) e foi incluído na Lista de Honra da ALIJA (braço argentino do IBBY) e no White Ravens Catalogue, da Biblioteca Internacional da Juventude de Munique, Alemanha. Hoje vive em Barcelona, na Espanha.

#### Sinopse

O jacaré mais velho desfruta de um momento de prazer, deixando-se levar pelas águas do rio. De repente, surge do meio dos juncos o homem de terno laranja, dizendo que comprou aquele rio e que, portanto, o jacaré e seus companheiros devem buscar outro lugar para morar. O homem ressalta que pagou tudo em dinheiro vivo e mostra ao jacaré um contrato e um frasco com a água do rio, o que comprovaria a compra. Mas o jacaré mais velho passa a questionar a validade daquelas provas: que lhe importa um papel, se jacarés não sabem ler? Que água é aquela da garrafa, se a água de um rio está sempre em movimento e nunca é a mesma? Que "dinheiro vivo" é esse que é mais vivo que os seres que

habitam o rio? Todos os jacarés, atraídos pela conversa, batem seus rabos e rugem ao mesmo tempo, afastando o senhor de terno laranja, que sai perseguido pelo jacaré mais velho. Triunfante, ele volta com o tal contrato em mãos e o destrói.

### Gênero

Para desenvolver sua ideia, o autor recorreu ao conto, gênero literário adequado à faixa etária dos alunos dos 4º e 5º anos do Ensino Fundamental. Além de ser um gênero ficcional, é curto e ilustrado, o que o torna mais fácil de ser apreendido e interpretado na faixa etária a que se destina. O livro apresenta ainda os elementos comuns a uma narrativa, mas de forma condensada.

Segundo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), é importante no eixo de Educação Literária abordar o conto e outros gêneros literários para estimular e diversificar as estratégias de leitura, a interpretação de textos e a produção escrita dos alunos. O objetivo maior é formar o leitor literário, capaz de compreender e apreciar o que um texto procura transmitir e, assim, ampliar sua apreensão do mundo natural e social.

### A temática

A temática do livro se encaixa na categoria "O mundo natural e social", que busca promover a compreensão "das descobertas e relações pessoais a esferas mais amplas, como a cidade, o meio ambiente (paisagens naturais, aquáticas, plantas, animais)". *O rio dos jacarés* traz clara relação entre a sociedade e a natureza. Essas relações na obra se dão como relações ora de alinhamento, ora de tensão. Assim, o trabalho com o livro em sala de aula dá abertura à discussão dos conflitos socioambientais em suas múltiplas dimensões e a chance de um trabalho interdisciplinar atrelado aos conteúdos centrais do currículo.

A relação do meio ambiente (representado pelo jacaré mais velho e seu grupo e o rio onde moram) com a civilização (representada pelo ho-

### Orientações para o trabalho em sala de aula

*O rio dos jacarés* é uma obra facilmente apreciada pelos alunos: é bem-humorada, de fácil compreensão (embora, quando analisada em minúcia, demonstre grande profundidade) e o traço do ilustrador é lúdico e original. É interessante contar, como curiosidade para atrair a classe, que na versão original o livro se chamava em espanhol *El río de los cocodrilos* e que, em português, o título foi adaptado para "jacarés". Instigue os alunos a pensarem o porquê de essa adaptação ter sido feita. Qual a diferença entre crocodilos e jacarés? Temos crocodilos no Brasil? E jacarés? Onde eles habitam? Por fim, após os alunos fazerem suposições, explique à classe que o jacaré se diferencia do crocodilo por ter a cabeça mais curta e larga e por ter uma membrana entre os dedos dos polegares das patas traseiras. Mais uma curiosidade que pode engajar a classe: jacarés fazem seus ninhos em montes de restos de folhagens e gravetos próximos a corpos d'água, o que eles poderão observar no texto e nas ilustrações da obra.

### Preparação para a leitura

Antes de começar, prepare a classe para a leitura. Se for possível, disponha os alunos em roda, sentados no chão ou em suas cadeiras, para que todos possam se ver e se escutar. Também é recomendado que eles acompanhem a leitura individualmente ou em duplas, com seus exemplares. Faça uma primeira leitura em voz alta, sem interrupções, pedindo que os alunos acompanhem em silêncio. Depois, releiam o livro coletivamente, fazendo pausas para discutir as questões propostas a seguir.

### Pensando no título do livro

Para instigar a curiosidade dos alunos e fazê-los entrar no clima, uma primeira atividade pode ser pensar sobre o título do livro, *O rio dos jacarés*. O que esse título significa? Muito provavelmente, os alunos chegarão à conclusão de que se trata de um rio que pertence aos jacarés. Mas o que significa "pertencer"? Que os jacarés são os "donos" do rio? Animais podem ser donos de alguma coisa? Quais outros animais

Fonte: BOITEMPO, 2018.

Existe uma enorme diferença entre ler livros e se ter experiência de leitura. Pensando essa questão, a aprendizagem em História alicerçada na Educação Histórica, requer a aproximação da Ciência Histórica e os procedimentos de construção do Conhecimento Histórico que acontecem nas escolas. Para isso acontecer, o "desenvolvimento do pensamento histórico precisa ser um objeto do ensino de História desde os Anos Iniciais do Ensino Fundamental (CAINELI, 2008, p.98). É nesse sentido que se deve pensar quais as experiências que queremos proporcionar para as crianças ao fomentar a leitura. A introdução da contação de histórias com a finalidade do Letramento Histórico, como uma prática ininterrupta e constante, evidencia a importância que as Ciências Humanas possuem no bojo da sociedade. Uma força que vem sendo atacada nos últimos anos, cuja autonomia tem sido contestada e sua cientificidade diminuída. Os intelectuais que atuam na área de pesquisa em Educação Histórica citados nessa pesquisa, tais como Lee, Barca, Schmidt, defendem que as crianças conseguem desenvolver pensamentos Históricos a partir do momento que sejam criadas condições para

uma aprendizagem significativa (BARCA; GAGO, 2001, p.241 apud CAINELLI, 2008, p.98). E nessa esteira de pensamento, acredita-se que a Metodologia de Contação de Histórias poderá atingir o objetivo (constante) do desenvolvimento da Consciência Histórica e do Letramento Histórico. A partir de um trabalho transdisciplinar, enfatizando a importância da leitura, de sua articulação com os Conceitos Substantivos e de Segunda Ordem, ofertando as crianças condições de entenderem sua realidade e estimular a construção de seu conhecimento sobre si e o mundo em que vivem, a fim de perspectivar futuro, a contação criará condições para uma aprendizagem significativa. “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”. (COOPER, 2004, p.54 apud CAINELLI, 2008, p.100).

Os contadores que se utilizam de histórias tradicionais o fazem por basear-se no seu vínculo com a vida concreta, como também o sagrado. No momento em que ocorre a valorização das raízes, das religiões, das manifestações culturais, das expressões artísticas, etnias e raças, como também no compartilhamento da própria história, podemos ter a base sobre a qual se estruturam os processos identitários. (cf. FARIA & GARCIA, 2002, p.126. IN TETTAMANZY; TORRES, 2008, p.4).

Nessa perspectiva, as bases de uma Educação Histórica objetivando o desenvolvimento da cognição histórica encontra enorme amparo na prática de contação de histórias. Assim, tal metodologia se configura como uma ferramenta indispensável para criar identidade e significado, uma vez que “contar histórias é uma arte porque traz significações ao propor um diálogo entre as diferentes dimensões do ser” (BUSATTO, 2003, p.10 apud TETTAMANZY; TORRES, 2008, p.2). Além disso, “os contos possibilitam enxergar as diferenças culturais e constatar que a diversidade é saudável. Auxiliam a expansão da nossa consciência ética e estética.” (BUSATTO, 2003, p.38 apud TETTAMANZY; TORRES, 2008, p.4). Portanto, a pesquisa proposta acredita na educação como a principal mola propulsora do indivíduo, da sociedade. Ao se defender o Letramento Histórico como uma possibilidade tangível, acredita-se na real intenção da educação: transformar as pessoas, para que elas gerem as rupturas que modificarão o mundo.

#### 4 ENTREVISTAS: A METODOLOGIA DE CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS É UMA POSSIBILIDADE PLAUSÍVEL PARA REALIDADE DA SALA DE AULA?

Padura vale-se de um imenso talento narrativo para falar de caminhos e atalhos já percorridos. Mostra que o passado, embora esteja aparentemente resolvido, é uma equação aberta a dilemas do presente. Nenhum morto voltará à vida, e o resultado de jogo algum será alterado por conta desse exame. Mas as diferentes leituras que se fizerem de vidas, mortes e dinâmicas históricas dizem muito sobre os passos a seguir. (MARINGONI, 2013, p.21 apud PADURA).

O intelectual acima, Gilberto Maringoni, doutor em História Social pela Universidade de São Paulo, escreveu essa passagem para o Prefácio do livro *O homem que amava cachorros*, de Leonardo Padura. Esse material é resultado de mais de cinco anos de pesquisa histórica e conta o caminho vivido por Liev Davidovitch - ou o famoso Trotski -, desde sua expulsão da União Soviética em 1929, até seu assassinato no México em 1940. Por esta obra, o escritor cubano ganhou diversos prêmios, entre eles: *V Premio Francesco Gelmi di Caporiacco* (Itália, 2010), *Prix Initiales* (França, 2011), *Premio de la Critica* (Cuba, 2011). E qual a relação intrínseca desse recorte explicitado acima com essa pesquisa de mestrado? Primeiramente, é preciso enfatizar o poder que as narrativas possuem para contar uma história. Nesse caso, uma história que emerge com um sentido e significado para Padura a partir de sua realidade e cotidiano em Cuba. Assim, romances que levam o trabalho de pesquisa histórica a sério tem o poder de impactar e Ensinar História, possibilitando diversas leituras de mundo. E segundo, como as diferentes leituras do nosso presente, olhando em direção a nossa existência (passado, sociedade, mundo) podem nos abrir caminhos para futuros alternativos, pois a História não está engessada, ela é fluída, é interpretável. Posto assim, é possível afirmar que o Ensino de História realizado a partir de contação de Histórias, é um caminho imensamente profícuo e que muito tem a dinamizar a Consciência Histórica e o Letramento Histórico, pois através das múltiplas narrativas trazidas pelas diferentes histórias, as crianças têm a oferta de variadas visões de mundo, que vão alimentar as suas próprias, gerando reflexão e criticidade.

#### **4.1 Pesquisa com os estudantes: o que eles carregam consigo que nós precisamos ouvir e conhecer?**




O capítulo final é fruto de pesquisas e entrevistas realizadas entre os anos de 2022 a 2024, feitos a partir do recorte e delimitação do tema dessa pesquisa de mestrado e mediante as ferramentas disponíveis para realiza-la, assim como as escolas em que se exerceu a profissão de professor de História nesse recorte temporal, com profissionais da educação, da saúde e de alunos. Antes começar o debate, é preciso trazer uma passagem que corrobora com a visão de escola que se defende aqui e como se avalia sua função na sociedade em que estamos inseridos.

Na escola, durante processos de socialização, a criança tem oportunidade de desenvolver a sua identidade e autonomia. Interagindo com os amiguinhos se dá a ampliação de laços afetivos que as crianças podem estabelecer com as outras crianças e com os adultos. Isso poderá contribuir para o reconhecimento do outro e para a constatação das diferenças entre as pessoas; diferenças essas, que podem ser aproveitadas para o enriquecimento de si próprias. As instituições de educação infantil se constituem em espaços de socialização, propiciam o contato e o confronto com adultos e crianças de várias origens socioculturais, de diferentes religiões, etnias, costumes, hábitos e valores, fazendo dessa diversidade um campo privilegiado da experiência educativa. Desse modo, na escola, criam-se condições para as crianças conhecerem, descobrirem e ressignificarem novos sentimentos, valores, ideias, costumes e papéis sociais. (SILVIA, 2008).

O Ensino de História é um campo de pesquisa que vem se desenvolvendo no Brasil há alguns anos, e no mundo principalmente. Cada vez mais pesquisas que envolvam o “como se ensina e como se aprende História” tem ganhado espaço nos fóruns e simpósios nacionais e internacionais. O próprio desenvolvimento e evolução do PROFHISTÓRIA são fruto e consequência disso, visto que o ano de 2024 marca a abertura do concurso para o doutorado profissional. Todavia ainda é evidente como a teoria e a prática estão distantes, muitas vezes. A falta de infraestrutura, sucateamento das escolas, da valorização do profissional de História – professores de um modo geral, principalmente os de Ciências Humanas, em especial de História –, a falta de incentivo e interesse em estudar por parte das famílias e alunos, a dificuldade de perspectivar um futuro diferente através do estudo por parte dos alunos, fazem com que não consigamos propor e realizar cotidianamente metodologias que possam realmente modificar as estruturas sociais e econômicas, a fim de ensinar uma História que seja significativa. É possível demonstrar essa falta de infraestrutura nas passagens abaixo:



**FALTA MUITA COISA**  
A escassez de recursos nas escolas públicas de ensino fundamental no Brasil é gritante (em porcentagem de instituições sem estrutura)

	ESCOLAS ESTADUAIS	ESCOLAS MUNICIPAIS
 BIBLIOTECA OU SALA DE LEITURA	18,9%	61,1%
 LABORATÓRIO DE CIÊNCIAS	74,7%	96,7%
 LABORATÓRIO DE INFORMÁTICA	22,3%	62,1%
 INTERNET	12,5%	47,4%
 PARQUE INFANTIL	79,6%	85,7%
 QUADRA DE ESPORTES	31,9%	71,4%

Fonte: Censo Escolar 2017/MEC

Fonte: FREIRE; ROMANO, 2018.

**Escolas sem livros, sem quadras, sem aulas:** Tomem-se apenas as instituições de ensino fundamental comandadas pelos municípios, que em geral apresentam as maiores deficiências. Somente 28,6% delas possuem quadras de esportes, e o número de parquinhos chega a escassos 14,3%. Pouco mais da metade (52,6%) têm internet. (FREIRE; ROMANO, 2018).

Insumos escolares são entendidos como infraestrutura de todo tipo: número médio de alunos por turma, número de horas/aula, docentes com formação superior, construção e melhoria das dependências da escola, existência de biblioteca ou sala de leitura e outros aspectos positivos. Infraestrutura é, nesse caso, tudo aquilo que o dinheiro pode comprar. (SATYRO; SOARES, 2008, p.09 apud MONTEIRO; SILVA, 2015, p.22.).

Uma observação que vale ser destacada, os motivos elencados anteriormente que configuram esse cenário da Educação no Brasil, não é exclusividade da escola pública, diversas escolas particulares apresentam as características que foram citadas acima. Não é uma perspectiva de demonizar a Escola Pública e enaltecer a Escola Privada, mas sim, é buscar entender: Qual o motivo para tanto desinteresse? Como enunciam Luciana e Ana Propino (2018): “O motivo do tédio escolar é simples: não é um ambiente interessante.” (PROPINO, 2018.). Ou ainda: “O que eu gosto de fazer não existe na escola”. (PROPINO, 2018.).

Em pesquisa realizada em uma escola na rede municipal de São João de Meriti, com turmas do primeiro e segundo seguimento do Ensino Fundamental, entre o 3º ao 7º ano, totalizando mais de 100 alunos, fizeram-se duas perguntas: “*Por que não gostavam da escola*” e “*Por que não gostavam de estudar História?*”. As respostas foram as mais variadas possíveis. Com relação à primeira pergunta, de um modo geral, três respostas com tiveram maior número de repetições: em primeiro, “*A escola é chata.*”; em segundo, “*A escola é quente*”, e em terceiro, “*A escola é barulhenta*”. No que tange essas respostas, é preciso fazer uma colocação. “A escola é chata”, exprime uma condição que possui um aspecto globalizante: nós não

conhecemos nossos alunos como indivíduos, eles não se identificam com a escola, não veem sentido naquilo que acontece todos os dias. A escola (todo o corpo de pessoas que dela faz parte) é chata por que ela não os entende, em suas subjetividades. “A escola é chata”, “porque não tem dado a devida importância ao que acontece fora e antes dela.” (PARO, 2000, p.4). E para quem é professor e enxerga importância da função social da sua práxis, sabe que é um trabalho hercúleo conseguir realizar todas as demandas que um profissional da educação básica possui e ainda ter uma visão mais humanizada, além de toda falta de estrutura que é perceptível na maioria das escolas do município do Rio de Janeiro, quiçá do Brasil. As modificações trazidas com as reformas educacionais, “trouxeram novas exigências profissionais sem a necessária adequação das condições de trabalho” (OLIVEIRA, 2002, p.56 apud DIEHL; MARIN, 2016, p.66). Faltam condições de natureza humana e estrutural para que para que o relatado abaixo seja possível, e não um sonho.

[...] O espaço escolar não é apenas um continente, um recipiente que abriga alunos, livros, professores, um local em que se realizam atividades de aprendizagem. Mas é também um conteúdo, ele mesmo educativo. Escola é mais do que 4 paredes, é clima espírito de trabalho, produção de aprendizagem, relações sociais de formação de pessoas. O espaço tem que gerar ideias, sentimentos, movimentos no sentido da busca do conhecimento, tem que despertar interesse em aprender, além de ser algo alegre, aprazível e confortável, tem que ser pedagógico. O aluno aprende dele lições sobre a relação entre corpo e a mente, o movimento e o pensamento, o silêncio e o barulho do trabalho que constroem conhecimento. (DAVIS, 1993, p.53).

O que faz analisar as outras duas respostas como sendo fruto dessa consequência de sucateamento. “A escola é barulhenta”: os alunos não compreendem a hora de falar e serem ouvidos. Para que isso aconteça, precisam gritar. Estão constantemente discutindo e usando palavras de baixo calão. É preciso observar aqui a questão da família, fora da escola, pois é o ambiente familiar (qualquer que seja) o espaço onde a criança vai apreender a se socializar, todo seu conhecimento adquirido na vida primária vai ser expresso na vida escolar. Para que o processo de ensino-aprendizagem seja um caminho profícuo, a presença da família é fundamental. Tanto a escola quanto a família são responsáveis pela formação do indivíduo, porém, cada um com suas especificidades que estão interligadas. Deveria ser uma parceria que visa o desenvolvimento único e exclusivamente do indivíduo/estudante. Na prática, muitas vezes, não é o que acontece.

Independentemente de como a família é constituída, esta é uma instituição fundamental da sociedade, pois é nela que se espera que ocorra o processo de socialização primária, onde ocorrerá a formação de valores. Este sistema de valores só será confrontado no processo de socialização secundário, isto é, através da

escolarização e profissionalização, principalmente na adolescência. (VALADÃO; SANTOS, 1997, p. 22 apud SOUSA, 2008, p.3).

Tanto a família quanto a escola desejam a mesma coisa: preparar as crianças para o mundo; no entanto, a família tem as suas particularidades que a diferenciam da escola, e as suas necessidades que a aproximam dessa mesma instituição. A escola tem sua metodologia e filosofia para educar, no entanto, ela necessita da família para concretizar seu projeto educativo. (PAROLIN, 2003, p.99).

A fim de se dialogar com a realidade vivida nas escolas, elucidando os escritos acima, foi perguntado aos profissionais da educação, diretores, coordenadores, como eles enxergam a participação das famílias nas atividades da escola (reuniões, festas, controle de frequência e participação nas aulas). Coordenadora da rede municipal de São João de Meriti e docente na rede municipal do Rio de Janeiro, há mais de dez anos, Jaci Brandão afirmou sobre sua escola no município da baixada citado e a realidade do que fora perguntado num âmbito local e nacional:

Nesta unidade escolar, percebo uma participação “seletiva”. Atividades culturais, culminância ou festividades são amplamente apreciadas pelos responsáveis; no entanto, momentos como reuniões ou ações de acompanhamento da vida escolar dos estudantes são, muitas vezes, negligenciados. Acredito que a baixa participação dos responsáveis na vida escolar do estudante seja um ponto de atenção nas variadas redes de ensino. Esse aspecto pode ser traduzido por meio de problemas como baixa frequência escolar e baixa participação nas avaliações externas. A título de exemplo, vemos redes municipais atuando, amplamente (como acontece na SME/RJ, por meio do programa o “Bora pra escola”), na busca pela resolução desses problemas.

Na resposta, “*A escola é quente*”, pois não tem ventiladores suficientes para o tamanho da sala e a quantidade imensa de alunos, entre 30 a 40. Além disso, o ar condicionado não funciona em boa parte das salas. Como estudar pode ser divertido, interessante, se você está num ambiente caótico? Como construir um espaço como relatado acima por DAVIS (1993), se o básico, muitas vezes, não é garantido? E nessa parte, voltamos para o sucateamento da educação pública no Brasil. Não somente estrutural, mas valorização dos professores, profissional e salarial, que nos leva a perceber outra resposta que também apareceu em alguns relatos: a fala dos professores. Como vemos na fala de Maria e Fernando, de 12 anos, respectivamente: “*Os professores gritam muito.*”; “*Eu não gosto da escola pela falta de ensino correto, pela falta de matéria e de professores.*”. Essas respostas, além de caracterizar a falta de infraestrutura que já fora citada, ausência de profissionais, demonstram como os professores – por todas as questões expostas –, estão no limite de sua atuação profissional e de sua saúde, física e mental. Abaixo, depoimento alarmante de Maria Beatriz Lugão, 56 anos, professora de artes e presidente do conselho escolar do Centro Integrado de Educação Pública (CIEP) Pablo Neruda:

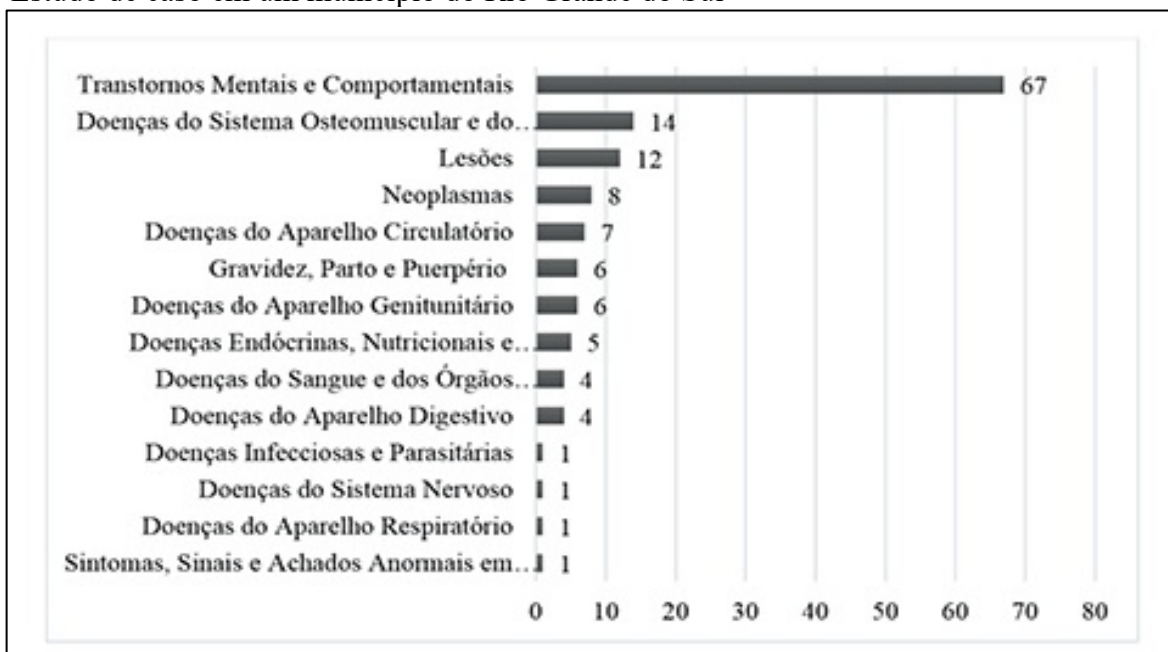
A cada dia faltam mais funcionários, afinal o Estado não abre concurso há muito tempo e todos estão se aposentando. A escola hoje não tem porteiro, e inspetores são poucos. Nós temos quatro funcionários e limpeza para uma área enorme, na beira da estrada. São 900 alunos em três turnos (manhã, tarde e noite). Sem funcionário, sem porteiro, sem inspetor, sem professor, fica inviável. (FREIRE; ROMANO, 2018).

Nessa parte, percebe-se saúde mental como um complexo entendimento da mente humana e de condições de trabalho, lazer, habilidades e representações do corpo e da mente, numa lógica social. Para Almeida Filho, Coelho e Peres (1999):

[...] a saúde mental significa um *socius* saudável; ela implica emprego, satisfação no trabalho, vida cotidiana significativa, participação social, lazer, qualidade das redes sociais, equidade, enfim, qualidade de vida. Por mais que se decreta o fim das utopias e a crise dos valores, não se pode escapar: o conceito de saúde mental vincula-se a uma pauta emancipatória do sujeito, de natureza inapelavelmente política. (COELHO; FILHO; PERES, 1999 apud EVAGELISTA; MONDONI, 2023, p.6.).

No que tange aos aspectos da saúde mental dos professores da rede pública (em especial), profissão considerada pela Organização Internacional do Trabalho (OIT) como uma das mais estressantes, podemos ver nos gráficos abaixo, como os casos de afastamento do trabalho são consequência de uma saúde mental abalada.

#### Estudo de caso em um município do Rio Grande do Sul



Fonte: MOREIRA; RODRIGUES, 2018, p.243.

## Estudo de caso com professores do Ensino Público do Estado do Paraná

Tabela 1. Sofrimento mental nos professores da rede estadual de ensino do estado do Paraná	
Tipo de sofrimento	%
Distúrbios psíquicos menores presentes	75,27
Mínimo de ansiedade	29,89
Ansiedade leve	29,48
Ansiedade moderada ou grave	40,63
Ausência de sintomas depressivos	55,95
Disforia	25,06
Depressão moderada ou grave	18,98

Fonte: TOSTES, 2018, p.93.

<b>Tabela 3</b> Distribuição dos afastamentos por auxílio-doença de professores segundo código por grupo da CID-10 de janeiro a junho de 2013		
<i>Grupo de doenças segundo CID-10</i>	<i>Nº</i>	<i>%*</i>
Transtornos mentais	51	32,7
Doenças dos músculos, ossos e articulações	23	14,7
Lesões, ferimentos, entorses, traumatismos, fraturas, picadas	18	11,5
Sintomas e complicações relacionados à gravidez, parto e pós-parto	13	8,3
Convalescenças	9	5,8
Doenças do aparelho respiratório	7	4,5
Doenças do aparelho digestivo	7	4,5
Doenças dos olhos	5	3,2
(....)		

Fonte: AVELLAR; FISCHER, 2023, p.59.

## **Metade dos professores afastados na rede estadual do RJ pediu licença por problemas psiquiátricos**

Levantamento da Secretaria Estadual de Saúde indica que de janeiro a julho deste ano foram 2.653 licenças na rede de ensino do estado.

Fonte: RJTV, 2018.

## **Saúde mental é principal problema para os professores, aponta pesquisa**

Distúrbios com a voz e os musculares vêm em seguida

Fonte: CRUZ, 2023.

Uma pesquisa realizada pela Associação Nova Escola, no ano de 2018, constatou que 66% dos professores já precisaram afastar-se do trabalho em decorrência de problemas relacionados à saúde. Grande parte deles acredita que o problema foi acentuado em virtude da rotina de trabalho. No ambiente escolar é muito comum encontrar professores que fazem uso contínuo de mais de um tipo de medicação. [...] Hoje, ansiedade, estresse e depressão lideram o ranking de problemas de saúde mais recorrentes entre os profissionais da Educação. De acordo com dados do Instituto Nacional da Seguridade Social (INSS), de 1998 a 2002 o estresse e a depressão ficam entre os problemas de saúde mental que mais geram despesas para o sistema previdenciário do país (Barbosa Branco, 2002). (LEITE; NUNES, 2022.).

As manchetes de jornais e os gráficos atentam para um fato alarmante: a saúde mental dos profissionais da educação (professores, em especial da Rede Pública) está em xeque. Em trabalho que consistiu uma sistêmica revisão da literatura sobre a saúde do professor, Liciane Diehl e Angela Helena Marin (2016) expõem as conjunturas das transformações do trabalho do professor. Entre as principais razões para o desgaste do trabalho dos docentes, as intelectuais constaram que a sobrecarga de trabalho, a falta de controle sobre o tempo, os problemas comportamentais dos estudantes, a burocracia excessiva, a implementação de novas iniciativas educacionais e a dificuldade de relacionamento com os supervisores (MAZZOLA; SCHONFELD; SPECTOR, 2011. p.66). Ainda relacionado ao trabalho citado, as pesquisadoras evidenciaram como o número de doenças relacionadas à saúde mental, cresceu nos últimos anos:

Outra revisão de estudos publicados entre os anos de 1985 e 2007 sobre o trabalho docente indicou a incidência de transtornos mentais, estresse, síndrome de burnout, problemas vocais, doenças osteomusculares, entre outros, sugerindo o aumento do

adoecimento dessa categoria ou o rápido crescimento na observação desse fenômeno a partir do ano 2000 (Freitas & Cruz, 2008). Mais recentemente, do Vale e Aguilera (2016) identificaram, em uma revisão narrativa de literatura, que o estresse e a síndrome de burnout são os principais motivos de afastamento do trabalho da categoria docente. A síndrome de burnout pode ser entendida como um tipo de estresse de caráter persistente vinculado a situações de trabalho, resultante da constante e repetitiva pressão emocional associada com intenso envolvimento com pessoas por longos períodos de tempo (Harrison, 1999) (DIEHL, MARIN, 2016, p.66).

Os dados e conceitos apresentados até aqui sobre a temática da saúde mental dos docentes vem para corroborar as condições de sucateamento da Educação no Brasil, e da falta de valorização e cuidado com o profissional da Educação, mesmo os que não são professores, mas estão envolvidos na dinâmica escolar diariamente. No artigo cinco da Constituição Federal, educação é, “direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988), hoje, praticamente, não realiza seus objetivos: formar um cidadão (em todos os âmbitos desse enquadramento) capaz de agir em e na sociedade e trabalhar, plenamente. Não adianta o Estado promover a universalização do acesso à escola, se não garante condições de permanência dos estudantes, de formação continuada dos profissionais da escola, da valorização profissionais da educação, de estrutura física da escola com condições de desenvolver propostas de trabalhos que fortaleçam as relações de aprendizagem e que permitam a menor possibilidade de fracasso escolar possível.

Algumas outras respostas foram em menos quantidade, mas demonstram como a escola ainda desempenha um papel de futuro, como ela é vista como uma possibilidade de mudança para a vida. Como podemos perceber na frase de Alberto, 12 anos, e alguns outros: *“Eu gosto da escola por que ela vai me fazer ser alguém.”* Ou ainda, por Marcos, 13 anos: *“Eu gosto porque eu sei que pode me dar um futuro.”*. Edvander Santos (2024), em trabalho de revisão de literatura sobre o tema de desinteresse escolar na América Latina, traz como esse sentimento citador anteriormente “é partilhado pelas classes populares”, que têm a esperança que a escola ajude a entrar no mercado de trabalho (MARQUES; CASTANHO, 2011 apud SANTOS, 2024, p.8), mas também pelas classes de maior renda, “bem como por jovens de famílias com maior poder aquisitivo, que esperam que ela contribua para seu sucesso em vestibulares” (CROCHICK, 2011 apud SANTOS, p.8). A primeira frase é bastante emblemática, pois o estudante usa a frase “me fazer ser alguém”. Será que ele não se percebe como alguém importante, que somente com estudo, uma profissão ele será visto? É preciso que a escola perceba esse aluno além de uma relação de alunado, como um indivíduo que possui anseios,

frustrações, medos e sonhos. Outra resposta que também teve incidência está relacionada à como a sociedade lida com a diferença. Foram marcadas por uma questão muito pessoal, pois os estudantes demonstraram completo desânimo por estarem ali. Como Giovana e Júlio, respectivamente, 10 e 12 anos: *“Por que eu me sinto triste e dolorida.”*; *“Por que eu sofro bullying.”* É preciso olhar para essas respostas com bastante crítica, mas antes de tudo, com carinho, pois são jovens carentes de muitas coisas além das materiais. Eles necessitam ser vistos como indivíduos importantes, necessários, para que possam descobrir e desenvolver todas as suas habilidades possíveis.

Na idade escolar o essencial da vida para o pequeno aluno são, indiscutivelmente, as relações que o ligam aos outros. Essas relações são também, sem interrupção, marcadas por uma necessidade de valorização. É delas que a criança retira a confiança em si mesma, a força do seu impulso. (MÉDICI, 1961, p. 49 apud SOUSA, 2008, p.5.).

Ainda sobre as perguntas realizadas aos estudantes, que no que diz respeito à segunda indagação feita, *“Por que você não gosta de História?”*, é notório como a História ainda carrega um sentido estritamente relacionado ao passado, preso e imutável a ele. Como afirmaram dois estudantes que preferiram o anonimato: *“Por que todo mundo da história já morreu”*. E *“Nunca vou usar isso na minha vida, porque não vou ser uma velha chata.”* Os alunos não percebem a máxima russeniana defendida nessa pesquisa de mestrado: a utilidade da História no cotidiano. Eles não conseguem atribuir sentido a História, pois como a *“a maioria dos personagens já morreram”* (Nathan, 13 anos), talvez eles não vejam significado, pois não constroem uma identidade com os personagens. Boa parte dos alunos afirma gostar de História, todavia, não conseguem explicar o porquê. Na maior parte das respostas, associadas à visão positiva da matéria, eles atribuíram a duas razões: em maior número a existência de uma boa relação com o professor de História, e, em segundo lugar, ao fato de ao se estudar o passado eles conhecem muitas coisas da vida, *“Eu gosto de estudar história por que eu consigo saber do passado e até dos meus antepassados”*. (Augusto, 12 anos). Uma aluna que também preferiu não se apresentar, afirmou: *“Eu gosto de estudar História, por que eu sinto que cada um tem sua história e merece ser estudada e entendida.”* E essa colocação é de suma importância para essa pesquisa, pois evidencia que, de alguma forma, esse aluno percebe que a História não é feita somente nos livros e grandes acontecimentos, que ela é construída no cotidiano, por ela e pelos demais. Além dessa, Mirielle (12 anos), nos traz uma perspectiva muito importante, que corrobora a visão de História para a vida: *“Ajudará as pessoas nas próximas gerações.”* Ou seja, é possível prospectar futuro, é possível pensar futuros alternativos.



Em uma atividade avaliativa da 3ª etapa de ensino, ou 3º bimestre, aplicada aos alunos do sexto e sétimos anos do Ensino Fundamental II, realizou-se a pergunta: “*Explique com suas palavras o que é o processo de Orientação no tempo.*” Em síntese, a explicação realizada em aulas anteriores e registrada nos cadernos foi: “*A partir do presente, olhamos para o passado, a fim de entendermos nossas vidas e o mundo em que vivemos. Após conseguirmos realizar essa tarefa, passamos a entender o nosso presente e podemos pensar em um futuro melhor para nós*”. O exemplo utilizado para que pudessem sair da abstração e fosse mais concreto o entendimento, foi à existência e a percepção do Racismo em seu cotidiano, e como a percepção da sua existência latente no dia a dia é uma possibilidade de se pensar alternativas para que o Racismo não seja uma realidade no futuro. Mais de 80 estudantes realizaram a atividade, todavia, mesmo com explicações diversas, exemplos e revisões, nem 15% desse total conseguiu responder satisfatoriamente. Eles não compreendem a explicação, tem muita dificuldade para interpretar o texto e o que é pedido, e quando entendem, não utilizam suas palavras, copiando o que já estava escrito na questão. De acordo com a BNCC, nos componentes de Língua Portuguesa, as habilidades EF12LP01 (BRASIL, 2017, p. 99), EF35LP01 (BNCC, 2017, p. 113) e EF69LP53 (BRASIL, 2017, p. 161), síntese, determina que o estudante:

A BNCC estabelece que o estudante adquira a fluência leitora na alfabetização, sendo capaz de ler palavras com precisão na decodificação. Nos 4º e 5º anos, espera-se que o aluno leia com autonomia e fluência textos curtos e adequados ao nível escolar. Já nos anos finais do Ensino Fundamental, do 6º ao 9º ano, o estudante precisa ser capaz de ler textos literários diversos, como contos, romances, poemas, bem como expressar compreensão por meio de uma leitura expressiva e fluente, que respeite o ritmo, as pausas, as hesitações e a entonação. (BARROS; MORALES, 2022, p.111).

Analisando a proposta da BNCC com a realidade da sala, juntamente com as notícias abaixo, é possível evidenciar como a questão da Fluência Leitora é uma lacuna na Educação Básica Brasileira, uma vez que os alunos apresentam dificuldade de leitura e interpretação de textos por todas as etapas do ciclo básico da educação.

## 66% dos alunos brasileiros não leem textos com mais de dez páginas, diz estudo

Pesquisa relaciona baixos índices de leitura com problemas no desempenho escolar

Carolina Figueiredo

29/11/2023 às 09:11 | Atualizado 29/11/2023 às 12:45

Fonte: FIGUEIREDO, 2023.

## **Alunos brasileiros leem muito devagar, não entendem frases e sentem vergonha, alertam professores; uso de telas agrava problema**

Entenda por que falta de fluência na leitura pode atrapalhar autoestima e desempenho escolar dos estudantes.

Por **Luiza Tenente**, g1

09/09/2024 08h23 · Atualizado há um mês

Fonte: TENENTE, 2024.

Em trabalho realizado em 2022, Alneci Morales e Adriana Barros, evidenciaram como a formação de alunos proficientes em leitura e escrita é um objetivo no mundo e como isso é um gargalo na educação brasileira, como demonstra os dados do SAEB em 2019, onde apenas 36% dos alunos são proficientes em português. (p.108). E ainda, como boa parte dos alunos brasileiros não compreende o que está lendo, de acordo com dados do PISA (Programa Internacional de Avaliação de Estudantes) de 2018 (p.116). Notícias veiculadas no portal de informações G1 corroborou tal realidade, afirmando que o Brasil não atingiu as metas previstas no IDEB, tanto em 2021 e em 2023. Também no mesmo portal, após participação em exame que existe desde 2001, chamado PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study) – que avalia a capacidade de leitura de alunos do 4º ano do ensino fundamental –, o Brasil ficou na 39ª posição, de um total de quarenta e três países avaliados. (TENENTE, 2024.). Apesar de considerar que esses tipos de exames citados não dialogam diretamente com o cerne da questão, pois são dados quantitativos, que não enxergam a estrutura da escola, do trabalho dos professores e da realidade dos alunos, eles evidenciam que existe uma lacuna a ser analisada e entendida. Os dados oferecem um panorama que não pode ser visto apenas pelos números que eles entregam, é preciso ter mais atenção ao se trabalhar dados, é necessário observar além do quantitativo. Além disso, o PIRLS foi realizado em 2021, num cenário de Pandemia de COVID-19. Logo, esses dados devem ser estudados com muita cautela. Contudo, é essencial perceber que nossos alunos possuem deficiências em seu processo de Alfabetização, que influencia diretamente no seu Letramento (já diferenciados nesse trabalho de pesquisa a partir da literatura de Magda Soares) e Letramento Histórico. Com dificuldades em seu processo de alfabetização, os alunos acabam se desestimulando, o que provoca falta de interesse e influencia na

interpretação de outras matérias, como História, o que vai se perpetuando ao longo da Educação Básica. Na entrevista realizada com os alunos, sobre por que eles não gostavam de História, uma resposta saltou dentre as demais, pois se enquadra, possivelmente, no relatado acima. A aluna afirmou que a questão não era História, mas o seu desempenho ao escrever: “Gostar eu gosto mais não tenho paciência para escrever por que toda vez que eu começo eu já me estreço por que estou muito devagar” (transcrito como fora exposto pelo estudante).

Ana Luiza Casasanta Garcia, Karine Raquiel Halmenschlager e Elizandro Maurício Brick (2021) promoveram um estudo que buscou traçar um panorama da produção acadêmica a respeito da temática “desinteresse escolar” a partir do mapeamento de teses e dissertações que abordam o assunto. Metodologicamente, realizou-se uma revisão de literatura sistemática no banco de teses e dissertações da Capes, quando foram localizados 46 estudos. Neste trabalho, os autores constroem uma relação complexa relacionada ao desinteresse/fracasso escolar, uma vez que essa realidade pode ser gerada por inúmeros fatores, que envolvem alunos, professores, família, gestão escolar e políticas públicas. Com isso, foi possível a definição de quatro categorias, quais sejam:

**Categoria 1:** desinteresse pela educação escolar: esses trabalhos envolvem o desinteresse pela área do conhecimento (subcategoria 1); pelo processo de aprendizagem (subcategoria 2) ou pelo desinteresse pela escola, de modo mais amplo (subcategoria 3).

**Categoria 2:** implicações do desinteresse do aluno na atividade docente: parte dos estudos apresenta o desinteresse dos estudantes como um fator que interfere na atuação docente.

**Categoria 3:** desinteresse como uma construção histórico-social; ligado a aspectos sociais: esta categoria engloba trabalhos que, de alguma forma, apresentam como a construção social e histórica influencia o desinteresse escolar de crianças e jovens.

**Categoria 4:** desinteresse associado à indisciplina, abandono, evasão e desempenho escolar: há estudos que buscam discutir os diversos fatores relacionados com o desinteresse dos estudantes pela escola. (BRICK; GARCIA; HALMENSCHLAGER, 2021, p.286).

O Ensino de História, de um modo geral – no âmbito da falta de estrutura, de valorização profissional -, contribui para o desinteresse dos alunos. Eles não conseguem atribuir sentido ao estudado, pois a História ensinada na Escola está distante da realidade deles, os estudantes não se identificam com o componente curricular, pois não se veem no processo, não se identificam com ele, o que contribui para a falta de interesse.

As questões ligadas à História são desinteressantes para os estudantes quando estão situadas em um passado bem distante. A maior dificuldade é situar a criança no espaço, ou seja, no concreto. Sentem dificuldade quando o tema discute a direção, a ordem cronológica das datas e do tempo histórico (MONTEIRO, 2017, p. 1390 apud MEDEIROS, 2021, p.43.).

Em busca de compreender a realidade exposta acima, o cientista cognitivo americano Daniel T. Willingham, em trabalho intitulado *Por que os alunos não gostam da escola?*, afirma que o ensino precisar “envolvente” e que precisar ter sentido para o aluno. “Com significado, conseguimos nos lembrar de ideias relacionadas. Isso ajuda o estudante a relacionar o que aprende ao que já sabe. Às vezes, aos próprios sentimentos.” (QUINTANILHA, 2012). Para Souza Jardim:

A adequada oportunidade de aprendizagem engloba uma avaliação da criança, do envolvimento e das interações dialéticas que materializam as relações indivíduo/meio. As dificuldades de aprendizagem podem ser uma repercussão da falta ou carência de oportunidades. (JARDIM, 2010).

Desse modo, crianças e adultos nascem com uma grande curiosidade que estimula o seu desejo ou vontade de aprender sobre o mundo que os rodeia. Por exemplo, levadas pela curiosidade, as crianças pequenas mudam, frequentemente, seu interesse pelos brinquedos. Nascemos com um impulso intrínseco para adquirirmos competências e, logo, estarmos preparados para enfrentar as situações-problema que nos são colocados. (LAKOMY, 2008, p. 54 apud MIRANDA, 2026, p.3

Ao se pensar os paradigmas da Educação Histórica, alinhavados com os expostos acima, é possível caminhar em direção a uma conclusão basal: somente iremos possibilitar um Ensino de História “envolvente” (significativo) se conhecermos nossos alunos, suas realidades, a forma como eles aprendem, a fim de adaptarmos nossas metodologias e objetivos de aprendizagem às necessidades de cada um, construindo uma ponte para que eles possam atribuir seus próprios significados (sentido). Dessa forma, buscando ofertar múltiplas narrativas, onde eles possam ser enxergar, possibilitar um Ensino de História que promova cada vez menos o desinteresse no estudo de História e na escola, pois somos seres curiosos por natureza, e se aquilo nos instiga, buscaremos saber mais.

#### **4.2 Entrevistas com docentes: como eles avaliam a possibilidade de contação de histórias**

Nessa parte do trabalho, também embasado nos pressupostos da Educação Histórica, buscou-se coletar informações de como professores se relacionam com os conteúdos curriculares de História, e também como eles apresentam esse conhecimento em sala de aula. Já tratado no capítulo três dessa pesquisa, houve bastante reticência em participar das entrevistas, respostas curtas e diretas, sem contextualização ou problematização. Docentes que decidiram participar e simplesmente sumiram, não explicando o porquê da desistência. É

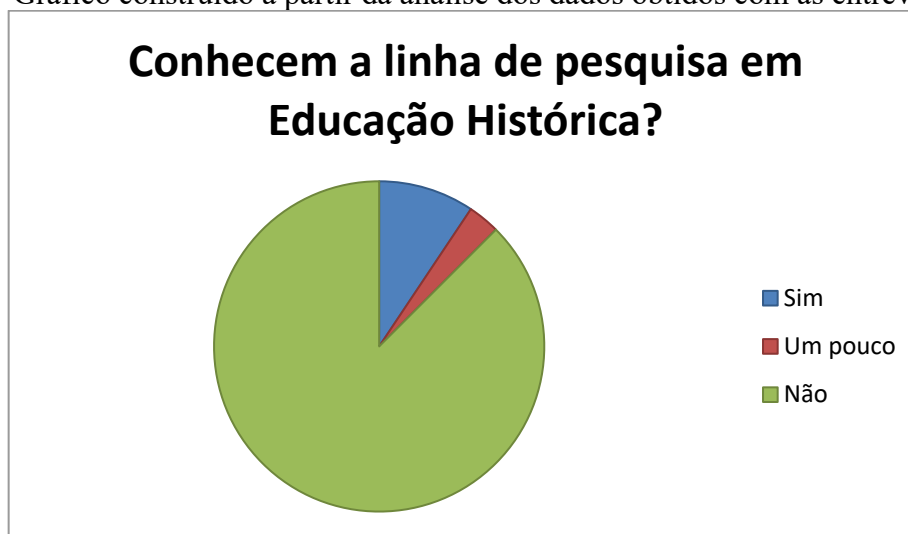
compreensível a demora e dificuldade em responder um material que não lhes é inerente e requer paciência para realizar, ainda mais no cenário da vida dos profissionais da Educação. Entretanto, as pesquisas e entrevistas respondidas, foram imprescindíveis para a construção separada desse capítulo, uma vez que trouxeram enormes contribuições para pensar a metodologia proposta e novas práticas possíveis. Os nomes verdadeiros desses professores e professoras não foram relatados.

Na verdade, as aulas de História são um espaço privilegiado onde a leitura de mundo, que cada aluno faz, mesmo que de forma bastante incipiente, calcada no senso comum seja ampliada e criticada num processo em que ele deve ser considerado pelo professor um interlocutor ativo. (MONTEIRO, 2001, p.25 apud BRAVARESCO, 2013, p.211.).

A fim de se refletir sobre a passagem de MONTEIRO (2001), analisando os dados das respostas obtidas de mais de 50 profissionais da área da educação e da saúde (em bem menor quantidade), é possível perceber que a maioria esmagadora dos profissionais desconhece a área de Educação Histórica. Isso nos leva a duas percepções: primeiramente, como é difícil buscar alternativas para inovar as metodologias propostas, seja pelo escasso tempo ou por inúmeras demandas que os professores acumulam. Ou ainda, por uma dificuldade de diálogo entre a Academia e os profissionais dos Anos iniciais, no que tange o Ensino de História. Como a professora Joana Alves, da rede municipal de Araruama, pensa a função social do Ensino de História:

O poeta Bráulio Bessa diz "Quem se esquece de onde veio, não sabe pra onde vai" - logo acredito que a função do ensino de história no Brasil é de análise, reflexão, observação, indagação e o conhecer, porém não apenas a fatos históricos, mas a sociedade, família, entender política das relações, a história da sua família, migrações, religiões, etc. Por isso compreendo o ensino de história como algo que está diretamente ligado aos aspectos sociais, e que é quase impossível ser dissociado. (24/02/2024).

Gráfico construído a partir da análise dos dados obtidos com as entrevistas



Em uma rápida pesquisa no site de artigos do CAPES, notou-se que entre os anos de 1969 até 2024, apenas 431 trabalhos foram realizados sobre a temática de Ensino de História /Anos Iniciais. (CAPES, 2024.). Em contrapartida, ao se pesquisar sobre o Ensino de História, o número de trabalho pula para 17.571 unidades. (CAPES, 2024.). Também fora consultado o acervo de pesquisa no site do PROFHISTÓRIA, onde apenas 24 trabalhos foram desenvolvidos na temática pesquisada Ensino de História /Anos Iniciais. (PROFHISTORIA, 2024.). Apesar desse cenário, para Sanches, os trabalhos voltados ao ensino de História para a etapa inicial do Fundamental “[...] apontam crescente preocupação dos pesquisadores da área de Ensino de História em compreender os elementos que cercam o cotidiano dos professores e alunos dos anos iniciais quando se propõe a ensinar e aprender História” (2015, p. 11.). Entretanto, apenas isso é insuficiente. É preciso que esses estudos consigam influenciar professores e professoras regentes nas turmas de Ensino Fundamental I. Para que eles consigam se familiarizar com a linha de pesquisa e que possam trabalhar a História sob o viés da Educação Histórica, aproximando cada vez mais os saberes específicos de cada área, sala de aula nos anos iniciais e a produção acadêmica em história. Ana Thereza, professora dos anos iniciais há 38 anos e ainda em sala de aula, salienta a necessidade do professor se manter atualizado, sempre estudando a fim de sanar as demandas de seu tempo: “Acredito que os professores precisam estudar antes de ministrar as aulas para que tenham segurança ao lidar com os questionamentos dos estudantes e tornar a aula interessante.” (2023). A professora Joana Alves ainda refletiu sobre o aspecto tradicional do Ensino de História, e o fato de não conhecer a linha de pesquisa em Educação Histórica:

Não conheço essa área de estudo, e também acredito que o ensino de história no Brasil está longe de ser voltado para uma perspectiva transformadora, porque o ensino de história no Brasil privilegia alguns grupos, normalmente narram visões únicas de povos plurais e nem mesmo com leis e decretos para inclusão obrigatórias de temas e/ou abordagens, essas não ocorrem como deveriam, são "lembradas" apenas em datas comemorativas.

Ou ainda na fala da professora Fernanda Siqueira, há dezenove anos atuando no Ensino Fundamental I da Rede Municipal do Rio de Janeiro: “Não conhecia a área de estudo. Acredito na força que o Ensino de História tem, pois exercita a curiosidade intelectual, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade.” (04/06/2024).

O próximo gráfico está relacionado se a proposta de contação é uma possibilidade para o Ensino de História, e se ele a utilizaria. É perceptível que não houve negativas sobre a não utilização da metodologia de contação de Histórias como uma ferramenta no Ensino de História. Essa constatação faz com que possa ser dito, que através dessa prática seja possível aproximar a realidade da história com as dos alunos, uma vez que essa é uma condição *sine qua non* para construção de identidade e sentido, que são imprescindíveis para um Ensino de História de qualidade. Jussara Albuquerque, professora da Educação Infantil há 20 anos afirmou: “Acho interessante esse método, acredito que os alunos irão gostar de ouvir as histórias e também interagir, tornando-se protagonistas do processo de ensino aprendizagem.” (2024). Ou, como relata a professora regente e coordenadora pedagógica, Ana Maria, 21 anos de magistério:

A narrativa sendo interessante irá conquistar a atenção dos ouvintes. Essa metodologia é adequada aos anos iniciais do Ensino Fundamental e, também para o 6º ano do segundo segmento, tendo em vista a fase de transição da infância para a adolescência. A contação de história, associada a recursos manuseáveis pelos alunos e alunas dão super certo. Gosto muito de teatro de fantoches, o contato com o livro, ilustrar a história, exposição de imagens etc. Já organizei uma exposição com pertences dos alunos e alunas de quando eram bebês, eles organizaram as fontes históricas, coletaram informações com familiares, anotaram suas descobertas, trouxeram os pertences e montaram a exposição com a verbalização de algumas histórias pessoais. "Minha mãe disse...", "Esse foi meu primeiro aniversário", enfim, sendo protagonistas e descobrindo conceitos básicos do conhecimento histórico. (2024).

Sim, essa metodologia de contação de histórias pode trazer aspectos positivos para o Ensino de História. Eu me utilizaria desse método sugerindo aos educadores que selecionem narrativas relevantes, promovam debates e reflexões após a contação, incentivem a pesquisa complementar e a produção de narrativas pelos próprios alunos. Dessa forma, é possível explorar de maneira mais dinâmica e significativa o aprendizado histórico. (Leandro, professor de matemática, 2024).

Gráfico construído a partir da análise dos dados obtidos com as entrevistas



É preciso entender que a Metodologia de Contação de Histórias é uma ferramenta ancestral utilizada pelos seres humanos em diferentes tempos e contextos. Contar histórias oralmente, através de livros etc., sempre fora uma possibilidade de ensinar as gerações sobre a cultura, os mitos e a História de um povo. Segundo Malba Tahan “até os nossos dias, todos os povos civilizados ou não, tem usado a história como veículo de verdades eternas, como meio de conservação de suas tradições, ou da difusão de ideias novas” (1966, p.24. apud BERNARDINO; SOUSA, 2011, p.236.). A questão que é o ponto chave para essa pesquisa de mestrado é como utilizar essa possibilidade a fim de atender as demandas da Educação Histórica, e a complexificação da consciência histórica e desenvolvimento do Letramento Histórico. Nas palavras do contador de histórias e atuando na Prefeitura de Niterói como bibliotecário, Pedro Alcântara, é possível traçar essa possibilidade:

Penso que a Educação tem por finalidade formar cidadãos e posicioná-los na cultura e sociedade nas quais estes sujeitos estão inseridos, mediar o conhecimento humano produzido para que estes se apropriem e façam uso deste conhecimento. [...] Acredito sim que o ensino de história tem perspectiva transformadora, como acredito, também, na educação como possibilidade de transformação individual e social, entretanto, não atribuo o fardo da transformação social apenas para a educação, pois, penso ser preciso considerar outras questões socioeconômicas e culturais. (09/04/2024).

Nesse contexto, é preciso sinalizar como é imprescindível que se pense a forma como evidenciar para os alunos o conhecimento Histórico, como é importante ter eles como referência. Quando perguntada sobre a sua prática nas aulas de História, a professora Roberta Mendes demonstrou como seu exercício consegue estar pautado nas demandas da Educação Histórica:



Em minhas aulas, busco sempre comparar os conteúdos históricos com a realidade dos alunos. Utilizo análise de imagens, documentos históricos, rodas de conversa sobre temas atuais que dialogam com o passado, mapas e a construção de linhas do tempo para facilitar o entendimento, incentivando os alunos a questionarem e construir seus próprios entendimentos. [...] Já tinha conhecimento sobre o letramento histórico. Embora eu acredite que haja iniciativas nesse sentido no Brasil, acredito que ainda temos muitos desafios para implementar essa perspectiva. No entanto, há uma possibilidade desse ensino ser transformador quando é priorizada a formação crítica do aluno, não somente a memorização de datas e acontecimentos. [...] Bom, geralmente é mais lúdica e próxima do cotidiano dos alunos, utilizo das suas vivências, faço comparações. Com narrativas simples, como por exemplo, na Independência do Brasil que costumo apresentar D. Pedro como "meu amigo Pedrinho", tornando a história mais acessível. As aulas são realizadas em rodas de conversa, incentivando a interação e o compartilhamento de experiências pessoais. Além disso, utilizo mapas, cartas, imagens e obras de arte para ilustrar os conteúdos e facilitar a compreensão. Trabalhando a interpretação crítica, compreensão de diferentes contextos históricos e conexão entre passado e presente de uma forma mais divertida para eles.

Assim, a fim de se estabelecer uma relação da proposta de contação com as entrevistas dos profissionais ouvidos, será mostrado a nessa parte da pesquisa a entrevista de cunho específico, realizada com professores dos anos iniciais e com contadores de história. Abaixo, segue a proposta e a pergunta realizada:

#### **Proposta de contação.**

Uma das possibilidades que essa pesquisa proporciona é o trabalho com o livro “Da minha janela”, do autor Otávio Júnior, que foi incluído no PNLD-2022. Nele (é possível acessar um método de contação desse livro pelo Youtube, <https://www.youtube.com/watch?v=ZGM7kNVdvJ0>, acessado dia 27/01/2024) conseguimos aproximar os objetivos de conhecimento e as habilidades abordadas no livro didático para o 3º ano com os Conceitos de Segunda Ordem e as Ideias substantivas. Sobre esses conceitos, afirma LEE:

A investigação em educação histórica tem como objetivo entender as relações que alunos e professores estabelecem com os conceitos e as categorias históricas sejam ideias substantivas ou de segunda ordem. Por conceitos substantivos podem ser entendidos os conteúdos da história, como, por exemplo, o conceito de industrialização, Renascimento, revolução. Quanto aos conceitos de segunda ordem, são aqueles que estão envolvidos em quaisquer que sejam os conteúdos a serem aprendidos, dentre os quais podemos citar noções temporais como continuidade, progresso, desenvolvimento, evolução, época, enfim, aqueles que se referem à natureza da história (LEE, 2001).

A partir da contação do livro “Da minha Janela” podemos enquadrar os Conceitos de Segunda Ordem (Comunidade, indivíduo, igualdade, etnia, cultura, lugar, diferença, desigualdade, preconceito, racismo etc), com os Conceitos Substantivos do livro supracitado (Capítulo 1: É possível viver sozinho; Capítulo 2: Os direitos das pessoas; Capítulo 4: A herança africana) e os objetivos e habilidades para o terceiro ano evidenciados na imagem acima.

- 9) Posto assim, após ler sobre os conceitos expostos e a indicação do livro de Otávio Júnior, você acredita que essa metodologia de contação de histórias possa trazer algum aspecto positivo para o Ensino de História? Você se utilizaria desse método? Se sim, como utilizaria na sua prática docente?

**Os objetos de conhecimento e as habilidades abordadas no volume do 3º ano**

Objetos de conhecimento	Habilidades	Unidade							
		Capítulo	1	2	3	4	5	6	7
O “Eu”, o “Outro” e os diferentes grupos sociais e étnicos que compõem a cidade e os municípios: os desafios sociais, culturais e ambientais do lugar onde vive	(EF03HI01) Identificar os grupos populacionais que formam a cidade, município e a região, as relações estabelecidas entre eles e os eventos que marcam a formação da cidade, como fenômenos migratórios (vida rural/vida urbana), desmatamentos, estabelecimento de grandes empresas etc.								
	(EF03HI02) Selecionar, por meio da consulta de fontes de diferentes naturezas, e registrar acontecimentos ocorridos ao longo do tempo na cidade ou região em que vive.								
	(EF03HI03) Identificar e comparar pontos de vista em relação a eventos significativos do local em que vive, aspectos relacionados a condições sociais e à presença de diferentes grupo sociais e culturais, com especial destaque para as culturas africanas, indígenas e de migrantes.								

## Sumário

<b>1</b> Viver em grupo ..... 8	<b>2</b> As comunidades fazem História ..... 46
<b>Capítulo 1</b> <b>É possível viver sozinho?</b> ..... 10	<b>Capítulo 3</b> <b>Os primeiros moradores do Brasil</b> ..... 48
Para iniciar ..... 10	Para iniciar ..... 48
A união faz a força ..... 11	As comunidades indígenas ..... 49
Diferentes, porém iguais na vida comunitária ..... 17	O respeito às comunidades indígenas ..... 56
Manifestações culturais nas comunidades ..... 24	De olho na imagem ..... 58
<b>Capítulo 2</b> <b>Os direitos das pessoas</b> ..... 28	<b>Capítulo 4</b> <b>A herança africana</b> ..... 62
Para iniciar ..... 28	Para iniciar ..... 62
Direitos iguais para todos ..... 29	A diversidade do continente africano ..... 63
Serviços e direitos básicos nas cidades ..... 35	Os reinos africanos do passado ..... 66
Tecendo saberes ..... 40	As comunidades afro-brasileiras ..... 70
O que estudamos ..... 42	Tecendo saberes ..... 72
	O que estudamos ..... 74

Em resposta, Pedro Alcântara, assinala:

Sim, utilizaria um texto literário para trabalhar conceitos do currículo obrigatório. Como não domino o ensino de história, eu utilizaria o texto de Otávio Jr. no livro *Da minha janela* como possibilidade de ampliar o repertório de estudantes que desconhecem aquele contexto apresentado na narrativa, além disso, como valorização daquele território e daqueles sujeitos que ali vivem. Valorizaria a possibilidade de esperar e alcançar objetivos pessoais tal qual o autor que é um homem negro, favelado e vivencia o sonho de ser escritor. O texto, as ilustrações e a biografia do autor possibilitam muitas interconexões com o ensino de história e de outros componentes curriculares também. (09/04/2024).

A professora do Primeiro Segmento da Rede Municipal de São João de Meriti há sete anos, Roberta Mendes, está alinhada com o pensamento acima:

Sim, acredito que a contação de histórias pode ser muito positiva para o Ensino de História. Ela torna o conteúdo mais interessante e fácil de entender, ajudando os alunos a conectar o passado com o presente. Eu utilizaria uma história que contextualizasse o fato histórico a ser trabalhado ou criaria uma narrativa própria, envolvendo personagens reais ou fictícios. Dessa forma, os alunos poderiam se identificar e se conectar emocionalmente com a história, tornando o conteúdo mais interessante e significativo para a turma. (08/10/2024).

A professora Joana Alves, mesmo não conhecendo a fundo a metodologia, após breve pesquisa, compreendeu o poder da contação, e como se configura como uma rica possibilidade, até mesmo para uma educação inclusiva:

Sim, acredito que a metodologia de contação de histórias pode contribuir com a aplicação do ensino de história, aumentando as possibilidades a respeito dos conhecimentos institucionalizados. Como não conheço a fundo a metodologia, só tive conhecimento da mesma, ao responder essa pesquisa, não me sinto apropriada do conteúdo para sua aplicação, porém como possuo sua total relevância para o desenvolvimento dos estudantes, se em algum momento da minha trajetória docente tiver mais propriedade deste conceito sem dúvida o utilizaria, com uma perspectiva voltada a educação especial que é com a utilização do DUA - desenho universal da aprendizagem, que tem em sua estrutura os seguintes princípios, segundo CAST, 2018:

- Fornecer vários meios de engajamento (o “por que” da aprendizagem). Isso consiste em estimular o interesse pela aprendizagem, bem como o esforço sustentado e a persistência para aprender de maneiras diferentes para todos os alunos. Isso é feito fornecendo alternativas flexíveis aos alunos para que eles possam desenvolver habilidades de autorregulação.
- Fornecer vários meios de representação (o “o que” da aprendizagem). Isso significa apresentar informações e conteúdos de diversas formas para torná-los mais acessíveis e compreensíveis para os alunos. (24/02/2024).

Professora Fernanda Siqueira referente à proposta trazida:

De acordo com a BNCC, o Ensino de História prioriza a construção do sujeito. Esse processo tem início quando a criança toma consciência da existência de um “Eu” e de um “Outro”, auxiliando na função social da compreensão dos fatos da sociedade. [...] Tendo como objetivo a formação de crianças leitoras e produtoras de textos, já me utilizei o método de contação de história em sala de aula. Acredito na possibilidade didática para a efetivação de uma educação cidadã. Suponho que essa metodologia estimula o avanço de linhas pedagógicas que dialogam com o fortalecimento das identidades múltiplas que formam nossa sociedade, e se encontram no espaço escolar, formando sujeitos conscientes da sua própria história. (04/06/2024).

A contação de histórias é uma prática bastante utilizada pelos seres humanos a fim de construir saberes e conhecimentos há muitos anos. Essa prática enquanto ferramenta para o desenvolvimento cognitivo escolar vem ganhando caráter consistente há algum tempo, ao ponto que, “neste século XXI tem ressurgido a figura do Contador de Histórias, ou o Professor/Contador de Historias, e a sua importância no âmbito educacional e emocional das crianças, com presença certa em bibliotecas, feiras de livros, livrarias e escolas.”. (BERNARDINO; SOUZA, 2011, p. 235). A contação de histórias possibilita: o estímulo a imaginação e a criatividade; o prazer pela leitura; o desenvolvimento da oralidade e das habilidades de linguagem, além de contribuir para formação de leitores críticos. Se essa metodologia é tão rica, fomenta o desenvolvimento cognitivo de forma lúdica, leve, onde as narrativas ajudam as crianças a lidar com as experiências vividas. As diferentes narrativas ajudam os estudantes a construir identidades e significados com as histórias contadas, o que pode possibilitar um maior potencial de aprendizagem. “A história grava-se, indelevelmente, em nossas mentes e seus ensinamentos passam ao patrimônio moral de nossa vida. Ao depararmos com situações idênticas, somos levados a agir de acordo com a experiência que, conscientemente, já vivemos na história” (TAHAN, 1966, p. 22 apud BERNARDINO; SOUSA, 2011, p.243.). Sendo assim, não seria possível a apropriação dos conhecimentos acerca da metodologia de contação de histórias a fim de atender as necessidades de um Ensino de Histórias significativo?

Percebo que a educação avançou em diferentes aspectos, como: no uso da tecnologia para o desenvolvimento da aprendizagem, as metodologias ativas, etc. Porém observo que as propostas ainda são práticas isoladas, pois a essência da escola permanece inalterada, hoje já entendemos com propriedade que “educar não é transferir conhecimento” (FREIRE, 2003, p. 47), mas as práticas educacionais refletem o oposto do que “Paulo Freire, no livro pedagogia da autonomia” diz. As inovações tecnológicas, voltadas para a educação, em sua grande maioria não são inclusivas, como nas cores das letras, tamanho do objeto, etc. Os próprios planejamentos muitas vezes são excludentes, pois refletem uma lógica capacitista, então o estudante com deficiência é excluído da proposta. As metodologias ativas que deveriam despertar a criatividade, imaginação e autonomia dos estudantes, são aplicadas com um manual de instruções, para que assim todas as atividades fiquem “iguais”, valorizando assim apenas o aspecto estético das atividades. A minha perspectiva e/ou esperança para o futuro da educação é de uma educação pautada na diversidade e nos direitos humanos;

o que não se trata de uma romantização das práticas educacionais, mas sim considerar o sujeito como parte integrante do processo de aprendizagem. (24/02/2024).

A pesquisa edificada até esse momento, que defende a possibilidade acima, é corroborada com as entrevistas realizadas. A utilização da metodologia de contação de histórias a fim de fomentar a complexificação da Consciência histórica e do Letramento Histórico, a partir do que foi apresentado até aqui, permite inferir que é possível sim construir uma prática que se utilize desses preceitos. Uma nova alternativa para um Ensino de História significativo é possível. Faz-se demasiadamente necessário que essas novas práticas pensem o Ensino Fundamental I como um campo de pesquisa rico, uma vez que nossos alunos mais novos precisam lidar com o Conhecimento Histórico sob uma perspectiva variada, para que se possa romper com um Ensino de História que ainda persiste em ser conteudista e de caráter tradicional, sem que haja um maior grau de reflexão e criticidade. Posto assim, é finalizada essa pesquisa de mestrado com a consideração da professora Joana Alve, uma vez que é uma dos milhares de profissionais que lutam todos os dias para que nossos jovens possam desenvolver todas as suas habilidades possíveis, mesmo com todas as adversidades que encontradas na Educação no Brasil.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pelas ruas [de Praga] deambulavam os soldados russos, e eu estava aterrado pela ideia de que uma força esmagadora fosse nos impedir [os tchecos] de ser o que éramos e, ao mesmo tempo, comprovava, atônito, que não sabia como nem porque tínhamos nos transformado no que éramos; nem sequer tinha certeza de que, um século antes, teríamos escolhido ser tchecos. E não era conhecimento sobre os acontecimentos históricos que me faltava. Precisava de outro tipo de conhecimento, um conhecimento que, como teria dito Flaubert, chega “à alma” de sua situação histórica e capta seu conteúdo humano. Talvez um romance, um grande romance, me tivesse feito compreender como os tchecos tinham, então, vivido sua decisão [de ser tchecos, não alemães]. Mas ninguém escreveu semelhante romance. Há casos em que a ausência de um grande romance é irremediável. (KUNDERA, p.188 apud PADURA, 2020, p. 213.).

A epígrafe acima recai como uma profunda reflexão para essa pesquisa: o poder de narrativas históricas na construção da identidade e memória de um grupo social. Na passagem, o autor tcheco escancara uma realidade que muitas vezes a escrita historiográfica não consegue alcançar, pois, em muitos casos, essa forma de escrever não atinge uma grande quantidade de pessoas. Por isso Kundera apela para necessidade de um romance (mas não qualquer um), que pudesse explicar o como, o porquê, se chegou até aquele momento. Uma necessidade de explicar o presente, para dar sentido aquela realidade. E não é isso que Rüsen defende, quando afirma que o agir do homem é intencional? A História tem a função social de ser uma “disciplina capaz de ter um sentido racional e prático na vida dos indivíduos.” (RUSEN in BARCA et al. 2010, p.27. apud MARRERA, SOUZA, 2013, p.1073.). Se “os seres humanos só podem agir no mundo se o interpretarem e interpretarem a si mesmo de acordo com suas intenções” (CERRI, 2011, p. 28 apud MARRERA, 2013, p.1070), não estaria o agir de Kundera debilitado por não ter ferramentas que o possibilitem interpretar melhor sua realidade? Nesse sentido, a metodologia de contação de histórias se mostrou uma possibilidade muito rica, pois pode oferecer condições para que as crianças consigam interpretar a si e ao mundo. Essa prática é capaz de levar a “apropriação de habilidades que estimulam o estudante ao raciocínio histórico” (SILVA, Danilo, 2018, p. 64). Ao passo que, realizando esses exercícios constante e continuamente, embasados nos paradigmas da Educação Histórica, essa prática pode potencializar o desenvolvimento da Consciência Histórica e do Letramento Histórico.

O capítulo 1, intitulado *Academia versus Sala de Aula: a necessidade de se eliminar as hierarquias*, promoveu uma ampla reflexão sobre a hierarquia existente entre a academia e a sala de aula. Isso favoreceu para a construção de uma realidade amparada nas tensões históricas e epistemológicas que permeiam a relação entre o ensino de história na educação básica e a

produção acadêmica no campo historiográfico. E isso reflete numa subalternização constante perante a academia e a sociedade, além da desvalorização profissional e salarial dos professores da rede básica como um todo, em especial os de História – e principalmente, os professores do Fundamental I (1º ao 5º ano).

A conclusão para tal afirmação se evidenciou em uma análise da História do Ensino de História do Brasil. No contexto brasileiro, foi possível destacar episódios históricos que possibilitaram a consolidação dessa hierarquia entre o trabalho de pesquisadores e professores da educação básica. Desde a criação do IHGB em 1838 até as reformas educacionais da Ditadura Civil-Militar e o recente Novo Ensino Médio, verificou-se uma trajetória de subalternização dos saberes docentes em detrimento da valorização da pesquisa acadêmica. Assim, “tendo o conhecimento científico como padrão de referência de qualidade induziu a uma acirrada e perversa desqualificação do trabalho dos professores, da educação escolar, ignorando suas especificidades do ponto de vista cultural” (MONTEIRO, 2001, p.123). A cultura escolar, o conhecimento escolar possuem epistemologias próprias, são áreas com saberes específicos plurais. A sala de aula é um local legítimo de produção de conhecimento. É necessário pensar que tanto pesquisadores, quanto professores de História, formados em cursos acadêmicos, se apropriam dos saberes do outro para melhorarem sua prática, saberes que são construídos de maneiras diferentes. É preciso construir um cenário onde essas dicotomias e tensões vão perdendo força. A valorização profissional e salarial, uma vez que o Brasil é um dos países que menos investem em educação (CNTE, 2024), é a primeira barreira a se superar. A segunda é a formação continuada. Se cada vez mais, os professores tiverem condições de estudar, planejar e pensar suas aulas, melhor poderão construir práticas e metodologias que pensem as especificidades e subjetividades de seus alunos. Essa reflexão reforça a urgência de repensar as práticas e os paradigmas que estruturam a educação histórica no Brasil. Nesse caminho, o PROFHISTÓRIA é uma possibilidade poderosíssima. Uma vez que leva para a Academia, os profissionais de História da Educação Básica para construção de saberes que utilizam o conhecimento escolar como a base para pensar sua práxis. Em síntese, a superação das hierarquias entre os campos acadêmico e escolar poderá promover uma condição essencial para a valorização do ensino de história.

O capítulo dois promoveu uma profunda análise e articulação dos conceitos que fundamentaram essa pesquisa de mestrado. As principais categorias analíticas estudadas e correlacionadas foram: Consciência Histórica, Letramento Histórico, Narrativas, Identidade e Memória. A análise articula conceitos da Teoria da História e da Didática da História, defendendo que a metodologia da contação de histórias é uma ferramenta eficaz para o

desenvolvimento da consciência histórica e do letramento histórico em estudantes. Em síntese, a Metodologia de contação de Histórias pode se configurar como um recurso pedagógico eficaz no ensino de História, especialmente se aplicado nos anos iniciais do Fundamental I (1º, 2º e 3º anos). Essa prática é capaz de articular conceitos históricos complexos de maneira acessível e significativa, permitindo explorar a relação entre memória, identidade, consciência histórica e narrativa, promovendo um aprendizado histórico que transcende o acúmulo de informações factuais. A consciência histórica é essencial para que os indivíduos compreendam sua existência no tempo, conectando passado, presente e futuro de maneira intencional e crítica, a “finalidade do Ensino de História é a formação da Consciência Histórica” (SCHIMIDT, 2009, p.12). Assim, ao desenvolver a consciência Histórica e o Letramento Histórico a partir da contação de histórias, a criança promove uma “construção de sentido sobre a experiência do tempo através da narrativa histórica, na qual as competências para tal narrativa surgem e se desenvolvem” (RÜSEN, 2010, p. 43 apud LIMA, 2014, p. 62).

O ser humano é constantemente influenciado por todo o conhecimento que o cerca, bombardeado por informações que são armazenadas em seu cérebro. Esse conjunto de elementos, que está fora da consciência de cada indivíduo, que influencia a Consciência Histórica, é dado o nome de Cultura Histórica. A Consciência histórica é “a soma das operações mentais com as quais os homens interpretam sua experiência da evolução temporal de seu mundo e de si mesmos, de forma tal que possam orientar, intencionalmente, sua vida prática no tempo”. (RUSEN, 2010, p.57). Assim posto, ela sofre ação direta da Memória, pois é através dela que construímos nossa relação de significado e sentido. E amparados nessas relações cognitivas é construída nossa identidade. E através da competência narrativa, “um procedimento mental que articula a interpretação do passado com entendimento do presente e as expectativas de futuro” (FREITAS, 2019, p.174).

A competência narrativa reúne, assim, quatro habilidades mentais que podem ser didaticamente escandidas: experimentar o passado - perceber a mudança ou a separação entre o antes e o agora; interpretar a mudança - formular uma explicação sobre ela em termos de tradição ou insuficiência da tradição; orientar-se - empregar o saber histórico para fortalecer ou negar a tradição, por exemplo; e motivar-se a agir diante da mudança. (FREITAS, 2019, p.174).

É possível notar que todos os conceitos basilares da ilustração se relacionam intrinsecamente. Assim, através da metodologia de contação de histórias, múltiplas ofertas de narrativas estarão ao alcance das crianças. Assim, podemos trazer as contribuições de Kirian Egan, que defende o poder da imaginação, o uso de narrativas nos anos iniciais, e como a oferta



de diferentes narrativas auxiliam a compreensão histórica – assim como Rüsen. (FREITAS, 2019, p.175.). Além disso, os estudos de Keith Barton e Linda Levstik afirmam que as crianças se utilizam de narrativas para construir sentido, desde antes de entrarem na escola (FREITAS, 2019, p.179.). Portanto, é lícito pensar na metodologia de contação de histórias como uma ferramenta pedagógica capaz de atender as demandas de desenvolvimento da Consciência Histórica e do Letramento Histórico.

No início do capítulo "Artefato Pedagógico-cultural: algumas possibilidades para contação de histórias" é explorado os conceitos de Currículo e Livro Didático de História para ilustrar o cenário do Ensino de História no Brasil. Assim, é possível demonstrar como os dois conceitos são espaços de disputas de poder, quem determina o que se estuda, ou o que se escreve nos livros. "Currículo de história tende a significar o conjunto de conteúdos que compõem as grades curriculares" (GABRIEL, 2019, p.75). Historicamente, o livro didático é uma ferramenta poderosa para o Ensino de História, pois, em muitos casos, é o principal material que o aluno tem acesso ao conhecimento histórico. "O livro didático é, de fato, o principal veiculador de conhecimentos sistematizados, o produto cultural de maior divulgação entre os brasileiros que têm acesso à educação escolar" (FONSECA, 2003, p.49). Esse material segue as orientações curriculares, eles estão interligados. Nesta, parte buscou-se conectar os conceitos com a construção deles no Brasil. Apesar de termos no país um fomento à produção de livros e a utilização nas escolas, é preciso avaliar como essa operação é realizada. A principal reflexão sobre essa temática recai sobre a quem se destina o material, o que se pode escrever nele, a quem interessa o conhecimento que se constrói com ele. Não é negar sua importância, mas refletir sobre o seu poder. O livro didático é sem dúvidas instrumento indispensável para o ensino, não com o mero objetivo de levar informação ao aluno, mas por ser uma ferramenta no processo de construção de conhecimento. (STEFANELLO, 2008 apud FILHO, 2018, p.21).

Além desse debate, o capítulo se apropriou de importantes teóricos da psicologia e da educação, Piaget e Vigotsky, correlacionados com estudos em Neurociência, para fundamentar a escolha pela metodologia de contação de histórias. Os dois autores defendem a ideia de que a produção de conhecimento e aprendizagem é gerada a partir de interações das crianças com os objetos e pessoas que as cercam. "[...] O conhecimento resulta das ações e interações do sujeito no ambiente em que vive. Todo conhecimento é uma construção que vai sendo elaborada desde a infância [...]" (MOREIRA, 1999, p.75 apud OLIVEIRA, 2013.). Para esse autor, quando há o contato com um novo conhecimento, é gerado um desequilíbrio, necessitando haver à volta para um novo equilíbrio. O processo de assimilação do elemento novo começa com a incorporação as estruturas já esquematizadas através da interação. Relacionando Piaget com

FOSNOT (1998), “desequilíbrio facilita a aprendizagem. Há que oferecer investigações estimulantes e abertas em contextos realistas e significativos, que permitam aos alunos explorarem e criarem um grande número de possibilidades” (p.52 apud CAINELLI; BARCA, 2018, p.3). A oferta de múltiplas fontes proporcionaria desequilíbrios que poderiam ser aproveitados pelos docentes a promover a aprendizagem.

Na perspectiva de Vigostky, que pensa na questão interacional, mas vai além em dois aspectos: prática social e na construção da linguagem. O autor afirma que as questões inerentes à construção de conhecimento e da aprendizagem estão diretamente relacionadas com a interação social e com o domínio da linguagem. Quanto mais possibilidades de interação, com diferentes sujeitos e informações, ofertas múltiplas de conhecimento, maior a possibilidade de desenvolvimento. Para Vigotsky, desenvolvimento e aprendizagem são processos distintos e correlatos, um possibilitando o outro, sendo a linguagem a intermediadora desses dois processos. Na sua perspectiva, a inteligência seria a inclinação em aprender, uma vez que “toda situação de aprendizagem tem sempre um histórico precedente, ao mesmo tempo que produz algo inteiramente novo no desenvolvimento da criança.” (PALANGANA, 2015, p.107). Além disso, quando o indivíduo domina a linguagem - podemos trazer ao debate as perspectivas teóricas de Magda Soares (2004; 2017; 2019) sobre os conceitos de Alfabetização e Letramento -, ele possui maior potencialidade de aprender e gerar conhecimento.

A aquisição de um sistema linguístico organiza todos os processos mentais da criança, dando forma ao pensamento. Mas isso não é tudo. Além de nomear um objeto do mundo externo, a palavra também especifica as principais características desse objeto, generalizando-as para, em seguida, relacioná-las em categorias. Daí a importância da linguagem no desenvolvimento do pensamento: ela sistematiza a experiência direta da criança e orienta seu comportamento, propiciando-lhe condições de ser tanto sujeito como objeto desse comportamento. (PALANGANA, 2015, p.83).

Ao internalizar instruções, as crianças modificam suas operações cognitivas: percepção, atenção, memória, capacidade para solucionar problemas. É dessa maneira que formas historicamente determinadas e socialmente organizadas de operar com informações influenciam o conhecimento individual, a consciência de si e do mundo. (David e Oliveira, 1989, p. 63 Apud PALANGANA, 2015, p.85).

No que diz respeito à Neurociência, “as pesquisas em psicologia cognitiva e em neurociências nos permitem compreender os mecanismos cognitivos e neurobiológicos que entram em ação na aprendizagem” (BRASIL, JEAN-ÉMILE GOMBERT), é possível entender como o cérebro funciona, como os processos cognitivos, as sinapses nervosas operam quando se aprende. Logo, ao fundamentarmos essa pesquisa nessas três categorias, foi escolhido trabalhar com o 3º ano do Ensino fundamental I (faixa etária entre 7 e 9 anos), pois atende as prerrogativas estabelecidas por Piaget, pois “será somente no tempo operatório que a criança

adquirirá flexibilidade em seu pensamento, desenvolvendo reversibilidade e descentração, podendo culminar as operações de sucessão e duração” (BORGES, 2009, p.5). Na perspectiva sociointeracionista de Vigotsky, o terceiro ano ensino fundamental é a etapa que conclui a alfabetização, o processo contínuo de letramento, portanto, as crianças já teriam maior maturidade e arcabouço de conhecimento. “A questão central, para ele, consiste em explicar como a maturação física e a aprendizagem sensório-motora interagem com o ambiente, que é histórico – e em essência social –, de forma a produzir as funções complexas do pensamento humano.” (PALANGANA, 2015, p.81). E ao se compreender como o cérebro das crianças aprende, através dos estudos correlatos da Neurociência com a educação, seria possível entender como os estudantes aprendem, como eles constroem o conhecimento histórico, a fim de promover práticas pedagógicas contextualizadas com o universo do aluno. Nesse sentido, a Metodologia de Contação de Histórias poderá construir pontes para que os sujeitos desenvolvam uma Consciência Histórica crítico-genética (RÜSEN, 1992 apud MIRANDA, 2014, p.92).

A parte final do capítulo três e capítulo quatro, que demarcam a metodologia e as atividades propostas, com a experiência de campo e as entrevistas dos alunos, dos profissionais da educação, da saúde e da contação de histórias, proporcionou a criação do artefato pedagógico cultural. “A história se faz com os documentos escritos, sem dúvida, quando eles existem, mas ela pode ser feita, ela deve ser feita com tudo o que a engenhosidade do historiador lhe permitir utilizar” (FEBVRE, 1974, p. 21 apud COSTA, 2018). Assim, essa pesquisa de mestrado visou a construção de um *Manual de Contação de Histórias*, que consiste em um material que visa propor uma maneira diferenciada de se apropriar da contação de histórias, sob a lógica da Educação Histórica. Para isso, foram relacionados livros de Literatura Infantil (a partir de uma base construída por esse trabalho) com as Habilidades disponíveis para os Anos Iniciais na BNCC (BRASIL, 2018) com os Conceitos Substantivos e de Segunda Ordem (GERMINARI, 2011, p.59.), o que resultou num quadro que dialoga com as três categorias acima. Os Conceitos Substantivos serão observados a partir da BNCC, e que podem ser correlacionados a partir das Unidades Temáticas, Objetos de Conhecimento e das Habilidades e com o Livro Didático de História com o que se quer trabalhar com cada narrativa escolhida. Do ponto de vista das Ideias de Segunda Ordem, esse material traz abaixo uma tabela que pode ser utilizada como subsídio. Todavia, os profissionais que se apropriarem desse material podem buscar diversas fontes que podem incrementar sua práxis. Nessa perspectiva, as bases de uma Educação Histórica objetivando o desenvolvimento da cognição histórica encontra enorme amparo na prática de

contação de histórias. Assim, tal metodologia se configura como uma ferramenta indispensável para criar identidade e significado.

É função de qualquer professor possibilitar que seus alunos, em qualquer hipótese, tenham condições de desenvolver suas máximas habilidades. Para que isso seja possível, é necessário que esse profissional tenha cinco pilares fundamentais: Educação continuada, valorização profissional, infraestrutura na escolar, apoio da escola e tempo para planejar e executar a tarefa proposta. De imediato, sabemos que esses pilares não são atendidos, na maioria dos casos. Todavia, a minha experiência docente, que já ultrapassam os 18 anos de prática, evidenciam que, em boa parte, os professores sempre estão em busca de que as crianças aprendam. Mesmo que tenham dias que eles não conseguem fazer o planejado, ou até mesmo não façam o planejamento, não consigo conceber um profissional da educação que não busque ensinar e que não fique feliz quando seu aluno alcança os objetivos propostos. Possivelmente, devo estar equivocada, todavia, ainda acredito numa educação democrática, significativa e transformadora.

Apesar de tanto tempo lecionando, nunca estive diretamente dando aula em uma escola pública. Já trabalhei em comunidade, mas através de uma instituição privada. Essa pesquisa de mestrado possibilitou a minha carreira docente uma sensação que ainda não tinha vivido na pele tão intrinsicamente ao meu ser: a carência. Não estou falando de uma carência material apenas, estou falando de tudo: de valores, de perspectiva. E o que eu sempre senti em relação à Escola e a Academia se concretizou esse ano, pois fui aprovado no concurso de professor de História da Prefeitura de São João de Meriti. Juntando a realidade das experiências de campo com a prática docente, pude ver ainda mais a distância debatida no Capítulo 1. E agora, mesmo sentindo a todo momento angústia de presenciar a diariamente a carência mencionada anteriormente, o PROFHISTORIA me mostrou que posso e consigo ser pesquisador e professor, embora, dentro do meu coração eu saiba que meu lugar sempre vai ser na sala de aula da Educação Básica, estimulando meus alunos a gostarem de História.

## REFERÊNCIAS

ABREU, Luiz Carlos de. A epistemologia genética de Piaget e o Construtivismo. *Rev Bras Crescimento Desenvolvimento Hum.* 2010; 20(2): 351-360. Disponível em: <<https://pepsic.bvsalud.org/pdf/rbcdh/v20n2/18.pdf>>. Acesso em: 21 ago. 2024.

ABREU, Martha. MATTOS, Hebe. Em torno das Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história afro-brasileira e africana: conversa com historiadores. *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, vol. 21, nº41, janeiro/junho de 2008, p. 5-20.

ABREU, Yure Pereira. *Habitus e a formação musical de adolescentes: um estudo com estudantes da escola pública*. Dissertação apresentada ao Programa de PósGraduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação. 2018. Disponível em: <[https://www.academia.edu/49117246/Disserta%C3%A7%C3%A3o\\_apresentada\\_ao\\_Programa\\_de\\_P%C3%B3s\\_Gradua%C3%A7%C3%A3o\\_em\\_Educa%C3%A7%C3%A3o\\_Brasileira\\_da\\_Universidade\\_Federal\\_do\\_Cear%C3%A1\\_como\\_requisito\\_parcial\\_%C3%A0\\_obten%C3%A7%C3%A3o\\_do\\_t%C3%ADtulo\\_de\\_Mestre\\_em\\_Educa%C3%A7%C3%A3o\\_%C3%81rea\\_de\\_Concentra%C3%A7%C3%A3o\\_Educa%C3%A7%C3%A3o\\_Brasileira](https://www.academia.edu/49117246/Disserta%C3%A7%C3%A3o_apresentada_ao_Programa_de_P%C3%B3s_Gradua%C3%A7%C3%A3o_em_Educa%C3%A7%C3%A3o_Brasileira_da_Universidade_Federal_do_Cear%C3%A1_como_requisito_parcial_%C3%A0_obten%C3%A7%C3%A3o_do_t%C3%ADtulo_de_Mestre_em_Educa%C3%A7%C3%A3o_%C3%81rea_de_Concentra%C3%A7%C3%A3o_Educa%C3%A7%C3%A3o_Brasileira)>. Acesso em: 18 ago. 2024.

ABUD, Katia Maria. O livro didático e a popularização do saber histórico. In: SILVA, Marcos A. (Org.). *Repensando a história*. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1984. p. 81-87.

ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de; FERREIRA, Andrea Tereza Brito. Programa nacional do livro didático (PNLD): mudanças nos livros de alfabetização e os usos que os professores fazem desse recurso em sala de aula. *Ensaio: aval. pol. públ. Educ.*, Rio de Janeiro, v.27, n.103, p. 250-270, abr./jun. 2019.

ALVES, Luís Alberto Marques. A função social da História. *E-F@BULATIONS / E-F@BULAÇÕES* ], 5 / DEZ 2009, p.18-22. Disponível em: <<https://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/7245.pdf>>. Acesso em: 30 ago. 2024.

AMAZON, 2024. Disponível em: <<https://www.amazon.com.br/minha-janela-Ot%C3%A1vio-J%C3%BAnior/dp/8574068748>>. Acesso em: 4 jun. 2024.

APPIAH, Kwame Anthony. *Na casa de meu pai: a África na filosofia da Cultura*. Tradução: Vera Ribeiro. Editora Contraponto, 2007.

ANTONIO, Marcos. LANGA, Marcela. *NOVOS ESTUDOS DO LETRAMENTO: CONCEITOS, IMPLICAÇÕES METODOLÓGICAS E SILENCIAMENTOS* Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.4025/imagenseduc.v6i1.25321>>. Acesso em: 15 set. 2022.

ANHORN, Carmen Teresa Gabriel. Teoria da história, didática da história e narrativa: diálogos com Paul Ricoeur. *Revista Brasileira de História*. São Paulo, v. 32, nº 64, p.187-210 – 2012.

ARAUJO, Cinthia Monteiro. Uma outra História possível? O saber Histórico escolar na perspectiva intercultural. In . PEREIRA, Amílcar Araujo; MONTEIRO, Ana Maria. Ensino de História e Culturas Afro-brasileiras e Indígenas. Rio de Janeiro: Pallas Editora, 2013.

ARAÚJO, Ricardo Benzaquen de. História e Narrativa. In MATTOS, Ilmar Rohloff (ORG.). Ler e escrever para contar: documentação, historiografia e formação do historiador.

AVELLAR, Ella Triumpho. FISCHER, Frida Marina. Capítulo 2: Agravos à saúde dos Professores no olhar de uma médica do trabalho. P.55-70. In: Seminários : trabalho e saúde dos professores : precarização adoecimento e caminhos a mudança [recurso eletrônico] / Cleiton Faria Lima, (org.). ... [et al]. – São Paulo : Fundacentro, 2023. E-book: 304 p. : il. E-book no formato pdf. Disponível em: <[http://arquivosbiblioteca.fundacentro.gov.br/exlibris/aleph/a23\\_1/apache\\_media/HNR4SCAXA4Q6G9GXGF8T9NVHST234.pdf](http://arquivosbiblioteca.fundacentro.gov.br/exlibris/aleph/a23_1/apache_media/HNR4SCAXA4Q6G9GXGF8T9NVHST234.pdf)>. Acesso em: 18 out. 2024.

BÂ, Amadou Hampaté. História Geral da África I: metodologia e pré-história da África. Capítulo 8: A tradição viva. UNESCO, 1980.

BALLESTRIN, Luciana. “América Latina e giro decolonial”. In Revista Brasileira de Ciência Política. N. 11, maio-agosto 2013, p. 89-117.

BARBOSA, Muryatan Santana. A Razão Africana. Editora Todavia, 2020, p.13-68.

BARROS, Alnezi do Rego Monteiro; MORALES, Adriana Lúcia de Escobar Chaves de. A relação entre fluência leitora e compreensão textual. PERSPECTIVA, Erechim. v. 46, n. 176, p. 107-116, dezembro/2022 / DOI: 10.31512/persp.v.46.n.176.2022.308.p.107-116. Disponível em: <<http://ojs.uricer.edu.br/ojs/index.php/perspectiva/article/view/308/162>>. Acesso em: 18 out. 2024.

BARCA, Isabel. Ideias chave para a educação histórica: uma busca de (inter) identidades. História Revista, v. 17, n. 1, 2012.

BARCA, Isabel. Marcos de consciência histórica de jovens portugueses. Currículo sem fronteiras, v. 7, n. 1, p. 115-126, jan./jun., 2007.

BARCA, Isabel. Educação Histórica: uma nova área de investigação. IN: Revista da Faculdade de Letras – História. Porto, III série, v.2, 2001, p.13-21.

BARCA, Isabel. Narrativas e a consciência histórica dos jovens. ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS SOCIALES, 2010 · 10, 23-2. Disponível em: <[https://www.academia.edu/48350760/Narrativas\\_e\\_Consci%C3%Aancia\\_Hist%C3%B3rica\\_Dos\\_Jovens](https://www.academia.edu/48350760/Narrativas_e_Consci%C3%Aancia_Hist%C3%B3rica_Dos_Jovens)>. Acesso 20 ago. 2024.

BARCA, I., MARTINS, E. R., SCHMIDT, M. A. (orgs). Jorn Rüsen e o ensino de história. Curitiba: Ed. UFPR, 2010.

BARTON, Keith C.. Qual a utilidade da História para as crianças? Contributos do Ensino de História para a Cidadania. In BARCA, Isabel (ORG.). Para uma educação histórica de qualidade. Actas das QUARTAS JORNADAS INTERNACIONAIS DE EDUCAÇÃO

HISTÓRICA. Centro de Investigação em Educação (CIEd) Instituto de Educação e Psicologia UNIVERSIDADE DO MINHO 2004, p.11-27.

BASÍLIO, Ana Luiza. Queremos uma garotada que não se interesse por política. 2019. Disponível em: <<https://www.cartacapital.com.br/educacao/queremos-uma-garotada-que-nao-se-interesse-por-politica-diz-bolsonaro/>>. Acesso em: 20 jun. 2023.

BRAVARESCO, Paulo Ricardo. O Ensino de História na Educação Infantil: um novo tempo. Unoesc & Ciência – ACHS, Joaçaba, v. 4, n. 2, p. 207-214, jul./dez. 2013, p.207-213. Disponível em: <[https://www.academia.edu/81013301/O\\_ENSINO\\_DE\\_HIST%C3%A9RIA\\_NA\\_EDUCA%C3%A7%C3%A3O\\_INFANTIL\\_Um\\_novo\\_tempo](https://www.academia.edu/81013301/O_ENSINO_DE_HIST%C3%A9RIA_NA_EDUCA%C3%A7%C3%A3O_INFANTIL_Um_novo_tempo)>. Acesso em: 11 out. 2024.

BERNARDINO, Andreza Dalla. SOUSA, Linete Oliveira de. UNIOESTE CAMPUS DE CASCABEL. Vol. 6 nº 12 Jul./dez 2011. p. 235-249. Disponível em: <[https://www.academia.edu/99128962/A\\_Conta%C3%A7%C3%A3o\\_De\\_Hist%C3%B3rias\\_Como\\_Estrat%C3%A9gia\\_Pedag%C3%B3gica\\_Na\\_Educa%C3%A7%C3%A3o\\_Infantil\\_e\\_Ensino\\_Fundamental](https://www.academia.edu/99128962/A_Conta%C3%A7%C3%A3o_De_Hist%C3%B3rias_Como_Estrat%C3%A9gia_Pedag%C3%B3gica_Na_Educa%C3%A7%C3%A3o_Infantil_e_Ensino_Fundamental)>. Acesso em: 30 out. 2024.

BERTASSO, Robson. História e Narrativa: Princípios Conceituais MALERBA, Jurandir (Org.). História & Narrativa: a ciência e a arte da escrita histórica. Petrópolis: Vozes, 2016.

BEZERRA, Holien Gonçalves. Políticas públicas para o Livro Didático - em busca da qualidade (1938-1995). Universidade Federal de Goiás. Disponível em: <[https://lemad.fflch.usp.br/sites/lemad.fflch.usp.br/files/2018-09/V\\_encontro\\_nacional\\_perspectivas\\_do\\_ensino\\_de\\_historia.pdf](https://lemad.fflch.usp.br/sites/lemad.fflch.usp.br/files/2018-09/V_encontro_nacional_perspectivas_do_ensino_de_historia.pdf)>. Acesso em: 29 mai. 2024.

BITTENCOURT, Circe. Livro Didático e conhecimento Histórico: uma História do saber escolar. Tese de doutoramento. USP, 1993. Disponível em: <[https://teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8138/tde-28062019-175122/publico/1993\\_CirceMariaFernandesBiiencourt.pdf](https://teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8138/tde-28062019-175122/publico/1993_CirceMariaFernandesBiiencourt.pdf)>. Acesso em: 10 set. 2024.

BITTENCOURT, Circe. Livros didáticos entre textos e imagens. In: BITTENCOURT, Circe (org.). O saber histórico na sala de aula. 11 ed. São Paulo: Contexto, 2006.

BITTENCOURT, Circe. Identidades e o Ensino da História do Brasil. In CARRETERO, Mario; GONZALEZ, Maria Fernanda; ROSA, Alberto (ORG.). Ensino de História e Memória Coletiva. Tradução Valério Campos – Porto Alegre: Artmed, 2007.

BITTENCOURT, Circe. Livros Didáticos e Ensino: da História Sagrada à História Profana (Cap. III). In: BITTENCOURT, Circe. Livro didático e saber escolar (1810- 1910). Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

BITTENCOURT, Circe. Ensino de História: Fundamentos e métodos. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2008.

BITTENCOURT, Circe. Reflexões sobre o Ensino de História. ESTUDOS AVANÇADOS 32 (93), 2018. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ea/a/WYqvqrhmpwbWpGVY47wWtp/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 26 out. 2022.

BOITEMPO. O Rio de jacarés, 2018. Disponível em: <<https://boitempoeditorial.wixsite.com/pnld2018/post/o-rio-dos-jacar%C3%AAs>>. Acesso em: 29 maio 2024.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 14 ago. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. PNLD 2023 – Anos Iniciais: Objeto 04 – Escolha dos materiais. Disponível em: [https://pnld.nees.ufal.br/pnld\\_2023\\_anos\\_iniciais\\_objeto\\_04/pnld\\_2023\\_anos\\_iniciais\\_objeto\\_04\\_escolha](https://pnld.nees.ufal.br/pnld_2023_anos_iniciais_objeto_04/pnld_2023_anos_iniciais_objeto_04_escolha). Acesso em: 30 maio 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil / Secretaria de Educação Básica. – Brasília : MEC, SEB, 2010. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares\\_2012.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf)>. Acesso em: 24 maio 2024.

BRASIL, Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Básica. Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares\\_2012.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf)>. Acesso em: 20 nov. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. PDDE Interativo - Livro Didático. 2024. Disponível em: <https://pddeinterativo.mec.gov.br/livro-didatico>. Acesso em: 06 nov. 2024.

BRASIL. Decreto-Lei nº 1.006, de 30 de dezembro de 1938. Dispõe sobre [tema do decreto, se aplicável]. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-1006-30-dezembro-1938-350741-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 06 nov. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização. PNA Política Nacional de Alfabetização/Secretaria de Alfabetização. – Brasília : MEC, SEALF, 2019. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/images/CADERNO\\_PNA\\_FINAL.pdf](http://portal.mec.gov.br/images/CADERNO_PNA_FINAL.pdf)>. Acesso em: 07 out. 2024.

BRASIL. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Edital PNLD 2023: 15ª Retificação (12 de janeiro de 2024). Disponível em: [https://www.gov.br/fnde/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/programas-do-livro/consultas-editais/editais/edital-pnld-2023-1/Edital\\_PNLD\\_2023\\_\\_15\\_\\_Retificacao\\_12\\_01\\_2024\\_\\_1\\_.pdf](https://www.gov.br/fnde/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/programas-do-livro/consultas-editais/editais/edital-pnld-2023-1/Edital_PNLD_2023__15__Retificacao_12_01_2024__1_.pdf). Acesso em: 12 ago. 2024.

BRASIL. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. PNLD - Dados Estatísticos. 2020. Disponível em: < <https://abrelivros.org.br/site/wp-content/uploads/2013/10/PNLD-2020-Dados-Estatisticos-Valores-de-aquisicao-por-editora.pdf>>. Acesso em: 12 ago. 2024.

BRASIL. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. PNLD - Dados Estatísticos. 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/fnde/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/programas-do-livro/pnld/dados-estatisticos>. Acesso em: 12 ago. 2024.



BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais : introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília : MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Apresentação Coletiva dos Resultados do Censo Escolar 2023. Disponível em: [https://download.inep.gov.br/censo\\_escolar/resultados/2023/apresentacao\\_coletiva.pdf](https://download.inep.gov.br/censo_escolar/resultados/2023/apresentacao_coletiva.pdf). Acesso em: 17 ago. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. O que dizem as pesquisas: Jean-Émile Gombert. Disponível em: <https://alfabetizacao.mec.gov.br/20-o-que-dizem-as-pesquisas/33-jean-emile-gombert#item>. Acesso em: 14 abr. 2024.

BRASIL. Presidência da República. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 10 maio 2024.

BOBBIO, Noberto. O Tempo da memória. Rio de Janeiro: Campus, 1997.

BORGES, Thelma Pontes. Desenvolvimento da noção de tempo e o ensino de História. ANPUH – XXV SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA – Fortaleza, 2009, p.1-7. Disponível em: [https://www.anpuh.org.br/uploads/anais-simposios/pdf/2019-01/1548772192\\_ec56fe72f4812399352f0bca7e32b3e6.pdf](https://www.anpuh.org.br/uploads/anais-simposios/pdf/2019-01/1548772192_ec56fe72f4812399352f0bca7e32b3e6.pdf). Acesso em 20 ago. 2024.

BORGES, Livia Freitas; SILVA, Francisco Thiago. Currículo e Ensino de História: um estado do conhecimento no Brasil. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 43, n. 4, p. 1693-1723, out./dez. 2018, p.1693-1723. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/2175-623676735>. Acesso em: 28 nov. 2024.

BRICK, Elizandro Maurício. GARCIA, Ana Luiza Casasanta. HALMENSCHLAGER, Karine Raquel. Desinteresse escolar: um estudo sobre o tema a partir de teses e dissertações. Editora Unijuí • ISSN 2179-1309 • Ano 36 • nº 114 • Maio/Ago. 2021 P. 280-300 Disponível em: <http://dx.doi.org/10.21527/2179-1309.2021.114.280-300>. Acesso em: 28 out. 2024.

CAIMI, Flávia Eloisa; STAMATTO, Maria Inês Sucupira. “O Livro Didático de História do Ensino Médio: critérios de avaliação e documentos curriculares”. Revista Educação em Questão, Rio Grande do Norte, v. 54, n. 41, mai/ago. 2016, p.220-250.

CAINELLI, Marlene Rosa. A construção do pensamento histórico em aulas de História no Ensino Fundamental. Tempos Históricos, volume 12 - 1º semestre - 2008 - p. 97-109.

CAINELLI, Marlene; BARCA, Isabel. A aprendizagem da história a partir da construção de narrativas sobre o passado. Educação e Pesquisa, v. 44, p. e164920, 2018, p.1-15.

CALARI, Cláudia Regina. Os Institutos Históricos: do Patronato de D. Pedro II à construção do Tiradentes. Revista Brasileira de História. São Paulo, v. 21, nº 40, p. 59-83. 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbh/a/5vx9v4hVmFGQpFXxSf73mTS/>. Acesso em: 27 out. 2022.

CAPES. Portal de Periódicos: Buscador - Ensino de História anos iniciais. 2024. Disponível em: <https://www.periodicos.capes.gov.br/index.php/acervo/buscador.html?q=ensino+de+hist%C3%B3ria+anos+iniciais>. Acesso em: 30 out. 2024.

CAPES. Portal de Periódicos: Buscador - Ensino de História. 2024. Disponível em: <https://www.periodicos.capes.gov.br/index.php/acervo/buscador.html?q=ensino+de+hist%C3%B3ria%20>. Acesso em 30 out. 2024.

CASSIANO, Célia Cristina de Figueiredo. Política e economia do mercado do livro didático do século XXI: globalização, tecnologia e capitalismo na Educação Básica Nacional. In Rocha, Helenice; Reznik, Luis e Magalhães, Marcelo de Souza (org.). Livros didáticos de história: entre políticas e narrativas. Rio de Janeiro, FGV, 2017. Disponível em: <https://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=&id=oYtIDwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA83&dq=%E2%80%9CNessa+perspectiva,+reafirmamos+que+o+livro+did%C3%A1tico+ainda+se+constitui,+hoje%22+&ots=cZW542ekFk&sig=gfWvtepl62IA4MEuCPzw7qoInEU#v=onepage&q=%E2%80%9CNessa%20perspectiva%2C%20reafirmamos%20que%20o%20livro%20did%C3%A1tico%20ainda%20se%20constitui%2C%20hoje%22&f=false>. Acesso em 30 maio 2024.

CARDOSO, Ana Lúcia Sanches; FARIA, Moacir Alves de. A contação de histórias no desenvolvimento da educação infantil. Revista Eletrônica Saberes da Educação, v. 7, n. 1, 2016.

CASTRO, Luiz Amélia Moraes. Desenvolvimento e aprendizagem em Piaget e Vigotsky. Monografia apresentada ao Curso de Licenciatura Interdisciplinar em Ciências Humanas, habilitação em Sociologia, da Universidade Federal do Maranhão/Centro de São Bernardo, como parte dos requisitos para obtenção do título de Licenciada em Ciências Humanas. 2022. Disponível em: <https://rosario.ufma.br/jspui/bitstream/123456789/5536/1/LUIZA%20AM%20c3%89LIA%20MORAES%20CASTRO.pdf>. Acesso em 22 ago. 2024.

CERRI, Luís Fernando. Os objetivos do Ensino de História. Histo. Ensino, Londrina, v. 5, p.137-146, out. 1999.

CERRI, Luís Fernando. Uma proposta de mapa do tempo para artesãos de mapas do tempo: História do Ensino de História e da Didática da História. In: GASPARELLO, Arlette Medeiros; MAGALHÃES, Marcelo de Souza; MONTEIRO, Ana Maria F C Monteiro (ORG.). Ensino de História: sujeitos, saberes e práticas /– Rio de Janeiro, Mauad X, FAPERJ, 2007, p.59-72.

CERRI, Luís Fernando. “Ensino de História e as concepções historiográficas”. Semana acadêmica de História – UNIOESTE. Campus MAL. Cândido Rondon, junho de 2008.

CERRI, Luís Fernando. “Ensino de História e as concepções historiográficas”. Semana acadêmica de História – UNIOESTE. Campus MAL. Cândido Rondon, junho de 2008.

CERRI, Luís Fernando. Ensino de história e consciência histórica. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2011.

CERRI, Luís Fernando. Uma pesquisa sobre ensino e aprendizagem de História com métodos quantitativos. Ensino de História e suas práticas de pesquisa. 2. ed. [e-book]. / Organizadores:

Juliana Alves de Andrade e Nilton Mullet Pereira – São Leopoldo: Oikos, 2021. Disponível em: <<https://oikoseditora.com.br/files/Ensino%20de%20historia%20e%20suas%20praticas%20de%20pesquisa%20-%20e-book.pdf>>. Acesso em 2 set.2024.

CERRI, Luís Fernando ; COSTA, Maria Paula. O banho, a água, a bacia e a criança: história e historiadores na defenestração da primeira versão da Base Nacional Curricular Comum de História para o Ensino Fundamental. *Educar em Revista*, v.37, e77155,2021.

CEZAR, Temístocles. História. In FERREIRA, Marieta de Moraes; OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de (ORG.). *Dicionário de ensino de história*. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2019, p.113-120.

CHAVES, Edilson. O livro didático e sua presença em aulas de História: contribuições da etnografia. *Educar em Revista*, Curitiba, Brasil, v. 35, n. 77, p. 159-181, set./out. 2019, p.159-181.

CNTE. Salário de professores do ensino fundamental no Brasil é 47% menor que média da OCDE. 2024. Disponível em: <<https://cnte.org.br/noticias/salario-de-professores-do-ensino-fundamental-no-brasil-e-47-menor-que-media-da-o-6b52>>. Acesso em: 1 dez. 2024.

COELHO, Maria Thereza Ávila; FILHO, Naomar de Almeida; PERES, Maria Fernanda Tourinho. O conceito de saúde mental. *REVISTA USP*, São Paulo, n.43, p. 100-125, setembro/novembro 1999, p.100-125. Disponível em: <<https://doi.org/10.11606/issn.2316-9036.v0i43p100-125>>. Acesso em: 28 out. 2024.

COOPER, Hilary. O pensamento histórico das crianças. In BARCA, Isabel (ORG.). *Para uma educação histórica de qualidade. Actas das QUARTAS JORNADAS INTERNACIONAIS DE EDUCAÇÃO HISTÓRICA*. Centro de Investigação em Educação (CIEd) Instituto de Educação e Psicologia UNIVERSIDADE DO MINHO 2004, p.55-74.

\_\_\_\_\_. *Aprendendo e ensinando sobre o passado a crianças de três a oito anos*. (2006). Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/er/a/8wydNzqGj5yKJzgkhPv5NTp/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 22 abr. 2024.

CRESCER ONLINE, 2020. Disponível em: <<https://revistacrescer.globo.com/Entretenimento/noticia/2020/11/da-minha-janela-vence-premio-jabuti-na-categoria-infantil.html>>. Acesso em: 4 jun. 2024.

CRUZ, Elaine Patrícia. Saúde mental é principal problema para os professores, aponta pesquisa. São Paulo – 2023. Disponível em: < <https://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2023-10/saude-mental-principal-problema-para-os-professores-aponta-pesquisa> >. Acesso em: 21 out. 2024.

COSTA, Aline Santos. Escola Nova e a literatura infantil na formação de professores: o caso do Instituto de Educação do Distrito Federal (1935-1937). In *Dia-logos, Revista dos alunos de Pós-graduação em História*, nº7, nov. 2013, p.42-53.

COSTA, Sheyla Francielle da. *Ensino de História nos Anos iniciais: reflexão sobre possibilidades para prática pedagógica*. – Curitiba 2018. Disponível em:

<<https://www.passeidireto.com/arquivo/78519257/ensino-de-historia-nos-anos-iniciais?mgm=l9bygNPiXjFI3rljpaGAgA%3D%3D>>. Acesso em 20 nov. 2024.

D'ALÉSIO, Márcia Mansor. Memória: leituras de M. Halbwachs e P. Nora. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 13, nº 25/26, p.97-103, set92/ ago. 93.

DA SILVA, Cristiani Bereta. O ensino de história-algumas reflexões do Reino Unido: entrevista com Peter J. Lee. *Revista Tempo e Argumento*, v. 4, n. 2, p. 216-250, 2012. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/journal/3381/338130379014/html/>>. Acesso em: 27 ago. 2024.

DAVIS, Claudia. Oliveira. *Psicologia na educação*. São Paulo: Cortez, 1993.

DAVIS, J.B. “Global Literacy and early childhood for life-long education. Lifelong education: continuous education for sustainable development: proceedings of international cooperation in the realm of continuous education for SUSTambk development. Vol. 5. Under scientific editorship of hi.A. Lobanov, V.K Skvortsov; arrangement of N.A. Lobanov. - Saint-Petersburg: Alter Ego, 2007. - 308 C.

DELGADO, Lucília de Almeida Neves. História Oral e Narrativa: tempo, memória e identidades. *HISTÓRIA ORAL*, 6, 2003, p.9-25.

DE OLIVEIRA, Thiago Augusto Divardim. Para conhecer a Educação Histórica: um inventário a partir da Teoria da História sobre a Educação Histórica em Portugal. *VINTE ANOS DAS JORNADAS INTERNACIONAIS DE EDUCAÇÃO HISTÓRICA*, p. 88-100.

DE OLIVEIRA, Samantha Aniceto; JÚNIOR, Claudio Roberto Antunes Scherer. A contação de histórias no ensino fundamental: fundamentos e planejamentos. *Cadernos da Pedagogia*, v. 13, n. 25, 2019, p.16-26.

DEZEMONE, Marcus. Diretrizes Curriculares. In FERREIRA, Marieta de Moraes; OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de (ORG.). *Dicionário de ensino de história*. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2019, p.91-97.

DIEHL, Liciane. MARIN, Angela Helena. Adoecimento mental em professores brasileiros: revisão sistemática da literatura. *Estudos Interdisciplinares em Psicologia*, Londrina, v. 7, n. 2, p. 64-85, dez. 2016, p.64-85. Disponível em: <[https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2236-64072016000200005](https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2236-64072016000200005)>. Acesso 9 out. 2024.

EMICIDA. Amoras. Ilustrações: Aldo Fabrini. *Companhia das Letras*, 2008. Disponível em: <<https://aprendizagemcriativa.org/sites/default/files/2023-12/amoras-emicida-afrocentrica.pdf>>. Acesso em: 20 maio 2024.

ENGELS, Friedrich. MARX, Karl. *Manifesto do Partido Comunista*. Tradução Antônio Carlos Braga. 1. Ed – São Paulo. Ed. Lafonte, 2021.

EVANGELISTA, Dâmarys Fieni. MONDONI, Tatiana Bissi. Saúde mental e qualidade do processo ensino e aprendizagem: Um olhar a partir da perspectiva da comunidade acadêmica do curso de Licenciatura em Ciência Biológicas – IFES, Campus Santa Teresa. Trabalho de

Conclusão de Curso apresentado à Coordenadoria do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas do Instituto Federal do Espírito Santo como requisito parcial para obtenção do título de Licenciatura em Ciências Biológicas. Disponível em: <<https://repositorio.ifes.edu.br/bitstream/handle/123456789/3948/Tcc%202%20Oficial%20%286%29%20com%20ficha.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 13 out. 2024.

FERREIRA, Marieta Moraes Moreira. FRANCO, Renato. Desafios do ensino de História. Estudos Históricos, Rio de Janeiro, vol. 21, nº 41, janeiro-junho de 2008, p. 79-93. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/eh/a/Qyyk9DPzpsRMZP5WD6sCvmR/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 23 out. 2022.

FERREIRA, Marieta. O ensino de História, a formação de professores e a pós-graduação. Anos 90, Porto Alegre, v. 23, n. 44, p. 21-49, dez. 2016. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/index.php/anos90/article/view/68383/41418>>. Acesso em 20 de out. 2022.

FERREIRA, Maria de Lourdes da Silva Marques. Construção de Espaço Social Unificado para Formação de Profissionais da Saúde no Contexto do Sistema Único de Saúde. REVISTA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MÉDICA 304 34 (2) : 304–309; 2010. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbem/a/FGSNZkwPw3pSMWfyPd7rfCK/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 25 ago. 2024.

FIGUEIREDO, Carolina. 66% dos alunos brasileiros não leem textos com mais de de páginas Disponível em: <<https://www.cnnbrasil.com.br/nacional/66-dos-alunos-brasileiros-nao-leem-textos-com-mais-de-dez-paginas-diz-estudo/>>. Acesso em 25 set. 2024.

FILHO, Valdir Francisco da Silva. O livro didático e sua relação dialética no ensino aprendizagem. UNIMES, Metrado Profissional: Práticas docentes no ensino fundamental, 2018. Disponível em: <[URL inválido removido]>. Acesso em: 14 ago. 2024.

FOCHI, Paulo Sérgio. Ludicidade, continuidade e significatividade nos campos de experiência. Campos de experiências na escola da infância: contribuições italianas para inventar um currículo de educação infantil brasileiro / Daniela Finco, Maria Carmen Silveira Barbosa, Ana Lúcia Goulart de Faria (organizadoras). – Campinas, SP: Edições Leitura Crítica, 2015. Disponível em: <[https://www.academia.edu/31947721/Ludicidade\\_continuidade\\_e\\_significatividade\\_nos\\_campos\\_de\\_experi%C3%A2ncia](https://www.academia.edu/31947721/Ludicidade_continuidade_e_significatividade_nos_campos_de_experi%C3%A2ncia)>. Acesso em 25 maio 2024.

FONSECA, 1993, apud SILVA, M. e FONSECA, S. G. Ensinar História no século XXI: em busca do tempo entendido. Campinas: Papirus, 2007, p. 30. Disponível em: <<https://www.qconcursos.com/questoes-de-concursos/questoes/75431d86-bd>>. Acesso em: 22 out. 2022.

FONSECA, Silva Guimarães. Didática e prática de ensino de história: Experiência reflexões e aprendizados – Campinas, SP: Papirus, 2003.

FONSECA, Silva Guimarães. Caminhos da História Ensinada – Campinas, SP: Papirus, 7ª edição, 2003. Comum de História para o Ensino Fundamental. Educar em Revista, Curitiba, v. 37, e77155, 2021, p.1-21. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/er/a/ZRznr4vxdbM45PDwGG7nNgx/?lang=pt>>. Acesso em: 2 nov. 2022.

FREIRE, Diego. ROMANO, Giovanna. Escolas sem livros, sem quadra, sem aulas. 2018. Disponível em: <[https://veja.abril.com.br/educacao/sem-livro-sem-biblioteca-sem-estrutura#google\\_vignette](https://veja.abril.com.br/educacao/sem-livro-sem-biblioteca-sem-estrutura#google_vignette)>. Acesso em: 16 out. 2024.

FREITAS, Itamar. Livro didático. In FERREIRA, Marieta de Moraes; OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de (ORG.). Dicionário de ensino de história. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2019, p.143-148.

\_\_\_\_\_. Narrativa Histórica. In FERREIRA, Marieta de Moraes; OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de (ORG.). Dicionário de ensino de história. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2019, p.173-178.

GABRIEL, Carmen. Livro Didático. In FERREIRA, Marieta de Moraes; OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de (ORG.). Dicionário de ensino de história. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2019, p.72-78.

GAGO, Marília. Consciência Histórica e narrativa no ensino da História: Lições da História...? Ideias de professores e alunos de Portugal. Revista História Hoje, v. 5, n. 9, p. 76-93, 2016.

GAGO, Marília. Pensamento Histórico de crianças, jovens e professores: um olhar interpestivado acerca da explicação-narrativa Histórica. VINTE ANOS DAS JORNADAS INTERNACIONAIS DE EDUCAÇÃO HISTÓRICA. 2018. Disponível em: <<https://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/18610.pdf>>. Acesso em: 20 abr. 2024.

GARCIA, Tania Maria. SCIMIDT, Maria Auxiliadora. A formação da consciência histórica de alunos e professores e o cotidiano em aulas de História. Cad. Cedes, Campinas, vol. 25, n. 67, p. 297-308, set./dez. 2005.

GASPARELLO, Arlette Medeiros. Encontro de saberes: as disciplinas escolares, o Historiador da educação e o professor. In: GASPARELLO, Arlette Medeiros; MAGALHÃES, Marcelo de Souza; MONTEIRO, Ana Maria F C Monteiro (ORG.). Ensino de História: sujeitos, saberes e práticas /– Rio de Janeiro, Mauad X, FAPERJ, 2007, p.73-89.

GERMINARI, Geyso. Educação Histórica: a constituição de um campo de pesquisa. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n.42, p. 54-70, jun2011.

GIL, Carmen Zeli de Vargas. Memória. In FERREIRA, Marieta de Moraes; OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de (ORG.). Dicionário de ensino de história. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2019, p.155-161.

GOOGLE MAPS, Localização da Escola Municipal Brasil, 2024. Disponível em: <[https://www.google.com.br/maps/place/Escola+Municipal+Brasil/@-22.8433173,-43.2634751,17z/data=!3m1!4b1!4m6!3m5!1s0x997be7c12b8fa1:0xd023c71acf8d795!8m2!3d-22.8433223!4d-43.2609002!16s%2Fg%2F1tnhzk6k?entry=tту&g\\_ep=EgoyMDI0MTEyNC4xIKXMDSoASAFQAw%3D%3D](https://www.google.com.br/maps/place/Escola+Municipal+Brasil/@-22.8433173,-43.2634751,17z/data=!3m1!4b1!4m6!3m5!1s0x997be7c12b8fa1:0xd023c71acf8d795!8m2!3d-22.8433223!4d-43.2609002!16s%2Fg%2F1tnhzk6k?entry=tту&g_ep=EgoyMDI0MTEyNC4xIKXMDSoASAFQAw%3D%3D)>. Acesso em: 7 maio 2024.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira. Movimento Negro e Educação. Revista Brasileira de Educação. Set/Out/Nov/Dez 2000 Nº 15. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/8rz8S3Dxm9ZLBghPZGKtPjv/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 27 out. 2022.

GONTIJO, Rebeca. Cultura Histórica. In FERREIRA, Marieta de Moraes; OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de (ORG.). Dicionário de ensino de história. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2019, p.66-71.

\_\_\_\_\_. “Deixa os historiadores pra lá”: crise das humanidades, crise de autoridade, novas possibilidades. In: ROCHA, Helenice; MAGALHÃES, Marcelo (org.) Em defesa do ensino de história – a democracia como valor. Rio de Janeiro: FGV, 2022, p. 19-44.

GONZALES, Lélia. Racismo e sexismo na cultura brasileira. In Revista de Ciências Sociais Hoje, Anpocs, 1984, p.223-244.

GUIMARÃES, Manoel Luís Salgado. Escrita da história e ensino da história: tensões e paradoxos. IN: ROCHA, H.A.B.; MAGALHÃES, M.de S.; GONTIJO, R. (Orgs.) A escrita da história escolar. Memória e historiografia. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2009.

\_\_\_\_\_. Nação e civilização nos trópicos: o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro e o projeto de uma História Nacional. Qualis B1 - quadriênio 2017-2020 CAPES. Disponível em: <<https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/2/1/nacao-e-civilizacao-nos-tropicos-o-instituto-historico-e-geografico-brasileiro-e-o-projeto-de-uma-historia-nacional>>. Acesso em: 20 jun. 2024.

HANSEN, Patrícia Santos. João Ribeiro e o ensino de História do Brasil. In: MATTOS, Ilmar R. (Org.) História do Ensino da História no Brasil. Rio de Janeiro: Access Editora, 1998.

HARTOG, François. Regimes de historicidade. Presentismo e experiências do tempo. Belo Horizonte: Autêntica, 2013, p. 9-41

HELLER, Agnes. Uma teoria da História. Editora Civilização brasileira. 1981.

HOOKS, Bell. Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade. Editora: WMF Martins Fontes; 2ª edição (8 maio 2017).

JUNIOR, Durval Muniz de Albuquerque. “Fazer defeitos nas memórias: para que servem o ensino e a escrita da história”? In Marcia Gonçalves, Helenice Rocha, Luís Reznik, Ana Maria Monteiro (org). Qual o valor da história hoje? Rio de Janeiro: FGV, 2012, p. 21- 39.

JUNIOR, Durval Muniz de Albuquerque.. Regimes de historicidade: como se alimentar de narrativas temporais através do ensino de História. In GABRIEL, Carmen Teresa; MARTINS, Marcus Leonardo Bonfim;

JUNIOR, Osvaldo Rodrigues. Manuais de Didática da História no Brasil (1997-2013): Entre tensões e intenções. Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2015. Disponível em: <<https://library.org.br/download/875059408580739074>>. Acesso em 29 out. 2022.

JUNIOR, Otavio. Da minha janela / Otavio Junior : Ilustrações Vanina Starkoff. – 1ª ed. – São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

JUNIOR, Otavio. Maria Preta. Ed. Viajantes do tempo, 2021. Disponível em: <[https://viajantedotempo.com/dt\\_portfolios/maria-preta/](https://viajantedotempo.com/dt_portfolios/maria-preta/)>. Acesso em 21 mai. 2024.

KAUARK, Fabiana da Silva. SILVA, Valéria Almeida dos Santos. Dificuldades de aprendizagem nas séries iniciais do ensino fundamental e ações psico e pedagógicas. *Rev. Psicopedagogia* 2008; 25(78): 264 – 70.

KILOMBA, Grada. *Memórias da Plantação. Episódios de Racismo Cotidiano*. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019, pp. 11-69.

KODAMA, Kaori. Uma missão para letrados e naturalistas: “Como se deve escrever a História do Brasil”. In MATTOS, Ilmar Rohloff (ORG.). *História do Ensino de História no Brasil*. Rio de Janeiro, Access, 1998, p.9-30.

KOSELLECK, Reinhart. “Historia Magistra Vitae – Sobre a dissolução do topos na história moderna em movimento”. In *Futuro Passado: contribuição à semântica dos tempos históricos*, p. 41-60.

KOSELLECK, Reinhart. “Espaço de experiência e ‘horizonte de expectativa’: duas categorias históricas”. In *Futuro Passado: contribuição à semântica dos tempos históricos*, p. 305-327. Reinhart Koselleck. “Introdução” e “Estratos do tempo”, In *Estratos do tempo: estudos sobre história*, p. 9-25.

LAKOMY, A. M. *Teorias Cognitivas da Aprendizagem*. 2º Edição. Editora Ibpx. Curitiba: 2008.

LEAL, Sonia Maria. *Saber e prazer: uma proposta de incentivo à leitura*. Belo Horizonte, 2012. Disponível em: <[https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/VRNS-9P4QUN/1/laseb\\_acpp\\_2.pdf](https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/VRNS-9P4QUN/1/laseb_acpp_2.pdf)>. Acesso em: 3 set. 2024.

LEE, Peter. Progressão da compreensão dos alunos em história. In: BARCA, I. (Org.) *Perspectivas em educação histórica. Actas das Primeiras Jornadas Internacionais de Educação Histórica*. Braga: Centro de Estudos em Educação e Psicologia, Universidade do Minho, 2001. p.13-27.

LEE, Peter. Em direção a um conceito de literacia histórica. *Educar em revista*. Curitiba, Especial, p. 131-150, 2006.

LE GOFF, Jacques. *História e memória*. Tradução: Bernardo Leitão... [et al.] -- Campinas, SP Editora da UNICAMP, 1990. (Coleção Repertórios).

LEITE, Alessandro Nunes. NUNES, Silvânia Azevedo da Silva. Os impactos da docência na saúde física e mental dos profissionais da Educação Básica no cenário pós-pandêmico. Disponível em: <<https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/22/17/os-impactos-da-docencia-na-saude-fisica-e-mental-dos-profissionais-da-educacao-basica-no-cenario-pos-pandemico>>. Acesso em: 21 out. 2024.

LIMA, Maria. Consciência histórica e educação histórica: diferentes noções, muitos caminhos. IN: MAGALHÃES, M.de S. et alii. (Orgs.) *Ensino de História. Usos do passado, memória e mídia*. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2014. p.53-76.

LOURAUX, Nicole. “Elogio do anacronismo”. In: NOVAES, Adauto (org). *Tempo e História*. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.



LUCENA, Felipe. Breve história do bairro de Olaria. 2017. Disponível em: <<https://diariodorio.com/breve-historia-do-bairro-de-olaria/>>.

MACHADO, Érika Caroline Vieira. Os métodos participativos para o Ensino de Geografia fundamentados no sócio-interacionismo. Monografia apresentada ao Curso de Geografia da Universidade Estadual de Goiás - Câmpus Pires do Rio, como pré-requisito parcial para a obtenção de grau em Licenciatura em Geografia. 2018. Disponível em: <<https://repositorio.ueg.br/jspui/handle/riueg/3792>>. Acesso em: 25 ago. 2024.

MAGALHÃES, Justino. O manual escolar no quadro da História Cultural: para a Historiografia do manual escolar em Portugal. 2011. Disponível em: <<https://hum.unne.edu.ar/investigacion/educa/alfa/UniversidaddeLisboa.pdf>>. Acesso em: 10 set. 2024.

MARRERA, Fernando. A tipologia da consciência histórica em Rüsen. Revista Latino-Americana de História Vol. 2, nº. 6 – Agosto de 2013.

MARTINS, Estevão Rezende. Consciência Histórica. In FERREIRA, Marieta de Moraes; OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de (ORG.). Dicionário de ensino de história. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2019, p.55-58.

MATA, Sérgio da. (ORG.). MOLLO, Helena Miranda (ORG). PEREIRA, Mateus H.F. (ORG). VARELLA, Flávia Florentino. (ORG). Tempo Presente e usos do Passado. Editora FGV. 2012.

MATEUS, Ana do Nascimento Biluca et al. A importância da contação de história como prática educativa na educação infantil. Pedagogia em ação, v. 5, n. 1, 2013, p.54-69.

MATOS, Júlia Silveira. Os livros didáticos como produtos para o ensino de História: uma análise do Plano Nacional do Livro Didático – PNLD. *Historiæ*, Rio Grande, 3 (3): 165-184, 2012.

MATTOS, Ilmar Rohloff. “Mas não somente assim! Leitores, autores, aulas como texto e o ensino-aprendizagem de História”. In Revista Tempo, vol. 21, 2006, p. 5-16.

MATTOS, Selma Rinaldi de. As relações entre autor e editor no jogo entre memória e história: as duas edições de Compêndio da história do Brasil, de José Inácio de Abreu e Lima, no ano de sua publicação. In: ROCHA, Helenice A. B.; REZNIK, L.; MAGALHÃES, M. de S. (Orgs.). A história na escola: autores, livros e leituras. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2009.

MATTOSO, José. A função social da História no mundo de hoje. Lisboa, A.P.H, 1999

MBEMBE, Achille. “Necropolítica”. In Arte & Ensaios. N. 32, dez 2016, p. 123-151.

MEDEIROS, Paulo Jorge. Obstáculos ao ensino de História no anos iniciais do Ensino Fundamental: problematização para considerar e refletir. *História & Ensino*, Londrina, v. 27, n. 02, p. 26-50, jul./dez. 2021. Disponível em: <<https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/histensino/article/view/44484>>. Acesso em: 25 out. 2024.

MELLO, Cristiane Silva. As contribuições de Cecília Meireles para a leitura e Literatura Infantil. Anuário de Literatura vol. 13, n. 2, 2008, p.4-21.

MIRANDA, Augusto Ridson de Araújo. Didática da História, Cognição Histórica e Educação Histórica: possibilidades para a formação do professor. Revista de Teoria da História Ano 6, Número 12, Dez/2014 Universidade Federal de Goiás, p.91-115.

MIRANDA, Liliane de Jesus Nascimento. A influencia do ensino de história na educação infantil. Disponível em: <[https://portal.unisepe.com.br/unifia/wp-content/uploads/sites/10001/2018/06/003\\_influencia\\_historia\\_educ\\_infantil.pdf](https://portal.unisepe.com.br/unifia/wp-content/uploads/sites/10001/2018/06/003_influencia_historia_educ_infantil.pdf)>. Acesso em: 11 out. 2024.

MIRANDA, Sônia Regina. O livro didático de história hoje: um panorama a partir do PNLD. Revista Brasileira de História. São Paulo, v. 24, nº 48, p.123-144 – 2004.

MISTURA, Leticia. Entre tensões e proposições: um estado do conhecimento sobre a aprendizagem histórica no Brasil em dissertações e teses (2005-2018). Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de Passo Fundo, como requisito para obtenção do grau de mestre em Educação, 2019. Disponível em: <[https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=7882986](https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=7882986)>. Acesso em 23 ago. 2024.

MODERNA, Editora. 2021. Disponível em: < <https://pnld.moderna.com.br/modernaexplicam/pnld-entenda-como-funciona/> >. Acesso em 12 ago. 2024.

MONTEIRO, Ana Maria (ORG.). Narrativas do Rio de Janeiro nas aulas de História, 1ª ed., Mauad X - Rio de Janeiro – 2016, p. 21-42.

MONTEIRO, Ana Maria. Ensino de História: das dificuldades e possibilidades de um fazer. In: DAVIES, Nicholas. Para além dos conteúdos no ensino de história. Access. Rio de Janeiro: 2001.

MONTEIRO, Ana Maria. PROFESSORES: ENTRE SABERES E PRÁTICAS. Educação & Sociedade, ano XXII, nº 74, Abril/2001. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/es/a/nwRZTFrzmqZNVRrYK6hw3wK/>>. Acesso em: 25 Out. 2022.

MONTEIRO, Ana Maria F.C.; PIRES, Maria de Fátima Barbosa. Desafios e possibilidades de análise de teias discursivas no currículo de história. In: ANDRADE, Juliana Alves de; PEREIRA, Nilton Mullet (Orgs.) Ensino de História e suas práticas de pesquisa. São Leopoldo (RS): OIKOS,2021.

MONTEIRO, Ana Maria Ferreira da Costa; PENNA, Fernando de Araujo. Ensino de História: saberes em lugar de fronteira. Educação e realidade, v. 36, n. 01, p. 191-211, 2011.

MONTEIRO, Jéssica de Sousa. SILVA, Diego Pereira da. A influência da estrutura escolar no processo de ensino-aprendizagem: uma análise baseada nas experiências do estágio supervisionado em Geografia. Geograia Ensino & Pesquisa, v. 19, n.3 , set./dez. 2015, 19-28.

MOREIRA, Daniela Zanoni. RODRIGUES, Maria Beatriz. Saúde mental e trabalho docente . Estudos de Psicologia, 23(3), julho a setembro de 2018, 236-247. Disponível em: <<https://pepsic.bvsalud.org/pdf/epsic/v23n3/a04v23n3.pdf>>. Acesso em: 17 out. 2024.

NEDER, D. L. S. M. et al. Importância da contação de histórias como prática educativa no cotidiano escolar. Pedagogia em ação, v. 1, n. 1, p. 1-141, 2009.

NERI, Karine Pereira. Neurociência aplicada à educação: teorias da aprendizagem. Revista Maiêutica, Indaial, v. 5, n. 01, p. 27-34, 2017.

NEVES, Rita de Araujo; DAMIANI, Magda Floriana. Vygotsky e as teorias da aprendizagem. 2006.

NOGUEIRA, Claudete de Sousa. Conhecimento Histórico e formação inicial docente. Revista Brasileira de Alfabetização | ISSN: 2446-8584 | Número 17 – 2022, p.71-77.

OLIVEIRA, Maria Rafaela De et al.. As contribuições da teoria piagetiana para o processo de ensino-aprendizagem.. Anais V FIPED... Campina Grande: Realize Editora, 2013. Disponível em: <<https://www.editorarealize.com.br/artigo/visualizar/3849>>. Acesso em: 19 ago.2024.

PADURA, Leonardo. O homem que amava cachorros. Tradução: Helena Pitta. – 1. Ed. – São Paulo: Boitempo, 2013.

\_\_\_\_\_. Água por todos os lados [recurso eletrônico] / Leonardo Padura ; tradução Monica Stahel ; seleção e edição de textos Lucía López Coll. - 1. ed. - São Paulo : Boitempo, 2020.

PALANGANA, Isilda Campaner. Desenvolvimento e aprendizagem em Piaget e Vigotsky: a relevância social. - [6. ed.]. - São Paulo : Summus, 2015.

PARO, Vítor Henrique. A administração escolar e qualidade do ensino: o que os pais ou responsáveis tem a ver com isso. 2000. Disponível em: <[https://www.drb-assessoria.com.br/sgipr/6AdministracaoEscolarequalidadedoensino\\_texto1.pdf](https://www.drb-assessoria.com.br/sgipr/6AdministracaoEscolarequalidadedoensino_texto1.pdf)>. Acesso em: 10 out. 2024.

PIMENTEL, Márcia. O leopoldinense bairro de Olaria. 2020. Disponível em: <<https://www.multirio.rj.gov.br/index.php/reportagens/16873-o-leopoldinense-bairro-de-olaria>>. Acesso em: 7 maio 2024.

PLANALTO, DECRETO Nº 9.765, DE 11 DE ABRIL DE 2019. Disponível em: <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2019-2022/2019/Decreto/D9765.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2019-2022/2019/Decreto/D9765.htm)>. Acesso em: 7 out. 2024.

PLANALTO, DECRETO Nº 11.556, DE 12 DE JUNHO DE 2023. Disponível em: <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2023-2026/2023/Decreto/D11556.htm#art37](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2023-2026/2023/Decreto/D11556.htm#art37)> Acesso em: 7 out. 2024.

PROFHISTÓRIA. Artigos sobre anos iniciais. 2024. Disponível em: <https://www.profhistoria.com.br/articles?page=2&terms=anos+iniciais>. Acesso em: 30 out. 2024.

POLLACK, Michel. Memória, esquecimento e silêncio. Estudos Históricos, Rio de Janeiro, vol. 2, n. 3, 1989, p.3-15.

POLLACK, Michel. Memória e identidade social. Estudos Históricos, Rio de Janeiro, v. 5, nº 10, 1992, p.200-212.

PROPINO, Ana. PROPINO, Luciana. Por que os alunos não gostam da escola. 2018. Disponível em: <<https://www.escolameucaminhar.com.br/blog/2018/12/01/por-que-os-alunos-nao-gostam-da-escola/>>. Acesso em: 9 out. 2024.

QEDU. Escola Municipal Brasil - IDEB. Disponível em: <https://qedu.org.br/escola/330691580410021-escola-municipal-brasil/ideb>. Acesso em: 5 maio 2024.

QEDU. Escola Municipal Brasil - Taxas de Rendimento. Disponível em: <https://qedu.org.br/escola/33069158-0410021-escola-municipal-brasil/taxas-rendimento>. Acesso em: 5 maio 2024.

QUINTANILHA, Leandro. Especialista explica por que os alunos não gostam da escola. 2012. Disponível em: <https://educacao.uol.com.br/noticias/2012/04/19./especialista-explica-por-que-os-alunos-nao-gostam-da-escola.htm>. Acesso em: 9 out. 2024.

REVEL, Jacques. História e Historiografia: exercícios críticos. Tradução de Carmen Lucia Druciak. Revisão da tradução: Serlei Maria Fischer Ranzi, Maclovio Correa da Silva. – Curitiba: Ed. UFPR, 2010.

RJTV. Metade dos professores afastados na rede estadual do RJ pediu licença por problemas psiquiátricos 2018. Disponível em: <<https://g1.globo.com/rj/rio-de-janeiro/noticia/2018/09/25/metade-dos-professores-afastados-na-rede-estadual-do-rj-pediu-licenca-por-problemas-psiquiatricos.ghtml>>. Acesso em: 17 out. 2024.

ROCHA, Helenice. Letramento(s) Histórico(s): Uma proposta plural para o ensino e aprendizagem de História. Revista Territórios & Fronteiras, Cuiabá, vol.13,n.2,jul.-dez.,2020.

ROLIM, Amanda Alencar Machado; GUERRA, Siena Sales Freitas; TASSIGNY, Mônica Mota. Uma leitura de Vygotsky sobre o brincar na aprendizagem e no desenvolvimento infantil. Revista Humanidades, v. 23, n. 2, p. 176-180, 2008.

RÜSEN, Jörn. Studies in metahistory. Tradução de Marcio E. Gonçalves. Pretoria: Human Sciences Research Council, 1993.

RÜSEN, Jörn. Razão Histórica: teoria da história: fundamentos da ciência Histórica. Editora Universidade de Brasília, 2001.

RÜSEN, Jörn. História Viva: teoria da história: formas e funções do conhecimento histórico. Brasília: Editora UnB, 2007.

RÜSEN, Jörn. Reconstrução do passado. Brasília: Editora UnB, 2007.

RÜSEN, Jörn. Razão histórica: teoria da história: fundamentos da ciência histórica. 1ª reimpressão. Brasília: Editora UNB, 2010.

RÜSEN, Jörn. Aprendizagem histórica: fundamentos e paradigmas. Curitiba: W.A. Editores, 2012.

RÜSEN, Jörn. Contribuições para uma teoria da didática da história / organizadores: Maria Auxiliadora Schmidt, Estevão de Rezende Martins - Curitiba: W. A. Editores Ltda., 2016. Disponível em: <<https://lapeduh.com/wp-content/uploads/2020/02/jc3b6rn-rc3bcsen-contribuic3a7c3b5es-para-uma-teoria-da-didc3altica-da-histc3b3ria.pdf>>. Acesso em: 30 ago. 2024.

SANCHES, T. C. Percurso da didática da história para os anos iniciais no Brasil. Curitiba, 2015, 163f. Tese (Doutorado em Educação) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2015. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/432150/1/Ensino%20de%20Hist%C3%B3ria%20nos%20anos%20iniciais%20%20reflex%C3%A3o%20sobre%20possibilidades%20para%20a%20pratica%20pedagogica.pdf> . Acesso em: 30 ago. 2024.

SACKS, Oliver. “A falibilidade da memória”. In O rio da consciência. São Paulo: Cia das Letras, 2017, p.78-92.

SANTHIAGO, Ricardo. Duas palavras, muitos significados: Alguns comentários sobre a história pública no Brasil. MAUAD, Ana Maria; ALMEIDA, Junielle Rabêlo de; SANTHIAGO, Ricardo (ORG.). História Pública no Brasil – sentidos e itinerários. São Paulo: Letra e Voz, 2016, p. 23-35.

SANTOS, Anderson Oramisio; JUNQUEIRA, Adriana Mariano Rodrigues; SILVA, Graciela Nunes da. A afetividade no processo de ensino e aprendizagem: diálogos em Wallon e Vygotsky. Perspectivas em Psicologia, v. 20, n. 1, p. 86-101, 2016.

SANTOS, Beatriz Boclin Marques dos Santos. A abordagem da disciplina escolar Estudos Sociais nas décadas de 1960 e 1970: nova perspectiva histórica. Anais do XV Encontro Regional de História da ANPUH Rio. Ofício do Historiador: ensino e pesquisa. São Gonçalo-RJ: 2012.

SANTOS, Edvander Ramalho. Desinteresse escolar: revisão de literatura (2007–2021) em teses, dissertações e artigos de periódicos da América Latina. Revista Brasileira de Educação, v. 29, e290078, 2024, p.1-21. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/fDRHWsVDj9bR4Kp6TXs9bRD/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 18 out. 2024.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. Literacia Histórica: um desafio para a educação histórica no século XXI. História e Ensino, Londrina, v.15, p.09-22 ago. 2009.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. Reconstrução do passado. Brasília: Editora UnB, 2007. O historiador e a pesquisa em educação histórica. Educar em Revista, v. 35, n. 74, p. 35-53, 2019.

SEFFNER, Fernando. Três territórios a compreender, um bem precioso a defender: estratégias escolares e Ensino de História em tempos turbulentos. In: MONTEIRO, Ana Maria F.C.;

RALEJO, Adriana Soares Orgs.). Cartografias da pesquisa em ensino de História. Rio de Janeiro: MAUAD X, 2019.

SILVA, Sônia das Graças Oliveira. NetSaber – Artigos: A escola na formação do cidadão. Disponível em: [http://artigos.netsaber.com.br/resumo\\_artigo\\_27851/artigo\\_sobre\\_aescola-na-formacao-do-cidadao](http://artigos.netsaber.com.br/resumo_artigo_27851/artigo_sobre_aescola-na-formacao-do-cidadao). Acesso em: 10 nov. 2024.

SILVA, Daniel Pinha. “O lugar do tempo presente na aula de história: limites e possibilidades”. In Revista Tempo e Argumento. V. 9, n. 20, 2017, p. 99-129.

SILVA, Danilo Alves da. Letramento histórico-digital: Ensino de História e as tecnologias digitais. Dissertação de Mestrado, Mestrado Profissional em Ensino de História (PROFHISTÓRIA) em Rede Nacional, UFRN, 2018.

SILVA, Elaine Caetano da. Dificuldades de aprendizagem nas séries iniciais. Revista Educação Continuada 2020, V1, jan/dez: e4869332020, p.1-5. Disponível em: <<http://www.educont.periodikos.com.br/article/5fce2dcd0e88257e69d6e535/pdf/educont-2-1-58.pdf>>. Acesso em: 10 out. 2024.

SQUIRE, Corine. O que é Narrativa? Dossiê Narrativas. Civitas, Porto Alegre, v. 14, n. 2, p. 272-284, maio-ago. 2014.

SOARES, Magda. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. Educação & Sociedade, v. 23, p. 143-160, 2002.

SOARES, Magda. Reconstrução do passado. Brasília: Editora UnB, 2007. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. Revista Brasileira de Educação. Jan /Fev /Mar /Abr 2004 No 25, p.5-17. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/89tX3SGw5G4dNWdHRkRxrZk/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 28. Ago. 2024.

SOARES, Magda. Reconstrução do passado. Brasília: Editora UnB, 2007. Alfabetização e Letramento: Caminhos e descaminhos. Anos Iniciais do Ensino Fundamental / Edson do Carmo Inforsato e Sônia Maria Coelho (Orgs.) ; Unesp ; Univesp. - São Paulo: Unesp, Pró-Reitoria de Graduação, 2017.

SOARES, Magda. Reconstrução do passado. Brasília: Editora UnB, 2007. Letramento e Escolarização. 2019. Disponível em: <<https://www.construirnoticias.com.br/letramento-e-escolarizacao/>>. Acesso em: 28 ago. 2024.

SOLÉ, Glória. Potencialidades didáticas da literatura infantil de ficção histórica no ensino de história: um estudo com alunos portugueses do 6º ano do ensino básico. História & Ensino, Londrina, v. 20, n. 1, p. 7-34, jan./jun. 2014. Disponível em: <[https://www.academia.edu/78598614/Potencialidades\\_did%C3%A1ticas\\_da\\_literatura\\_infantil\\_de\\_fic%C3%A7%C3%A3o\\_hist%C3%B3rica\\_no\\_ensino\\_de\\_hist%C3%B3ria\\_um\\_estudo\\_com\\_alunos\\_portugueses\\_do\\_6o\\_ano\\_do\\_Ensino\\_B%C3%A1sico?uc-sb-sw=2255407](https://www.academia.edu/78598614/Potencialidades_did%C3%A1ticas_da_literatura_infantil_de_fic%C3%A7%C3%A3o_hist%C3%B3rica_no_ensino_de_hist%C3%B3ria_um_estudo_com_alunos_portugueses_do_6o_ano_do_Ensino_B%C3%A1sico?uc-sb-sw=2255407)>. Acesso em: 26 ago. 2024.

SOUSA, Ana Paula de. FILHO, Mario José. A importância da parceria entre família e escola no desenvolvimento educacional. Universidade Estadual Paulista, Brasil. Revista

Iberoamericana de Educación. 2008. Disponível em: <<https://rieoei.org/historico/deloslectores/1821Sousa.pdf>>. Acesso em: 12 out. 2024.

SOUSA, Rayane da Silva Viera de. Storytelling: a contação de história como recurso de ensino e a aprendizagem na educação infantil. 2021. Disponível em: < [URL inválido removido] >. Acesso em 3 set. 2024.

SOUZA, Marcelo Lopes de. Os conceitos fundamentais da pesquisa sócio-espacial / Marcelo Lopes de Souza. – 2016. 3º ed. – Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2016.

SOUZA, Rogério Santos. ENSINO DE HISTÓRIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL E CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS AFRO-BRASILEIRAS: REGISTRO DE UMA EXPERIÊNCIA DOCENTE. Revista de História Bilros: História (s), Sociedade (s) e Cultura (s), v. 5, n. 09, 2017, p.324-341.

TAHAN, Malba. A arte de ler e contar histórias. 2. ed. Rio de Janeiro: Conquista, 1961.

VILLARDI, Raquel. Ensinando a gostar de ler: formando leitores para a vida inteira. Rio de Janeiro: Qualitymark, 1997.

TENENTE, Luiz. Alunos brasileiros leem muito devagar, não entendem frases e sentem vergonha , alertam professores; uso de telas agrava problemas. 2024. Disponível em: <<https://g1.globo.com/educacao/noticia/2024/09/09/alunos-brasileiros-leem-muito-devagar-nao-entendem-frases-e-sentem-vergonha-alertam-professores-uso-de-telas-agrava-problema.ghtml>>. Acesso em: 25 set. 2024.

TETTAMANZY, Ana Lucia Liberato. Contação de histórias: resgate da memória e estímulo a imaginação. Revista eletrônica de crítica e teoria de literaturas. PPG-LET-UFRGS – Porto Alegre – Vol. 04 N. 01 – jan/jun 2008, p.1-8.

TILIO, Rogério Casanovas. Reflexões acerca do conceito de identidade. Revista Eletrônica do Instituto de Humanidades, v. 1, n. 1, p. 109-119, 2009.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. O que são e para que servem as Diretrizes Curriculares. Disponível em: <https://todospelaeducacao.org.br/noticias/o-que-sao-e-para-que-servem-as-diretrizes-curriculares/>. Acesso em: 28 nov. 2024.

TOSTES, Maiza Vaz. Sofrimento mental de professores do ensino público. RIO DE JANEIRO, V. 42, N. 116, P. 87-99, JAN-MAR 2018, p.87-99. Disponível em: <<https://www.scielo.org/pdf/sdeb/2018.v42n116/87-99/pt>>. Acesso em: 17 out. 2024.

TUAN, Yi-Fu. Espaço e lugar: perspectiva da experiência / Yi-fu Tuan; tradução: Livia de Oliveira. – Londrina: Eduel, 2013.

VAINFAS, Ronaldo. História.doc 6ºano / Ronaldo Vainfas . . . [et al.]. – 3. Ed. – São Paulo: Saraiva, 2019.

VELHO, Gilberto. Memória, Identidade e Projeto: uma visão antropológica. Revista TB, Rio de Janeiro, 95: 119/126, out-dez., 1988.

WANDERLEY, Memória, História e Ensino. Revista VOZES EM DIÁLOGO (CEH/UERJ) – nº4, jul-dez/2009.

WALSH, Catherine. “Interculturalidade e decolonialidade do poder. Um pensamento e posicionamento outro a partir da diferença colonial.” In Revista Eletrônica da Faculdade de Direito da Universidade Federal de Pelotas. V. 5, N. 1, Jan-Jul 2019, p. 6-39.

ZILLO, Fabíola Rebesi. ZILLO, Rafaela Rebesi. Resignificando Paulo Freire: uma vivência interdisciplinar. Canoas, n. 51, 2022, p.1-7. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.18316/dialogo.vi51.10511>>. Acesso em: 25 nov. 2024.

ZUCCHI, Bianca. O ensino de História nos anos iniciais do ensino fundamental: teoria, conceitos e uso de fontes. São Paulo: Edições SM, 2012.



**APÊNDICE** – A metodologia de contação de histórias: manual para um ensino de História significativo



# **A metodologia de contação de Histórias: manual para um Ensino de História significativo**

Copyright do texto @2024 by Luiz Filipe Loureiro Ramos

Copyright das ilustrações @2024 by Samantha Loureiro

Grafia atualizada segundo o Acordo Ortográfico da língua portuguesa.

## **REVISÃO**

Luiz Filipe Loureiro Ramos

## **TRATAMENTO DA IMAGEM**

Samantha Loureiro

Foto de Yan Krukau. Disponível em: < <https://www.pexels.com/pt-br/foto/pessoas-mulher-sentado-alunos-8613083/> >. Acessado em: 14 nov. 2024.

## **Dados para catalogação**

---

Luiz Filipe Loureiro Ramos

A metodologia de contação de Histórias: manual para um Ensino de História significativo / Luiz Filipe Loureiro Ramos : Ilustrações Samantha Loureiro de Castro. – 1ª Ed. – Rio de Janeiro. 2024.

Todos os direitos reservados.

Esse manual é dedicado a todos os profissionais que estão na linha de frente nas salas de aulas de todo Brasil e do mundo. Sem vocês, inúmeras vidas estariam sem oportunidades. Agradeço à minha família, minha mãe que sempre lutou por uma educação de qualidade e hoje ecoa em mim sua perseverança. Em especial, ao meu filho Guilherme, que inspirou toda a pesquisa de mestrado que possibilitou a construção desse material. Obrigado a todos que de forma direta ou indireta me forjaram no profissional que sou.

Luiz Filipe Loureiro Ramos, 202

## Sumário

---

Apresentação.....	6
Contextualização. ....	7
Ciências Humanas e a BNCC.....	11
A metodologia de contação a luz da perspectiva da Educação Histórica.....	19
Passo a passo para uma contação de qualidade. ....	25
Possibilidades de materiais para a contação. ....	33
Propostas de contação. ....	39

## **Apresentação**

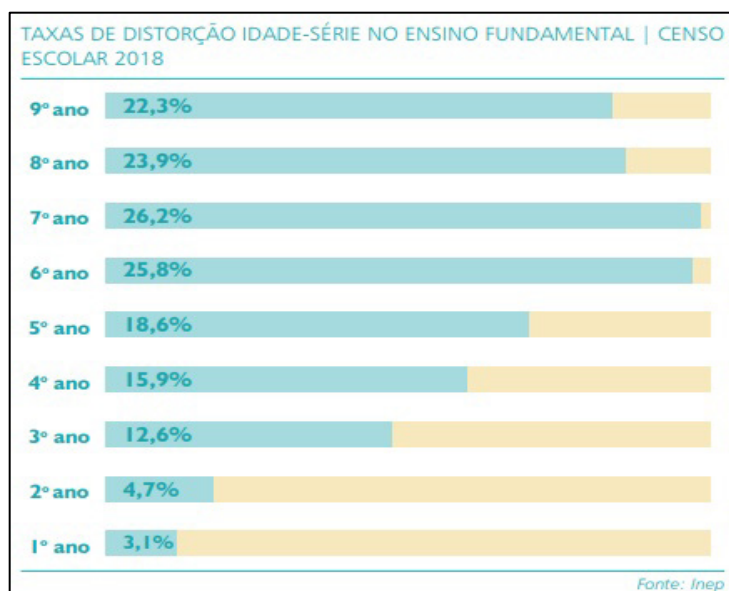
A elaboração desse manual está alinhada à perspectiva de um Ensino de História significativo. A proposta de metodologia trazida por esse material, estruturadas na pesquisa em Educação Histórica, em busca da complexificação da Consciência Histórica e desenvolvimento constante do Letramento Histórico, é uma possibilidade as aulas de História no Ensino Fundamental I. Ou seja, sua finalidade não se encerra em si, pelo contrário, deve ser contínuo, *ad aeternum*. É a busca constante por ferramentas que possam dinamizar e inspirar professores e profissionais da Educação ao constante aperfeiçoamento de sua práxis. Portanto, esse instrumento pedagógico não pretende ser um passo-a-passo para que seja utilizado como uma cartilha. Ele é uma metodologia que pode trazer um novo olhar para o Ensino de História, capaz de suplantar novas práticas, novas formas de contar histórias, novas e múltiplas narrativas, pois um ensino de qualidade depende que nós possamos construir cenários para que nossos alunos consigam sempre desenvolver todas as habilidades que eles possam aprender. Portanto, você que chegou até aqui, enxergue o seu aluno através desse olhar e pense: como eu posso Ensinar História de um aspecto inovador? Ao refletir sobre essa pergunta, estará dando um passo em direção a uma práxis transformadora, onde o estudante é base para seu próprio aprendizado.

## Contextualização

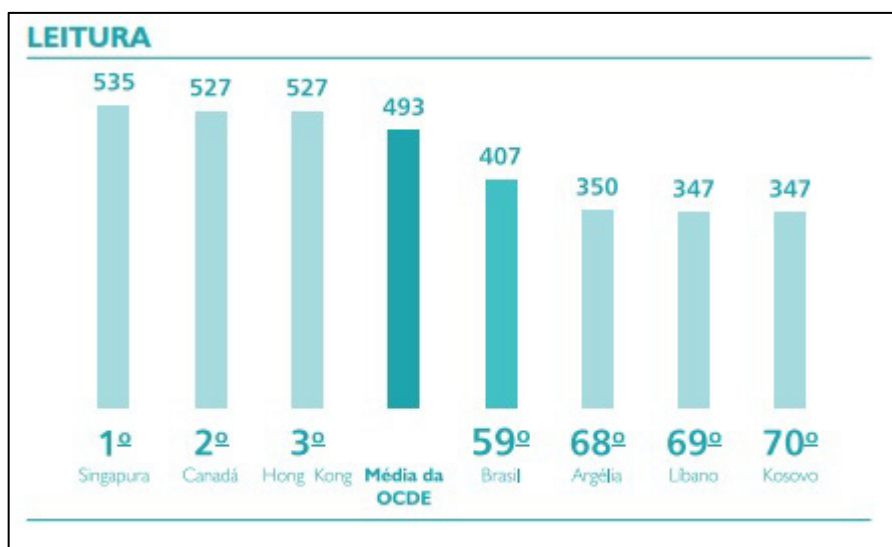
A construção desse material é fruto da percepção de uma lacuna, não somente na disciplina de História, mas uma questão que influencia diretamente no entendimento desse conteúdo: a leitura, escrita e compreensão de textos. A defasagem nessas três habilidades influencia diretamente na construção, cada vez mais complexa, da Consciência Histórica e do Letramento Histórico. Os dados a seguir, retirado do texto final do Plano Nacional de Alfabetização (PNA, 2019), exemplifica uma problemática da educação no país.



(PNA, 2019, p.10).



(PNA, 2019, p.11).



Dados do PISA (Programa Internacional de Avaliação dos Estudantes) em 2015. (PNA, 2019, p.12).

“É, em geral, aceito em todo o mundo que um dos propósitos centrais da escola é ajudar os alunos a aprender a ler e a escrever, reconhecendo assim a contribuição da alfabetização para o crescimento pessoal mediante o uso eficiente da informação e a leitura de boa literatura. A alfabetização é considerada também promotora de valiosas formas de entender o mundo e a nós mesmos. Por isso uma alfabetização de má qualidade pode não apenas prejudicar os indivíduos, mas também afetar toda a economia nacional.” (Roger Beard, IN PNA, 2019, p.16).

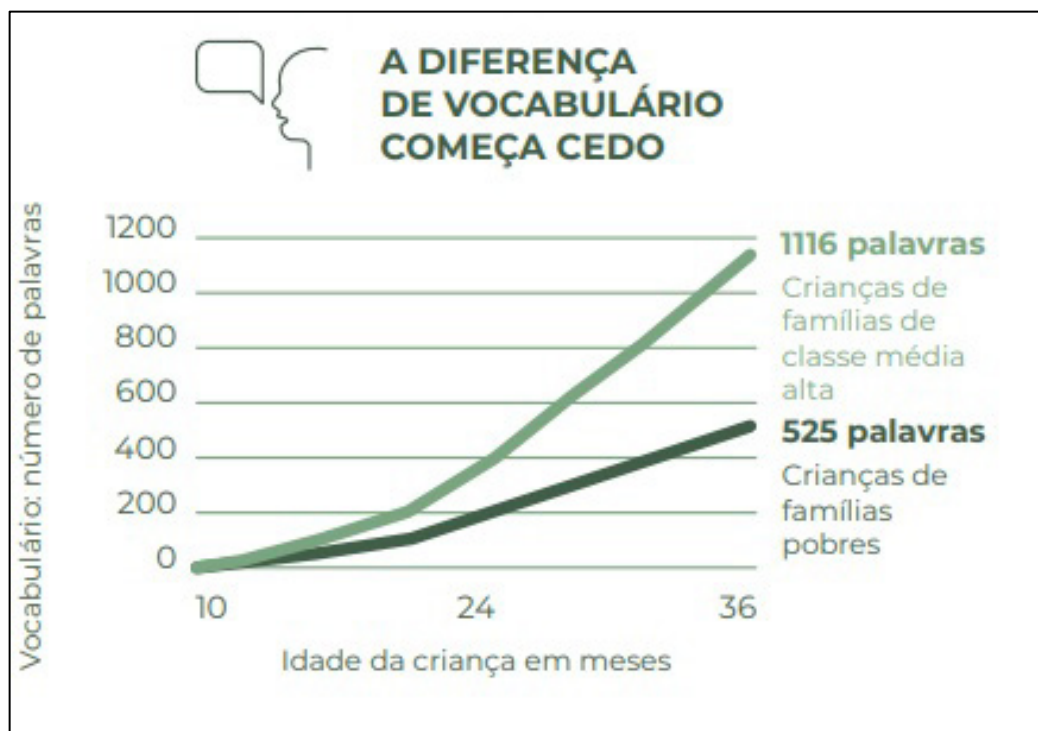
Roger Beard - Professor Emérito do Instituto de Educação da University College London e membro dos grupos internacionais que trabalharam nas consultorias no Brasil em 2003 e 2009 -, salienta uma consequência danosa de uma alfabetização deficitária, impacta diretamente na percepção de mundo dos estudantes. Nesse contexto, ao se defender o uso de contação de Histórias como uma metodologia no Ensino de História, não somente estará se fomentado o desenvolvimento de habilidades intrínsecas aos componentes curriculares de ciências humanas, mas também, no desenvolvimento de habilidades da Alfabetização, Literacia, produção de escrita, oralidade e fluência em leitura oral. As narrativas de casos e contos podem ser aproveitadas em todas as atividades. “Através dessas narrativas podem ser ministradas aulas de Linguagem, Matemática, Educação Física, com o máximo de interesse e maior eficiência” (TAHAN, 1966, p. 142).

Maria Regina Maluf - Doutora em Psicologia pela Université Catholique de Louvain, Bélgica, e Professora Titular da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo -, analisa como o analfabetismo impacta a sociedade, ainda mais nas parcelas menos abastadas da sociedade. Os gráficos a seguir corroboram o que a intelectual afirma.

“O analfabetismo nos dias atuais está claramente associado a condições adversas de vida, geralmente relacionadas à pobreza e geradoras de diferentes formas de vulnerabilidade social, que se expressam em moradia e saneamento precários, meios de subsistência quase inexistentes e falta de oportunidade de usufruir de todos os



direitos e deveres da cidadania. Quando as crianças aprendem a ler e a escrever, elas adquirem um meio eficaz para conhecer e agir sobre o mundo à sua volta, possibilitando abertura de novos caminhos para a equidade social. Neste início de século XXI a alfabetização eficaz é um tema global, cada vez mais prioritário nos países desenvolvidos. Assim, aprender a ler tornou-se direito de todos e necessidade primária no mundo desenvolvido.” (MALUF, IN PNA, 2019, p.19).



(Sealf/MEC, 2019, p15.).



(Sealf/MEC, 2019, p16.).

Os dados apresentados evidenciam uma condição alarmante, uma vez que, mesmo com a finalização do Decênio do PNE 2014/2024, as metas de alfabetização não foram alcançadas, principalmente a quinta: alfabetizar todas as crianças até o fim do 3º ano do ensino fundamental (BRASIL, 2014). As consequências recaem, principalmente, sobre os estudantes com menor poder aquisitivo, que por não terem acesso a uma alfabetização de qualidade, apresentam dificuldades de compreensão de textos e de mundo, impactando diretamente no seu Letramento e Literacia Histórica. “Consequentemente, aprendem menos, não exercitam as habilidades de leitura e perdem o interesse pela escola, comprometendo o sucesso delas na vida adulta”. (Sealf/MEC, 2019, p18). Assim, a contextualização desse cenário da Educação brasileira, permite afirmar como é imperativo fomentar práticas pedagógicas que, além de dinamizarem o aprendizado dentro do escopo das áreas de atuação, possibilitem um trabalho em conjunto, utilizando habilidades de outras áreas. Portanto, a metodologia de contação de histórias com a finalidade da complexificação da consciência histórica e desenvolvimento do letramento histórico se torna uma alternativa profícua que pode unir professores de áreas diferentes em direção a um caminho comum: o desenvolvimento de múltiplas habilidades dos estudantes.



## Ciências Humanas e a BNCC.

---

O ensino de História objetiva o desenvolvimento global do estudante, estruturado a partir de competências e habilidades. Assim, as Ciências Humanas devem:

[...] estimular uma formação ética, elemento fundamental para a formação das novas gerações, auxiliando os alunos a construir um sentido de responsabilidade para valorizar: os direitos humanos; o respeito ao ambiente e à própria coletividade; o fortalecimento de valores sociais, tais como a solidariedade, a participação e o protagonismo voltados para o bem comum; e, sobretudo, a preocupação com as desigualdades sociais. Cabe, ainda, às Ciências Humanas cultivar a formação de alunos intelectualmente autônomos, com capacidade de articular categorias de pensamento histórico e geográfico em face de seu próprio tempo, percebendo as experiências humanas e refletindo sobre elas, com base na diversidade de pontos de vista. (BRASIL, 2018, p.354).

A Base Nacional Comum Curricular, ao definir trabalhar com dessa forma, estabelece dez competências gerais, sete específicas para as Ciências Humanas e sete específicas para História. As vinte e quatro competências se inter-relacionam com as cinquenta e uma habilidades estipuladas para a etapa de Ensino Fundamental I. Além disso, também dialogam com os Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento para a Educação Infantil. Antes de serem citadas, é preciso definir cada um desses conceitos.

Segundo o texto final da BNCC de 2018, afirma que competência pode ser compreendida como:

[...] a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho. (BRASIL, 2018, p.8).

Ao falar de habilidades e objetos de conhecimento, o texto traz:

Para garantir o desenvolvimento das competências específicas, cada componente curricular apresenta um conjunto de habilidades. Essas habilidades estão relacionadas a diferentes objetos de conhecimento – aqui entendidos como conteúdos, conceitos e processos –, que, por sua vez, são organizados em unidades temáticas. [...] As habilidades expressam as aprendizagens essenciais que devem ser asseguradas aos alunos nos diferentes contextos escolares. (BRASIL, 2018, p.28/29).

Após o exposto, é possível afirmar que as categorias supracitadas - Competência, Habilidades e Objetos de conhecimento -, estão articuladas, uma vez que os estudantes deverão desenvolvê-las para possibilitar a formação humana integral, visando à edificação de uma sociedade justa, democrática e inclusiva. Abaixo, segue quadro relacional de todas as competências:

Competências Gerais da Educação Básica	Competências Específicas de Ciências Humanas	Competências Específicas de História
1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.	1. Compreender a si e ao outro como identidades diferentes, de forma a exercitar o respeito à diferença em uma sociedade plural e promover os direitos humanos.	1. Compreender acontecimentos históricos, relações de poder e processos e mecanismos de transformação e manutenção das estruturas sociais, políticas, econômicas e culturais ao longo do tempo e em diferentes espaços para analisar, posicionar-se e intervir no mundo contemporâneo.
2. Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.	2. Analisar o mundo social, cultural e digital e o meio técnico-científico-informacional com base nos conhecimentos das Ciências Humanas, considerando suas variações de significado no tempo e no espaço, para intervir em situações do cotidiano e se posicionar diante de problemas do mundo contemporâneo.	2. Compreender a historicidade no tempo e no espaço, relacionando acontecimentos e processos de transformação e manutenção das estruturas sociais, políticas, econômicas e culturais, bem como problematizar os significados das lógicas de organização cronológica.
3. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.	3. Identificar, comparar e explicar a intervenção do ser humano na natureza e na sociedade, exercitando a curiosidade e propondo ideias e ações que contribuam para a transformação espacial, social e cultural, de modo a participar efetivamente das dinâmicas da vida social.	3. Elaborar questionamentos, hipóteses, argumentos e proposições em relação a documentos, interpretações e contextos históricos específicos, recorrendo a diferentes linguagens e mídias, exercitando a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos, a cooperação e o respeito.
4. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.	4. Interpretar e expressar sentimentos, crenças e dúvidas com relação a si mesmo, aos outros e às diferentes culturas, com base nos instrumentos de investigação das Ciências Humanas, promovendo o acolhimento e a valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.	4. Identificar interpretações que expressem visões de diferentes sujeitos, culturas e povos com relação a um mesmo contexto histórico, e posicionar-se criticamente com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.
5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.	5. Comparar eventos ocorridos simultaneamente no mesmo espaço e em espaços variados e eventos ocorridos em tempos diferentes no mesmo espaço e em espaços variados.	5. Analisar e compreender o movimento de populações e mercadorias no tempo e no espaço e seus significados históricos, levando em conta o respeito e a solidariedade com as diferentes populações.
6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.	6. Construir argumentos, com base nos conhecimentos das Ciências Humanas, para negociar e defender ideias e opiniões que respeitem e promovam os direitos humanos e a consciência socioambiental, exercitando a responsabilidade e o protagonismo voltados para o bem comum e a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.	6. Compreender e problematizar os conceitos e procedimentos norteadores da produção historiográfica.
7. Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.	7. Utilizar as linguagens cartográfica, gráfica e iconográfica e diferentes gêneros textuais e tecnologias digitais de informação e comunicação no desenvolvimento do raciocínio espaço-temporal relacionado a localização, distância, direção, duração, simultaneidade, sucessão, ritmo e conexão.	7. Produzir, avaliar e utilizar tecnologias digitais de informação e comunicação de modo crítico, ético e responsável, compreendendo seus significados para os diferentes grupos ou estratos sociais.
8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.		
9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.		
10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.		

Buriti mais história: manual do professor / Organizadora Editora Moderna / obra coletiva concebida, desenvolvida e produzida pela editora moderna; editora responsável: Ana Clara Fernandes -- 2. Ed. -- São Paulo: Moderna, 2021.  
3º ano; Ensino Fundamental: Anos iniciais  
Categoria 2: Obras didáticas por componentes ou especialidades

Com relação às habilidades do Ensino Fundamental e da Educação Infantil, também segue o quadro abaixo:

HISTÓRIA – 1º ANO	
UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO
Mundo pessoal: meu lugar no mundo	As fases da vida e a ideia de temporalidade (passado, presente, futuro)
	As diferentes formas de organização da família e da comunidade: os vínculos pessoais e as relações de amizade
	A escola e a diversidade do grupo social envolvido
Mundo pessoal: eu, meu grupo social e meu tempo	A vida em casa, a vida na escola e formas de representação social e espacial: os jogos e brincadeiras como forma de interação social e espacial
	A vida em família: diferentes configurações e vínculos
	A escola, sua representação espacial, sua história e seu papel na comunidade
HABILIDADES	
(EF01HI01) Identificar aspectos do seu crescimento por meio do registro das lembranças particulares ou de lembranças dos membros de sua família e/ou de sua comunidade.	
(EF01HI02) Identificar a relação entre as suas histórias e as histórias de sua família e de sua comunidade.	
(EF01HI03) Descrever e distinguir os seus papéis e responsabilidades relacionados à família, à escola e à comunidade.	
(EF01HI04) Identificar as diferenças entre os variados ambientes em que vive (doméstico, escolar e da comunidade), reconhecendo as especificidades dos hábitos e das regras que os regem.	
(EF01HI05) Identificar semelhanças e diferenças entre jogos e brincadeiras atuais e de outras épocas e lugares.	
(EF01HI06) Conhecer as histórias da família e da escola e identificar o papel desempenhado por diferentes sujeitos em diferentes espaços.	
(EF01HI07) Identificar mudanças e permanências nas formas de organização familiar.	
(EF01HI08) Reconhecer o significado das comemorações e festas escolares, diferenciando-as das datas festivas comemoradas no âmbito familiar ou da comunidade.	

## HISTÓRIA – 2º ANO

UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO
A comunidade e seus registros	A noção do "Eu" e do "Outro": comunidade, convivências e interações entre pessoas
	A noção do "Eu" e do "Outro": registros de experiências pessoais e da comunidade no tempo e no espaço
	Formas de registrar e narrar histórias (marcos de memória materiais e imateriais)
	O tempo como medida
As formas de registrar as experiências da comunidade	As fontes: relatos orais, objetos, imagens (pinturas, fotografias, vídeos), músicas, escrita, tecnologias digitais de informação e comunicação e inscrições nas paredes, ruas e espaços sociais
O trabalho e a sustentabilidade na comunidade	A sobrevivência e a relação com a natureza

### HABILIDADES

- (EF02HI01)** Reconhecer espaços de sociabilidade e identificar os motivos que aproximam e separam as pessoas em diferentes grupos sociais ou de parentesco.
- (EF02HI02)** Identificar e descrever práticas e papéis sociais que as pessoas exercem em diferentes comunidades.
- (EF02HI03)** Selecionar situações cotidianas que remetam à percepção de mudança, pertencimento e memória.
- (EF02HI04)** Selecionar e compreender o significado de objetos e documentos pessoais como fontes de memórias e histórias nos âmbitos pessoal, familiar, escolar e comunitário.
- (EF02HI05)** Selecionar objetos e documentos pessoais e de grupos próximos ao seu convívio e compreender sua função, seu uso e seu significado.
- (EF02HI06)** Identificar e organizar, temporalmente, fatos da vida cotidiana, usando noções relacionadas ao tempo (antes, durante, ao mesmo tempo e depois).
- (EF02HI07)** Identificar e utilizar diferentes marcadores do tempo presentes na comunidade, como relógio e calendário.
- (EF02HI08)** Compilar histórias da família e/ou da comunidade registradas em diferentes fontes.
- (EF02HI09)** Identificar objetos e documentos pessoais que remetam à própria experiência no âmbito da família e/ou da comunidade, discutindo as razões pelas quais alguns objetos são preservados e outros são descartados.
- (EF02HI10)** Identificar diferentes formas de trabalho existentes na comunidade em que vive, seus significados, suas especificidades e importância.
- (EF02HI11)** Identificar impactos no ambiente causados pelas diferentes formas de trabalho existentes na comunidade em que vive.

## HISTÓRIA – 3º ANO

UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO
As pessoas e os grupos que compõem a cidade e o município	O "Eu", o "Outro" e os diferentes grupos sociais e étnicos que compõem a cidade e os municípios: os desafios sociais, culturais e ambientais do lugar onde vive
	Os patrimônios históricos e culturais da cidade e/ou do município em que vive
O lugar em que vive	A produção dos marcos da memória: os lugares de memória (ruas, praças, escolas, monumentos, museus etc.)
	A produção dos marcos da memória: formação cultural da população
	A produção dos marcos da memória: a cidade e o campo, aproximações e diferenças
A noção de espaço público e privado	A cidade, seus espaços públicos e privados e suas áreas de conservação ambiental
	A cidade e suas atividades: trabalho, cultura e lazer

### HABILIDADES

**(EF03HI01)** Identificar os grupos populacionais que formam a cidade, o município e a região, as relações estabelecidas entre eles e os eventos que marcam a formação da cidade, como fenômenos migratórios (vida rural/vida urbana), desmatamentos, estabelecimento de grandes empresas etc.

**(EF03HI02)** Selecionar, por meio da consulta de fontes de diferentes naturezas, e registrar acontecimentos ocorridos ao longo do tempo na cidade ou região em que vive.

**(EF03HI03)** Identificar e comparar pontos de vista em relação a eventos significativos do local em que vive, aspectos relacionados a condições sociais e à presença de diferentes grupos sociais e culturais, com especial destaque para as culturas africanas, indígenas e de migrantes.

**(EF03HI04)** Identificar os patrimônios históricos e culturais de sua cidade ou região e discutir as razões culturais, sociais e políticas para que assim sejam considerados.

**(EF03HI05)** Identificar os marcos históricos do lugar em que vive e compreender seus significados.

**(EF03HI06)** Identificar os registros de memória na cidade (nomes de ruas, monumentos, edifícios etc.), discutindo os critérios que explicam a escolha desses nomes.

**(EF03HI07)** Identificar semelhanças e diferenças existentes entre comunidades de sua cidade ou região, e descrever o papel dos diferentes grupos sociais que as formam.

**(EF03HI08)** Identificar modos de vida na cidade e no campo no presente, comparando-os com os do passado.

**(EF03HI09)** Mapear os espaços públicos no lugar em que vive (ruas, praças, escolas, hospitais, prédios da Prefeitura e da Câmara de Vereadores etc.) e identificar suas funções.

**(EF03HI10)** Identificar as diferenças entre o espaço doméstico, os espaços públicos e as áreas de conservação ambiental, compreendendo a importância dessa distinção.

**(EF03HI11)** Identificar diferenças entre formas de trabalho realizadas na cidade e no campo, considerando também o uso da tecnologia nesses diferentes contextos.

**(EF03HI12)** Comparar as relações de trabalho e lazer do presente com as de outros tempos e espaços, analisando mudanças e permanências.

HISTÓRIA - 4º ANO	
UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO
Transformações e permanências nas trajetórias dos grupos humanos	A ação das pessoas, grupos sociais e comunidades no tempo e no espaço: nomadismo, agricultura, escrita, navegações, indústria, entre outras
	O passado e o presente: a noção de permanência e as lentas transformações sociais e culturais
Circulação de pessoas, produtos e culturas	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
As questões históricas relativas às migrações	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 início do século XX no Brasil As dinâmicas internas de migração no Brasil a partir dos anos 1960
HABILIDADES	
<b>(EFO4HI01)</b> Reconhecer a história como resultado da ação do ser humano no tempo e no espaço, com base na identificação de mudanças e permanências ao longo do tempo.	
<b>(EFO4HI02)</b> Identificar mudanças e permanências ao longo do tempo, discutindo os sentidos dos grandes marcos da história da humanidade (nomadismo, desenvolvimento da agricultura e do pastoreio, criação da indústria etc.).	
<b>(EFO4HI03)</b> Identificar as transformações ocorridas na cidade ao longo do tempo e discutir suas interferências nos modos de vida de seus habitantes, tomando como ponto de partida o presente.	
<b>(EFO4HI04)</b> Identificar as relações entre os indivíduos e a natureza e discutir o significado do nomadismo e da fixação das primeiras comunidades humanas.	
<b>(EFO4HI05)</b> Relacionar os processos de ocupação do campo a intervenções na natureza, avaliando os resultados dessas intervenções.	
<b>(EFO4HI06)</b> Identificar as transformações ocorridas nos processos de deslocamento das pessoas e mercadorias, analisando as formas de adaptação ou marginalização.	
<b>(EFO4HI07)</b> Identificar e descrever a importância dos caminhos terrestres, fluviais e marítimos para a dinâmica da vida comercial.	
<b>(EFO4HI08)</b> Identificar as transformações ocorridas nos meios de comunicação (cultura oral, imprensa, rádio, televisão, cinema, internet e demais tecnologias digitais de informação e comunicação) e discutir seus significados para os diferentes grupos ou estratos sociais.	
<b>(EFO4HI09)</b> Identificar as motivações dos processos migratórios em diferentes tempos e espaços e avaliar o papel desempenhado pela migração nas regiões de destino.	
<b>(EFO4HI10)</b> Analisar diferentes fluxos populacionais e suas contribuições para a formação da sociedade brasileira.	
<b>(EFO4HI11)</b> Analisar, na sociedade em que vive, a existência ou não de mudanças associadas à migração (interna e internacional).	

HISTÓRIA – 5º ANO	
UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO
Povos e culturas: meu lugar no mundo e meu grupo social	O que forma um povo: do nomadismo aos primeiros povos sedentarizados
	As formas de organização social e política: a noção de Estado
	O papel das religiões e da cultura para a formação dos povos antigos
	Cidadania, diversidade cultural e respeito às diferenças sociais, culturais e históricas
Registros da história: linguagens e culturas	As tradições orais e a valorização da memória O surgimento da escrita e a noção de fonte para a transmissão de saberes, culturas e histórias
	Os patrimônios materiais e imateriais da humanidade
HABILIDADES	
(EF05HI01) Identificar os processos de formação das culturas e dos povos, relacionando-os com o espaço geográfico ocupado.	
(EF05HI02) Identificar os mecanismos de organização do poder político com vistas à compreensão da ideia de Estado e/ou de outras formas de ordenação social.	
(EF05HI03) Analisar o papel das culturas e das religiões na composição identitária dos povos antigos.	
(EF05HI04) Associar a noção de cidadania com os princípios de respeito à diversidade, à pluralidade e aos direitos humanos.	
(EF05HI05) Associar o conceito de cidadania à conquista de direitos dos povos e das sociedades, compreendendo-o como conquista histórica.	
(EF05HI06) Comparar o uso de diferentes linguagens e tecnologias no processo de comunicação e avaliar os significados sociais, políticos e culturais atribuídos a elas.	
(EF05HI07) Identificar os processos de produção, hierarquização e difusão dos marcos de memória e discutir a presença e/ou a ausência de diferentes grupos que compõem a sociedade na nomeação desses marcos de memória.	
(EF05HI08) Identificar formas de marcação da passagem do tempo em distintas sociedades, incluindo os povos indígenas originários e os povos africanos.	
(EF05HI09) Comparar pontos de vista sobre temas que impactam a vida cotidiana no tempo presente, por meio do acesso a diferentes fontes, incluindo orais.	
(EF05HI10) Inventariar os patrimônios materiais e imateriais da humanidade e analisar mudanças e permanências desses patrimônios ao longo do tempo.	

(BRASIL, 2018).

Para garantir o desenvolvimento das competências específicas, cada componente curricular apresenta um conjunto de habilidades. Essas habilidades estão relacionadas a diferentes objetos de conhecimento – aqui entendidos como conteúdos, conceitos e

processos –, que, por sua vez, são organizados em unidades temáticas. [...] Respeitando as muitas possibilidades de organização do conhecimento escolar, as unidades temáticas definem um arranjo dos objetos de conhecimento ao longo do Ensino Fundamental adequado às especificidades dos diferentes componentes curriculares. Cada unidade temática contempla uma gama maior ou menor de objetos de conhecimento, assim como cada objeto de conhecimento se relaciona a um número variável de habilidades. (BRASIL, 2018, p.28/29).

A proposta de trazer todas as Competências (Gerais e Específicas) e todas as habilidades consite na possibilidade desse manual não se perpetuar como uma ferramenta engessada. Tendo o material em mãos, que abordem as propostas de trabalho, conjuntamente com os objetos que se buscam ensinar, o profissional que entender essa metodologia como uma possibilidade, pode, além de utilizá-lo, modificá-lo de acordo com suas concepções e objetivos de trabalho. Além disso, ao se estabelecer um formato de trabalho que se aproprie de habilidades, não se busca um trabalho evolutivo. As habilidades, apesar de parecer, não são sequenciais, podendo serem trabalhadas de acordo com a intenção pedagógica do profissional. Como é abordado na BNCC abaixo:

Vale destacar que o uso de numeração sequencial para identificar as habilidades de cada ano ou bloco de anos não representa uma ordem ou hierarquia esperada das aprendizagens. A progressão das aprendizagens, que se explicita na comparação entre os quadros relativos a cada ano (ou bloco de anos), pode tanto estar relacionada aos processos cognitivos em jogo – sendo expressa por verbos que indicam processos cada vez mais ativos ou exigentes – quanto aos objetos de conhecimento – que podem apresentar crescente sofisticação ou complexidade –, ou, ainda, aos modificadores – que, por exemplo, podem fazer referência a contextos mais familiares aos alunos e, aos poucos, expandir-se para contextos mais amplos. Também é preciso enfatizar que os critérios de organização das habilidades do Ensino Fundamental na BNCC (com a explicitação dos objetos de conhecimento aos quais se relacionam e do agrupamento desses objetos em unidades temáticas) expressam um arranjo possível (dentre outros). Portanto, os agrupamentos propostos não devem ser tomados como modelo obrigatório para o desenho dos currículos. Essa forma de apresentação adotada na BNCC tem por objetivo assegurar a clareza, a precisão e a explicitação do que se espera que todos os alunos aprendam no Ensino Fundamental, fornecendo orientações para a elaboração de currículos em todo o País, adequado aos diferentes contextos. (BRASIL, 2018, p.31.).



## **A metodologia de contação a luz da perspectiva da Educação Histórica.**

---

O fim da Ditadura Civil-Militar no Brasil possibilitou uma transformação no campo de Pesquisa em História, principalmente com desmembramento do Ensino de História e Geografia. Todavia, o Ensino de História nas Séries Iniciais ainda é um campo que precisa ser mais estudado, pois segundo Oliveira “... poucos historiadores interessam-se pelo processo de construção do conhecimento histórico em crianças. Muitos sequer acreditam na possibilidade da criança aprender história nas séries iniciais”. (1995, p. 263/264). Se professoras e professores de História querem reformular e melhorar a forma como se ensina e aprende História, é preciso olhar com mais esmero o Anos Iniciais como um campo de pesquisa extremamente rico. O Ensino de História nas Séries Iniciais deve levar em consideração a história de vida do aluno, uma vez que somos seres históricos. Nas palavras de Cruz:

[...] é de suma importância já que para este autor: Estudar História e Geografia na Educação Infantil e no Ensino Fundamental resulta em uma grande contribuição social. O ensino da História e da Geografia pode dar ao aluno subsídios para que ele compreenda, de forma mais ampla, a realidade na qual está inserido e nela interfira de maneira consciente e propositiva. (2003, p.2).

Na perspectiva do intelectual africano Hampâté Bâ (2010), a oralidade, a utilização de contos tem um alcance poderosíssimo, defendendo a tradição oral como uma herança africana: “Quando falamos de tradição em relação à história africana, referimo-nos à tradição oral, e nenhuma tentativa de penetrar a história e o espírito dos povos africanos terá validade a menos que se apoie nessa herança de conhecimentos” (p.167). No pensamento do autor, os contos tem o poder um poder recreativo, de desenvolver mecanismos de pensamento e possibilita ao ensino da História de determinada sociedade. É nesse contexto que se coloca o poder da metodologia de contação de histórias defendidos nesse manual, embora seja preciso alinhar esse ponto com as demandas da Educação Histórica.

A tradição oral é a grande escala da vida, e dela recupera e relaciona todos os aspectos. Pode parecer caótica àqueles que não lhe descortinam o segredo e desconcertar a mentalidade cartesiana acostumada a separar tudo em categorias bem definidas. Dentro da tradição oral, na verdade, o espiritual e o material não estão dissociados. Ao passar do esotérico para o exotérico, a tradição oral consegue colocar-se ao alcance dos homens, falar-lhes de acordo com o entendimento humano, revelar-se de acordo com as aptidões humanas. Ela é ao mesmo tempo religião, conhecimento, ciência natural, iniciação à arte, história, divertimento e recreação, uma vez que todo pormenor sempre nos permite remontar à Unidade primordial. (BA, 2010, p.169).

Se a metodologia proposta for amparada em aspectos da Neurologia e Psiquiatria infantil, é possível aproximar ainda mais defender a contação de história como uma prática profícua. Saul Cypel (2019) defende a importância da relação entre adultos e crianças, explica

que o desenvolvimento infantil é modelado nessa interação, e isso pode ser observado nos comportamentos das crianças, em suas percepções sensoriais e emocionais. Essa relação fornece subsídios para as crianças enxergarem o mundo externo e o seu próprio. Além disso, Pierre Lafforgue (2002) afirma que “a prática do conto vai deixar no psiquismo da criança traços interiorizados, eventualmente reutilizáveis em situações conflitivas ou angustiantes”. Logo, a relação tripartite - Adulto, Conto e Crianças -, se configura um caminho rico de possibilidades para o ensino de História. Levando em consideração a Neurociência, que é a ciência que estuda o sistema nervoso, com foco no cérebro e suas funções, investigando como as células nervosas (neurônios) e circuitos neurais influenciam o comportamento, as emoções, os pensamentos e as ações humanas, também é possível fazer uma correlação interessante. Para isso, o professor de Geografia da rede municipal do Rio de Janeiro há mais de dez anos e pós-graduado em Neurociência, Rodrigo Rodrigues em entrevista concedida para construção desse material, afirma:

A aprendizagem a partir da ótica da neurociência é um processo de modificação sináptica. Quando aprendemos algo novo, nossos neurônios formam novas conexões entre si por meio de um processo chamado plasticidade neural. Esse fenômeno envolve a ação de neurotransmissores e pela ativação de receptores específicos, resultando mudanças nas sinapses. A repetição e a prática são elementos fundamentais para a consolidação desse novo conhecimento, pois assim ele poderá ser armazenado na memória de longo prazo, dando origem a aprendizagem. (2024).

O principal objetivo da Educação Histórica é entender como nossos alunos aprendem História para sabermos como ensiná-los. Para tal finalidade, é preciso aproximar a sala de aula (a História ensinada, seus conhecimentos próprios) com o que é produzido na Academia. Abaixo, uma breve explicação sobre o conceito de Educação Histórica:

“Nestes estudos, os investigadores têm centrado a sua atenção nos princípios, tipologias e estratégias de aprendizagem histórica, sob o pressuposto de que a intervenção na qualidade das aprendizagens exige um conhecimento sistemático das ideias históricas dos alunos.” (BARCA, 2005, p.15).

“A reflexão sobre os usos dos significados atribuídos à História (ideias substantivas e de segunda ordem) afigura-se urgente para justificar o papel da História no currículo e contribuir para um ensino que promova uma consciência histórica consentânea com as exigências de desenvolvimento e cidadania na sociedade atual.” (BARCA, 2007, p. 27).

No âmbito da Educação Histórica, os dois conceitos citados acima são fundamentais: Conceitos de Segunda Ordem e Ideias Substantivas. Sobre esses conceitos, afirma LEE:

A investigação em educação histórica tem como objetivo entender as relações que alunos e professores estabelecem com os conceitos e as categorias históricas sejam ideias substantivas ou de segunda ordem. Por conceitos substantivos podem ser entendidos os conteúdos da história, como, por exemplo, o conceito de industrialização, Renascimento, revolução. Quanto aos conceitos de segunda ordem, são aqueles que estão envolvidos em quaisquer que sejam os conteúdos a serem aprendidos, dentre os quais podemos citar noções temporais como continuidade,

progresso, desenvolvimento, evolução, época, enfim, aqueles que se referem à natureza da história (LEE, 2001).

O objetivo desse manual é produzir um método de contação de histórias que objetive a Educação Histórica, e que tendo como finalidade o Letramento Histórico. Por este conceito, entende-se:

“Se os estudantes são capazes de dar sentido ao passado e adquirirem algum conhecimento do que podemos dizer acerca dele e, simultaneamente, serem capazes de utilizar esse conhecimento de modo a que tenha claramente uma utilidade/aplicabilidade, talvez possa se afirmar que os estudantes são historicamente letrados”. (LEE, 2008. In SCHIMIDT, 2009, p.18).

“Literacia histórica, portanto, pode ser entendida como o conjunto de competências avançadas que permite ao indivíduo realizar uma leitura do mundo à sua volta, inserindo-o neste e projetando alguma forma de futuro, à luz de experiências humanas passadas”. (LEE, 2006, p. 07)

A história tem o poder de possibilitar, principalmente nos anos iniciais, o desenvolvimento de habilidades primordiais na alfabetização e literacia. Conceitos entendidos a partir do viés trazido pela intelectual Magda Soares:

É necessário reconhecer que alfabetização – entendida como a aquisição do sistema convencional de escrita – distingue-se de letramento – entendido como o desenvolvimento de comportamentos e habilidades de uso competente da leitura e da escrita em práticas sociais: distinguem-se tanto em relação aos objetos de conhecimento quanto em relação aos processos cognitivos e linguísticos de aprendizagem e, portanto, também de ensino desses diferentes objetos. (SOARES, 2017, p.198).

Segundo a autora, Alfabetização e Letramento são diferentes, com saberes específicos, que dialogam constantemente. Alfabetização e letramento são, pois, processos distintos, de naturezas essencialmente diferentes; entretanto, são interdependentes e mesmo indissociáveis (SOARES, 2019, p.2). Ela ainda afirma que por conta desse processo conflituoso acerca da formação dos conceitos, o processo de alfabetização perde suas especificidades em detrimento do Letramento. Uma vez que são confundidos, estaríamos alfabetizando ou letrando nossas crianças? A alfabetização, “de certa forma, obscurecida pelo letramento, porque este acabou por frequentemente prevalecer sobre aquela, que, como consequência, perde sua especificidade”. (SOARES, 2003, p.11). Cabe aqui pontuar, que a Metodologia de Contação de Histórias a partir do viés da Educação Histórica buscando o desenvolvimento da Consciência Histórica, está em consonância às premissas estabelecidas anteriormente sobre Alfabetização e Letramento. Além disso, essa prática visa um trabalho transdisciplinar, uma vez que permite a possibilidade do Ensino de História, e reforça práticas de leitura, escrita, interpretação e contextualização, pois “existe uma expectativa de trabalho pedagógico com a escrita por parte de todos os professores”. (ROCHA, 2020, p.280). Embora saibamos que são três processos diferentes, um depende intrinsecamente do outro: Alfabetização, Letramento e Letramento

Histórico. Nesse sentido, eles se entrelaçam com a perspectiva de Escolarização trazida pela intelectual Helenice Aparecida Rocha, não sendo processos lineares, a escolarização promoveria influência direta no processo de Letramento:

Apesar de ser mais amplo que a escolarização, o letramento está entrelaçado a ela, o que propicia a ambiguidade entre seu caráter mais amplo e de relação entre instâncias culturais, e o caráter dirigido da escolarização. Nessa perspectiva, ele seria mobilizado em um conjunto de práticas, desde os anos iniciais do ensino fundamental, voltadas à alfabetização. Na sequência, existe uma expectativa de desenvolvimento de fluência em formas de escrever e ler, como resultado da alfabetização e como condição para aprender conhecimentos específicos. E seguindo a escolarização, a principal expectativa escolar estaria na apropriação da linguagem científica ou específica de cada campo de conhecimento, o que denominamos como letramento disciplinar, com requisitos epistemológicos (da ordem do objeto do conhecimento) e linguísticos.

Uma melhor estruturação de condições metodológicas, cognitivas e materiais que permitam uma alfabetização de qualidade tenderão a promover possibilidades ainda maiores de Letramento, uma vez que “o processo de letramento jamais chega a um “produto” final, é sempre e permanentemente um “processo””. (SOARES, 2019, p.3). E, por consequência, também irá incidir sobre o Letramento Histórico e da Consciência Histórica. Ainda dentro desse contexto, é necessário trazer para dentro da BNCC, que embora não traga em seu texto sobre “Letramento Histórico” ou “Consciência Histórica”, como corrobora Helenice Aparecida Rocha: “Na parte do documento relativa ao componente curricular História – voltada tão somente para os conhecimentos históricos - o termo letramento ou letramento histórico não é mencionado.” (ROCHA, 2020, p.285), é possível aproximar sua escrita do objetivo dessa pesquisa. Em seu texto final e em todo seu conteúdo, aparecem 51 menções ao termo “Letramento” ou sinônimos: *Letramentos e Multiletramento* (dado trazido por esse projeto de pesquisa ao detalhar a busca no documento citado). Essas aparições fazem pensar a importância que o conceito possui para formação integral e cidadã dos sujeitos, e garante subsídios para relacionarmos essa pesquisa com os objetivos federais para a Educação Nacional (o que não quer dizer que existe uma fiel concordância entre a pesquisa e os objetivos).

O exercício da interpretação – de um texto, de um objeto, de uma obra literária, artística ou de um mito – é fundamental na formação do pensamento crítico. Exige observação e conhecimento da estrutura do objeto e das suas relações com modelos e formas (semelhantes ou diferentes) inseridas no tempo e no espaço. Interpretações variadas sobre mesmo objeto tornam mais clara, explícita, a relação sujeito/objeto e, ao mesmo tempo, estimulam a identificação das hipóteses levantadas e dos argumentos selecionados para a comprovação das diferentes proposições. (BRASIL, 2018, p.399, 400).

Nesse contexto, um dos importantes objetivos de História no Ensino Fundamental é estimular a autonomia de pensamento e a capacidade de reconhecer que os indivíduos agem de acordo com a época e o lugar nos quais vivem, de forma a preservar ou transformar seus hábitos e condutas. A percepção de que existe uma grande diversidade de sujeitos e histórias estimula o pensamento crítico, a autonomia e a formação para a cidadania. [...] Todas essas considerações de ordem teórica devem considerar a experiência dos alunos e professores, tendo em vista a realidade social e

o universo da comunidade escolar, bem como seus referenciais históricos, sociais e culturais. Ao promover a diversidade de análises e proposições, espera-se que os alunos construam as próprias interpretações, de forma fundamentada e rigorosa. (BRASIL, 2018, p.400, 401).

A contação de histórias é uma prática pedagógica muito rica e que pode auxiliar diretamente os paradigmas da Educação Histórica, ainda mais se forem estudados métodos em ensino de História que enriqueçam a prática docente na Educação Infantil e no Ensino Fundamental I. “A escuta de histórias estimula a imaginação, educa, instrui, desenvolve habilidades cognitivas, dinamiza o processo de leitura e escrita, além de ser uma atividade interativa que potencializa a linguagem infantil.” (BERNARDINO; SOUZA, 2011, p.237.). Assim, as crianças potencializam seu poder de compreensão histórica, construindo identidade e significado que vão assentar o complexificação de sua Consciência Histórica e o desenvolvimento constante de seu Letramento Histórico. Além disso, o aspecto lúdico da metodologia fornecerá um campo extenso de aprendizagem interativa, também tornando o estudante protagonista do processo, e construindo habilidades cognitivas que envolvem os componentes curriculares de História (Conceitos Substantivos e de Segunda Ordem – Componentes Curriculares da BNCC.) e os de Linguagens (Escrita, oralidade, fluência leitora). Nesse sentido, a criança se sente acolhida para construir seu entendimento sobre si e sobre o mundo. Na prática, a Metodologia de contação de histórias, ao selecionar a narrativa a ser trabalhada, irá alinhar os Conceitos Substantivos – correlacionados com as Unidades temáticas, os Objetos de Conhecimento e as Habilidades estipuladas para cada ano na BNCC -, juntamente com as Ideias de Segunda Ordem que se quer trabalhar com cada história (escolhidas pelo profissional da educação), a fim de promover o “aprimoramento” da Consciência e do Letramento Histórico. Amparados nessa prática, a complexificação da Consciência Histórica ocorre de forma entretida, mais dinâmica, ao mesmo tempo em que a curiosidade e o encantamento proporcionado pelas narrativas promovem estímulos cognitivos diferentes, novas maneiras de se relacionar com o a História por parte dos estudantes, possibilitando um desenvolvimento reflexivo e crítico da criança.

## Passo a passo para uma contação de qualidade.

---

“Porque para formar grandes leitores, leitores críticos, não basta ensinar a ler. É preciso ensinar a gostar de ler.” (VILLARDI, 1997, p. 2).

Ler e contar histórias são processos completamente diferentes. A contação cativa, encanta, é algo mais profundo que a leitura da história. Não existe um bom ou mau contador, apenas um maior ou menor preparo. E é nesse encantamento, nesse exímio preparo para contar, que está o objetivo do trabalho: o Letramento Histórico. Contar história é uma arte, que sendo bem feita tem uma potente utilidade para as Ciências Humanas, em especial a História. Se a função social de nossa práxis é a formação de indivíduos críticos, autônomos, preocupados com a sociedade e engajados em transformar o mundo, a contação de histórias é uma ferramenta importante para impactar o Ensino de História nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Toni Edson Santos (2016, p. 20) diz que contar uma história dizer é algo intrínseco ao ser humano e que não tem um modelo engessado a ser utilizado. Por isso cada um pode encontrar seu jeito de se encantar. Abaixo, segue uma possibilidade para a metodologia, sempre aberta a dialética para/com o usuário:

### **- Antes da contação:**

- Frise para os ouvintes terem bastante atenção aos personagens e suas ações, identificando cada um deles;
- Indique que eles precisam pensar a história, ao escutar a contação, diga que eles podem tentar se enxergar naquelas experiências e suas próprias;
- Sinalize para os alunos se identificarem com os personagens, e que pensem o porquê disso.

**- Preparação:** O contador precisa conhecer a história que está trazendo para os alunos, como foi dito, não é apenas ler. É preciso conhecer bem a história para realizar interferências significativas. Ainda assim, é preciso estar aberto a uma diversidade de questões, uma vez que os públicos são distintos, as possibilidades de inferência são múltiplas. Caso se sinta mais seguro, treine antes. Fazer o exercício de contação diante do espelho ajuda bastante.

**- Produção:** É preciso saber onde será realizada contação, qual público será o alvo. O encantamento dos alunos perpassa também como o ambiente escolhido foi concebido. Prepará-lo é fundamental para a qualidade do trabalho, deixa-lo confortável, amplo, acessível, são condições fundamentais que impactam diretamente na qualidade da contação.

- **Introdução:** Apresente alguma música ou dinâmica corporal antes de iniciar a contação. Isso faz com que uma ansiedade inicial, sua e/ou do público, seja amenizada. Interaja, faça perguntas, transforme esse primeiro momento mais lúdico e divertido possível.

- **Apresentação:** As crianças precisam ter contato com o livro. Dependendo do tamanho do grupo, o manuseio do livro por todos pode demandar um tempo maior. Todavia é imprescindível que eles tenham esse momento. Se possível, tenha mais de um exemplar da obra, caso contrário, veja a possibilidade de utilizar o livro digital ou de apresentá-lo por meio de datashow.

- **Atuação:** Esse estágio está intimamente ligado com o primeiro, pois, se o contador conhece a história, previamente sabe os personagens e quais momentos eles aparecem na história. Sendo assim, teve tempo para se preparar e sabe a hora de mudar as expressões faciais e entonação de voz. Lembre-se, contar uma história não é apenas ler, é performance, é atuar. Uma possibilidade é treinar as falas em frente ao espelho, alinhando expressões faciais e entonação de voz com os diferentes personagens.

- **Intervenção:** É nesse momento que a contação e o Letramento Histórico se fundem. As inferências sobre a história devem levar em consideração a inserção desse público com sua realidade. Elas devem propor reflexão, autoconhecimento, as possibilidades de caminhos e resoluções de problemas. Em suma, a intervenção é propor uma reflexão crítica da realidade e como podemos transforma-la.

- **Materialização:** Em acordo com a BNCC, que defende a formação do Leitor/escritor, uma possibilidade de criar materiais é o “**Cabide de Leitura**”. Essa atividade consiste em pedir para que os alunos escrevam em um papel ou bloco de papéis disposto em livro, suas narrativas, escrevendo, desenhando. Em um espaço específico, adornado, essas obras estão expostas para que em outros momentos as crianças possam ler suas obras, e até mesmo elas possam assumir o papel de contadoras.

Com relação às orientações para atividades e informações sobre as obras que foram selecionadas, é possível se apropriar da ideia trazida pelos Manuais dos professores, que estão disponibilizados nos sites das editoras. São matérias de extrema importância de enorme riqueza de conhecimento que auxiliam demasiadamente a intervenção dos professores. Segue abaixo exemplo do manual do professor, elaborado para a obra *O rio dos jacarés*.

## MANUAL DO PROFESSOR – PNLD LITERÁRIO 2018

Este Manual do Professor foi elaborado para orientar seu trabalho a fim de que possa explorar da maneira mais produtiva possível os contatos dos alunos com livros de literatura. Ter acesso a livros e fruir a leitura desde os primeiros anos de vida, dentro e fora do ambiente escolar, é importante no desenvolvimento intelectual e emocional das crianças e dos adolescentes.

A mediação do professor é fundamental para que os alunos adquiram o gosto pela leitura e o prazer de ler, além de desenvolver habilidades relacionadas à compreensão, fruição e produção de diferentes gêneros textuais e ampliar a imaginação e a criatividade. Para tanto, a escolha dos livros e a maneira de apresentá-los são determinantes, relacionando-os ao cotidiano, às inquietações e às vivências dos jovens ou revelando a dimensão inventiva dos universos narrativos ou poéticos propostos.

**Título:** *O rio dos jacarés*

**Autor:** Gustavo Roldán

**Tradutora:** Thaisa Burani

**Páginas:** 48

**Ano de publicação:** 2017

**Categoria:** 5 (4º a 5º anos do Ensino Fundamental)

**Gênero:** conto

**Temas:** O mundo natural e social (meio ambiente, direito dos animais, comunidade)



habitam o rio? Todos os jacarés, atraídos pela conversa, batem seus rabos e rugem ao mesmo tempo, afastando o senhor de terno laranja, que sai perseguido pelo jacaré mais velho. Triunfante, ele volta com o tal contrato em mãos e o destrói.

### Gênero

Para desenvolver sua ideia, o autor recorreu ao conto, gênero literário adequado à faixa etária dos alunos dos 4º e 5º anos do Ensino Fundamental. Além de ser um gênero ficcional, é curto e ilustrado, o que o torna mais fácil de ser apreendido e interpretado na faixa etária a que se destina. O livro apresenta ainda os elementos comuns a uma narrativa, mas de forma condensada.

Segundo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), é importante no eixo de Educação Literária abordar o conto e outros gêneros literários para estimular e diversificar as estratégias de leitura, a interpretação de textos e a produção escrita dos alunos. O objetivo maior é formar o leitor literário, capaz de compreender e apreciar o que um texto procura transmitir e, assim, ampliar sua apreensão do mundo natural e social.

### A temática

A temática do livro se encaixa na categoria "O mundo natural e social", que busca promover a compreensão "das descobertas e relações pessoais a esferas mais amplas, como a cidade, o meio ambiente (paisagens naturais, aquáticas, plantas, animais)". *O rio dos jacarés* traz clara relação entre a sociedade e a natureza. Essas relações na obra se dão como relações ora de alinhamento, ora de tensão. Assim, o trabalho com o livro em sala de aula dá abertura à discussão dos conflitos socioambientais em suas múltiplas dimensões e a chance de um trabalho interdisciplinar atrelado aos conteúdos centrais do currículo.

A relação do meio ambiente (representado pelo jacaré mais velho e seu grupo e o rio onde moram) com a civilização (representada pelo ho-

## Informações sobre a obra

### O autor e ilustrador

Gustavo Roldán Devetach é ilustrador e escritor. Nasceu em 1965, em Córdoba, na Argentina, e é filho de dois escritores famosos de literatura infantil no país: Laura Devetach e Gustavo Roldán. Por isso, desde pequeno esteve em um ambiente permeado pela arte e pela leitura. Quando jovem, Gustavo estudou desenho e pintura na Argentina e depois se formou em litografia e técnicas de gravura na Free Academy de Haia, na Holanda. Assim, ele se tornou pintor e chegou a ilustrar alguns livros de seu pai antes de começar a escrever e desenhar suas próprias obras. Hoje, além de escrever e ilustrar livros infantis, realiza exposições individuais de seus desenhos. Seus livros já foram traduzidos para diversos idiomas e publicados em países como França, Itália, Bélgica, Holanda, Rússia e Coreia do Sul. Recebeu por seu trabalho o prêmio Octógono (CIELJ, Paris) e foi incluído na Lista de Honra da ALIJA (braço argentino do IBBY) e no White Ravens Catalogue, da Biblioteca Internacional da Juventude de Munique, Alemanha. Hoje vive em Barcelona, na Espanha.

### Sinopse

O jacaré mais velho desfruta de um momento de prazer, deixando-se levar pelas águas do rio. De repente, surge do meio dos juncos o homem de terno laranja, dizendo que comprou aquele rio e que, portanto, o jacaré e seus companheiros devem buscar outro lugar para morar. O homem ressalta que pagou tudo em dinheiro vivo e mostra ao jacaré um contrato e um frasco com a água do rio, o que comprovaria a compra. Mas o jacaré mais velho passa a questionar a validade daquelas provas: que lhe importa um papel, se jacarés não sabem ler? Que água é aquela da garrafa, se a água de um rio está sempre em movimento e nunca é a mesma? Que "dinheiro vivo" é esse que é mais vivo que os seres que

## Orientações para o trabalho em sala de aula

*O rio dos jacarés* é uma obra facilmente apreciada pelos alunos: é bem-humorada, de fácil compreensão (embora, quando analisada em minúcia, demonstre grande profundidade) e o traço do ilustrador é lúdico e original. É interessante contar, como curiosidade para atrair a classe, que na versão original o livro se chamava em espanhol *El río de los cocodrilos* e que, em português, o título foi adaptado para "jacarés". Instigue os alunos a pensarem o porquê de essa adaptação ter sido feita. Qual a diferença entre crocodilos e jacarés? Temos crocodilos no Brasil? E jacarés? Onde eles habitam? Por fim, após os alunos fazerem suposições, explique à classe que o jacaré se diferencia do crocodilo por ter a cabeça mais curta e larga e por ter uma membrana entre os dedos dos polegares das patas traseiras. Mais uma curiosidade que pode engajar a classe: jacarés fazem seus ninhos em montes de restos de folhagens e gravetos próximos a corpos d'água, o que eles poderão observar no texto e nas ilustrações da obra.

### Preparação para a leitura

Antes de começar, prepare a classe para a leitura. Se for possível, disponha os alunos em roda, sentados no chão ou em suas cadeiras, para que todos possam se ver e se escutar. Também é recomendado que eles acompanhem a leitura individualmente ou em duplas, com seus exemplares. Faça uma primeira leitura em voz alta, sem interrupções, pedindo que os alunos acompanhem em silêncio. Depois, releiam o livro coletivamente, fazendo pausas para discutir as questões propostas a seguir.

### Pensando no título do livro

Para instigar a curiosidade dos alunos e fazê-los entrar no clima, uma primeira atividade pode ser pensar sobre o título do livro, *O rio dos jacarés*. O que esse título significa? Muito provavelmente, os alunos chegarão à conclusão de que se trata de um rio que pertence aos jacarés. Mas o que significa "pertencer"? Que os jacarés são os "donos" do rio? Animais podem ser donos de alguma coisa? Quais outros animais



Esse é um dos diversos exemplos de manuais de professores construídos pelas editoras. A ideia é que eles possam embasar a confecção dos manuais de professores das obras que foram selecionadas na Categoria 2, um material que será incorporado ao livro digital. Pensando ainda a possibilidade de que esses materiais possam ser usados fora do ambiente escolar, também serão acrescidas a ele as intervenções propostas para o espaço privado, que poderão ser utilizados pelas famílias.

Existe uma enorme diferença entre ler livros e se ter experiência de leitura. É nesse sentido que se deve pensar quais as experiências que queremos proporcionar para as crianças ao fomentar a leitura. A introdução da contação de histórias com a finalidade do Letramento Histórico, como uma prática ininterrupta e constante, evidencia a importância que as Ciências Humanas possuem no bojo da sociedade. Uma força que vem sido atacada nos últimos anos, aonde sua autonomia vem sido contestada e sua cientificidade diminuída. O trabalho proposto acredita na educação como a principal mola propulsora do indivíduo, da sociedade. Ao se defender o Letramento Histórico como uma possibilidade tangível, acredita-se na real intenção da educação: transformar o mundo.

Os Conceitos Substantivos serão observados a partir da BNCC, e que podem ser correlacionados a partir das Unidades Temáticas, Objetos de Conhecimento e das Habilidades que se quer trabalhar com cada narrativa escolhida. Do ponto de vista das Ideias de Segunda Ordem, esse material traz abaixo uma tabela que pode ser utilizada como subsídio. Todavia, os profissionais que se apropriarem desse material podem buscar diversas fontes que podem incrementar sua práxis.

**Tabela de Conceitos de Segunda Ordem.**

<b>1. Causalidade</b>	Causas e consequências de eventos
<b>2. Mudança e Continuidade</b>	Transformações e permanências.
<b>3. Período Histórico</b>	Contextualização temporal dos eventos.
<b>4. Progresso e Decadência</b>	Noções de desenvolvimento e retrocesso.
<b>5. Intencionalidade e Motivação</b>	Razões por trás das ações humanas.
<b>6. Agência Humana</b>	Papel dos indivíduos e grupos
<b>7. Significância Histórica</b>	Importância dos eventos.

<b>8. Empatia Histórica</b>	Entendimento das perspectivas de pessoas do passado
<b>9. Temporalidade</b>	Construção social do tempo.
<b>10. Múltiplas Perspectivas</b>	Diversidade de interpretações.
<b>11. Interpretatividade</b>	Compreensão da história como interpretação.
<b>12. Fonte Primária e Secundária</b>	Diferenciação e análise.
<b>13. Contextualização</b>	Colocar eventos em seus contextos.
<b>14. Cultura e Sociedade</b>	Influência cultural nas sociedades.
<b>15. Evidência Histórica</b>	Identificação e uso de provas.
<b>16. Crenças e Valores</b>	Exploração das ideias de épocas passadas.
<b>17. Construção Narrativa</b>	Estrutura das narrativas históricas.
<b>18. Preconceito e Parcialidade</b>	Vieses em fontes e interpretações.
<b>19. Historicidade</b>	Visão da história como dinâmica
<b>20. Temporalidade</b>	Noção das múltiplas percepções da passagem do tempo.
<b>21. Alteridade</b>	Respeito pela diferença cultural e temporal.
<b>22. Hierarquia e Estratificação Social</b>	Estruturas de poder.
<b>23. Legado Histórico</b>	Heranças do passado.
<b>24. Etnocentrismo e Relativismo Cultural</b>	Reflexão sobre visões de mundo.
<b>25. Memória e Esquecimento</b>	Seleção de memórias históricas.
<b>26. Poder e Autoridade</b>	Formas de poder ao longo do tempo.
<b>27. Tradição e Modernidade</b>	Conflito entre valores antigos e novos.
<b>28. Identidade e Nação</b>	Formação de identidades coletivas.
<b>29. Identidade e pertencimento</b>	Construção de identidades individuais e coletivas .
<b>30. Economia e Trabalho</b>	Sistemas econômicos e trabalho.
<b>31. Globalização e Interdependência</b>	Processos globais.

<b>32. Conflito e Conciliação</b>	Processos de paz e guerra.
<b>33. História Oral e Tradição</b>	História não-escrita.
<b>34. Tecnologia e Progresso</b>	Inovações e impacto.
<b>35. Ambiente e História</b>	Relação entre meio ambiente e sociedade.
<b>36. Estado e Governo</b>	Formação e funções de estados.
<b>37. Democracia e República</b>	Modelos de governo.
<b>38. Direitos Humanos e Justiça</b>	Lutas por direitos.
<b>39. Demografia e População</b>	Mudanças populacionais.
<b>40. Simbologia e Imaginário Coletivo</b>	Significado dos símbolos.
<b>41. Exclusão e Resistência</b>	Movimentos de resistência.
<b>42. Educação e História</b>	Papel da educação na formação histórica
<b>43. Patrimônio Cultural</b>	Preservação do patrimônio.
<b>44. Ética e Moralidade na História</b>	Julgamentos éticos no passado.
<b>45. História Comparada</b>	Comparação entre culturas e épocas.
<b>46. Historiografia</b>	Análise das práticas historiográficas.
<b>47. Memória Coletiva</b>	Memórias compartilhadas por uma sociedade.
<b>48. Orientação no tempo</b>	Reflexões do passado no futuro.
<b>49. Cidadania</b>	Noções de cidadania ao longo do tempo.
<b>50. Imigração e Diáspora</b>	Movimentos migratórios.
<b>51. Regionalismo e Nacionalismo</b>	Identidades locais e nacionais.
<b>52. Movimentos Populares</b>	Levantes e mobilizações sociais.
<b>53. Religião e Política</b>	Relações entre religião e poder.
<b>54. Arte e História</b>	Papel da arte na interpretação histórica.
<b>55. Ciência e Conhecimento</b>	Desenvolvimento do saber científico.

<b>56. Família e Estrutura Social</b>	Papel da família na sociedade.
<b>57. Escravidão e Abolição</b>	Exploração e libertação de escravos.
<b>58. Revoluções Científicas</b>	Avanços científicos transformadores.
<b>59. Classe Social</b>	Estratificação socioeconômica.
<b>60. Trabalho</b>	Conceituação e contextualização.
<b>61. Trabalho Infantil</b>	Histórico do trabalho de menores.
<b>62. Crime e Punição</b>	Justiça e práticas punitivas.
<b>63. Violência social</b>	Espaços de violência na sociedade.
<b>64. Censura e Liberdade de Expressão</b>	Controle e liberdade de mídia.
<b>65. Racismo e Discriminação</b>	História e resistência.
<b>66. Intolerância Religiosa</b>	Perseguições religiosas.
<b>67. Sufrágio Universal</b>	Luta pelo direito ao voto.
<b>68. Reformas Sociais</b>	Movimentos para melhoria social.
<b>69. Posições políticas</b>	Compreensão de propostas políticas.
<b>70. Luta de classes</b>	Relação entre as classes sociais em diferentes fases da História.
<b>71. Desigualdade Social</b>	Diferenças socioeconômicas.
<b>72. Revoluções sociais</b>	Como as classes lutaram para superar a exploração
<b>73. Exclusão social</b>	Separação de diferentes grupos sociais
<b>74. Nacionalismos</b>	Formação e valorização das nacionalidades
<b>75. Patriarcado</b>	Estruturas de poder masculino.
<b>76. Patrimônio Imaterial</b>	Tradições culturais não físicas.
<b>77. Protagonismo Jovem</b>	Papel dos jovens em mudanças históricas.
<b>78. Resistência Cultural</b>	Preservação de culturas minoritárias.
<b>79. Comunidades Quilombolas</b>	História e lutas de resistência.
<b>80. Desobediência Civil</b>	Resistência pacífica.

<b>81. Direitos Civis</b>	Movimentos por igualdade e justiça.
<b>82. Povos Originários</b>	Diversos grupos indígenas no passado e hoje
<b>83. Matrizes africanas</b>	Origem cultura africana e sua relação na atualidade.

## Possibilidades de materiais para a contação.

---

As novas gerações percebem o mundo de forma completamente diferente, até mesmo por conta da influência das mídias digitais e redes sociais, o que determina uma diversidade enorme nas formas de aprender, nos interesses específicos de cada um. A BNCC, para os anos iniciais do Ensino Fundamental, compreende que os alunos devem ter a habilidade de expressar ideias, desejos e sentimentos, argumentar seus pensamentos no contexto em que é construído. A proposta da BNCC de formação do Leitor Literário, um objetivo permanente, dialoga diretamente com os conceitos que envolvem todo processo de desenvolvimento do Letramento Histórico: alfabetização, escolarização e letramento.

Afirmamos que a leitura e a escrita — nas modalidades escrita e falada — fazem parte dos processos de construção do letramento histórico na escola, pois a história (bem como a história escolar) é atravessada pela escrita, desde seus primórdios. Simultaneamente, os alunos continuam a aprender a ler e escrever enquanto aprendem história, nos diferentes momentos de sua escolarização, o que tem sido reiterado por diferentes pesquisadores brasileiros. (ROCHA, 2020, P.287.).

Sendo assim, a possibilidade do Letramento Histórico a partir da metodologia de contação de história é uma alternativa viável e possível, e atende a documento normativo. Todavia, precisa de cuidados específicos, de preparo e planejamento. Aqui, serão indicados caminhos que, de acordo com as realidades alheias, podem ser alterados. Não é o intuito construir uma narrativa engessada, mas que professores possam se inspirar e construir conhecimentos diversos, que atinjam significativamente seus alunos, afinal essa é a finalidade do PROFHISTÓRIA.

O PNLD é uma política pública articulada pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação e tem por objetivo fomentar o acesso a livros e materiais de qualidade, favorecendo ao desenvolvimento integral do aluno. É um programa “destinado a avaliar e a disponibilizar obras didáticas, pedagógicas e literárias, entre outros materiais de apoio à prática educativa, de forma sistemática, regular e gratuita, às escolas públicas de educação básica das redes federal, estaduais, municipais e distrital e também às instituições de educação infantil comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos e conveniadas com o Poder Público.” (PORTAL MEC, 2018). Portanto, é uma ferramenta imprescindível para garantir uma escola de qualidade, como prevê a Constituição Nacional. A escolha desses materiais está diretamente relacionada a três instâncias. Primeiramente, a imensa qualidade do material, que conta com vasto Material de Apoio para o professor, fundamentado e sugerindo atividades. Segundo, por permitir a autonomia no planejamento do professor, pois é ele que tem liberdade para escolher

os livros que são ofertados, o que favorece e fortalece a Gestão Democrática nas escolas: “Compete às escolas e às redes de ensino garantir que o corpo docente da escola participe do processo de escolha democraticamente” (FNDE, 2023). E por fim, como são materiais disponibilizados gratuitamente às instituições que aderem ao programa, é possível escolher uma imensidão de obras literárias, o que facilita em demasia a já atribulada vivência dos professores.

Após essas breves colocações, é necessário estabelecer as temáticas e os processos de seleção dos livros a serem utilizados. A divisão proposta levou em análise a participação de oficinas de Contação de Histórias, entrevistas com funcionários da Rede Pública de Educação. Entendendo essa ferramenta como a mais plural possível, e que seus apropriadores serão múltiplos e com demandas e possibilidades diferentes – reconhecendo que a realidade é a Educação Básica Pública no Brasil –, os livros foram selecionados a partir de uma profunda pesquisa nas obras aprovadas para Planos Nacionais do Livro Didático (PNLD), que serão elencados como o nome de Categoria 1. Entretanto, também serão indicados outros livros fora desse planejamento a fim de enriquecer o acervo, oriundos das experiências práticas vividas, que serão chamados de Categoria 2. As categorias foram definidas apenas para delinear quais obras pertencem ao PNLD e quais fazem parte de um acervo pessoal, não existe hierarquia e nem grau de importância entre elas. Além disso, as obras escolhidas serão divididas em temas específicos, como será demonstrado abaixo:

<b>Nome do grupo:</b>	<b>Temática:</b>
“Sai pra lá preconceito!”	Encontro com as diferenças.
“Sou assim e tenho orgulho.”	Identidade, sentimentos e emoções.
“O meu, o seu e o nosso mundo.”	O mundo natural e social.
“Política também é coisa de criança.”	Diálogos com Ciências Humanas.

É importante destacar que são apenas orientações para intervenção, todos que se apropriarem desse material tem liberdade para utilizá-lo de acordo com seus objetivos, sempre levando em consideração o processo de Letramento Histórico e construção de conhecimento histórico dos educandos. A classificação acima levou em consideração as habilidades encontradas na BNCC para o Ensino Fundamental, além de estar alinhada com a LDB 9394/96 atualizada. Vale ainda ressaltar que mesmo não fazendo parte de análise desta pesquisa, não há nenhuma concordância com a Reforma do Novo Ensino Médio – uma vez que as obras literárias também são destinadas a essa etapa da Educação Básica. É sabido que o texto aprovado em 2017 possui lacunas preocupantes sobre os caminhos e possibilidades na Educação no Brasil.

Portanto, não é o intuito corroborar essas mudanças, uma vez que estas “atacam” diretamente a autonomia das Ciências Humanas nas escolas.

**Lista de livros divididos por temas e categorias:**

<b>Grupos/Temas</b>	<b>Livros</b>
<b>“Sai pra lá preconceito!”</b>	11. <b>“Isadora Moon vai à escola”</b> , Harriet Muncaster – Categoria 1 (PNLD/2023). 12. <b>“Irmãs da Chuva”</b> , Gabriela Romeu – Categoria 1 (PNLD/2023). 13. <b>“Meu crespo é de rainha”</b> , Bell Hooks – Categoria 2 (PNLD/2018). 14. <b>“A menina que abraça o vento”</b> , Fernanda Paraguassu – Categoria 2. 15. <b>“Uma escola lunática.”</b> , Lulu Lima – Categoria 2. 16. <b>“Yunis”</b> , Alma Naser – Categoria 2. 17. <b>“Menino baleia”</b> , Lulu Lima – Categoria 2. 18. <b>“Quinzinho”</b> , Luciano Ramos – Categoria 2. 19. <b>“Maria Preta”</b> , Otávio Júnior – Categoria 2. 20. <b>“Joca e Dado”</b> , Henri Zylberstanjn – Categoria 2.
<b>“Sou assim e tenho orgulho.”</b>	11. <b>“Amoras”</b> , Emicida – Categoria 1 (PNLD/2022). 12. <b>“Eu”</b> , Janaína Tokitaka – Categoria 1 (PNLD/2022). 13. <b>“Da minha janela”</b> , Otávio Junior – Categoria 1 (PNLD/2022). 14. <b>“Conte mais uma vez”</b> , Weberson Santiago – Categoria 1 (PNLD/2022).



	<p>15. <b>“O mundo no Black Power de Tayo”</b>, Kiusam de Oliveira – Categoria 2.</p> <p>16. <b>“A boca da noite”</b>, Cristiano Wapichana – Categoria 2.</p> <p>17. <b>“O menino que tinha medo de errar”</b>, Andrea Viviana Taubman – Categoria 2.</p> <p>18. <b>“O Pequeno Príncipe Negro”</b>, Rodrigo França – Categoria 2.</p> <p>19. <b>“Fogo, gente!”</b> Cristiano Wapichana – Categoria 2.</p> <p>20. <b>“Menina bonita do laço de Fita”</b>, Ana Maria Machado – Categoria 2.</p>
<b>“O meu, o seu e o nosso mundo.”</b>	<p>11. <b>“ABCDinos”</b>, Celina Bodenmuller e Luiz Anelli – Categoria 2 (PNLD/2018).</p> <p>12. <b>“Férias na Antártica”</b>, Laura, Tamara e Marininha Klink – Categoria 1 (PNLD/2023).</p> <p>13. <b>“Não derrame o leite”</b>, Stephen Davies – Categoria 1 (PNLD/2022).</p> <p>14. <b>“Tulu”</b>, Donaldo Buchweitz – Categoria 2</p> <p>15. <b>“As capivaras”</b>, Alfredo Soderguit – Categoria 2.</p> <p>16. <b>“Estranhas criaturas”</b>, Cristobal León e Cristina Rubio – Categoria 2.</p> <p>17. <b>“Gigi e Napoleão”</b>, Cláudia Ramos – Categoria 2.</p> <p>18. <b>“O Homem que espalhou o deserto”</b>, Ignácio de Loyola Brandão – Categoria 2.</p> <p>19. <b>“O Brasil que veio da África”</b>, Arlene Holanda – Categoria 2.</p> <p>20. <b>“Impossível”</b>, Catarina Sobral – Categoria 2.</p>

<b>“Política também é coisa de criança.”</b>	6. <b>“Rio dos jacarés”</b> , Gustavo Roldán – Categoria 1 (PNLD/2018). 7. <b>“O Capital para crianças”</b> , Joan R. Riera – Categoria 2. 8. <b>“Coleção Filosofinhos”</b> , Tomo Editorial – Categoria 2. 9. <b>“Coleção Black Power”</b> , Editora Mostarda – Categoria 2. 10. <b>“A contradição humana”</b> , Afonso Cruz – Categoria 2.

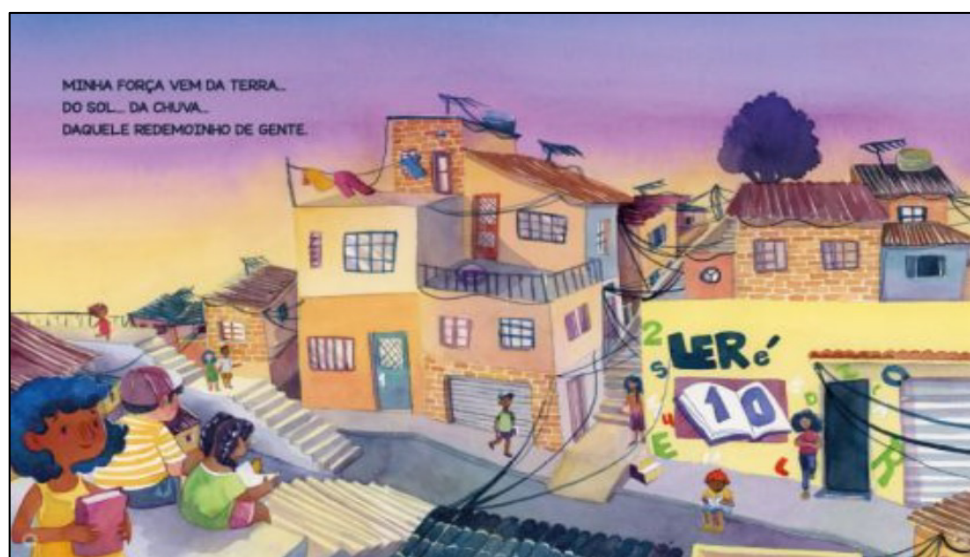
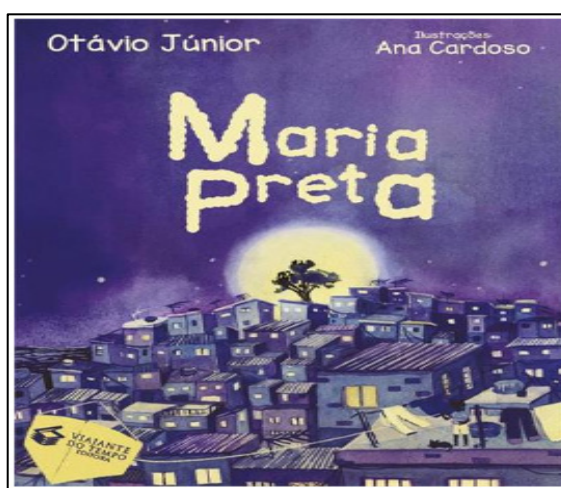
A escolha do material a ser utilizado depende exclusivamente do professor e de seus objetivos pedagógicos, sempre tendo como meta o desenvolvimento do Letramento Histórico, entendendo que esse processo é constante e ininterrupto, não existindo um estágio onde se interrompa. Vale fazer um adendo importantíssimo. O processo de alfabetização, letramento e letramento histórico também ocorrem fora dos muros da escola. Se qualquer ser humano, em especial as crianças por estarem em processo de formação de personalidade, valores, é um espelho das relações e experiências que vive, os processos citados anteriormente também ocorrem fora do espaço formal da escola, no cotidiano das pessoas. Entendendo isso, a construção desse material também vale para esses espaços, em especial para o espaço privado, a casa. É possível que essas seleção de livros e esse material digital possam ser utilizados pelas famílias das crianças. Se o estímulo a formação do Leitor Literário, da fomentação do Letramento Histórico partir da escola e da casa de cada indivíduo, contribuirá ainda mais para a formação de cidadãos críticos, preocupados com as injustiças do mundo que os cercam.

## Propostas de Contações

---

A proposta de contação é uma orientação, uma ideia. Não há a obrigatoriedade de se trabalhar todas as Habilidades e/ou Conceitos de Segunda Ordem. É preciso adaptar a atividade a realidade de cada turma em que se quer trabalhar. Por isso essa metodologia não quer engessar o trabalho do profissional, é uma proposta de trabalho aberta para as práticas e expertises de todos, a fim de potencializar o ensino de História.

**“Maria Preta”, Otávio Júnior. Grupo: “Sai pra lá preconceito!” Temática: Encontro com as diferenças. Categoria 2.**



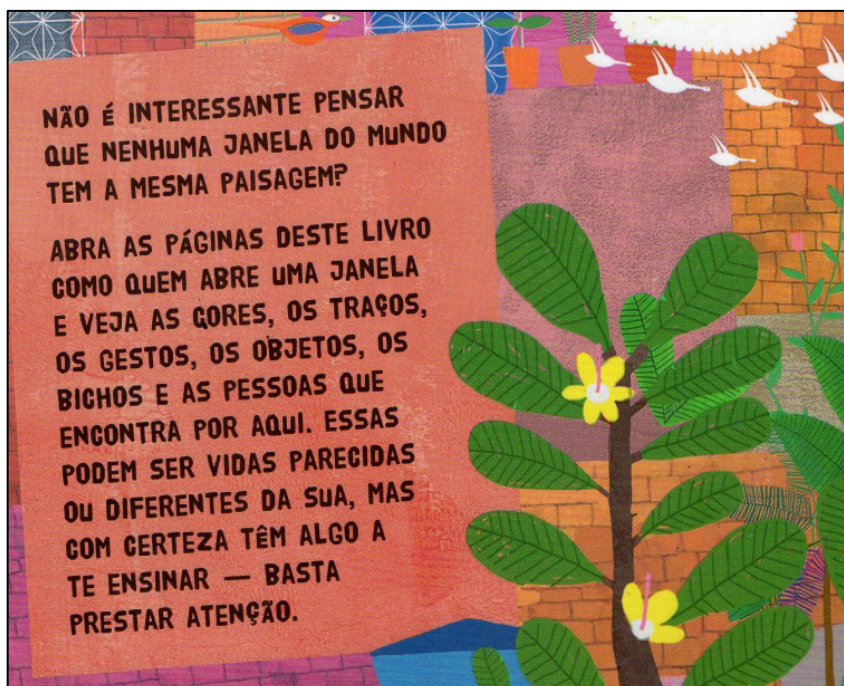
Leitura digital disponível em: < <https://www.calameo.com/read/007100935c47e7f26bbb7> >.

<b>Unidades Temáticas.</b>	<b>Objetos de conhecimento.</b>	<b>Habilidades.</b>	<b>Conceitos de Segunda Ordem.</b>
Mundo pessoal: meu lugar no mundo As fases da vida e a ideia de temporalidade	<p>As fases da vida e a ideia de temporalidade (passado, presente, futuro).</p> <p>As diferentes formas de organização da família e da comunidade: os vínculos pessoais e as relações de amizade.</p> <p>A escola e a diversidade do grupo social envolvido.</p>	<p>(EF01HI01)</p> <p>(EF01HI02) (EF01HI03)</p> <p>(EF01HI04)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <b>Mudança e Continuidade;</b></li> <li>▪ <b>Período Histórico;</b></li> <li>▪ <b>Agência Humana;</b></li> <li>▪ <b>Temporalidade;</b></li> <li>▪ <b>Orientação no tempo.</b></li> </ul>
A comunidade e seus registros	<p>A noção do “Eu” e do “Outro”: comunidade, convivências e interações entre pessoas.</p> <p>O tempo como medida.</p>	<p>(EF02HI01) (EF02HI02) (EF02HI03)</p> <p>(EF02HI06) (EF02HI07)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <b>Historicidade;</b></li> <li>▪ <b>Temporalidade;</b></li> <li>▪ <b>Legado Histórico;</b></li> <li>▪ <b>Memória e Esquecimento;</b></li> <li>▪ <b>Identidade e pertencimento.</b></li> </ul>
As formas de registrar as experiências da comunidade	<p>As fontes: relatos orais, objetos, imagens (pinturas, fotografias, vídeos), músicas, escrita, tecnologias digitais de informação e comunicação e inscrições nas paredes, ruas e espaços sociais.</p>	<p>(EF02HI08)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <b>Intencionalidade e Motivação;</b></li> <li>▪ <b>Múltiplas Perspectivas;</b></li> <li>▪ <b>Interpretatividade;</b></li> <li>▪ <b>Construção Narrativa;</b></li> <li>▪ <b>Tradição e Modernidade;</b></li> <li>▪ <b>História Oral e Tradição;</b></li> <li>▪ <b>Exclusão e Resistência.</b></li> </ul>
As pessoas e os grupos que compõem a cidade e o município	<p>O “Eu”, o “Outro” e os diferentes grupos sociais e étnicos que compõem a cidade e os municípios: os desafios sociais, culturais e ambientais do lugar onde vive.</p>	<p>(EF03HI01) (EF03HI02) (EF03HI03)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <b>Matrizes africanas;</b></li> <li>▪ <b>Protagonismo Jovem;</b></li> <li>▪ <b>Revoluções sociais;</b></li> <li>▪ <b>Resistência Cultural.</b></li> </ul>

O lugar em que vive.	A produção dos marcos da memória: os lugares de memória (ruas, praças, escolas, monumentos, museus etc.)	(EF03HI05) (EF03HI06)	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <b>Racismo e Discriminação;</b></li> <li>▪ <b>Violência social.</b></li> </ul>
A noção de espaço público e privado	A cidade, seus espaços públicos e privados e suas áreas de conservação ambiental.	(EF03HI09)	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <b>Direitos Cívicos;</b></li> <li>▪ <b>Exclusão social.</b></li> </ul>

**“Da minha janela”, Otávio Júnior. Grupo: “Sou assim e tenho orgulho.” Temática: Identidade, sentimentos e emoções. Categoria 1.**





Unidades Temáticas.	Objetos de conhecimento.	Habilidades.	Conceitos de Segunda Ordem.
Mundo pessoal: meu lugar no mundo	As diferentes formas de organização da família e da comunidade: os vínculos pessoais e as relações de amizade.	(EF01HI02)	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Agência Humana;</li> <li>▪ Significância Histórica;</li> <li>▪ Interpretatividade;</li> </ul>
A comunidade e seus registros	A noção do “Eu” e do “Outro”: comunidade, convivências e interações entre pessoas.	(EF02HI01) (EF02HI03) (EF02HI02)	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Cultura e Sociedade;</li> <li>▪ Memória Coletiva;</li> <li>▪ Família e Estrutura Social.</li> </ul>
	O tempo como medida.	(EF02HI06)	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Identidade e pertencimento;</li> <li>▪ Orientação no tempo.</li> </ul>
As formas de registrar as experiências da comunidade.	As fontes: relatos orais, objetos, imagens (pinturas, fotografias, vídeos), músicas, escrita, tecnologias digitais de informação e comunicação e inscrições nas paredes, ruas e espaços sociais.	(EF02HI08)	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Patrimônio Cultural;</li> <li>▪ Simbologia e Imaginário Coletivo.</li> </ul>
	A sobrevivência e a relação com a	(EF02HI10) (EF02HI11)	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Trabalho;</li> </ul>

O trabalho e a sustentabilidade na comunidade.	natureza.		
As pessoas e os grupos que compõem a cidade e o município.	O “Eu”, o “Outro” e os diferentes grupos sociais e étnicos que compõem a cidade e os municípios: os desafios sociais, culturais e ambientais do lugar onde vive.	(EF03HI03)	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Matrizes africanas;</li> <li>▪ Legado Histórico.</li> </ul>
O lugar em que vive	A produção dos marcos da memória: os lugares de memória (ruas, praças, escolas, monumentos, museus etc.)	(EF03HI05)	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Memória e Esquecimento;</li> <li>▪ Contextualização.</li> </ul>
A noção de espaço público e privado	A cidade, seus espaços públicos e privados e suas áreas de conservação ambiental.	(EF03HI10)	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Ambiente e História</li> </ul>

“*Tulu*”, Donaldo Buchweitz. Grupo: “**O meu, o seu e o nosso mundo.**”. Temática: O mundo natural e social. Categoria 2.





Unidades Temáticas.	Objetos de conhecimento.	Habilidades.	Conceitos de Segunda Ordem.
A comunidade e seus registros.	A noção do “Eu” e do “Outro”: comunidade,	(EF02HI01) (EF02HI02)	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Legado Histórico;</li> <li>▪ Povos Originários;</li> </ul>



	convivências e interações entre pessoas.	(EF02HI03)	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <b>Patrimônio Imaterial;</b></li> <li>▪ <b>Identidade e Nação;</b></li> <li>▪ <b>Identidade e pertencimento;</b></li> <li>▪ <b>Etnocentrismo e Relativismo Cultural;</b></li> <li>▪ <b>História Comparada.</b></li> </ul>
A comunidade e seus registros	O tempo como medida.	(EF02HI07)	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <b>Temporalidade;</b></li> </ul>
O trabalho e a sustentabilidade na comunidade.	A sobrevivência e a relação com a natureza.	(EF02HI10) (EF02HI11)	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <b>Causalidade;</b></li> <li>▪ <b>Ambiente e História</b></li> <li>▪ <b>Tecnologia e Progresso</b></li> </ul>
As pessoas e os grupos que compõem a cidade e o município	O “Eu”, o “Outro” e os diferentes grupos sociais e étnicos que compõem a cidade e os municípios: os desafios sociais, culturais e ambientais do lugar onde vive.	(EF03HI03)	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <b>Mudança e Continuidade;</b></li> <li>▪ <b>Tradição e Modernidade;</b></li> <li>▪ <b>Resistência Cultural;</b></li> <li>▪ <b>Violência social.</b></li> <li>▪ <b>Hierarquia e Estratificação Social</b></li> </ul>
O lugar em que vive.	A produção dos marcos da memória: a cidade e o campo, aproximações e diferença.	(EF03HI08)	
A noção de espaço público e privado	A cidade, seus espaços públicos e privados e suas áreas de conservação ambiental.	(EF03HI10)	
	A cidade e suas atividades: trabalho, cultura e lazer.	(EF03HI11) (EF03HI12)	
Transformações e permanências nas trajetórias dos grupos humano.	A ação das pessoas, grupos sociais e comunidades no tempo e no espaço: nomadismo, agricultura, escrita, navegações, indústria, entre outras.	(EF04HI01) (EF04HI03)	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <b>Orientação no tempo;</b></li> <li>▪ <b>Imigração e Diáspora;</b></li> <li>▪ <b>Movimentos Populares.</b></li> <li>▪ <b>Trabalho.</b></li> </ul>

**“O Capital para crianças”, Joan Riera. Grupo: “Política também é coisa de criança.”. Temática: Diálogos com Ciências Humanas. Categoria 2.**



Leitura digital disponível em: < <https://www.esquerda.net/artigo/o-capital-de-marx-contado-criancas-pelo-vovo-carlito/66765> >.

<b>Unidades Temáticas.</b>	<b>Objetos de conhecimento.</b>	<b>Habilidades.</b>	<b>Conceitos de Segunda Ordem.</b>
Mundo pessoal: meu lugar no mundo	As fases da vida e a ideia de temporalidade (passado, presente, futuro.).	(EF01HI01)	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <b>Construção Narrativa;</b></li> <li>▪ <b>História Oral e Tradição.</b></li> </ul>
A comunidade e seus registros	<p>A noção do “Eu” e do “Outro”: comunidade, convivências e interações entre pessoas.</p> <p>O tempo como medida</p>	<p>(EF02HI01) (EF02HI02) (EF02HI03)</p> <p>(EF02HI06) (EF02HI07)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <b>Historicidade;</b></li> <li>▪ <b>Temporalidade;</b></li> <li>▪ <b>Contextualização;</b></li> <li>▪ <b>Múltiplas Perspectivas;</b></li> <li>▪ <b>Interpretatividade;</b></li> <li>▪ <b>Hierarquia e Estratificação Social</b></li> </ul>
O trabalho e a sustentabilidade na comunidade	A sobrevivência e a relação com a natureza.	(EF02HI10) (EF02HI11)	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <b>Direitos Humanos e Justiça;</b></li> <li>▪ <b>Economia e Trabalho e</b></li> <li>▪ <b>Ciência e Conhecimento;</b></li> <li>▪ <b>Ambiente e História.</b></li> </ul>
<p>As pessoas e os grupos que compõem a cidade e o município.</p> <p>O lugar em que vive.</p> <p>A noção de espaço público e privado.</p>	<p>O “Eu”, o “Outro” e os diferentes grupos sociais e étnicos que compõem a cidade e os municípios: os desafios sociais, culturais e ambientais do lugar onde vive.</p> <p>A produção dos marcos da memória: formação cultural da população.</p> <p>A produção dos marcos da memória: a cidade e o campo, aproximações e diferenças.</p> <p>A cidade e suas atividades: trabalho, cultura e lazer.</p>	<p>(EF03HI01)</p> <p>(EF03HI07)</p> <p>(EF03HI08)</p> <p>(EF03HI11) (EF03HI12)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <b>Desigualdade Social;</b></li> <li>▪ <b>Direitos Civis;</b></li> <li>▪ <b>Trabalho;</b></li> <li>▪ <b>Trabalho Infantil;</b></li> <li>▪ <b>Cidadania;</b></li> <li>▪ <b>Poder e Autoridade.</b></li> </ul>
<p>Transformações e permanências nas trajetórias dos grupos humanos.</p> <p>Circulação de pessoas, produtos e culturas.</p>	<p>A ação das pessoas, grupos sociais e comunidades no tempo e no espaço: nomadismo, agricultura, escrita, navegações, indústria, entre outra.</p> <p>A circulação de pessoas e as transformações no meio natural</p>	<p>(EF04HI01) (EF04HI02)</p> <p>(EF04HI03)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <b>Classe Social;</b></li> <li>▪ <b>Luta de classes;</b></li> <li>▪ <b>Revoluções sociais;</b></li> <li>▪ <b>Significância Histórica;</b></li> <li>▪ <b>Mudança e Continuidade;</b></li> <li>▪ <b>Período Histórico</b></li> <li>▪ <b>Causalidade.</b></li> </ul>