



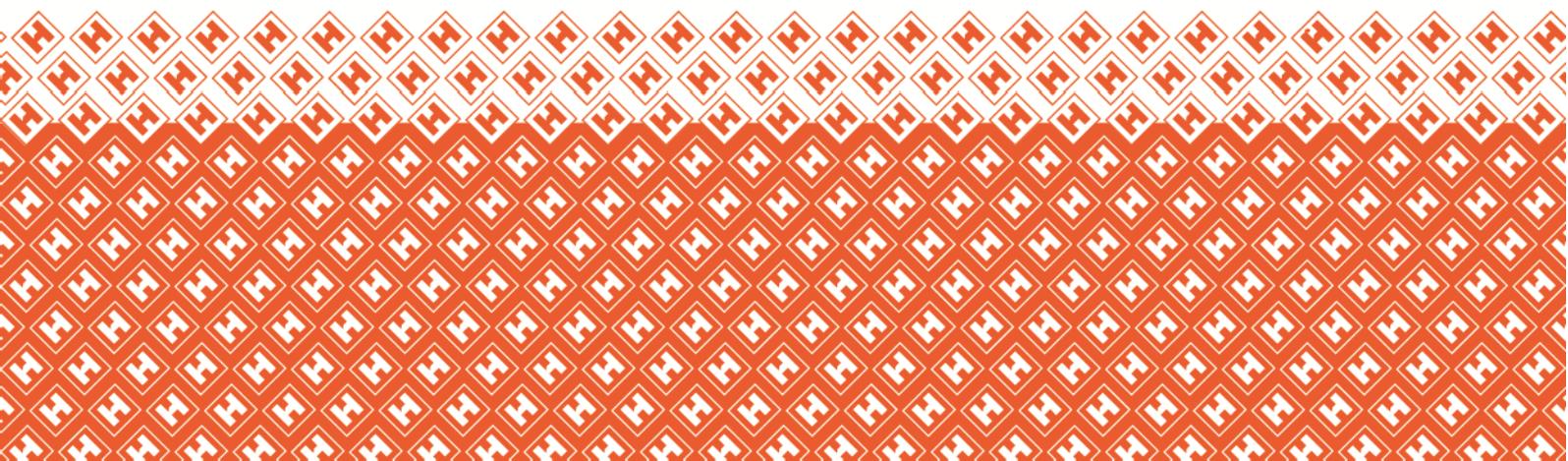
PROFHISTÓRIA

MESTRADO PROFISSIONAL
EM ENSINO DE HISTÓRIA

CAROLYNE DO MONTE DE PAULA

**Aprender a desejar:
aprendizagem histórica a
partir de enigmas**

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
Março/2020



CAROLYNE DO MONTE DE PAULA

**“APRENDER A DESEJAR”:
aprendizagem histórica a partir de enigmas**

Dissertação apresentada ao Programa do Mestrado Profissional em Ensino de História do Centro de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Ensino de História.

Área de concentração: Ensino de História

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Adriana Maria Paulo da Silva

Recife
2020

CAROLYNE DO MONTE DE PAULA

**“APRENDER A DESEJAR”:
aprendizagem histórica a partir de enigmas**

Dissertação apresentada ao Programa do Mestrado Profissional em Ensino de História do Centro de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Ensino de História.

Aprovado em: 30 / 03 / 2020

BANCA EXAMINADORA:

Prof.^a Dr.^a Adriana Maria Paulo da Silva (Orientadora)
Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)

Prof.^a Dr.^a Kátia cunha
Universidade Federal de Pernambuco/ CAA (UFPE)

Prof.^a Dr.^a Helenice Rocha
Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ)

Dedico esse trabalho a Carlos Dias do Monte e Virgílio Assis dos Santos que tanto sonharam em me ver Mestre. *In memoriam.*

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, a Inteligência Suprema por me conceder a vida e forças para chegar até aqui.

Agradeço aos bons espíritos ancestrais pela companhia e iluminação nos momentos difíceis.

Agradeço ao mar, a praia e a todas as forças que os regem por serem fontes de inspiração em momentos de angústia.

Agradeço a minha mãe Maria Cláudia do Monte por ter me concedido a vida e me ensinado a duro custo a me fazer forte em minhas sensibilidades.

Agradeço a minha tia Maria José do Monte por ter cuidado com prezar do meu gosto pelo estudo desde pequena.

Agradeço a minha tia Maria Izabel do Monte por ter me acolhido num lar de carinho e amor e ter sido um apoio quando precisei me dedicar na aprovação para esse curso de mestrado.

Agradeço ao meu irmão Júnior uma das pessoas mais inteligentes que já conheci o qual me encanta com sua arte espiritual e me inspira com a sua utopia.

Agradeço ao meu fiel e amoroso companheiro Victor Batista de Souza que foi luz em momentos de escuridão durante a escrita do texto e frescor diante a exaustão, o qual tive a sorte de ter ao meu lado durante os dois anos de realização desse trabalho. Esse trabalho é tão SEU quanto meu!

Agradeço a todos da minha turma pelos ávidos e afetuosos debates durante as aulas, fizeram do nosso encontro no plano terrestre uma aliança de amizade verdadeira e eterna.

Agradeço, em especial, ao amigo Aurino Francisco Júnior e Felipe Aragão pela disposição, amizade e sinceridade em encontros extracurriculares que ajudaram a construir esse trabalho.

Agradeço a amiga Cíntia Sales por ter sido uma mão amiga nos momentos de necessidades nos fazendo perseverar.

Agradeço a amiga Jéssica Porfírio por ter me presenteado com o projeto gráfico com muita disposição e sorrisos alegres.

Agradeço as minhas diretoras Márcia e Marisa pela oportunidade e confiança dada a uma professora tão jovem, foram determinantes para minha construção pessoa e profissional.

Agradeço a todos os professores que tive durante o curso pela paixão que sempre demonstraram pelo ensino fazendo-me sentir estar no lugar certo.

Agradeço ao secretário do curso Manoel Bastos pela prontidão e disponibilidade nas horas de precisão.

Agradeço em especial a minha orientadora pela dedicação e carinho empenhados nessa trajetória que me mostrou na prática a pedagogia dos desejos.

Agradeço aos professores André Salles, Lucas Victor, Lúcia falcão, e Ricardo Pinto por transformarem profundamente minha prática docente com muito, rigor, método e poética.

Agradeço por fim, a todos os meus queridos alunos, seres encantados, que nunca deixaram me faltar felicidade e dão muito sentido a minha existência na terra.

RESUMO

Tendo utilizado os pressupostos teóricos Philippe Meirieu (1998; 2002; 2005) e Bernard Charlot (2005; 2008; 2009), elaboramos este trabalho cuja a questão norteadora foi analisar as experiências e expectativas de estudantes do 6º ano em relação à disciplina história e criarmos estratégias para auxiliá-los a desejarem aprender história. Recorremos a Koselleck (2006), Skliar (2014), Meirieu (1998) e Carretero (1997) no intuito de pensar a aprendizagem histórica a partir da compreensão do estatuto científico da história, da promoção de mudanças conceituais e do estímulo a racionalização da experiência temporal. Elaboramos dois produtos didáticos: um questionário de diagnose para uso dos docentes interessados no mapeamento dos desejos de suas turmas, e um Caderno de Enigmas a respeito do tema (conteúdo programático) "Tempo". Analisando a utilização de tais produtos concluímos que a investigação dos desejos dos estudantes qualifica o trabalho docente na criação de pontos de apoio para o favorecimento de aprendizagens significativas e a criação de enigmas é uma metodologia facilitadora da compreensão dos conteúdos e métodos históricos e da interação constante entre professores(as) e aprendentes.

Palavras-chave: Ensino de História. Aprendizagens históricas. Conceito de tempo histórico.

ABSTRACT

Starting this work with the considerations theories from Philippe Meirieu (1998; 2002; 2005) e Bernard Charlot (2005; 2008; 2009), we elaborated a problematization question were to analysis the experiences and expectancys of studants from 6th grade rapported the history discipline and we criated estrategies to help them the to desire to learn history. We resort the Koselleck (2006), Skliar (2014), Meirieu (1998) e Carretero (1997) for to think the historical learning while it is possible to undertand the scientific status of the history, to promoter conceitual changes, to stimulate reasoning of the experience in the time. We build two didatcs products: a diagnosis questionnaire for use by teachers interested in mapping the desires of their classes, and a Notebook of Enigmas regarding the theme (program content) "Time". Analyzing the use of such products, we conclude that the investigation of the students' wishes qualifies the teaching work in the creation of support points for the promotion of meaningful learning and the creation of puzzles is a methodology that facilitates the understanding of the contents and historical methods and the constant interaction between teachers and learners.

Keywords: History teaching. Historical learning. Historical time concept.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 -	Tadrogo sem acessórios.....	61
Figura 2 -	Esquema para resolução – Enigma de Tadrogo.....	63
Figura 3 -	Folha para recorte do Tadrogo Nível MÉDIO para Enigma I....	67
Figura 4 -	Folha para recorte do Tadrogo Nível DIFÍCIL para Enigma I....	68
Figura 5 -	Folha para recorte do Tadrogo Nível SUPER DIFÍCIL para Enigma I.....	69
Figura 6 -	Molde para recorte do robô e distribuição para estudantes.....	70
Figura 7 -	Folha para recorte dos acessórios do Tadrogo.....	71
Figura 8 -	Tadrogo com visor de Led recuperado.....	74
Figura 9 -	Esquema dos tipos de tempos.....	75
Figura 10 -	Cartão de embarque para resolução de enigma I.....	92
Figura 11 -	Pista- hipertexto (representação lúdica do <i>Story</i> da Supervisora de Inovação).....	96
Figura 12 -	Pista-hipertexto (representação lúdica do <i>Story</i> do Gerente de vendas).....	96
Figura 13 -	Pista-hipertexto (representação lúdica do <i>Story</i> da Supervisora de Inovação).....	97
Figura 14 -	Pista-hipertexto (representação lúdica do <i>Story</i> do Gerente de vendas).....	97
Figura 15 -	Tadrogo com botões de controle recuperados.....	100
Figura 16 -	Opção A – trabalho no arquivo.....	121
Figura 17 -	Opção B – inserção de lâmina holográfica.....	121
Figura 18 -	Tadrogo com acessórios recuperados.....	122

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 -	Resultado da análise das respostas dos estudantes.....	47
Quadro 2 -	Diagnose para professores de história.....	48
Quadro 3 -	Ficha de registro para resolução da atividade de aquisição I.....	56
Quadro 4 -	Quadro para resolução da atividade de avaliação I.....	62
Quadro 5 -	Tentativas e acertos dos estudantes na resolução do enigma I.....	73
Quadro 6 -	Habilidade nº 1 de História segundo BNCC.....	78
Quadro 7 -	Modelo para aplicação da atividade inventando um calendário.....	83
Quadro 8 -	Temas abordados pelos estudantes na atividade de construir um calendário.....	84
Quadro 9 -	Temas abordados pelos estudantes na atividade de construir um calendário grego.....	89
Quadro 10 -	Quadro para resolução da atividade de avaliação II.....	
Quadro 11 -	Esquema para resolução de atividade de exploração II – Mala antes da viagem.....	93
Quadro 12 -	Esquema para resolução de atividade de exploração II – Destino de viagem parcial.....	95
Quadro 13 -	Esquema para resolução de atividade de exploração II – Mala depois da viagem.....	98
Quadro 14 -	Tentativas e acertos dos estudantes na resolução do enigma II.....	102
Quadro 15 -	Ficha técnica do robô Tadrogo comentada.....	114
Quadro 16 -	Ficha técnica do robô Tadrogo para venda para resolução da atividade de aquisição III.....	117

LISTA DE SIGLAS

BNCC	Base nacional Comum Curricular
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNLD	Programa Nacional de Livro Didático
TICs	Tecnologias de Informação e comunicação
UFAL	Universidade Federal de Alagoas
UFMG	Universidade Federal de Minas gerais
UPE	Universidade de Pernambuco

SUMÁRIO

1	DELIMITANDO O OBJETO: EM BUSCA DA ILHA DESCONHECIDA.....	14
2	AS APRENDIZAGENS EM HISTÓRIA.....	21
2.1	APRENDER A DESEJAR.....	30
3	ELABORAÇÃO DOS ENIGMAS: DIAGNOSTICANDO EXPERIÊNCIAS E EXPECTATIVAS DA TURMA COM RELAÇÃO A HISTÓRIA.....	39
3.1	ANALISANDO A DIAGNOSE REALIZADA.....	42
4	DESPERTANDO DESEJOS: OS ENIGMAS.....	49
4.1	ANTIGAMENTE ERA ASSIM: O TEMPO E A NOSSA EXPERIÊNCIA DOCENTE.....	53
4.1.1	Atividade de aquisição I.....	55
4.1.2	Avaliação I.....	62
4.1.3	Exploração – Enigma I Aprofundar experiências passadas (Grupo C).....	63
4.2	INVENTANDO CALENDÁRIOS: O TEMPO E AS CULTURAS.....	76
4.2.1	Atividade de aquisição II.....	82
4.2.2	Avaliação II.....	91
4.2.3	Exploração – Enigma II Aprofundar experiências étnicas (Grupo A)	91
4.2.4	Para saber mais sobre o calendário na China.....	104

4.2.5	Para saber mais sobre a festa de Iemanjá no calendário afro-brasileiro.....	107
4.3	EXPERIMENTANDO O FUTURO: PRODUZIR E PRESERVAR FONTES HISTÓRICAS.....	11
4.3.1	Atividade de aquisição III	114
4.3.2	Avaliação III	117
4.3.3	Exploração – Enigma III vivenciar novas experiências (Grupo B)	120
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	124
	REFERÊNCIAS	133

1 DELIMITANDO O OBJETO: EM BUSCA DA ILHA DESCONHECIDA

“Quero encontrar a ilha desconhecida, quero saber quem sou quando estiver nela” (SARAMAGO, 1997, p.40).

Em 1997, José Saramago publicou o “Conto da ilha desconhecida” no qual um homem empacou a fila de pedidos ao rei, pois queria um barco para encontrar a Ilha desconhecida. O Rei, achou que ele fosse louco e tentou dissuadi-lo afirmando ser aquele pedido um “disparate”, por saber que ILHAS DESCONHECIDAS NÃO EXISTEM MAIS! Todas já foram encontradas!

Desprovido de ajuda alheia, o personagem contava com a descrença de todos para com seu sonho, tornou-se motivo de chacota. Encontrar ilhas desconhecidas não é tarefa fácil e, obviamente, perguntava: se a ilha é desconhecida, como podem pensar que a conhecem?

Talvez esse conto possa traduzir um pouco do sentimento de cada pesquisador(a) ao começar construir seu objeto de investigação. Encontrar o desconhecido é a grande motivação da ciência. O desconhecido mobiliza, desafia, incentiva e estimula os pesquisadores nas suas escolhas diárias de continuarem nessa trajetória.

Como professora jovem tive uma formação acadêmica fruto da constante luta de professores, pesquisadores, gestores, movimento estudantil e tantos outros, empenhados pela melhoria da qualidade do Ensino de História nas últimas décadas.

Ao ingressar na Licenciatura em História, na Universidade de Pernambuco (UPE), fiz parte da primeira turma a experimentar uma nova matriz curricular, em 2013. Houve a inserção, no currículo do curso, das matérias História da África, História da América Indígena e História do Tempo Presente como obrigatórias, e, cultura Afro-Brasileira como componente eletivo. Alterou-se a organização das disciplinas sobre Idade Antiga e Idade Média. Incluiu-se a matéria Prática do Ensino de História como obrigatória, a cada semestre letivo, totalizando 08 ao final do curso.

Em todos os semestres, desde o primeiro até o último, éramos desafiados a pensar as discussões das outras matérias estudadas na prática escolar, para além dos Estágios Supervisionados. Tornou-se obrigatório a produção de um Trabalho de Conclusão de Curso, além da reformulação nos componentes curriculares eletivos,

acrescentando temáticas envolvendo cinema, audiovisual, história em quadrinhos, história das religiões, metodologias do ensino de história entre outros.

Essa nova matriz curricular reafirmou o caráter de um curso preocupado em preparar professores para acompanhar as tendências das novas gerações. A faculdade também contava com um Laboratório de Ensino de História, equipado com um acervo especializado na área, computadores e espaço para discussão onde ocorriam oficinas promovidas pelos licenciandos(as) para a comunidade escolar local. Nesse contexto me tornei monitora desse laboratório, desenvolvendo diferentes projetos de intervenção no ambiente escolar.

Destaco tais elementos por ter convicção da sua importância formativa na minha vida. Pois temos consciência que a minha presença, como mulher negra, numa universidade pública, relaciona-se com a vivência democrática no país, nos governos Lula e Dilma.

Finalizada a graduação já exercendo a docência, minha identidade era de professora de história, e não historiadora. Senti fazer parte de uma formação que valorizava a especificidade do profissional do ensino de história, sem rivalizar com bacharéis. Essa identidade fez surgir com bastante clareza o interesse em cursar o Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória).

No decorrer das aulas do ProfHistória-UFPE, as leituras, as reflexões e discussões nos fizeram querer ir em busca de uma ilha desconhecida, estruturando esse trabalho cujo propósito principal é promover aprendizagens significativas a partir do aprender a desejar, a priori, em três partes com objetivos de refletir sobre aprendizagem histórica a partir da educação como poética, analisar as expectativas dos estudantes como orientadora da prática docente e construir estratégias didáticas para aprendizagem histórica com estudantes do 6º ano a partir dos “seus” desejos. Para cumprir tais objetivos, na primeira seção apresentamos os pressupostos teóricos metodológicos norteadores da nossa reflexão propositiva, cujo olhar incide sobre a necessidade de um novo sentido à escola e à função dos professores, no contexto atual de incertezas quanto à necessidade de escolas e professores, no qual emergiu uma visão do professor como doutrinador e a prática docente tem sido questionada perversamente.

Consideramos com Philippe Meirieu ser urgente a escola dotar-se de novos sentidos, ser necessária uma mudança estrutural e cultural na compreensão do docente como profissional do desenvolvimento das aprendizagens, criador de “apoios”

(conceito fundamental para o pensamento de Meirieu) para seus estudantes desejarem aprender tanto os conteúdos escolares, quanto os assuntos da vida.

Philippe Meirieu é um pesquisador na área da educação, escritor e político francês. Possui uma longa trajetória, como professor da educação básica e produziu muitas de suas reflexões com base nos experimentos vivenciados nas escolas, enfatizando a necessidade dos(as) professores(as) se posicionarem como profissionais da aprendizagem. Atua fortemente no desenvolvimento de projetos escolares em equipes, pleiteando pela abolição da hierarquização no ato de aprender. Propõe urgência na necessidade de tornar a escola o lugar da aprendizagem, a partir do que ele chama de uma pedagogia diferenciada.

Imagine vestir uma roupa que você não quer, sem provar, e ainda fora de suas medidas? Para Meirieu, é mais ou menos isso que a escola faz, e propor soluções a essa problemática é justamente tornar os(as) professores(as) alfaiates (a serviço) da aprendizagem, considerando as especificidades (as medidas) dos estudantes, fato apenas possível em uma escola realmente democrática, talvez desconhecida. Na segunda seção discutimos com Flavia Caimi (2014), Jörn Rüsen (2006), Maria Auxiliadora Shimidt (2016), Sandra Regina de Oliveira (2010) e Mario Carretero (1997), trabalhos de pesquisa com ênfase no ensino de história, a necessidade de superação de algumas permanências nesse ensino (memorização, reificação, conteudismo etc.) que assombram o “aprender história”. Suspeitamos estar na construção de estratégias didáticas capazes de despertar o desejo de aprender história nos nossos estudantes, um caminho para esta superação.

Ensinar a desejar é um caminho que propomos aqui para profissionais interessados na promoção de aprendizagens aos seus estudantes. Percebemos com Carlos Skliar (2014) a importância de pensarmos a educação como uma poética, como espaço dos sentimentos, liberdade, da escuta na qual é preciso espreitar pela janela e abandonar o roteiro traçado. Sem desejo não há aprendizagem, é preciso querer para aprender e os professores podem criar meios para fazerem emergir os desejos dos seus alunos e alunas pelos objetos do mundo, as ciências, a história.

Pensamos com Reinhart Koselleck (2006) que a história é uma ciência por meio da qual podemos fazer a leitura do tempo, um tempo histórico, expresso em duas categorias: experiência e expectativa.

As formas como as sociedades lidam com seu passado e desenham seu futuro, possibilitam a percepção do tempo histórico com o qual lidam, um prognóstico para o

tratamento dos problemas presentes e melhoria do futuro. Qual entre nossos estudantes não deseja um futuro melhor? É no espaço das aulas de história que eles podem fazer esse exercício. Mas é também, como professores de história, que podemos investigar, entre as experiências e expectativas dos nossos estudantes, se essas correspondem às nossas ou emergem em nossas salas novos tempos, que precisamos conhecer para fazê-los desejar nosso objeto.

Logo identificar essas expectativas/perspectivas dos estudantes para com a história foi o nosso ponto de partida para elaboramos os “pontos de apoio” a partir dos quais construímos estratégias para fomentarmos o desejo de aprender História em nossos estudantes.

Pressupondo que o processo de aprendizado só se inicia a partir do desejo de aprender, de algum tipo de curiosidade, cabe aos docentes estimularem os desejos de aprendizagens de seus discentes, e este estímulo é à base do que o autor nomeia como “apoio”. Explica Meirieu (1998, p.40):

O que se pode esperar, o que se deve procurar é, em primeiro lugar, um ponto de apoio no sujeito, mesmo o mais sutil, um ponto ao qual articular um aporte, onde instalar um mecanismo para ajudar o sujeito a crescer... Isso poderá, ser, às vezes, um desejo de saber e de compreender nascido totalmente estranho à escola.

“Apoiar” significa criar situações, em sala de aula, que mobilizem os estudantes, a partir de seus próprios conhecimentos. O apoio deve partir de um conhecimento que eles tenham, como uma habilidade ou gosto artístico específico, como saberes sobre realidades, situações, objetos ou pessoas; ou o domínio de linguagens variadas, ou a destreza na realização de determinada prática, enfim, deve partir de algo que eles avaliem positivamente e protagonizem. Algo que, por vezes, até desconhecido pelo(a) professor(a), mas que seja, porém, objeto de domínio dos estudantes a partir de um “ponto de apoio”, o professor(a) poderá propor (e sugerir situações para que eles sintam curiosidade pelos objetos eleitos por eles e por outros) as aprendizagens características da prática escolar.

Consideramos com Meirieu que a escola precisa direcionar-se para a promoção de aprendizagens e o professor deve atuar como o profissional do

desenvolvimento e do acompanhamento de aprendizagens, não como “parteiro de conhecimentos”¹.

A insistência da escola no apontamento ostensivo daquilo que nos falta, das nossas ignorâncias, nossos erros, nossos defeitos, têm contribuído para a formação de uma percepção negativa a seu respeito, como um lugar desinteressante para os estudantes, em especial no contexto contemporâneo de maior velocidade e acessibilidade a informação. Para o autor em questão, investir em estratégias didáticas menos generalistas, numa educação relativamente direcionada para a interação é atuar positivamente diante dessa realidade.

Investir na aprendizagem é criar meio para que haja uma interação entre as informações prévias dos sujeitos e os objetivos que se estabelecem dentro de um projeto de aula. É compreender no decorrer dessa dinâmica, como docente, o modo de cada indivíduo aprender e proporcionar situações para que os próprios alunos também compreendam como aprendem.

Na terceira seção, apresentamos uma pesquisa realizada com nossos estudantes de 6º ano sobre suas experiências e expectativas com relação à história escolar. Paralelamente à sistematização dos dados obtidos e das categorias criadas para análise das respostas, elaboramos um instrumento de diagnose para professores de história (ou mesmo de outras disciplinas escolares, interessados em mapear os “desejos” de suas turmas). Nessa seção descrevemos o processo de elaboração desta pesquisa e a análise dos seus resultados. Esta pesquisa foi realizada com uma turma regular, com os conteúdos regulares a serem ensinados no sexto ano.

O interesse pelo 6º ano surgiu a partir do nosso primeiro contato com dois alunos, dessa série, com um alto nível de dislexia, e, portanto, deficiência de aprendizagem, simultaneamente ao curso de mestrado. Antes do início das aulas, a psicopedagoga da escola informou-nos a situação deles. Segunda ela, a letra dos garotos era quase ilegível, tinham extrema dificuldade com a escrita, bem como na fala; apresentavam pensamentos desconexos, suas notas em todas as disciplinas eram baixíssimas, mesmo com provas especiais. Entretanto, a disciplina que eles mais gostavam era História. Tal situação me despertou uma responsabilidade profunda por não deixar o sentimento deles pela disciplina se esvaír. O que fazer para

¹ Expressão utilizada por Platão, citada por Meirieu. Cf. MEIRIEU, 1998, p.33.

que o amor, o gosto desses meninos por história continuasse? Como atingir a todos? Daí, então, nosso encontro com Meirieu.

Logo os resultados da pesquisa possibilitaram a identificação de três grupos de estudantes, em uma turma de 6º ano, com formas distintas de “desejar” a história.

Nossa intenção foi menos classificar nossos alunos, e mais, oportunizar momentos de aprendizagem direcionados, ajudando-os a perceber sua própria forma de aprendizagem.

[...] É preciso duvidar das tipologias; os educadores as prezam muito, sobretudo se elas permitem que classifiquem seus alunos, o que, certamente, pode desviá-los da preocupação de fazer com que progridam, fornecendo-lhes ao mesmo tempo uma garantia científica capaz de depreciar sua reputação (MEIRIEU, 1998, p.142).

A partir das expectativas expressas por esses grupos elaboramos os instrumentos, desafiadores, por meio dos quais pretendemos despertar-lhes o “desejo” de aprender a história. Chamamos estes instrumentos de enigmas, por inspiração de Meirieu e tratamos deles, em detalhes, na quarta seção.

A quarta seção compreende a segunda parte da dimensão propositiva desse trabalho. Apresentamos os pressupostos para elaboração da proposta a partir das ferramentas epistemológicas fornecidas por Meirieu (1998), as quais serviram de base na construção das atividades para a promoção de aprendizagens em História, em especial, os enigmas. Nesta tarefa consideramos as experiências e expectativas dos alunos e a nossa experiência docente a respeito do ensino do tema “Tempo”.

Criamos três enigmas, dois deles, aplicados como atividades curriculares, mobilizadores da aprendizagem sobre esse tema. O primeiro discutiu com os estudantes a habilidade única e imprescindível dos humanos de pensarem e racionalizarem o tempo. Logo, para a resolução do primeiro enigma os estudantes precisaram tomar como base suas próprias histórias de vida e os elementos aprendidos sobre o tempo, desde crianças, para solucioná-lo.

O segundo enigma tensionou o primeiro e mobilizou os estudantes a diferenciarem as variadas percepções do tempo entre as culturas e como estas se expressam em diferentes calendários. Os estudantes foram desafiados a descobrir quando e para aonde viajaram duas personagens fictícias, sendo os destinos de viagem lugares onde predominam concepções de tempo não convencionais ao cotidiano dos aprendentes. Para auxiliar a desvendar o mistério o roteiro foi

organizado em uma dinâmica com perguntas e respostas estabelecidas de acordo com “pistas” textuais e hipertextuais a respeito da viagem e dos viajantes. A atividade mobilizou o debate sobre o tempo a partir do olhar para os calendários como elementos culturais vivos, bem como problematizou o trabalho dos historiadores, indicando seus desafios em busca dos vestígios para interpretar o passado.

No terceiro enigma os estudantes foram convidados a protagonizarem o processo de produção de um documento, a refletirem sobre as condições, usos, intenções e o contexto dessa produção como determinantes para interpretação do passado. Depois de finalizarem esta tarefa, foram solicitados a reconstruírem o mesmo documento, direcionando-o para ser “descoberto”, no futuro, e indicando os meios mais adequados para preservá-lo às gerações do porvir.

A elaboração dos três enigmas constituiu-se por meio do conceito de gamificação, como base no qual utilizamos algumas dinâmicas de jogos para fomentarmos o engajamento dos sujeitos na aprendizagem.

Os enigmas estruturaram-se em uma narrativa interconectada oferecendo aos professores uma sequência linear de atividades conduzidas por um fio condutor. Trata-se da história de Tadrogo, um robô que está sendo programado para conversar com humanos, mas desconhece a noção de tempo, tão importante aos seus interlocutores. A cada enigma desvendado os estudantes recuperaram um acessório para o Tadrogo, como também ensinaram ao robô um pouco sobre o “tempo”.

Os créditos de criação da ilustração exclusiva para esse trabalho do robô Tadrogo são da designer e arquiteta Jéssica Porfírio.

2 AS APRENDIZAGENS EM HISTÓRIA

Debruçar-se sobre a aprendizagem à luz da pedagogia de Meirieu é compreender que nosso trabalho diário como docente ou qualquer estratégia didática desenvolvida em sala de aula, é mais uma peça da estrutura tão complexa que é a escola. Precisamos fazer escolhas, definir nossas perspectivas e nossos olhares nesse espaço para trabalharmos o aprender história na escola.

Nós, professores de história, por muitas vezes, somos questionados por nossos alunos sobre a inutilidade do aprender história. Ocasionalmente nossa matéria é tachada como chata, na qual basta-se apenas decorar os assuntos². A situação só piora quando esses fantasmas refletem nas notas, no baixo desempenho de nossos alunos e no desinteresse pelas aulas. Essas problemáticas que entrelaçam o aprender história e a escola são conhecidas da didática da história.

Jörn Rüsen (2006), filósofo alemão dedicado ao campo da teoria e metodologia da história, ao final da década de 80, apresentou uma historicização do campo da didática da história sintetizando as mudanças ocorridas neste campo num artigo traduzido e republicado no Brasil, “DIDÁTICA DA HISTÓRIA: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão”. Segundo Rüsen, já na antiguidade, os filósofos se preocupavam sobre como a história poderia ter fins práticos para a vida. Todavia, no século XIX, a reflexão para com a didática da história passou a ser esquecida, visto que os historiadores passaram a se preocupar com a necessidade de formulação de métodos para a transformação da história em ciência. Na passagem do século XIX para o XX, com a ampliação das escolas no ocidente, a história, como disciplina instituída na escola, esteve fundamentada no intelectualismo, em especial, pela importância de informar sobre a história da nação e formar o cidadão cívico. Havia uma lacuna evidente entre a história dos historiadores e a história escolar. Naquele contexto, a didática da história servia apenas para justificar a existência da história na escola e fazer uma transferência do conhecimento acadêmico para a escola, como se isso fosse possível.

² Elza Nadai, no texto “O ensino de história no Brasil: trajetórias e perspectivas”, demonstrou como a história, enquanto disciplina escolar, no século XIX, possuía um caráter informativo, enciclopédico, focado na formação do civismo, nacionalismo, na passividade do aluno e na supervalorização dos manuais didáticos. Esta foi e é uma constante na trajetória dessa disciplina, até os dias atuais.

Essa concepção foi defendida pela escola historiográfica positivista, alvo de críticas com o surgimento de novos teóricos que conduziram ao que ficou conhecido pela historiografia como *Escola dos Annales*. Com trabalhos iniciados a partir do lançamento da revista dos *Annales* convocara-se, pioneiramente, especialistas de outras áreas para escrever numa revista científica de História, em pleno anos 1930. Peter Burke (1992) explicou ser Lucien Febvre e March Bloch os pioneiros desse primeiro momento do que chamou de “revolução francesa da historiografia”.

Ambos, Bloch e Febvre, alinhavaram em suas obras uma história a partir do ponto de vista da sociologia, geografia e psicologia, uma história das mentalidades, com destaque para o método regressivo que buscou a compreensão dos problemas do presente no passado e a ampliação radical na noção de “fontes históricas”. O rigor metódico dos trabalhos foi considerado inovador pelos historiadores.

Essa renovação foi se consolidando em outras gerações, Fernand Braudel, por exemplo, considerado parte da 2ª geração, escreveu entre os anos da segunda guerra até 1960, reformulou a maneira de pensar o tempo a partir do espaço, defendeu a necessidade do aprofundamento no contexto e nas estruturas para o estudo da história, bem como a leitura das características geográficas como parte da história. Na 3ª geração temas como a história do sonho, da loucura, das emoções tomaram o repertório de historiadores e historiadoras de vários lugares do mundo. O foco dessa produção intelectual deixou de ser Paris, a presença e história das mulheres passou a ser uma forte representante dessa geração a partir dos anos 1970, todavia é consenso a dificuldade para definir essa geração, ainda hoje vista como policêntrica.

Naquele contexto emergiram novas teorias sobre os currículos (PARAÍSO, 2005; SALLES, 2017) escolares, considerando-os como construções históricas e questionando: a quem os currículos privilegiam? De quem são os interesses que eles defendem? Houve então, uma retomada da discussão da didática da história. Ao pensar a importância dessa disciplina no currículo escolar, a partir das mudanças na historiografia e nas teorias do currículo, conclui-se que ela exerce um papel fulcral como espaço de formação para que os jovens não se tornem alvos de manipulações políticas, ideológicas, entre outras tantas.

Para Rüsen a didática da história passou a pensar sobre as origens e os usos da história para os humanos. Suas sugestões abriram espaço para a didática da história investigar o “aprendizado histórico”, uma das manifestações da “consciência histórica”.

A investigação do aprendizado histórico a partir da relação com essa categoria (consciência histórica) norteia diversas pesquisas de Educação Histórica tomando esse conceito como elemento central.

Ainda a partir das proposições de Rüsen foi introduzido no campo da didática da história o conceito de “cultura histórica”, que passou a ser objeto de investigação ou ferramenta de análise de vários trabalhos. Essa ampliação de conceitos e perspectivas no campo da Educação Histórica, ocorrida a partir de 1980, focou sobre a necessidade de entender como os alunos aprendem história a partir de investigações qualitativas.

Para compreender melhor esses conceitos citamos o professor Oldimar Pontes Cardoso, Membro do conselho da *International Society for History Didactics*, no artigo “Cultura histórica e responsabilização científica”, no qual apresentou parte das discussões de sua pesquisa de pós-doutoramento³. Para pensar sobre qual seria o papel da responsabilização científica no caso da história, Cardoso (2015, p.318-9) discutiu as definições atribuídas ao conceito de consciência histórica e as apresentou resumidas da seguinte forma:

Em suma, a expressão consciência histórica pode definir o pensar sobre conceitos e métodos históricos— pelo desenvolvimento de uma representação da disciplina história e da forma de pensamento disciplinar que lhe é subjacente— o entender-se parte de uma história, o situar-se no tempo, o fundamento do conhecimento histórico e, talvez, a consciência de que há uma diferença entre os acontecimentos e sua narrativa. Independentemente de qual dessas definições se utiliza, todas elas se expressam na cultura histórica.

Maria Auxiliadora Schmidt e Ana Claudia Urban (2016) confirmaram mudanças no campo da Educação Histórica no texto “Aprendizagem e formação da consciência

³ Nesse trabalho Cardoso analisou as possíveis significações atribuídas pelos cientistas às expressões difusão, divulgação, disseminação e vulgarização científica em revistas, populares e científicas com temas históricos. Propôs a substituição dessas concepções pelo termo “responsabilização científica”, caracterizando-o como uma exigência social que precisa ser imposta ao cientistas para que eles sejam responsabilizados por suas práticas, e assumam o princípio ético de desenvolverem trabalho de mão dupla:, considerando como relevantes os conhecimentos não científicos, a clareza na apresentação das descobertas, o desapego do uso exacerbado de jargões científicos e o compromisso com a renovação dos cânones.

CARDOSO, Oldimar Pontes. *Cultura histórica e responsabilização científica*. In: O ensino de história em questão: Cultura histórica e usos do passado. Helenice Rocha, Marcelo Magalhães, Rebeca Gotijo/orgs. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2015.

histórica: possibilidades de pesquisa em Educação Histórica”⁴ e ambas se propuseram a sintetizá-las.

As autoras referenciaram pesquisas de destaque nesse campo, apresentando objetivos, métodos, contexto de produção e resultados. Demonstraram como os estudos no campo da Educação histórica foram desenvolvidos com bastante influência da psicologia, nos estudos chamados de cognição histórica, em sua fase inicial, marcados por abordagens quantitativas, a exemplo dos trabalhos citados de Hallan (1971), ao concluir que a história impõe maior dificuldade de compreensão às crianças do que as outras matérias. Como também Shemilt (2000), com pesquisa desenvolvida a partir de 1980, verificou haver uma forte relação entre as metodologias dos professores de história e a compreensão do passado pelos alunos. Peter Lee (2001) “estabeleceu níveis de apropriação e compreensão do passado, a partir da interpretação de evidências históricas, encontrando seis níveis diferentes” (SHIMIDT & URBAN, 2016, p.22).

E foi se transformando:

Partindo do pressuposto básico de que a consciência histórica é o lugar da aprendizagem, as investigações têm tido a preocupação com questões que envolvem a definição, a conceituação, a elaboração, investigar as funções, abordar as condições, forças motrizes e consequências das ideias históricas presentes na cultura escolar, seja nas ideias de professores e alunos, seja em outros lugares da cultura escolar, como os manuais didáticos (SHIMIDT & URBAN, 2016, p.29).

As mudanças no campo da educação histórica apontam um deslocamento para as aprendizagens dos alunos em história, como manifestação da consciência histórica. Tais pesquisas dedicam-se a compreender essas manifestações definindo, elaborando, conceituando, tipificando essa consciência.

Nosso interesse nesse trabalho se aproxima mais desse olhar com ênfase na aprendizagem, do que a tipificação, ou seja, em identificar os tipos de consciência histórica apresentada pelos alunos (não sendo o foco do nosso trabalho), pois na medida em que essa ênfase na aprendizagem representa um novo paradigma, estabelece novos princípios para a cultura da aprendizagem na contemporaneidade

⁴ SCHMIDT, M. A.; URBAN, A. C. *Aprendizagem e formação da consciência histórica: possibilidades de pesquisa em Educação Histórica*. Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. 60, p. 17-42, abr./jun. 2016.

como apontam Caimi e Oliveira (2014, p.90) em “A História ensinada na escola: é possível pensar/agir a partir do todo?”:

Quais são as características do ensino e da aprendizagem da História nas diferentes etapas do Ensino Fundamental? Quais são os desafios a serem enfrentados? Quais caminhos podem ser trilhados na perspectiva de construir uma prática pedagógica a partir da qual os alunos possam aprender cada vez mais e melhor?

Nesse texto identificou-se haver uma defasagem no ensino, apresentada pelos resultados das avaliações oficiais. Essa defasagem também aparece como constante apresentada pelos professores ao referirem-se às séries antecessoras (de seus estudantes) como responsáveis pelas lacunas na formação dos alunos. Tal problemática torna-se ainda maior diante do contexto contemporâneo das novas tecnologias.

Nesse novo paradigma, acumular informações não é mais considerado suficiente. É preciso auxiliar os estudantes a adquirir conhecimentos a partir de um olhar produtivo para com as ciências; compreender que a aprendizagem não ocorre de modo passivo; dar importância aos conhecimentos prévios dos estudantes, contribuir para a construção dos conhecimentos de cada ciência a partir de seu estatuto próprio de conceitos e métodos. Estas autoras analisaram e indicaram as dificuldades clássicas do ensino de história que precisam ser subvertidas para que essa nova cultura de aprendizagem seja uma realidade na prática dos professores de história⁵.

É preciso valorizar as diversas perspectivas, conceitos, métodos e teorias como singularidade do conhecimento histórico em alternativa a ideia de uma ciência das indefinições. Afastar-se do engessamento da memorização, e manter-nos atentos as memórias legitimadas pelos governos no currículo, por vezes, indigestas às realidades dos estudantes.

Para ser consolidada na prática uma nova cultura de aprendizagem, Meirieu (2002 p.105), em texto mais recente “A pedagogia entre o dizer e o fazer: a coragem

⁵ Ressaltamos, as dificuldades tomadas como urgentes a serem superadas, segundo análise realizada no artigo, constituem uma gama de elementos:1) Os cursos de licenciaturas são curtos para dar conta da complexidade que exige atuação dos professores de história em relação as demandas do tempo presente 2) Os currículos constituem-se por ampliação no número de conteúdos e redução na profundidade. 3) A ocorrência da simetria invertida: os estudantes são obrigados a ensinar o que nunca aprenderam na faculdade.

de começar”, confirmou: é preciso uma ética do ensinar, na qual, verdadeiramente, se considere a resistência do aluno a aprender. E não usar apenas do relacional, do domínio da posição hierárquica superior, ou do esbanjamento do conhecimento universitário entre pequenos aprendizes. Para seduzi-los, é necessário o conhecimento das formas e funções de cada matéria por parte dos(as) professores(as), quando conseguem criar uma situação de compartilhamento do saber para aprendizagem. Logo, não é apenas explicar a matéria para o uso na vida, mas usar a vida para compreender a matéria.

Nesse livro fez-se uma crítica a uma tendência contemporânea da pedagogia percebida como educação manipuladora, uma pedagogia limitada ao cumprimento de objetivos, aproveitando-se do lúdico para se dizer satisfatória. Na sua concepção, a pedagogia diferenciada seria uma alternativa a esse modelo e essa se construiria a partir de duas ações docentes: a de controle (diagnóstico) e regulação (implantação de métodos cognitivos alinhados ao conteúdo).

A professora Alexandra Pereira de Jesus (2010), na dissertação intitulada “Contributos de Philippe Meirieu para uma pedagogia inovadora: Da pedagogia magistral a pedagogia diferenciada” analisou os escritos de Meirieu, em especial, os textos originais, aliada a uma discussão da História da Educação e de entrevistas realizadas com o esse pensador. Aproxima-nos de seu pensamento quando discute o que estamos chamando aqui dessa “pedagogia diferenciada”.

Destacamos esse conceito fundamental ao nosso trabalho, por ser esse termo polissêmico no campo da Educação. A “pedagogia diferenciada” da qual falamos tem na questão do método, um elemento central.

As primeiras leituras da pedagogia diferenciada se originaram a partir da crítica ideológica a escola como lugar de reprodução das desigualdades sociais, se traçava perfis e por meio de caminhos diferentes os estudantes podiam chegar ao mesmo conhecimento. A renovação pedagógica apresentada pela leitura de Meirieu (1996) e outros autores, Astolfi (1992) e Perrenoud (2000) orienta-se pela relação dos estudantes com o saber a partir de suas verdades, se sentem livres para criar os métodos pelos quais chegarão aos saberes novos, apoiados pela regulação dos professores. Essa leitura da gestão das diferenças pode ser entendida respectivamente como diagnóstico a priori ou da criatividade regulada, explica Pereira de Jesus (2010, p.38):

[...] um dos primeiros objetivos a atingir, por todo o professor ou educador que se queira comprometer nesta grande aventura de renovação pedagógica, é renunciar ao funcionamento impositivo e abstrato da aula magistral e colocar os alunos em situação de ação de modo que eles façam, por eles próprios, as suas descobertas.

Há uma pretensão iluminista nessa pedagogia, pois o saber depende da capacidade do sujeito de se auto emancipar. Os professores reconhecem certa impotência, pois entendem, gerir a sala de aula nessa perspectiva compreende a capacidade de libertar e mobilizar os estudantes para as próprias escolhas no aprender. Explica Meirieu (1995, p. 289):

[...] apenas o reconhecimento de nossa impotência educativa permite-nos encontrar um verdadeiro poder pedagógico: o de autorizar o outro a assumir seu próprio lugar e, com isso, a agir sobre os dispositivos e os métodos; o de lhe propor saberes a serem apropriados, conhecimentos a serem dominados e pervertidos, que talvez lhe permitam, e quando ele decidir, “fazer-se a si mesmo”.

A busca individual torna-se parte de um trabalho coletivo, assim como os avanços individuais, podendo ser acompanhados com maior minúcia pelos(as) professores(as), esses veem os estudantes como sujeitos múltiplos sociais e singulares. Esse acompanhamento personalizado é uma característica da pedagogia diferenciada, resumiu Pereira de Jesus (2010, p. 45-46):

Este tipo de pedagogia reconhece a falta de poder radical que se tem sobre o outro e esforça-se por criar espaços e fornecer utensílios; de enriquecer o ambiente e de favorecer a expressão; faz da turma um lugar seguro, onde se aprende sem medo de errar e, sobretudo fazendo. Valoriza, pois, o olhar positivo, que não aprisiona, mas que encoraja a imprevisibilidade e maravilha-se diante da mesma.

Também investigando as aprendizagens, Bernard Charlot (2005; 2008; 2009) questionou a vinculação única e direta da escola como lugar de reprodução das diferenças sociais e do fracasso escolar dos estudantes. Para ele há muito mais para se perceber na relação que os estudantes possuem com a aprendizagem, e conseqüentemente, com seu sucesso ou fracasso na escola, do que apenas sua posição social.

Nessa perspectiva as reflexões sobre a ênfase na aprendizagem individualizada, como pensa Meirieu (1998; 2002; 2005), para além da posição dos

professores como promotores dessa pedagogia diferenciada, podem ser complementadas pelo pensamento de Charlot (2005, p.44):

De fato, a constituição do eu epistêmico não é somente a condição da situação didática, é também um de seus efeitos: é também através do confronto com os objetos de saber que o aluno consegue dissociar o eu empírico (relacionado à experiência e a questões como as do bem e do mal, do permitido e do proibido) do sujeito de saber (que inscreve sua atividade em uma abordagem de verdade, de objetividade, de universalidade).

Nas pesquisas desenvolvidas por Charlot e sua equipe sobre o significado do aprender para uma criança, constatou, a: “[...] posição social produz seus efeitos pelo desejo, pela atividade, pela história do sujeito, ela não determina direta e automaticamente o sucesso ou o fracasso escolar” (CHARLOT, 2005, p.51). As crianças de classes populares tendem a estabelecer uma relação com o saber de reprodução, de ouvir e obedecer ao ensinado pelo professor, a nota é a recompensa daqueles que trabalharam em cima daquilo que o professor exige.

Diferentemente das crianças das classes mais altas, essas estabelecem uma relação com o aprender a partir do ouvir, experimentar, refletir. Refletir é relacionar o aprender na escola com o aprender na vida e para a vida. Ainda assim essa tendência não anula a presença de exceções na forma dos sujeitos atribuírem sentido ao aprender dentro desses estratos sociais. Uma criança das classes populares pode interpretar sua posição social de classe “dominada” e buscar, no saber, a superação dessa situação. Já outra criança pode estabelecer uma relação com o aprender a partir de outra interpretação, atribuindo um sentido de traição à sua história, a seus pais, a sua comunidade; buscar outra posição social pode lhe parecer trair suas origens, logo, ela pode optar pela continuidade nesse contexto. A relação do sujeito com o saber, para Charlot, (2005, p.50) parte de um tripé investigativo:

Não basta compreender a posição social dos pais para compreender a história escolar das crianças [...] as crianças produzem uma interpretação da sua posição social, dos que lhe acontece na escola, enfim elas produzem sentido do mundo.

Nesse sentido, os professores devem ser mobilizadores buscando compreender as crianças, suas interpretações de si e do mundo. Devem ser mobilizadores de espaços possíveis e seguros para essas interpretações. O autor

prefere falar de “mobilização”, e não de “motivação” porque, na sua compreensão, a primeira expressão remete a uma dinâmica interna (portanto, de desejo): é o aluno que se mobiliza (CHARLOT, 2005, p.54).

A mobilização depende do sentido dado pelo indivíduo, do prazer que aquela atividade vai lhe proporcionar, ou seja, se responde a um desejo. O saber é o conhecimento. O aprender é o esforço que se faz para obtê-lo. “Para que o aluno se aproprie do saber, é preciso que ele tenha, ao mesmo tempo, o desejo de saber e o desejo de aprender” (CHARLOT, 2005, p.55).

Essa perspectiva também é explorada como um princípio essencial no pensamento de Meirieu (1998, p. 28): a necessidade de criarmos, como docentes, “pontos de apoio”, para promovermos as aprendizagens dos nossos alunos, principalmente daqueles que mais têm dificuldades na lida com os nossos objetos de ensino.

Uma outra perspectiva sobre como se aprende em história é a de Carretero e Limón (1997), os quais discutiram a construção do conhecimento histórico no clássico livro “Construir e Ensinar as Ciências Sociais e História”. Limón é uma pesquisadora da psicologia da educação, evidencia o a importância das atividades que promovam mudanças conceituais no ensino da história e Carretero é um psicólogo espanhol dedicado aos estudos cognitivos com ênfase no desenvolvimento de aprendizagens significativas. Esse conceito desenvolve-se no âmbito do construtivismo e preza pela compreensão do estudante de sentir e valorizar (reconhecer a importância e se empolgar com isso) as suas aprendizagens teóricas e práticas por intermédio do(a) professor(a). Segundo os autores a construção de aprendizagens em História está diretamente relacionada aos conhecimentos prévios dos estudantes, alinhados ao específico da História, como apontam estudos desde 1980. Os conhecimentos prévios são ligados às redes de vida dos estudantes, de suas experiências cotidianas, em geral, de forma implícita e se distanciam da visão disciplinar científica.

Por exemplo, para compreender o conceito de tempo histórico é necessário ter, previamente, a compreensão do tempo físico, da natureza, dos instrumentos de medida. Depois, compreender questões mais complexas como a simultaneidade dos acontecimentos, ou seja, situações ocorridas ao mesmo tempo em contextos diferentes. Projetar-se no passado ou no futuro, deslocando-se do presente, percebendo e aplicando as características próprias de cada contexto na narrativa, observar a relatividade da noção de tempo quando assume diferentes significados a

depende de quem observa. Aprender história exige do aprendiz a complexificação do tempo nas relações humanas.

2.1 APRENDER A DESEJAR

Consideramos a escola um lugar central de acesso à cultura científica do mundo e seus objetos: ela precisa ser democrática, em especial, no olhar do(a) professor(a) quando busca pontos para apoiar seus alunos em processo de crescimento.

Segundo Meirieu (1998) todos podem e devem aprender, mas, como ele mesmo indagou em sua obra, a grande problemática é: “Aprender... sim, mas como?” Nas tentativas de encontrar respostas, considerou como fundamental um pressuposto: inicialmente é preciso querer para aprender, desejar o que se aprende. Acreditamos que, os professores, conhecendo as coisas das quais seus alunos se aproximam e se distanciam, podem estabelecer estratégias para que aprendam a desejar, cada vez mais e mais sofisticadamente, objetos distanciados de suas vidas e objetos de erudição.

Orientar nossa intencionalidade didática à luz de uma prática pedagógica motivada pelo estímulo aos desejos dos alunos implica nos tornarmos artesãos do desejo na sala de aula. Requer compreendermos que tal tarefa exige princípios fundamentais, mas também técnicas, aliados à (profunda) emoção, tal qual uma poesia (sonetos, sextilhas, haicais etc.), que é forma, conteúdo e emoção a um só tempo. E tal qual a obra poética (a arte em geral) nos emociona e pode nos descentrar, esta orientação, quem sabe, despertará diferentes reações, percepções e aprendizados nos nossos alunos (e em nós também).

Consideramos que o primeiro passo seria identificar, refinadamente, os desejos dos nossos estudantes e fizemos isso tentando, ao mesmo tempo, apresentar a nossa cultura e todos os seus objetos desejáveis.

E não é a História um objeto formidável de nossa cultura? A ciência das experiências alheias no tempo. Um espaço reservado para a compreensão de que “Todas as histórias foram constituídas pelas experiências vividas e pelas expectativas das pessoas que atuam ou que sofrem”, como nós (KOSELLECK, 2006, p.306).

Nessa perspectiva a poética da nossa prática educativa é direcionada aos desejos, mas estruturada em uma técnica. Pensamos nessa poética a partir das

formulações de Carlos Skliar, o qual, a partir de seus estudos de fonoaudiologia com grupos de surdos, apresentou importante contribuição para área da educação, nas quais refletiu sobre importância da valorização da experiência no espaço escolar. A íntima trajetória de Skliar com os deficientes auditivos parece colocá-lo num lugar de fala e reflexão que preza também por um olhar mais individualizado para com os estudantes, em coerência com o pensamento de Meirieu, além do fato de ambos pensarem numa educação menos hierárquica, mais democrática, focada na heterogeneidade dos sujeitos e a partir dos desejos.

Essa poética de uma educação movida por desejos, pensou Carlos Skliar (2015, p. 230) quando escreveu o artigo “Intuições do poético: Uma poética para educação”. Fala-se em poética, pois a condição da poética é crer nas palavras e na experiência, “a poética rejeita, com olhos abertos, o que outros aceitam, com olhos fechados”.

A poética não dança no mesmo compasso que a normalidade, o habitual. A poética é desobediente e tem a ver com desejo de desrespeitar o roteiro traçado. Investir numa poética do desejo, como docente, implica desnudar-se parcialmente, renunciando às prescrições curriculares restritas, indo em direção à identificação dos desejos relativamente coletivos, da renúncia da fala e à abertura ao exercício da escuta. É interessar-se pelas experiências e expectativas do “outro” para que, juntos, possam ser perpassados por uma nova experiência no aprender.

Como disse Skliar (2015, p.235), o desejo e a solidão são inimigos. Pois quem deseja, deseja algo que não possui, que não está em si e que implica numa busca (e na agonia positiva que ela pode nos causar): “O desejo é o ar impenetrável que não dorme. A solidão é o hábito. Desejar como morder, como violar os padrões, como o que terá de acontecer antes da morte”.

Nos infinitivos desta poética, ensinar e aprender dependem do desejar, do escapar da rotina, de ver aquilo que dizem ser proibido, como o menino que espreita na fechadura, ou do homem que quer achar, aos arrepios de todos e contrariando a materialidade dos mapas, a ilha desconhecida. Aprender a desejar é aprender a projetar uma situação, um lugar no horizonte que podemos chamar de futuro. Se a escola for um espaço para a aprendizagem desta projeção, ela se tornará um lugar de desejo, e não da obrigação. Porque numa prática poético-educativa os sentimentos tornam-se centrais, quem deseja aprender sente-se positiva, pessoal e irremediavelmente desafiado a conhecer.

Nos inspiramo-nos em Meirieu (1998, p.86) ao admitirmos que, para aprender, é necessário desejar e sem desejo não há aprendizagem, pois:

[...] o essencial é o desejo, o que mobiliza o aluno, o que o introduz em uma aprendizagem [...] é o desejo de saber e a vontade de conhecer. Sem esse desejo nele, só a mecânica pode responder [...] só atinge o saber aqueles que os veem como desejável.

Não valorizamos o desejo pelo desejo e nem nos referimos a quaisquer desejos. Falamos de desejos específicos, do desejo de saberes, e de saber História. Mas então, como deverá agir o professor/poeta? Deve ser como um promotor/divulgador/declamador de desejos, sempre alerta para seduzir seu público e motivá-lo a agarrar e ampliar os seus desejos.

Em uma educação exercida como poética, movida por desejos, os quais são percebidos e promovidos a partir do conhecimento afetivo que se têm dos sujeitos aprendentes, com a elaboração de pontos de apoio, a sala de aula poderá torna-se um lugar democrático, no qual todos quererão aprender, pois se sentirão motivados a conhecer, no caso da História, as culturas dos mundos, sua historicidade e seus objetos.

Consideramos que aprender a desejar nos ajuda, e muito, a pensar na dimensão afetiva, poética e teórica (e sempre, política) como ponto de partida para desenvolvermos estratégias de aprendizagem. É preciso conhecer os estudantes para mobilizá-los, motivá-los para atraí-los, ter técnicas para acompanhá-los. Mas, como construir estratégias didáticas deste tipo?

Reinhart Koselleck foi um historiador nascido na Alemanha em 1923, vivenciou os acontecimentos da Segunda Guerra. Sua tese de doutorado foi publicada em 1954 e sua produção acadêmica foi marcada por aquele momento da Alemanha pós-guerra, e posteriormente dividida entre capitalismo e socialismo. Esse contexto, a partir dos 1960, produziu marcas significativas na produção historiográfica dos historiadores da sua época, como representantes de uma geração portadora de um sentimento cético, desiludido quanto a americanização e fincada no realismo em contraponto a despolitização (BARON; CERRI, 2012). No livro “Futuro Passado: Contribuição à semântica dos tempos históricos” se propôs a compreender algumas categorias pelas quais a história se expressa e declarou:

[...] com isso chego a minha tese: experiência e expectativa são duas categorias adequadas para nos ocuparmos do tempo histórico, pois elas entrelaçam passado e futuro. São adequadas também para se tentar descobrir o tempo histórico, pois, enriquecidas em seu conteúdo, elas dirigem as ações concretas no movimento social e político (KOSELLECK, 2006, p. 308).

As categorias experiência e expectativa são compreendidas como determinantes para o pensamento histórico, pois lançam formas de análise sobre o tempo, dimensão que determina as fronteiras da ciência histórica. Não como ciência do passado, mas como apontou o historiador March Boch (2002, p. 55), “A ciência dos homens no tempo”.

Pensar o tempo a partir dessas categorias é compreender que as formas como as sociedades lidam com seu passado se alteraram ao longo da história; é saber que o passado é racionalizado em operações mentais quando o trazemos para o presente (experiência), ou o levamos para o futuro (expectativa).

A experiência é o passado atual, aquele no qual acontecimentos foram incorporados e podem ser lembrados [...] Expectativa se realiza no hoje, é futuro presente, voltada para o ainda-não, para o não experimentado, para o que apenas pode ser previsto. Esperança e medo, desejo e vontade, a inquietude” (KOSELLECK, 2006, p.309-310).

As experiências e expectativas de um grupo são transmitidas e reformuladas com o passar do tempo e as demandas vivenciadas pelos momentos históricos. Logo, observar os conceitos expressos na linguagem pode representar a lida de um grupo com o tempo, na medida em que tais conceitos carregam consigo as experiências e expectativas do grupo que o produziu.

Para demonstrar na prática como essas categorias podem servir aos historiadores, Koselleck apresentou uma leitura do tempo através de vários exemplos, em especial o da modernidade. Para esse estudioso são as tensões entre experiência e expectativa que fazem surgir um novo tempo histórico. Essas tensões podem ser percebidas no conceito de “progresso”, supervalorizado pelo iluminismo da sociedade moderna. Esse conceito expressou a bagagem de experiência que a humanidade carregava até então, explicitava o que se rejeitava, o que se almejava obter, e, acima de tudo, evidenciava uma lacuna entre o que se viveu e o que se esperava viver. No trecho que segue Koselleck (2006, p.318) apontou esse distanciamento:

[...] as experiências novas, desde a colonização ultramarina e o desenvolvimento da ciência e da técnica, já não eram suficientes para servir de base a novas expectativas para o futuro. A partir de então o espaço da experiência deixou de ser limitado pelo horizonte de expectativa. Os limites de um e de outro se separam.

Observar o conceito de progresso na modernidade à luz dessas duas categorias é compreender como ele serve de chave para entender o anúncio de um novo tempo. Um tempo que pouco se via representado no passado e pouco, portanto, podia dialogar com ele. Rompeu-se com o horizonte de expectativa, e ele foi tão além da experiência já vivenciada pela humanidade que parecia não mais lhe servir. Como então construir um novo horizonte de expectativa, se cada vez mais o futuro parecia incerto, devido às mudanças técnicas proporcionadas pela ciência e a constante aceleração?

Na visão iluminista da ciência, confiante no progresso, o futuro era imprevisível, mas sempre seria melhor. Na pós-modernidade alterou-se o valor do passado porque essa experiência pouco tem a ver com as novas técnicas, relações, estruturas etc.: o que se dirá do que está por vir? Como poderia esse novo horizonte interligar-se com o passado, se no presente a distância entre eles é tamanha, que “[...] não é mais possível projetar nenhuma expectativa a partir da experiência passada” (KOSELLECK, 2006, p.319)”. A história teria perdido, então, a sua função didática?

Para Koselleck (2006, p. 324) é na linguagem que essa problemática pode ser percebida, como ele observou através do conceito de progresso na modernidade. É nessa dimensão que as experiências e expectativas podem ser aferidas em seus distanciamentos ou proximidades. Segundo sua tese, cada vez mais, contemporaneamente, tem havido um distanciamento entre os nossos espaços de experiência e os nossos horizontes de expectativa e concluiu: “no nível da língua existe uma separação consciente [...]. Superar esta separação passa a ser tarefa política”.

Mas como fazer essa superação? Parece ser o conhecimento do passado o possibilitador da ampliação do horizonte de expectativa, e conseqüentemente, produtor de uma experiência genuinamente nova, talvez, melhor, posto que ao reunir experiências deva “[...] ser possível superar a diferença entre experiência e expectativa, a ponto da história poder ser novamente ensinada” (KOSELLECK, 2006, p.327).

Pensemos, esse estudioso alemão compreendeu as características da nossa relação com o passado no tempo presente, as quais podem ser aproximadas ao que François Hartog chamou de presentismo.

À luz das considerações de Koselleck, Hartog dedicou-se a refletir sobre como a sociedade ocidental vem se relacionando, após os graves eventos marcantes do século XX, com a passagem do tempo, com a sua própria historicidade. Segundo sua tese, vivemos atualmente, diferentemente do passadismo do medievo ou do futurismo da modernidade, um presenteísmo, trata-se de uma:

[...] experiência contemporânea de um presente perpétuo, inacessível e quase imóvel que busca, apesar de tudo, produzir para si mesmo o seu próprio tempo histórico. Tudo se passa como se não houvesse nada mais do que o presente, espécie de vasta extensão de água pôr incessante marulho (HARTOG, 2006, p.39-40).

Vivenciando relações com a temporalidade cada vez mais determinadas pelo aqui e agora, tem se tornado bastante difícil a crença de que é possível ou é preciso aprender com o passado. Segundo Hartog, o “presente ergue-se contra o passado [...] e a história profissional teria então de começar por demonstrar que o passado não era sinônimo de morte e que não queria sufocar a vida” (HARTOG, 2006, p.144).

Consideramos com esses autores, essa relação resulta de um longo processo histórico que compreende diversos fatores e interpretações, e nos cabe a tarefa de promovermos as aprendizagens históricas neste contexto. Quem de nós ou nossos estudantes não deseja um mundo e/ou uma vida melhor? Mas, como projetar essa melhoria se estamos presos ao imediatismo do presente?

Consideramos a possibilidade de iniciar este movimento a partir da dimensão estética (poética), empática e afetiva da nossa lida com o passado, ora seja pelo desejo de experimentar o passado ou futuro desconhecido quando tocado por ele, ora seja pelo desejo de solucionar os problemas da realidade, para torná-la melhor. Consideramos haver na história escolar ocasiões para aprender como desejar não apenas a disciplina escolar, mas também um mundo realizável e melhor.

E depois da apresentação destas afiliações teóricas, você, leitor(a), talvez esteja se perguntando como fazer algo, na prática, para despertar e direcionar didaticamente, em prol das aprendizagens em História, os desejos de estudantes num contexto de presentismo?

Pensemos em nossas heterogêneas turmas de 6º ano dos anos finais do ensino fundamental, nas quais há alguns alunos com dificuldades de aprendizagem. Realidade bastante comum, não?

Suspeitamos, junto com Meirieu, que a “escola” pode ser pouco interessante, por promover uma Educação que hierarquiza, privilegia uns e exclui outros. Escuta-se menos, fala-se mais. Os conhecimentos são cumulativos e considerados “adquiridos” quando representados de acordo com as expectativas e representações dos professores.

Paralelamente a esse contexto suspeitamos haver uma não compreensão a respeito da utilidade de conhecermos as experiências passadas, no presente, fato que dificulta, para os estudantes, o exercício de operarem mentalmente com o passado e/ou futuro.

Em razão destas suspeitas, desenvolvemos uma abordagem (produto) didática para favorecer as aprendizagens em História de estudantes do 6º ano do ensino fundamental, despertando seu desejo de aprender, respeitando a heterogeneidade da sala de aula e superando a hierarquização dos saberes e indivíduos.

Mas como favorecer os desejos sobre o que aprender?

Para Meirieu não desejamos o que ignoramos e deixamos de desejar o que já possuímos. O desejo é um lugar que exclui de si a indiferença, porque é difícil desejar sem que se tenha apreço pelo desejado. Por isso é necessário ajudar a emergir nos estudantes o desejo de saber, propondo-lhes investigar mistérios, descobrir segredos, despertando neles uma vontade investigativa para a resolução dos enigmas que compõem a disciplina e, por fim, a vida.

Segundo Meirieu (1998, p.92) devemos apoiar-nos no que eles sabem para fazê-los descobrir o que ainda não sabem ou sabem menos do que queriam: “Criar o enigma com o saber; criar o saber com o enigma”. O enigma envolve um desejo prazeroso de resolvê-lo, de se importar com ele. Promover uma aula em prol do desejo é inspirar os alunos a desejarem conhecer os objetos a serem ensinados (porque temos convicção da sua importância formativa) por meio da apresentação de enigmas e da busca de (diferentes) maneiras para solucioná-los.

O objeto concreto é o ponto de partida dos(as) professores(as): o conteúdo, um tema etc. Aquilo que consideramos relevante, a partir do exercício da poética do desejo, que envolve as expectativas compartilhadas dos estudantes e professores(as)

na sala da aula, em função daquilo que conhecemos a respeito dos estudantes também.

Ao proporem um enigma os(as) professores(as) precisam estabelecer um ponto de equilíbrio no acompanhamento da atividade, de modo estarem próximos o suficiente para auxiliar os estudantes (caso seja necessário), e distantes o suficiente para que eles atuem com autonomia na sua resolução. Esta regulação depende da observação sistemática das intenções dos estudantes no processo da atividade, pois o(a) professor(a), como um(a) incentivador(a) do desejo de aprender, não pode deixar a preguiça ou as soluções rápidas, menos elaboradas, desvirtuarem sua ação. Regular o que acontece antes, durante e depois do desenvolvimento do enigma e da sua solução, deve ser uma experiência planejada: colocar regras, organizar o espaço, distribuir o tempo, deduzir ou induzir comportamentos, explicar, expor, escrever e retomar, talvez (ou sempre). E, além disso, o mais difícil: saber identificar e deixar-se surpreender pelas novidades das trajetórias de aprendizagem em curso; procurando replanejar-se caso seja necessário.

Ensinar História nessa perspectiva, repetimos, é trabalhar na construção de enigmas construídos a partir do conhecimento das experiências dos estudantes que deverão desejá-los e resolvê-los. Uma história ensinada deve estar próxima das expectativas dos aprendentes, pois elas apontam (as expectativas) para forma como o grupo deseja o futuro, indicam quais experiências não fazem (ou ainda não fazem parte) parte da construção deste horizonte, bem como podem modificar essa própria relação resignificando o passado.

Desejar História é desejar conhecer as gentes, os lugares, as diferentes maneiras de ser e de viver em diferentes tempos, é desejar conhecer diferentes climas históricos. Implica num desejo de compreender nosso lugar no mundo, a radicalidade da condição meramente humana, sobretudo, quando os eventos do cotidiano, tais como as tensões entre experiência e expectativa do nosso presente, nos interrogam e nos exigem posicionamentos para solucionarmos os enigmas da vida, que podem ser experimentados nas aulas de história, tornando-as significativas e inesquecíveis.

Nessa perspectiva, desenvolvemos um conjunto de enigmas históricos, como produtos didáticos, para utilizarmos como mobilizadores nas aulas História. Para isso, investigamos em um 6º ano da educação básica, as experiências e expectativas dos educandos sobre a disciplina História posto que, na nossa poética, é preciso conhecê-

los e escutá-los, para criarmos os pontos de apoio a partir dos quais eles serão motivados a seguirem as suas curiosidades coletivas e individuais.

3 ELABORAÇÃO DOS ENIGMAS: DIAGNOSTICANDO EXPERIÊNCIAS E EXPECTATIVAS DA TURMA COM RELAÇÃO A HISTÓRIA

Nosso objetivo nesta investigação parte do princípio proposto por Meirieu de encontrarmos pontos de apoio nas trajetórias dos próprios sujeitos, para ampliarem sua curiosidade e desejarem aprender os conteúdos escolares. Assim sendo, se a sala de aula é entendida a partir da sua heterogeneidade, as atividades para ela também devem ser, bem como serão as aprendizagens. Pensamos então que nós, como docentes, podemos formular ações (a partir das experiências e expectativas) e atividades entre os estudantes, tanto coletivas, quanto individuais.

Elaboramos um conjunto de enigmas para as aulas de História, e a discussão dos procedimentos para sua construção, a partir de uma reflexão pedagógica que envolve poética, desejo e isonomia (dos iguais para os iguais, dos diferentes para os diferentes).

Nosso primeiro passo foi conhecer a relação das experiências e expectativas dos nossos estudantes com a História na escola. Tentamos perceber se nossas expectativas correspondiam às expectativas de nosso público; se emergia, em nossa sala, um novo tempo no qual nossa experiência já estaria distanciada das expectativas deles, acentuando nossas diferenças, e a recusa dos seus desejos.

Solicitamos aos estudantes do 6º ano, durante uma aula de história de 50 minutos que, em uma folha pautada, copiassem e respondessem algumas perguntas. Este momento ocorreu na última semana de aula, antes das férias de julho, em 2018, na qual costumamos, tradicionalmente, realizar uma avaliação semestral da disciplina. A turma foi esclarecida a este respeito e pedimos que as respostas fossem anônimas, como sempre.

Essa atividade foi desenvolvida, como de costume, na minha sala de aula, logo, não se constituiu atividade extracurricular, apenas para efeito dessa pesquisa. As respostas dos estudantes não foram descritas literalmente nesse texto, e sim, a partir de nossa análise e interpretação, e por essa razão não recorreremos a um comitê de ética. Partimos das seguintes questões:

Perguntas de partida

1. O que você estuda em História? (*espaço da experiência*)
2. O que você gosta em História? (*espaço da experiência e horizonte de expectativa*)
3. O que você não gosta em história? (*espaço da experiência*)
4. O que você gostaria de estudar em História? (*horizonte de expectativa*)

Na primeira pergunta, “O que você estuda em história?”, eles apresentaram o repertório dos assuntos e procedimentos aos quais tiveram acesso na disciplina e se recordam. Todos nós, docentes já ficamos, algumas vezes, impactados com o silêncio profundo que este tipo de pergunta pode causar em uma sala de aula, mas é um risco que temos que correr. E diante do silêncio é nosso momento de trabalhar, criar formas de mudar essa realidade.

Na pergunta seguinte o estudante foi levado a fazer uma seleção no interior daquilo que expressou (ou silenciou) conhecer sobre a disciplina. Entretanto, a segunda pergunta, “o que você gosta em História?”, suscita maior subjetividade, interroga o estudante a partir de suas experiências, coloca em ênfase a dimensão afetiva positiva. Conduz-se a fazer um recorte do que é significativo, querido, assertivo, proveitoso, útil, na disciplina História. A expressão das escolhas foi livre, sem ser necessário apresentarem justificativas ou qualquer explicação formal sobre suas opiniões. O mesmo se aplicou à terceira pergunta “o que você não gosta em História?”. Depois de ter reunido aquilo que considerou positivo, depois de ter clareza daquilo que gostou, foi se aproximar com mais clareza daquilo que não gostou.

Como pensamos com Koselleck, o horizonte de expectativa é desenhado a partir daquilo que se vivencia no espaço da experiência, deixamos para perguntar por último: “O que você gostaria de estudar em História?”.

A ordem na qual foram colocadas nossas perguntas iniciais tem aspectos relevantes no efeito da pesquisa tal qual pensamos, por isso solicitamos aos estudantes a resolução do questionário seguindo a sequência. Observando a aplicação foi possível perceber que a ordem foi seguida pelos participantes

Escolhemos esse modelo de questionário, com perguntas pré-estabelecidas, sem intervenção durante a execução ou alteração na ordem das perguntas, estabelecendo que os participantes não tinham a obrigação de respondê-lo. Não oferecemos alternativas pré-estabelecidas para respostas, pois nos propusemos a

ouvi-los a respeito do que aprenderam e do que gostariam de aprender. Imaginamos que suas respostas resultariam numa espécie de “guia” por meio do qual poderíamos avaliar o realizado e planejarmos os próximos passos a serem dados, nessa busca da ilha desconhecida, no sentido de ampliarmos sua curiosidade pela matéria história.

A partir da análise das respostas, perceber as particularidades de nossos estudantes. Criamos indicadores para identificar linhas de pensamento que expressem pontos em comum entre eles, nesse diálogo. Na medida em que interpretamos o que foi dito pelos estudantes, agrupamos as experiências e expectativas mais próximas entre si, estabelecendo “padrões” para, a partir daí, propormos enigmas específicos para cada subgrupo existente em nossa sala de aula.

Nosso campo de investigação foi uma escola da rede privada de ensino de Recife, em Pernambuco, situada num bairro popular da cidade, com um público composto por filhos(as) de famílias de classe média e médio-baixa. A escola conta com dois prédios de 04 andares, cada. Possui 02 quadras poliesportivas, minicampo de futebol, berçário, laboratório de informática, salas climatizadas, salão de eventos biblioteca e cantina. Oferece reforço escolar para os alunos com dificuldades em Matemática, bem como um curso preparatório para o ingresso em escolas técnicas e institutos federais do estado de Pernambuco. Atende, da educação infantil aos anos finais do ensino fundamental. Possui um quadro com cerca de 100 funcionários e dispõe de atendimento psicológico e psicopedagógico. Está no mercado há 20 anos. Afirma, em seu projeto político pedagógico, aderir à corrente sociointeracionista de aprendizagem, é uma escola confessional, evangélica e oferece o componente Ensino Religioso no currículo.

Os estudantes do 6º ano, em sua maioria, possuem uma longa trajetória com a escola. Parte deles estuda desde o 1º ano na mesma instituição. A faixa etária dos estudantes que compuseram a pesquisa está entre 11 a 13 anos, sendo os de 13 anos uma minoria nas turmas. No momento da execução das perguntas tínhamos percorrido uma trajetória de cinco meses com as turmas, tendo resultados muito “positivos” nas avaliações (se considerarmos apenas os dados numéricos, é claro), com uma média de 04 a 05 estudantes abaixo da média na disciplina, entre os 56 (cinquenta e seis) que responderam às perguntas ao final do primeiro semestre, ou seja, cerca de 9% do total.

As turmas demonstraram um interesse bastante significativo pela disciplina História, destacando-se alguns estudantes que pedem, espontaneamente, espaço

para apresentação de cartazes, maquetes, pesquisas sobre temas da aula produzidos por eles. Nos meses que passamos juntos, até execução das perguntas, nossa relação foi bastante afetuosa com o grupo classe.

Analisamos as respostas de 56 estudantes, as quais, em geral, foram curtas e objetivas. Nosso referencial de análise foi constituído a partir das postulações de Cristian Laville e Jean Dionne (1999) no livro “A construção do saber”. Nosso primeiro passo foi executar a codificação dos dados que, segundo Laville:

[...] constitui a primeira operação na organização do material. Na prática, trata-se de atribuir um código a cada um dos dados coletados e de ordená-los por isso mesmo em categorias” (LAVILLE e DIONNE, 1999, p.199).

A partir de leitura prévia e da transcrição literal das respostas (sistematizando-as em forma de um quadro) foi possível perceber semelhanças nos padrões das respostas dos estudantes. Descrevemos estes padrões à luz dos conceitos centrais desta pesquisa, da nossa compreensão da semântica dos nossos estudantes, da nossa relação com o campo disciplinar da História.

3.1 ANALISANDO A DIAGNOSE REALIZADA

Investigar os desejos dos estudantes, a forma como expressaram expectativas sobre a história constituiu-se um elemento fundamental nesse trabalho. Assim sendo, a resposta para a última pergunta da diagnose (“O que você gostaria de estudar em história?”) foi o nosso ponto de partida, visto que tal pergunta atinge diretamente o objeto do desejar. Agrupamos os “pensamentos” dos estudantes de acordo com os seus interesses e, deste procedimento, emergiram 04 (quatro) grupos que apresentaram padrões semelhantes na forma de “desejarem a história”, de expressarem suas expectativas. Foram estes:

GRUPO A - Construíram seu horizonte de expectativa desejando viver uma experiência nova a partir de uma curiosidade de tipo étnico-antropológico. Expressaram desejo por conhecer aspectos específicos das culturas indígenas. Os exemplos citados foram: “aprender a língua tupi”, “se pintar como índios”, “aprender suas técnicas de guerra”, [conhecer sobre] “uso das plantas”, e sobre a “vida dos

índios”. As mais recorrentes foram: “aprender a língua tupi e [conhecer] a vida dos índios”.

GRUPO B - Construíram seu horizonte de expectativa desejando conhecer lugares, tempos e eventos que ainda não estudaram e que estão fora dos conteúdos programáticos, curriculares, destinados ao 6º ano: Pré-história/Antiguidade⁶. Os exemplos citados foram: “1º e 2º Guerras mundial”, “Guerra Fria”, “Países da Ásia”, “História da Oceania”, “Cultura de outros países”, “Revolução Francesa”, “História dos Estados Unidos”, “Racismo em outros países”, “História dos Planetas”, “Povos escondidos”, “Passado mais recente”. Sendo o mais recorrente: “História de outros países”.

GRUPO C - Construíram seu horizonte de expectativa desejando reviver e aprofundar suas experiências passadas, os assuntos já estudados. Desejaram repetir um conteúdo, um aspecto específico dele, ou repetir um momento de aprendizagem citando um recurso e/ou metodologia que consideraram interessante para aula. Todos desejaram o estudo de temas e/ou conteúdo do eixo Pré-história Antiguidade, típicos do currículo do 6º ano, e apresentaram domínio de temas históricos. Os exemplos citados foram: “Civilizações antigas”, “Egito Antigo”, “Reino de Kush”, “Hebreus”, “Fenícios”, “Persas”, “Genealogia dos Faraós e Faraônas”, “História de Cleópatra”, “Babilônia”, “Mesopotâmia”, “Músicas nas aulas”. Sendo os mais recorrentes: “Egito antigo” e “músicas nas aulas”.

GRUPO D - Apresentaram dificuldade para construir um horizonte de expectativa. Não especificaram o que desejavam aprender. As respostas têm caráter generalista. Os exemplos citados foram: “tudo”, “nada”, “não sei”, “tudo de importante”, “não tenho nada em mente”. Sendo o mais recorrente: “Tudo”.

Continuando na busca dos desejos, por meio da pergunta “O que você gosta em história?”, constatamos dois padrões nas respostas: um que chamamos de “didático-metodológico” e o outro, chamado de “temático-operacional”.

⁶ Essa realidade se aplica para o contexto o qual procedeu a pesquisa antecessor a BNCC – Base nacional Comum Curricular que alterou a organização desses conteúdos adicionando História medieval no currículo do 6º ano.

No padrão **didático-metodológico 32 (trinta e duas)** respostas destacaram que o gosto pela disciplina ocorre devido às estratégias didáticas que constituem a metodologia das aulas e pelo afeto que possuem para com a professora. Os exemplos citados foram: “cantar na sala”, “dançar em sala”, “as músicas sobre história”, “ouvir a professora cantar”, “brincadeiras”, “dinâmicas”, “uma explicação compreensível e bem detalhada”, “as avaliações”, “a concentração da aula”, “o jeito de contar histórias”. Sendo os mais recorrentes “as músicas sobre história” (nº de respostas: 07) e “o jeito de contar histórias” (nº de respostas: 10).

No padrão **Temático-Operacional 24 (vinte e quatro)** respostas destacaram o afeto para com a professora e o gosto pelos temas e conteúdos abordados, em particular, na disciplina e/ou pelos procedimentos específicos da produção do conhecimento histórico. Os exemplos citados foram: “Deuses”, “Mitologia”, “Religião”, “Egito antigo”, “Mesopotâmia”, “Descobrir a verdade”, “Detalhar a realidade”, “Conhecer pontos de vistas diferentes, e os fatos e os povos”, “Conhecer as origens”, “Relembrar o passado”, “Detalhar fatos”, “Analisar fontes históricas”. Sendo os mais recorrentes os temas “Deuses” (nº de respostas: 04), “Mitologia” (nº de respostas: 04) e a operação de “Detalhar fatos” (nº de respostas: 03).

Sigamos agora para outro lado da ilha desconhecida: aqueles que declararam não gostarem de História. Na análise deste conteúdo percebemos 03 padrões distintos nas respostas, que reuniram elementos semelhantes na argumentação. Identificamos os padrões por códigos:

NGH- Não gostam da história - 07(sete) respostas

Aqueles que dizem não gostar da disciplina devido aos impactos negativos que constata na sua aprendizagem ou na realização de atividades do cotidiano escolar. Os exemplos citados foram: “exercícios do livro”; “reclamações que recebem da professora”; “não conseguir estabelecer relações com o assunto”; “sentir-se perdido”; “ter notas abaixo da média”; “ser uma matéria de muitas abstrações e teorias”. Sendo o mais recorrente “sentir-se perdido” (nº de respostas: 02).

GH- Gostam de História - 44 (quarenta e quatro) respostas

Nesse padrão os estudantes expressaram que gostavam de “tudo” ou que não havia “nada” que não gostassem na disciplina, mesmo sendo induzidos a pontuarem do que não gostavam. Houve também uma predominância de justificativas nas respostas, pontuando o que gostavam. Os exemplos citados foram: “gostam de tudo porque gostam da professora”, “das aulas”, “do jeito de ensinar”, “de descobrir coisas

novas”. Sendo o mais recorrente “gostam de tudo porque gostam da professora” (Nº de respostas: 10).

NGCH- Não Gostam de Conteúdos da História - 05 (cinco) respostas

Neste padrão reunimos aqueles que apenas citaram um conteúdo e/ou tema da história do qual não gostaram. Os exemplos citados foram: “pré-história”, “deuses” e “Mesopotâmia”. Não havendo um mais recorrente, foram citados na mesma proporção “pré-história” e “Mesopotâmia” (Nº de respostas: 02).

Por fim, mas não menos importante, tivemos as respostas para a pergunta “O que você estuda em história?”. Em nossa análise identificamos 02 padrões recorrentes na forma como os estudantes se expressaram. Um padrão **Temático-Conteudista – 46 (quarenta e seis) respostas** – no qual apresentaram citaram os conteúdos e/ou temas da disciplina. As palavras foram lançadas sem coesão, os argumentos foram pontuados. Os exemplos citados foram: “Egito”, “Reino de Kush”, “Mesopotâmia”, “Deuses”, “Mitologia”, “O passado”, “Civilizações antigas”, “Idade Antiga”, “Pré-História”, “Cultura”, “Religião”, “Geografia”, “Antepassados”. Sendo os mais recorrentes “Egito antigo” (nº de respostas: 12) e “Deuses” (nº de respostas: 06).

E o outro padrão chamamos de **Dissertativo-Conceitual – 10 (dez) respostas** – no qual foram apresentadas ideias mais sistematizadas e formularam-se orações coesas, expressando um conceito ou um argumento conhecido sobre o que é História e o que ela estuda. Os exemplos citados foram: “Tudo que mudou e permaneceu com o passar do tempo”, “A evolução do ser humano”, “A organização dos povos e sua cultura”, “O estudo do passado, mesmo não vivendo ele”, “As conquistas da humanidade”. Sendo o mais recorrente: “Tudo que mudou e permaneceu com o passar do tempo” (nº de respostas: 04).

Partindo dos grupos iniciais **A, B, C e D**, reunidos por apresentarem expectativas semelhantes a partir da proximidade de desejos, e interesses para com o aprender História, expressos nas respostas à pergunta **nº4** (o que você gostaria de estudar em história?), observamos e pontuamos os padrões descritos acima, em suma: Temático-Conteudista e Dissertativo-Conceitual nas respostas a pergunta **nº1º** (o que você estuda em história?). Didático-metodológico, Temático-operacional nas respostas a pergunta **nº2º** (o que você gosta em história?). NGH- Não gostam da história, GH-Gostam de história, NGCH-Não Gostam de Conteúdos da história identificados nas respostas a pergunta **nº3º** (o que você não gosta em história?), expressos em cada um desses grupos (A, B, C ou D).

Para visualizarmos as particularidades de cada grupo (A, B, C ou D) em função das suas respostas, sistematizamos os resultados dessa observação em um quadro operacional. Este quadro nos indicou uma espécie de cartografia dos desejos históricos de nossa turma, e orientou a construção das abordagens didáticas personalizadas (os enigmas), apoiados nos desejos da turma.

O quadro pode ser lido da esquerda para direita. Na primeira coluna estão os grupos (A, B, C e D) seguidos da descrição referente a forma como os estudantes constroem ou não seus horizontes de expectativa em História, assim, essa descrição comunga com o que se apresenta na última pergunta do quadro situada na última coluna. Seguindo da esquerda para direita pode-se ler os indicadores expressos (Temático-Conteudista, Dissertativo-Conceitual, Didático-Metodológico, Temático-Operacional, GH, NGH e NGCH) representando nossa análise às respostas para cada pergunta proposta na pesquisa (O que você estuda em história?, O que você estuda em história?, O que você estuda em história?) estruturada pelos blocos dos grupos. O símbolo "N°" refere-se ao quantitativo de respostas. É possível observar também a semelhança quantitativa entre os estudantes com dificuldades em construir um horizonte de expectativa e aqueles que apresentaram baixo rendimento escolar.

Ademais percebemos haver, para os estudantes, uma dimensão afetiva determinante na maneira como se aproximam ou não da disciplina, em especial, quando expressam ser essa aproximação resultado do carinho nutrido pela professora. Todos declararam gostar da professora pelo que ela faz (e os faz sentir e viver) nas aulas, e não evidenciaram nenhuma característica de sua personalidade ou de seus traços físicos.

Quadro 1 - Resultado da análise das respostas dos estudantes

	O que você estuda em história?	O que você gosta em história?	O que você não gosta em história?	O que você gostaria de estudar em história?
GRUPO A (N° 12) Constroem o horizonte de expectativa de modo que possam viver uma experiência nova a partir de uma curiosidade étnico-antropológica	Temático-Conteudista (N° 12)	Didático-Metodológico (N° 12)	GH (N° 11)	Desejam aprender sobre aspectos específicos das culturas indígenas
			NGH (N° 01)	
GRUPO B (N° 18) Constroem o horizonte de expectativa de modo que possam viver uma experiência nova.	Temático-Conteudista (N° 11)	Didático-Metodológico (N° 15)	GH (N° 13)	Desejam aprender sobre temas e/ou conteúdo fora do eixo Pré-história Antiguidade
	Dissertativo-Conceitual (N° 07)	Temático-Operacional (N° 03)	NGH (N° 05)	
GRUPO C (N° 21) Constroem o horizonte de expectativa de modo que possam reviver e aprofundar experiências passadas.	Temático-Conteudista (N° 18)	Temático-Operacional (N° 21)	GH (N° 15)	Desejam repetir e/ou aprofundar um conteúdo, tema, atividade didática vivenciada no passado
	Dissertativo-Conceitual (N° 03)		NGCH (N° 06)	
GRUPO D (N° 05) Apresentam dificuldade para construir um horizonte de expectativa mais elaborado.	Temático-Conteudista (N° 05)	Didático-Metodológico (N° 05)	GH (N° 05)	Não expressam o que desejam aprender.

Fonte: Autora, 2019.

Este diagnóstico foi o ponto de partida para a construção dos enigmas históricos, a partir de uma poética do desejo e do desenvolvimento de estratégias para aprendizagens personalizadas para nossa turma. Para ampliar a efetividade desses princípios na prática pedagógica dos(as) professores(as) de história, construímos o instrumento do diagnóstico para ser usado por eles(as). Nesse sentido, com a utilização desta diagnose os(as) professores(as) poderiam mapear suas turmas, á luz

dos seus desejos, apoiando-se nestes para orientarem suas práticas, bem como identificarem e regularem os avanços dos estudantes com maiores dificuldades. É importante frisar que essa diagnose foi construída com base em uma realidade específica dos nossos estudantes de 6º ano, mas pode ser adaptada para diferentes realidades e diferentes níveis de afetividade entre docentes e estudantes. É possível também que essa diagnose possa ser utilizada em outras disciplinas escolares. Deste modo, talvez, seja possível propor um projeto escolar interdisciplinar, a partir da poética do desejo. Segue o instrumento que criamos como parte propositiva do trabalho.

Quadro 2 - Diagnose para professores de história

DIAGNOSE PARA PROFESSORES DE HISTÓRIA			
NOME DO ALUNO(A) :			
O que você estuda em história?	O que você gosta em história?	O que você NÃO gosta em história?	O que você gostaria de estudar em história?
<input type="checkbox"/> Temático-Conteudista. <input type="checkbox"/> Dissertativo-Conceitual.	<input type="checkbox"/> Didático-Metodológico. <input type="checkbox"/> Temático-Operacional.	<input type="checkbox"/> GH. <input type="checkbox"/> NGH. <input type="checkbox"/> NGCH.	<input type="checkbox"/> Viver uma experiência nova. <input type="checkbox"/> Reviver e/ou aprofundar experiências passadas. <input type="checkbox"/> Apresentam dificuldade para construir um horizonte de expectativa.

Fonte: Autora, 2019.

4 DESPERTANDO DESEJOS: OS ENIGMAS

Quando falamos em “enigma” nesse trabalho, partimos da reflexão teórica segundo a qual é preciso tornar a escola, portanto as aulas, um lugar desejável para os estudantes, no qual haja uma preocupação efetiva com suas experiências e expectativas. Como profissionais da aprendizagem, os professores devem estar comprometidos em despertar nos alunos a convicção de que é possível aprender e é possível saber como se aprende mais e melhor. Professores, não como adestradores, ou amestradores, mas como educadores que compreendem a diversidade das aprendizagens em suas turmas e, a partir dos apoios baseados nos desejos de seus aprendentes, trabalham para seu crescimento cognitivo e emocional.

Nossas aulas não sobrevivem apenas de teoria, mas sim, do alinhavar de cada docente da teoria com a prática. Logo, os enigmas são também o nome que demos às ferramentas construídas, a partir dessa reflexão, para utilização dos professores, nas suas salas de aula, sob as inspirações fundamentais de Meirieu e Koselleck.

Elaboramos uma sequência de atividades divididas em três níveis de intencionalidade, (aquisição, avaliação e exploração), pensadas para serem executadas sucessivamente. Ao conjunto dessas atividades chamamos de “enigma histórico” para aprender a desejar. Essas atividades configuram-se em: Aquisição, Avaliação e Exploração.

No nível ao qual chamamos de “Aquisição”, organizamos as atividades que proporcionariam a articulação dos saberes prévios dos alunos, com as suas habilidades (saberes, representações) já adquiridas, as quais serviriam de pontos de partida para as próximas etapas. Nessa etapa os estudantes definiram a forma como conduziram suas estratégias de aprendizagem, a partir dos caminhos (fontes, textos, imagens, livros, gráficos, objetos, métodos etc.) disponibilizados pelo(a) professor(a). Para construir uma atividade de aquisição, como entendemos aqui, é importante anunciar um objetivo específico, bem como selecionar meios diversos para que os estudantes possam alcançá-lo, a partir de suas escolhas.

Para o nível da “Avaliação”, desenvolvemos atividades para verificar o alcance dos objetivos propostos nas atividades de “aquisição”. Os estudantes tiveram que usar seus conhecimentos e habilidades já adquiridas em conformidade com a proposta da “prova” lançada, desenvolvendo novas aprendizagens. Uma avaliação nunca é neutra, sempre envolve escolhas específicas definidas pelos docentes. Os meios

disponibilizados pelo docente na atividade de aquisição têm que corresponder ao solicitado na atividade de avaliação. Se o estudante não conseguir realizá-la deve-se criar um outro meio, mais adequado para isso, de acordo com as dificuldades diagnosticadas na avaliação. A avaliação é um momento que habilita o indivíduo e o docente a refletirem sobre os percursos teóricos e metodológicos traçados e sobre as suas próprias ações.

No nível da “Exploração” propusemos atividades direcionadas à construção de novos conhecimentos por parte dos estudantes, conforme explica Meirieu (1998, p.133):

Um conhecimento só está verdadeiramente apropriado quando tiver se tornado, por sua vez, um instrumento para aquisição de outros; então, e só então, pode-se dizer propriamente que está integrado a dinâmica cognitiva do sujeito. Basta aplicá-lo em uma nova realidade para dar-se conta disso.

Para construir o enigma contando com estes diferentes níveis, utilizamos os dados obtidos em nossa pesquisa diagnóstica a respeito dos diferentes grupos de aprendentes na turma:

GRUPO A (Nº 12) Construiu seu horizonte de expectativa desejando uma aprendizagem (experiência) nova, a partir de uma curiosidade étnico-antropológica.

GRUPO B (Nº 18) Construiu seu horizonte de expectativa desejando uma aprendizagem (experiência) nova, a partir de uma curiosidade histórica centrada.

GRUPO C (Nº 21) Construiu seu horizonte de expectativa desejando reviver e aprofundar aprendizagens já construídas (experiências passadas).

GRUPO D (Nº 05) Apresentou dificuldade para construir um horizonte de expectativa específico.

Utilizamos os interesses dos grupos A, B e C como norteadores para construção de três enigmas distintos, privilegiando as particularidades demonstradas por cada grupo, bem como mobilizando o desejo pela História por parte do grupo D, integrando-o aos interesses já demonstrados pelos demais.

As alternativas que consideramos para definir nossa tema de trabalho divergiram entre: selecionar um conteúdo ou tema mais recorrente nas respostas dos estudantes à pesquisa, como por exemplo, o recorte temporal Pré-história e/ou Antiguidade Pré-Clássica, ou promover um reencontro deles com uma atividade na qual estiveram bem empolgados e pediram para refazer. Avaliamos que segunda

possibilidade poderia ser uma oportunidade interessante (e não ameaçadora) principalmente para o grupo que aparentemente, não desejava nada com História.

A atividade consistiu numa dinâmica de grupo cujo objetivo foi apresentar o tempo que a equipe levou para bater a clara de um ovo até a composição de “claras em neve”, sem a utilização de relógios e/ou outros instrumentos convencionais para medição do tempo em horas, minutos, segundos etc. Essa atividade foi desenvolvida a partir da necessidade de criar uma aula divertida e atrativa sobre o conteúdo “tempo”, sempre observado como um conteúdo difícil e chato de aprender ao longo de nossa experiência.

Decidimos investigar se esta nossa observação era procedente e pesquisamos no banco de dados da Educapes “um portal de objetos educacionais abertos para uso de alunos e professores da educação básica, superior e pós-graduação que busquem aprimorar seus conhecimentos”⁷. Inserimos a palavra-chave Profhistória, pois nos interessava conhecer os trabalhos envolvidos no âmbito desse programa sobre a temática, visto as especificidades propostas. Procuramos nessa consulta⁸ todos os trabalhos que apresentassem a palavra “tempo” no título, encontramos com essa busca 10 (dez)⁹ dissertações depositadas. Com essa consulta constatamos que, entre

⁷MEC. PortalEducapes, 2018. Buscar no repositório. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br> acesso em 29/03/2019.

⁸ Dados consultados em 25/03/2019.

⁹ BARBOSA, Alexandre Rodrigues de Frias. *A narrativa como ensaio para aprendizagem da História: arte e ficção na constituição do tempo e de si*. 2016. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) – Faculdade de formação de professores. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

BUCHTIK, Lorena Marques Dagostin. *Tempo, evidência e historicidade no livro didático e a aprendizagem histórica*. 2018 Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) - Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2018.

FORNECK, Mara Betina. *Ensino de história, noções de tempo e relações de temporalidade: uma experiência de formação continuada com professores de história de Arroio do Meio/RS*. 2017. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) - Instituto de Filosofia e Ciências Humanas. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017.

LINS, Mariana Mendes. *Linhas do tempo: Trabalhando tempo e temporalidade com alunos do 6º ano*. Rio de Janeiro, 2016 - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2016.

MATOS, Camila de Oliveira. *Sinais de tempo: construção de significados de tempo histórico em libras para alunos surdos em uma perspectiva de letramento em história*. 2016. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Seropédica, 2016.

MOREIRA, Carlos Gustavo Costa *Sobre a aprendizagem dos regimes de sentido do tempo histórico escolarizado: parâmetros críticos para estudo curricular sobre ensino de História para o 6º ano do Ensino Fundamental*. 2017 Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2017.

PALTIAN, Luciano Pinheiro. *Cartografias do tempo: Uma proposta de mapa do tempo interativo para o ensino de história* 2017. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) - Instituto de Filosofia e Ciências Humanas. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017.

os temas tratados nas dissertações, o “tempo” aparece com pouca expressividade, sobretudo se comparado a outros temas: educação patrimonial, história e cultura indígena, afro-brasileira e africana.

A leitura dos resumos das 10 (dez) dissertações encontradas nessa consulta apontam: **1)** a predominância da dificuldade, entre os professores de história, para lidar com a temática, em especial, na construção de abordagens didáticas direcionadas à compreensão do tempo histórico e suas diferenças com relação ao tempo da natureza; **2)** a necessidade de um olhar mais constante para o “tempo”, para além de um conteúdo trabalhado apenas no 6º ano de forma fragmentada e pontual; **3)** as problemáticas do tratar desse tema nos livros didáticos, por não apresentarem uma perspectiva teórica de abordagem do tempo em coerência com as atividades e na forma de apresentar os conteúdos.

No artigo “Os tempos que a História tem...”, a professora Sandra Regina Ferreira Oliveira sugeriu orientações para professores desenvolverem ações com a categoria “tempo” em sala de aula, com base em investigações realizadas na escola e uma análise sobre o tratamento do tempo nos livros didáticos de história. Ela confirmou nossas proposições (2010, p.48):

O segundo aspecto relevante a ser apontado como problema nos livros é o trabalho com a categoria tempo, como se esta fosse um conteúdo a ser transmitido para o aluno e não como uma categoria fundamental para o conhecimento histórico [...].

Na busca da ilha desconhecida parece que não somos nós que encontramos o trabalho a fazer, mas o trabalho nos encontrou. O tempo estava presente nesse trabalho desde sempre, quando aprendemos (e nos encantamos) sobre as categorias “experiência” e “expectativas” refletíamos sobre as formas de racionalizar o tempo, de compreender o tempo histórico, de interpretar o tempo que emerge em nossas salas

PEIXOTO, Artur Duarte. *Jogar com a história: Concepções de tempo e história em dois jogos digitais baseado na temática da Revolução Francesa*. 2016. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) - Instituto de Filosofia e ciências Humanas. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016.

ROSATI, Luísa Duque Estrada. *O tempo histórico e sala de aula: desafios e possibilidades*. 2016. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016. SILVA, Adriano da. *Tempo e temporalidade no ensino e na aprendizagem da História: Um desafio a enfrentar*. 2016. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro 2016.

de aula. Aprender sobre o tempo é um caminho para superar os desafios cotidianos, bem como aprender história a partir de uma nova cultura de aprendizagem.

O tempo nos toca porque é misterioso, porque é enigmático, e nós que somos atraídas por enigmas, pensamos que (por ser o “tempo” um conceito central para pensarmos historicamente, bem como de difícil trabalho nas aulas de história e pouca expressão nos trabalhos desse programa), contribuir com essa discussão é uma forma de atuar positivamente para a promoção de aprendizagens em História num tema que parece ser problemático para o trabalho em sala de aula.

4.1 ANTIGAMENTE ERA ASSIM: O TEMPO E A NOSSA EXPERIÊNCIA DOCENTE

Em nossa prática docente, havia uma questão sobre o “tempo”, constante na percepção dos alunos, a qual nos intrigava: o uso da palavra ‘antigamente’. Os alunos a utilizavam para se referirem a tudo que não aconteceu no presente deles, ou melhor, dizendo que não lhes era familiar. Recordo-me de frases como: “antigamente, no tempo das cavernas”; “antigamente existia canhão, bomba, isso ou aquilo, professora?”; “Antigamente, quando não existia celular”; “Antigamente se mandava carta”; “Antigamente, quando as mulheres ficavam em casa”; “Antigamente, no tempo do Orkut”; e esta lista poderia ser eternizada por muitos professores de história, que se identificam com essa realidade. Sempre os interrogava perguntando: Antigamente, quando? Em qual período histórico? Em qual século, ano etc.?

Mas confessamos, o “antigamente” é um uso de difícil superação em nossa língua e sentimos, no decorrer de nossa experiência como docente, ser esse uso ainda mais frequente nas turmas de 6º ano.

A palavra chegava a ser tão recorrente que, certa vez, perguntamos: "O que é antigamente?" Houve silêncio. Uma voz sobressaiu a resposta: “Antigamente é tudo que aconteceu no passado, professora”. E então, indaguei novamente: “O ontem é passado, e de manhã (a aula era à tarde) também foi passado, então antigamente foi ontem e hoje de manhã”? A maioria respondeu que não, contradizendo a resposta anterior. Eu até sabia o que queria com essa pergunta, mas não sabia como passar isso para eles.

Com o passar das séries a frequência do uso dessa palavra vai diminuindo, pois a bagagem do saber sobre o tempo dos estudantes vai aumentando, de acordo com suas experiências, porque ninguém nasce sabendo orientar-se no tempo (físico

ou psicológico), cada sujeito aprende sobre essas operações ao longo da vida, a partir das informações que lhe são fornecidas. E assim aprendemos a usar o relógio na escola, dar sentido às datas comemorativas, festejar os aniversários e até usar a palavra “antigamente”.

A relação que estabelecemos com a noção de tempo é histórica e cultural, constitui-se da junção de instrumentos, medidas e experiências acumuladas ao longo da história de cada sociedade.

Talvez seja difícil fazer essa reflexão em nossas aulas porque, como mencionamos anteriormente, há uma série de fatores que emergem no ensino de história em relação ao tempo e contribuem para a não problematização do tempo como algo histórico. Afinal, ninguém questiona os calendários, ninguém questiona os relógios, quantos questionam o “antigamente”?

Desenvolver estratégias didáticas direcionadas para a aprendizagem do tempo, em especial, para o 6º ano, portanto, é necessário. Suspeitávamos ser possível desenvolver estratégias por meio da narração, por meio da qual o homem sistematiza sua temporalidade. O historiador Paul Ricoeur, na obra “Tempo e Narrativa”, apresentou uma definição ao tempo histórico como o resultado do esforço humano organizar suas experiências por meio da narrativa. A obra de Ricoeur consagrou-se como importante para o pensamento histórico pós 1989. Ricoeur (1994, p.15) advogou em prol do empoderamento e a responsabilização pela palavra. É por meio da narrativa que o ser constrói o ‘eu’, a identidade, individual ou coletiva, e é por meio dela também que pode ter acesso ao tempo. O “tempo torna-se humano na medida em que está articulado de modo narrativo; em compensação, a narrativa é significativa na medida que esboça os traços da experiência temporal”. Pensávamos que, talvez, os estudantes pudessem renovar os usos, sentidos e palavras na lida com o tempo, e nos direcionamos a isso, conforme dissemos anteriormente.

Para contemplar as expectativas do Grupo C, aqueles que consideraram relevante aprofundar experiências passadas, os objetivos da atividade foram construídos de modo que os estudantes pudessem reunir as experiências que vivenciaram ao longo de sua vida para decifram um enigma de como aprendemos sobre o tempo, o enigma da retrospectiva.

Especificamente objetivamos problematizar a a relação dos jovens com o passado vasto e longínquo, expressa na palavra antigamente; articular as experiências dos alunos com as de outras gerações que lhes antecederam, a partir

das experiências por eles vividas e relacionadas ao tempo e destacar a capacidade, unicamente humana, de atribuir sentido ao tempo exteriorizado, em especial, na narrativa.

Para atingirmos estes objetivos realizamos nosso planejamento (das atividades direcionadas aos níveis da aquisição, avaliação e exploração) descrevendo cada etapa da maneira a seguir descrita.

4.1.1 Atividade de aquisição I

Anúncio do objetivo: Estudante, sua missão é descobrir o significado da palavra “antigamente”. Investigue este significado com 02 pessoas sua idade, 02 pessoas da idade dos seus pais, e outras 02 pessoas da idade dos seus avós. (Idade e/ou faixa etária).

- I. Você pode perguntar sobre algo (brincadeiras, escolas, tecnologias) de antigamente.
- II. Você pode mostrar algo (foto/objeto/música) e pedir para a pessoa explicar se aquilo é de antigamente ou não.
- III. Você pode pedir para que as pessoas te mostrem algo (foto/objeto/música) de antigamente e que expliquem o porquê elas acham que se trata de algo desta época.
- IV. Ou você pode escolher outro jeito, mas terá que explicar.

Solicitamos o “registro das aquisições” em uma ficha específica conforme o modelo a seguir.

Quadro 3 - Ficha de registro para resolução da atividade de aquisição I

FICHA DE REGISTRO	
Dados do(a) investigador (a)	
Nome:	Série:
Dados da investigação	
Qual objetivo dessa investigação?	
Como vou chegar ao objetivo? (definindo a metodologia)	
Por que acho que a opção que escolhi para chegar o objetivo é a melhor? (responsabilizando-se pela aprendizagem)	
Registre os resultados da investigação com:	
Pessoas da sua idade Idade 1: _____ Idade 2: _____	Nº1
	Nº2
Pessoas da idade dos seus pais Idade 1: _____ Idade 2: _____	Nº1
	Nº2
Pessoas da idade dos avós. Idade 1: _____ Idade 2: _____	Nº1
	Nº2
O que você descobriu com esse estudo? Explique como você atingiu o objetivo desta investigação. (construindo conhecimentos)	

Solicitamos em parte de 01 (uma) aula que os estudantes realizassem a pesquisa da atividade aquisição. Foi feita a leitura explicativa em sala e fornecida a ficha para o registro das respostas. Alguns estudantes solicitaram a ficha por e-mail. Foi dado o prazo de 01 semana para a entrega da ficha respondida. Os estudantes indagaram se poderiam realizar as entrevistas via redes sociais, e foi permitido. Essa explicação percorreu por cerca de 20(vinte) minutos.

Com as fichas respondidas em mãos, realizamos em 01 (uma) aula uma roda diálogo para a socialização das descobertas. Perguntamos aos estudantes o que eles tinham descoberto com essa pesquisa. Registramos os destaques e impressões dessa conversa em um diário de campo, e nele, o que compreendemos ser os sentidos atribuídos pelos estudantes à palavra “antigamente”.

A experiência vivida, mais as anotações registradas, nos possibilitou perceber que os estudantes ficam ávidos para compartilharem suas descobertas, principalmente as histórias de seus avós e destacamos três.

Um estudante relatou que, com essa pesquisa, descobriu que no passado seu avô era amigo da avó de outro estudante e eles (os avós) juntaram-se e fizeram uma banda famosa de brega (um ritmo bastante popular em Pernambuco) chamada “Labaredas”.

Outra estudante falou de uma brincadeira que sua avó brincava com o nome de “Pega melância” e a turma ficou curiosa para conhecê-la. A estudante então pediu para que a turma escutasse o áudio de sua avó, via rede social, explicando como era essa brincadeira. Atendemos seu pedido, para isso foi necessário à utilização de um caixa de som e um cabo de áudio. Assim, todos ficaram sabendo que o “pega melancia” era uma espécie de “pega-pega”¹⁰ em que o pegador devia correr para pegar outros brincantes segurando uma melância.

Uma terceira estudante relatou que sua avó ficou tão feliz com as perguntas que a levou em um abrigo de “velhinhas”¹¹ para que ela pudesse fazer a pesquisa melhor. Indo ao asilo, as “velhinhas” contaram que “antigamente” quase nenhuma menina estudava e nem sabia ler como ela (a estudante).

¹⁰ Brincadeira infantil em que as crianças correm para não serem pegadas por um dos brincantes. Quando o ‘pegador’ toca em alguém, passa para esse alguém a sua função de “pegador” dos demais brincantes. Há inúmeras variações regionais no nome desta brincadeira.

¹¹ Expressão usada pela estudante.

Inicialmente, o destaque foi dado às histórias dos avós, e o objetivo relacionado ao contato intergeracional foi alcançado. Além dos diálogos estabelecidos, pais e avós apresentaram aos estudantes uma diversidade de registros de outros tempos como vitrolas, LP's, livros, roupas, fotos, histórias etc. Os estudantes observaram várias mudanças do passado para os dias de hoje, várias dificuldades vivenciadas por gerações anteriores (falou-se dos preços dos celulares, do envio de cartas, das avós que sofriam com os maridos, de casas que eram bares no passado, de pesquisas em bibliotecas, da ausência de computadores e internet) bem como aspectos do passado desconhecidos em suas próprias vidas e Histórias (alguns descobriram ser descendentes de indígenas, outros de africano, a origem do seu nome, etc.).

Percebendo essa ênfase no passado dos pais e avós, decidimos perguntar, uma vez mais, sobre o “antigamente” dos estudantes. As discussões enfatizaram as brincadeiras de quando eram menores (pipa, casinha, futebol, boneca, a escola era mais divertida, subir nas árvores etc.) em contraponto as de hoje (videogames, jogos online, redes sociais, etc.). Também destacaram as memórias familiares (almoços em família, antes da separação dos pais; brincadeiras nas quais os pais fingiam não saber onde os filhos estavam quando eles se escondiam; os amigos que têm desde bebês; a morte de um familiar etc.).

Sobre a palavra “antigamente” quando questionados, os estudantes atribuíram um valor sentimental à palavra bastante inesperado por nós. Tal valor pode ser comparado aos sentidos representados nas ideias de lembranças marcantes, memórias boas e ruins, algo do passado que não volta, saudade e nostalgia. Descobrimos que o nosso incômodo com a palavra antigamente, sem dúvida, não era compartilhado pelos estudantes. Para nossa surpresa o valor que eles atribuíam àquela palavra ia além de um suposto desconhecimento histórico, conforme havíamos pensado.

Na construção dessa poética só restou-nos agradecê-los por ouvi-los e termos a oportunidade de aprender que o “antigamente” fazia todo o sentido e de uma forma tão emocionante. E tendo aprendido tanto com eles, elaboramos uma segunda estratégia, aquela no nível da avaliação.

Perguntamos aos estudantes, será que os robôs (partindo do universo tecnológico tão citado por eles como diferença entre o “antigamente” e o hoje) podem

pensar o tempo assim como nós, humanos? Esse foi o ponto de partida para nossa próxima atividade de avaliação.

No momento de construção dessa atividade estávamos desenvolvendo um jogo de RPG (Role-playing game) sobre História da África com uma turma de 8º ano. Neste jogo os jogadores interpretam personagens a partir de uma narrativa central, descrita no Livro-Base do mesmo, cumprindo “tarefas”, ganhando recompensas e “evoluindo”. Para criar os nomes dos personagens do jogo recorremos à pesquisa, mas também ao site <https://www.nomesdefantasia.com/>, comum entre jogadores de RPG para criação de nomes para personagens. Esse site é um gerador de nomes fantasias online no qual, a partir das características pontuadas por seu jogador, são oferecidos, aleatoriamente, nomes que combinem com tais características. Seguindo esse percurso demos o nome de “Tadrogo” para nosso robô, nosso ajudante durante a realização dos enigmas sobre o tempo.

Apoiar-nos em um personagem imaginário para mobilizar estudantes à aprendizagem tem se demonstrado eficiente na escola, principalmente com 6º anos. No artigo “Era uma vez um sexto ano: estudando imaginação adolescente no contexto escolar”, Aline Vilarinho Montezi e Vera Lúcia Trevisan de Souza (2013), especialistas em psicologia escolar, investigaram o uso da imaginação como ferramenta de aprendizagem. As autoras analisaram uma proposta de intervenção pedagógica realizada com quatro turmas de 6º anos, consideradas “as piores” de uma escola pública no interior de São Paulo.

As turmas tinham entre 28 e 32 alunos cada, na faixa etária de 11 a 14 anos. [...] No início de 2010, fomos chamados à escola para atender a uma queixa em relação aos 6º anos: segundo os professores, havia problemas de relacionamento, principalmente de exclusão de alunos com necessidades especiais (MONTEZI; SOUZA, 2013, p.79).

As autoras executaram, inicialmente, uma contação de história, com livro realista a respeito de histórias de adolescentes, mas constataram ter havido obstáculos à imaginação dos estudantes. Replanejaram a execução, utilizaram como estímulo o gênero terror (totalmente fantasioso), e esta mudança foi positiva.

A atividade realizada consistiu na narração de uma história inicial por parte das professoras, seguida da participação de cada estudante na continuidade da mesma.

Como resultados, as turmas participaram da construção de um livro de histórias de terror, da organização de seu lançamento e apresentaram uma melhora de desempenho observada por seus outros professores. Essa pesquisa considerou, com Vygotsky (2009), a passagem da infância para a adolescência como um momento de conflito, fase na qual o indivíduo convive com os embates entre o mundo da imaginação e fantasioso que o acompanha até então e a negação imposta pelas novas estruturas da realidade apresentadas pelo amadurecimento. Um perfil bem pertinente aos estudantes de 6º ano.

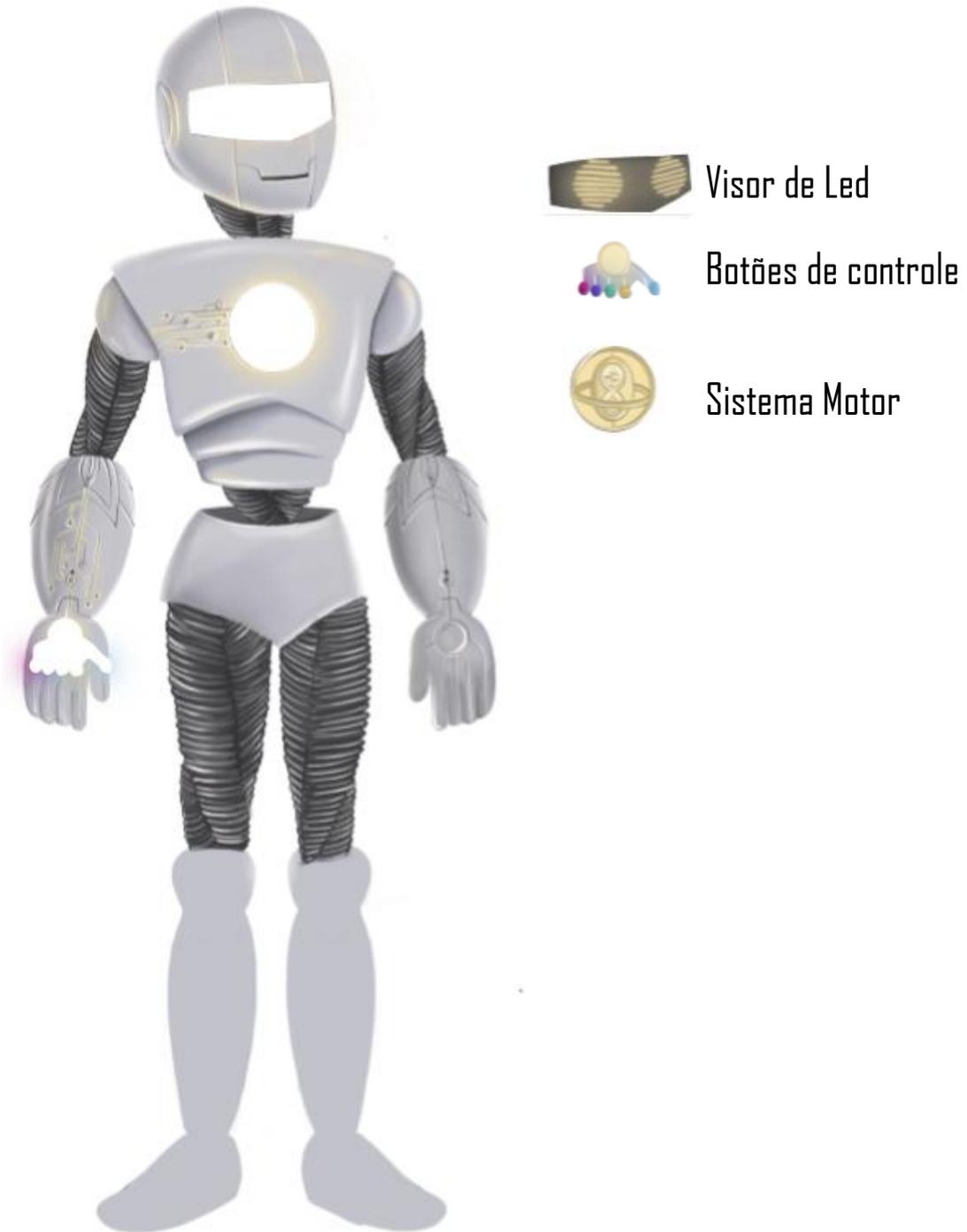
A imaginação é uma função psicológica vital, promove relações singulares com a realidade e deve ser explorada para aprendizagem. Segundo a análise de Montezi e Souza (2013), a imaginação:

1. Faz emergir o sujeito singular;
2. Mobiliza experiência dos jovens;
3. Mobiliza pelas emoções;
4. Auxilia na elaboração de emoções e sentimentos;
5. Reconhece o potencial do sujeito.

Inspiradas por estas perspectivas investimos nesse personagem imaginário, o qual nomeamos Tadrogo, para estimular a imaginação para aprendizagem dos nossos estudantes. Esse robô imaginário nos ajudou a articular o mundo dos estudantes às nossas expectativas de aprendizagem, e constituiu-se no nosso “apoio” para alavancá-los.

Apresentação do Tadrogo: Olá, E-U S-O-U TA-DRO-GO, um robô que está sendo programado para conversar com humanos, mas estou tendo problemas. Não entendo muitas coisas do mundo dos humanos, estou apresentando muitos erros e já retiraram vários acessórios do meu corpo por esta razão. Se não conseguir sair dessa, serei desligado e minhas partículas serão jogadas em um espaço do vácuo no universo. O(a) professor(a) de história está com meus acessórios. Ele(a) pode te passar os comandos. Vocês podem me ajudar AMIGOS(AS)?

Figura 01 – Tadrogo sem acessórios



Fonte: Jéssica Porfírio,2019. (adaptação da autora)

4.1.2 Avaliação I

Tadrogo é um robô que está sendo programado com inteligência artificial para conversar com humanos. A empresa de tecnologia envolvida na programação está fazendo uma pesquisa com pessoas diferentes para programá-lo, porque os robôs não sabem se orientar no tempo, como os humanos. Ajude a empresa a programar Tadrogo respondendo a pesquisa.

Quadro 4 - Quadro para resolução da atividade de avaliação I

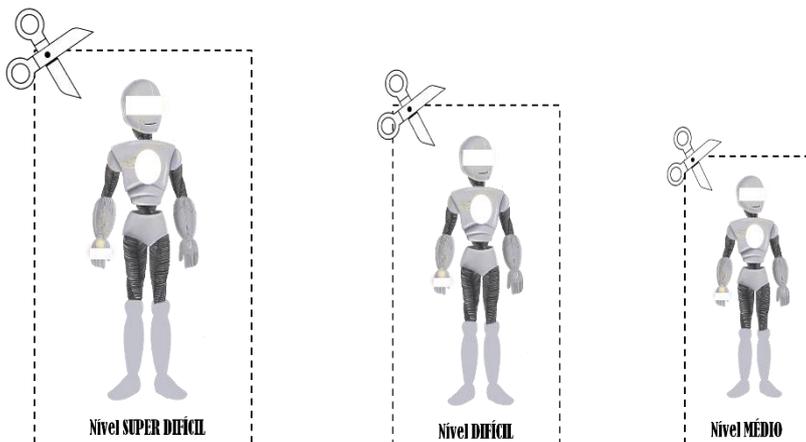
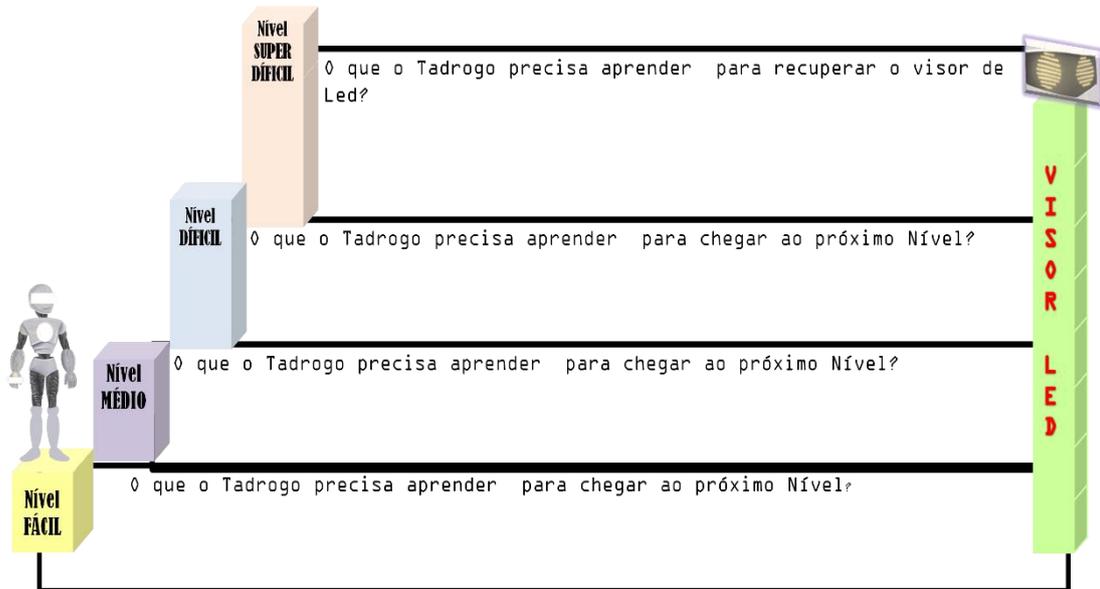
PESQUISA DE OPINIÃO – ROBÔ TADROGO	
Assinale as afirmações importantes para Tadrogo processar a palavra “antigamente”, e possa compreender e ser compreendido ao conversar com humanos.	
	É uma palavra que expressa o tempo igualmente para todos.
	É uma palavra que expressa um tempo indefinido.
	Quando as pessoas usam essa palavra estão falando de anos, meses e dias passados.
	Os jovens usam mais essa palavra que os mais velhos.
	Quando as pessoas usam essa palavra expressam suas experiências passadas.
	Expressa um tempo igualmente velho para todos.
	Refere-se sempre ao tempo da época de Jesus.
	Demonstra que, por meio da fala, podemos expressar o tempo.
	Está preocupada em definir o momento exato que ocorreu o acontecido.
	Demonstra que o tempo é irreversível.
Você acha que Tadrogo deve aprender a falar a palavra antigamente?	
<input type="checkbox"/> SIM <input type="checkbox"/> NÃO POR QUÊ?	

Fonte: Autora, 2019.

4.1.3 Exploração – Enigma I Aprofundar experiências passadas (Grupo C)

A programação dos Tadrogos não está nada fácil. Há muitas dificuldades para fazê-los conversar com humanos, pois eles não conhecem nada sobre o tempo. Para que possam aprender sobre o tempo, é preciso começar iniciar seu aprendizado partindo de uma informação mais fácil para outra mais difícil. Ajude os Tadrogos preenchendo as atividades que eles devem aprender, em níveis. Lembre-se das suas experiências, desde a infância até hoje, sobre como aprendeu a respeito do “tempo”. Se conseguir ajudá-lo, ele vai recuperar o visor de Led, que tinha sido retirado.

Figura 02 - Esquema para resolução – Enigma de Tadrogo



Fonte: Autora,2020.

Observar essa atividade de exploração como enigma pode suscitar algumas questões, O que é um enigma? Como fazer um enigma? Como resolver um enigma? No portal Educapes nossa busca indicou a ausência de trabalhos sobre esse tema, na área de história. Encontramos produções na área de Matemática, Língua Portuguesa e Literatura.

Ao pensarmos o enigma como ferramenta didática para o ensino de história atribuímos a ele alguns valores e particularidades. Com Meirieu consideramos que construir enigmas é exercer a arte de planejar obstáculos. Para sua elaboração não basta apenas que o docente, no caso, proponha uma situação-problema. É preciso planejar os obstáculos para que, a cada solução encontrada pelo aprendente, ou problema surja e necessite ser solucionado a cada nova fase da aprendizagem. Nesse aspecto compara-se, relativamente, a um quebra-cabeça onde o estudante deve ir encaixando cada peça para ao final ter uma visão total da imagem a ser alcançada.

Para mobilizar mais intensamente os estudantes, aplicamos ao enigma um plano de *gamefiction* ou gamificação, ou seja, “o uso de ideias mecânicas dos jogos em um contexto não diretamente relacionado com jogos, para engajar usuários a resolver problemas” (LUG, 2015 apud PAIVA, 2016).

O professor Carlos Alberto Paiva discutiu o quanto o uso da gamificação como metodologia é proveitoso no livro “A gamificação como ferramenta pedagógica no ensino superior: experiências pedagógicas vivenciadas em sala de aula”. Gameficar é fazer uso da estética, da ludicidade e das formas de pensar dos jogos, para envolver os participantes em uma atividade.

Paiva (2016.p.219) destacou três elementos específicos do ato de Gameficar como ferramenta pedagógica. O primeiro deles, a Inteligência Coletiva “visa proporcionar a interação, a colaboração e, principalmente a cooperação entre os alunos”, cujo objetivo é a criação de um espaço provocador de diferentes pontos de vista para a resolução de uma tarefa.

O segundo, a Imersão e Fluxo referem-se a dinâmica de inserir os jogadores em diferentes contextos a partir de um roteiro prévio. Informado sobre a trama principal, o participante se depara com uma série de desafios que o farão determinar livremente a continuidade da narrativa, para isso precisa ser conhecedor do contexto informado, das ferramentas e das mecânicas do jogo. Quanto mais imerso estiver na

proposta, maiores são as conquistas e recompensas adquiridas pelos participantes. A capacidade criativa envolvida no processo de gamificar, destrinchando um enredo principal com desafios, recompensas e ferramentas estimula os jogadores permitindo uma interação de fluxo constante. Por isso é comum observar usuários “perderem” a noção da passagem do tempo (sempre relativa à emoção) por estarem imersos em videogames.

Por fim, o terceiro aspecto destacado por Paiva (2016, p. 303) é a Transmídiação e o Metagame. O Metagame compreende uma inovação no ramo dos jogos, pois pretende “vislumbrar oportunidades diversificadas de aplicações, uma vez que as mecânicas envolvidas nesse processo trabalham a criatividade, a imaginação a interação e a colaboração entre os jogadores.” Nessa perspectiva desenvolver a solidariedade entre os jogadores passa a ser mais importante na dinâmica dos games do que a existência de um vencedor, cooperar substitui a lógica do competir. Tem se tornado maior o desenvolvimento e/ou adaptação desses conteúdos gamificados em diferentes plataformas digitais ou mídias, esse processo de diversificação se nomeia transmídiação e tem contribuído para a transformação do uso e da finalidade de recursos virtuais de fácil acesso já disponíveis em ferramentas mobilizadoras de aprendizagens.

Gamificamos o enigma quando envolvemos os estudantes na trama do Tadrogo e criamos todo um contexto imaginativo de imersão e fluxo com base no drama do robô, cujo destino de ser descartado ou não, esteve nas mãos dos estudantes. Aplicamos a atividade em grupos para estimular a inteligência coletiva, por parte dos grupos e da turma que também é participante do processo. Não foi um jogo, mas parecia ser, podia ser realizado no quadro apenas com desenho, numa folha de caderno, projetado em imagem, como está disponibilizado no esquema. E embora não tenha sido pensado para produzir vencedores ou perdedores, houve um elemento mobilizador dos estudantes proporcionado pela gamificação, as recompensas.

Neto (2015) no livro “Gamificação: engajamento de pessoas de maneira lúdica” apontou que o uso da gamificação ocorre pelo mundo inteiro e tem sido utilizado por grandes empresas, multinacionais e até governos, com objetivo de produzir resultados melhores para suas metas. Para isso utilizam a “recompensa” como se fosse a ferramenta de um jogo aplicado a vida real. A recompensa é eficaz, produz uma

motivação interna tornando o jogo divertido. Cartões fidelidades, programas de pontos, competição de vendedores são exemplos do uso da gamificação com elemento recompensa na vida real. Em nosso caso, a recompensa dos estudantes foi equipar o Tadrogo com acessórios, fazê-lo passar de nível e não ser destruído. Assim quando os obstáculos foram superados, os estudantes foram recompensados.

Fazer enigmas envolve o exercício de fornecer pistas e ao mesmo tempo escondê-las. Por isso os enigmas sempre ampliam nosso olhar sobre algo. O clássico exemplo de enigmas são os desafios de adivinhações “O que é? O que é?”. Vejamos, O que é? O que é? De dia têm 04 pernas de dia e a noite tem 06? Sabe a resposta? Não continue o próximo parágrafo se não souber¹².

Para solucionar um enigma é preciso pensar além do habitual. E para construir um enigma é preciso certificar-se que os estudantes tenham conhecimentos prévios para resolvê-lo, por isso a importância das atividades de aquisição e avaliação. Todavia não significa que os enigmas não possam ser executados independente delas. Ao desenvolvê-lo é preciso ter clareza das soluções genéricas ou específicas, bem como criar mecanismos de acesso a elas. O enigma de Tadrogo está repleto de obstáculos a serem superados, no intuito de promoverem a historicização da noção de tempo por parte dos estudantes.

Para aplicar o enigma de Tadrogo projetamos no quadro o esquema de resolução, fizemos a leitura coletiva da proposta e os estudantes se mostram empolgados. Anunciamos que seriam chamados grupos de 04 pessoas para ajudarem ao robô e cada grupo deveria tentar passar de nível. Antes de chamar o primeiro grupo distribuimos a imagem do robô sem acessórios para todos os estudantes.

¹² Resposta: a cama.

Figura 3 - Folha para recorte do Tadrogo Nível MÉDIO para Enigma I



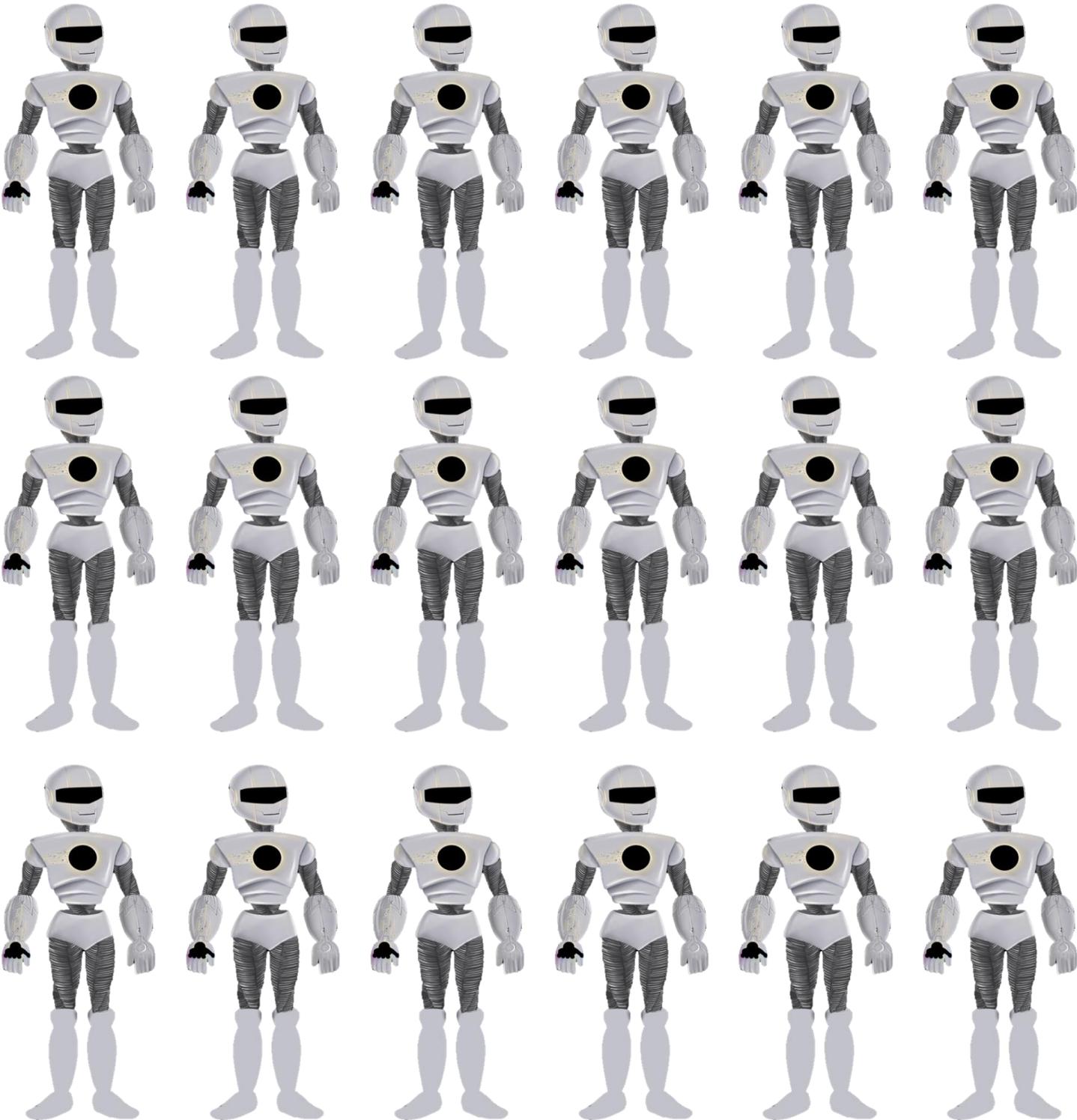
Fonte: Jéssica Porfírio, 2019. (adaptação da autora)

Figura 4- Folha para recorte do Tadrogo Nível DIFÍCIL para Enigma I



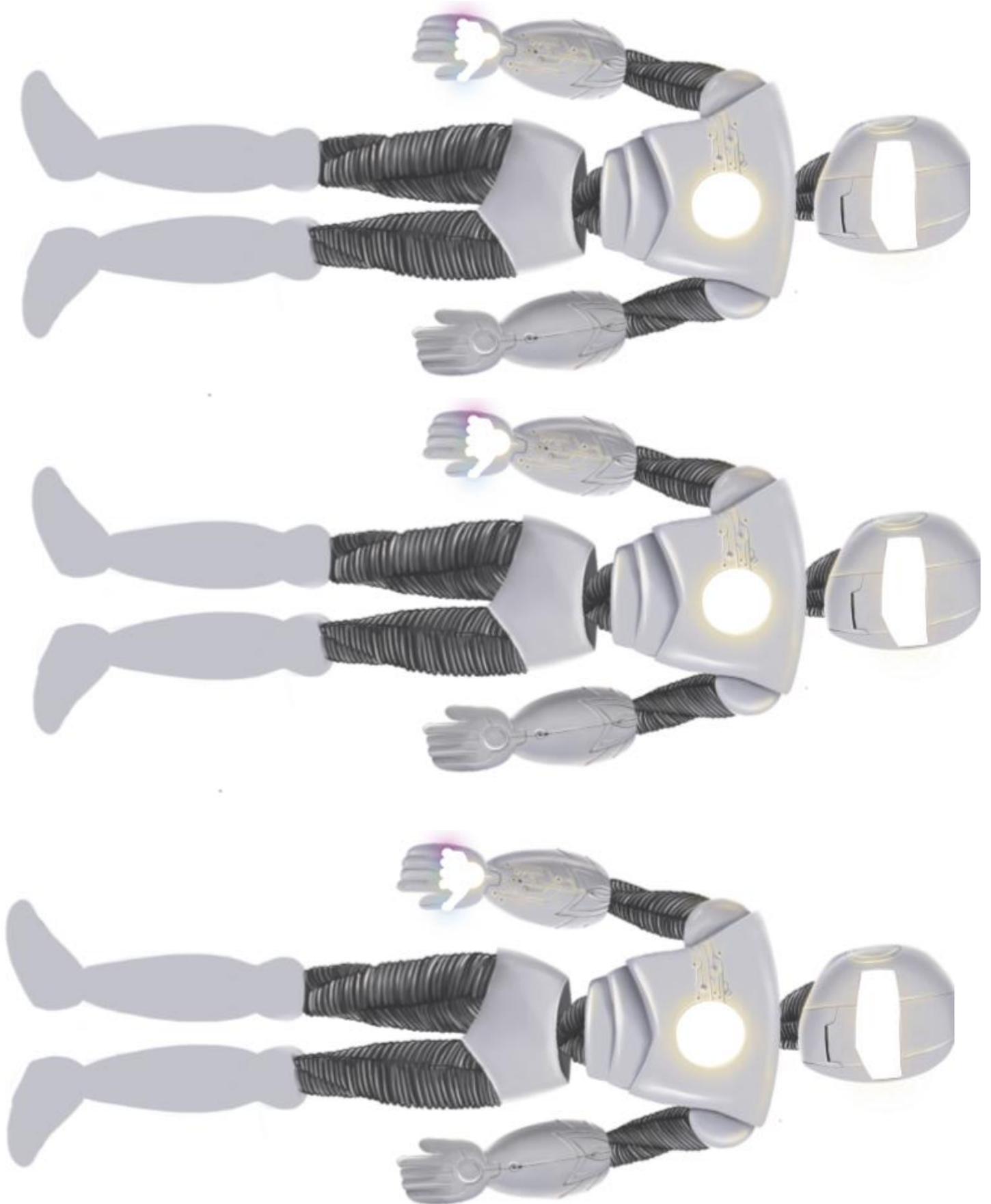
Fonte: Jéssica Porfírio, 2019. (adaptação da autora)

Figura 5 - Folha para recorte do Tadrego Nível SUPER DIFÍCIL para Enigma I



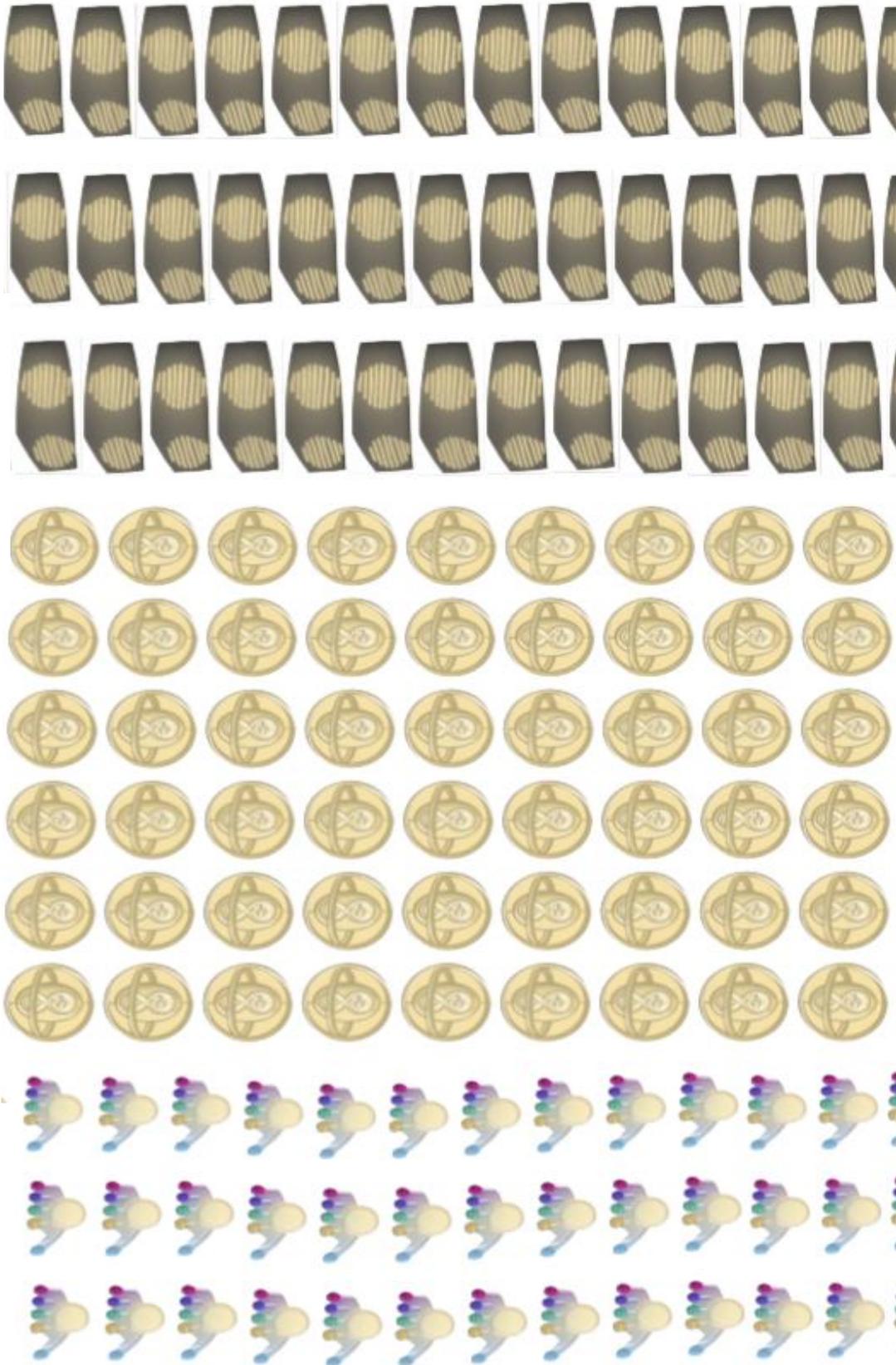
Fonte: Jéssica Porfírio, 2019. (adaptação da autora)

Figura 6 - Molde para recorte do robô e distribuição para estudantes



Fonte: Jéssica Porfírio, 2019. (adaptação da autora).

Figura 7- Folha para recorte dos acessórios do Tadrogo



Fonte: Jéssica Porfírio, 2019.

O primeiro grupo apresentou-se voluntariamente, por um momento eles se reuniram e discutiram, e a turma ficou agitada, torcendo para que eles acertassem. Entregamos um piloto de quadro a um integrante do grupo e, quando estavam seguros da resposta, a escreviam no quadro, dentro espaço do nível indicado a resposta. E assim foi ocorrendo até chegar no nível Super difícil. Cada vez que um grupo vai a frente tem a oportunidade de tentar acertar a resposta de um nível, caso erre, convida-se outro grupo para tentar. Caso acerte convida-se outro grupo para tentar no nível superior. E assim coletivamente a turma conquista a vitória.

Criamos esse mecanismo, pois sabemos que todos querem chegar ao nível mais alto rapidamente e isso gerou um clima intenso de competição, parte motivadora da atividade. Porém substituímos e/ou tentamos minimizar esse clima, criando uma atmosfera de cooperação mobilizando a inteligência coletiva para que todos os aprendentes se sentissem vencedores ao final.

Pontuamos abaixo nossas expectativas de respostas para o enigma de Tadogo. Tais respostas não são fixas, e estáticas, mas podem nortear a ação do(a) professor(a) no momento de determinar as soluções do enigma. Construímos as nossas a partir da experiência de aplicação, em 01 aula de 50 (cinquenta) minutos.

Expectativas de respostas – Desvendando o enigma

Nível Fácil - Espera-se que os estudantes associem suas respostas aos instrumentos e formas conhecidas de medição do tempo. Exemplo: relógios, calendários, horas, minutos, meses, dias, anos etc.

Nível Médio - Espera-se que os estudantes associem suas respostas aos fenômenos da natureza. Exemplo: as estações do ano, clima, movimento da terra, do sol, fases da lua etc.

Nível Difícil - Espera-se que os estudantes associem suas respostas a datas comemorativas específicas. Exemplo: aniversários, Natal, São João, Carnaval etc.

Nível Super Difícil - Espera-se que os estudantes associem suas respostas às ideias de passado/presente/futuro. Exemplo: os tempos verbais, eu desvendei, eu

desvendo, eu desvendarei. Antigamente. Ou as fases da vida pessoas. Exemplo: Infância, adolescência, juventude, vida adulta, velhice.

Para melhor compreensão da dinâmica de execução da atividade construímos um quadro com as tentativas e acertos dos grupos participantes em uma das turmas. Cada grupo teve direito a uma tentativa. Por isso, utilizamos o símbolo “-” para indicar a não realização daquela etapa pelo grupo. Nessa atividade participaram diferentes grupos tentando chegar à etapa final. É uma espécie de dinâmica “passa bastão”. Ao final da participação de 08 grupos a turma conseguiu completar o esquema e recuperar o visor de Led do robô. É importante destacar que, a depender da quantidade de estudantes por turma e da quantidade de acerto por grupo, é possível que nem todos tenham oportunidade de participar.

Quadro 05 – Tentativas e acertos dos estudantes na resolução do enigma I

Nº do grupo	Nível fácil		Nível médio		Nível difícil		Nível Super difícil	
	Tentativas	Acertos	Tentativas	Acertos	Tentativas	Acertos	Tentativas	Acertos
01	1	0	-	-	-	-	-	-
02	1	1	-	-	-	-	-	-
03	-	-	1	1	-	-	-	-
04	-	-	-	-	1	0	-	-
05	-	-	-	-	1	0	-	-
06	-	-	-	-	1	1	-	-
07	-	-	-	-	-	-	1	0
08	-	-	-	-	-	-	1	1

Fonte: autora, 2020.

Figura 8– Tadrogo com visor de Led recuperado

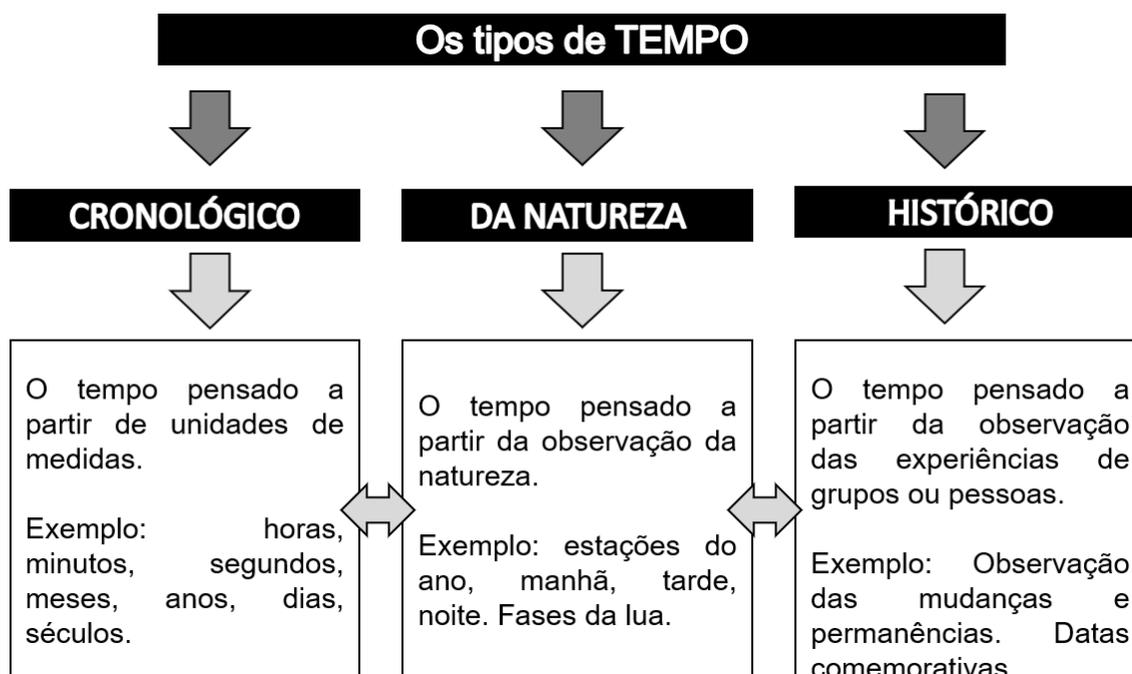


Fonte: Jéssica Porfírio,2019. (adaptação da autora).

Ao final da aula, distribuimos a imagem para recorte do visor de Led do robô para que os estudantes pudessem fazer a colagem. Foi um momento de muita alegria para as turmas, pois estavam determinadas a ajudar o Tadrogo. É preciso estar

próximo aos grupos que estão a frente, acompanhar o pensamento deles e direcionar a atividade para a questão do tempo, pois é comum nas primeiras respostas eles associarem habilidades para o robô como: “raciocinar”, “ter sentimentos”, “falar”, “contar os números”, “ter inteligência”, entre outras respostas. É preciso reforçar a ideia da programação do robô de habilidades exclusivamente direcionadas a pensar o tempo. O(a) professor(a) pode estipular também um tempo mínimo para cada grupo responder, de dois ou três minutos, ou deixar livre. A limitação do tempo possibilita uma quantidade maior de grupos participarem. Ao final da resolução utilizamos as respostas dos estudantes para montar no quadro o seguinte esquema.

Figura 9 – Esquema dos tipos de tempos



Fonte: Autora,2020.

O quadro sintetiza os conhecimentos prévios dos estudantes e organiza-os a partir de um estatuto científico em três tipos de tempo com objetivo de desenvolver aprendizagem histórica. Essa separação é importante para o estudante compreender a gênese do conhecimento histórico, quando reconhece outras formas de conceber o tempo, como é o caso da física a partir da definição das ordens de grandeza, e,

delimita um campo de produção, como sendo aquele da análise da experiência humana a partir mudanças e permanências no tempo.

Reconhecemos com o historiador José Carlos Reis (2012) a trajetória acadêmica de um profissional da história o ensina a pensar o tempo, principalmente o histórico. Ele entende que os historiadores possuem uma postura indissociável entre teoria e prática quando pensam o tempo, pois o pensam na medida em que eles o constroem em sua narrativa permeada por uma perspectiva historiográfica. Todavia, para o 6º ano, estamos tentando destacar com uma linguagem mais acessível a faixa etária deles que o tempo físico é o da natureza, e sendo ou não percebido por nós é sempre o tempo do presente. O que nos faz conceituar o passado e o futuro é a capacidade humana de racionalizar a experiência vivida e produzir uma consciência dessa experiência.

Apresentamos o quadro e discutimos com os estudantes a capacidade única dos humanos de pensarem o tempo de diferentes formas. Consideramos ter sido uma atividade significativa no quesito de exploração, pois possibilitou o desenvolvimento de novos conhecimentos científicos a partir dos saberes cotidianos dos estudantes.

4.2 INVENTANDO CALENDÁRIOS: O TEMPO E AS CULTURAS

A história como parte do currículo escolar é uma disciplina na qual o exercício de pensar o outro é uma constante. Os resultados da nossa pesquisa evidenciaram essa percepção entre os estudantes. quando declararam “desejar” a história a partir de uma curiosidade especificamente étnica. Em nossa experiência e leituras temos visto diferentes abordagens didáticas que cultivam e desenvolvem esse interesse para a aprendizagem histórica, a partir da desconstrução de estereótipos e preconceitos que se constroem sobre as diversas culturas, como a africana, afro-brasileira, islâmica, indígena etc. (ALVITO, 2013; BRASIL, 2008; CASTRO, 2009; GOMES, 2002; 2005; MUNANGA, 2005; SANTANA, 2016; SILVA, 2018)

Mas quando, destes enigmas, nos preocupamos em discutir a forma como diversos povos e grupos se relacionam ou se relacionavam com o tempo? É possível conhecer uma cultura sem conhecer sua relação com o tempo? Como desenvolver o respeito por algo que você desconhece? Os livros didáticos auxiliam nessa discussão?

Para pensar sobre tais questionamentos consideramos com a professora Juliana Teixeira Souza (2019, p.124) a discussão desenvolvida no “Dicionário de Ensino de História”, no verbete História Cronológica:

Ainda que tenha pretensões universalistas, o conceito de tempo cronológico adotado pelos livros didáticos está baseado num conjunto de ideias e práticas culturais que tem a Europa do século XVIII como principal referência. Vale lembrar que, em algumas sociedades, o tempo foi concebido de modo cíclico, caso dos maias e chineses antes da ocidentalização, enquanto outras sociedades adotaram perspectiva linear, apresentando variações quanto ao acontecimento que marca o início da contagem do tempo, como a criação do mundo(judeus), a Hégira (mulçumanos) e o nascimento de Cristo (católicos e protestantes).

Souza (2019) destacou a importância de vivenciar outras noções de tempo no ambiente escolar, sufocadas pelos livros didáticos tradicionalmente construídos a partir do paradigma ocidental. Trabalhar outras noções de tempo é proporcionar a desestruturação da visão eurocêntrica presente nas coleções didáticas, bem como a ampliação das representações do tempo dos estudantes. Assim, como demonstrou a revisão teórica dos *Analles* ao substituir a tradição historiográfica de busca das origens por uma história problema, é preciso também os professores desvirtuarem-se da noção de que aprender sobre o tempo é reunir uma quantidade maior de fatos passados, por uma discussão do tempo mais conectada a vida dos estudantes aos problemas e desejos demonstrados por eles. As noções de tempo, quando trabalhadas em sala de aula, são uma possibilidade para o exercício da empatia, para pensar e repensar os conflitos culturais, as imagens e impressões que temos dos/sobre os outros, dialogar com valores de culturas diferentes.

Vera Lúcia Candau (2012) a respeito do conceito de interculturalidade, destacou três perspectivas: a primeira relativa à superação das desigualdades a partir do reconhecimento dos diferentes grupos sociais e seus direitos humanos. A segunda, em defesa da articulação entre políticas de igualdade e identidade, denominada também de multiculturalismo interativo. E a terceira, que convoca a inserção da escola e do pensar nas práticas educativas em novos formatos de promoção ao diálogo entre grupos socioculturais distintos. A partir dessas perspectivas, promove-se uma educação intercultural. Uma educação valorizadora das diferenças em prol da descaracterização de uma escola homogênea, e que obriga a pensar no “outro” para além de uma cultura dominante. Nos sextos anos somos convocados a trabalhar as

diferentes culturas e temporalidades do mundo. Esta temática é contemplada pelo currículo escolar no 6º ano constituindo-se como o primeiro objeto de conhecimento para essa etapa do ensino de história nos anos finais segundo a BNCC (2017), Base Nacional Comum Curricular. Segue o quadro ilustrativo com esse objeto em destaque

Quadro 6 – Habilidade nº1 de História para o 6º ano segundo BNCC

UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES
História: tempo, espaço e formas de registros.	A questão do tempo, sincronias e diacronias: reflexões sobre o sentido das cronologias.	(EF06HI01) Identificar diferentes formas de compreensão da noção de tempo e de periodização dos processos históricos (continuidades e rupturas).

Fonte: BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental*. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017.

Concordamos com Marques (2008, p. 44) quando afirmou “Qualquer definição única que se dê à ideia de tempo é indubitavelmente insuficiente para explicá-lo, pois toda racionalização de sua natureza nos leva sempre a certos problemas insolúveis”. Logo, quando se trata então de distender esse conceito tão complexo para outras culturas, a problemática torna-se ainda mais acentuada. Isso porque a forma como foi se constituindo a ideia de tempo para o pensamento ocidental resulta dos avanços no campo da Física e da Filosofia, a história do tempo poderia ser percebida a partir da sofisticação dos aparelhos cronográficos e do pensamento abstrato destes dois campos disciplinares a respeito do tema.

Marques (2008, p. 48) sintetizou esse percurso destacando as principais mudanças teóricas no campo das ciências da natureza que impactaram a compreensão filosófica de tempo. Dentre essas teorias destaca-se a de Isaac Newton, “Newton concebia apenas uma forma básica de tempo como verdadeira, dividida em um tempo absoluto (matemático) e outro relativo (medição). Este tempo físico seria assim para ele apenas uma quantidade mensurável absoluta.” A filosofia da época a exemplo de Kant e Hume sempre questionavam trazendo ao debate a subjetividades do indivíduo como perspectiva importante para uma compreensão mais completa do tempo, para além de apenas uma grandeza física. Mas a ideia do tempo físico e absoluto permanecia forte entre intelectuais.

Foram as novas teorias desenvolvidas nesse campo as responsáveis por abalar essa concepção única de tempo. A teoria da relatividade de Einstein e a teoria da evolução das espécies de Charles Darwin abriram espaços para pensar o tempo mítico apontado pelos filósofos, a partir do pressuposto do surgimento da espécie humana como um processo de longa duração, nebuloso e desconhecido. A física quântica, por meio da termodinâmica, demonstrou a existência de dois ciclos temporais existentes no universo, um exemplo seria a teoria do Big Bang e assim foi possível conceber como legítima a relação interdependente entre o tempo dos físicos e dos filósofos, concluiu Marques (2008, p.50).

Essa ideia de entrecruzamento proporcionou uma renovação no pensamento ocidental, pois o entendimento científico de um tempo único, e, portanto, universal foi enfraquecida. Tornou-se relevante observar e analisar as diferentes formas por meio das quais os povos constroem suas cronologias, periodizações e elementos cronográficos à luz das suas concepções próprias de tempo físico e histórico. As cronologias seriam o “sistema de marcação e datação baseado em regras estabelecidas pelas ciências astronômicas, que tenta organizar os acontecimentos em uma sequência regular e contínua” (BOULOS JÚNIOR, 2015, p.11).

As periodizações envolvem a racionalização do passado, presente e futuro por parte de cada sociedade, esquematizadas em períodos e geralmente produzidas por uma elite intelectual ou política para contemplar suas necessidades. E os elementos cronográficos são os instrumentos pelos quais se dá vida a essas concepções abstratas, o mais simbólico exemplo deles são os calendários.

Todavia quando se trata de desenvolver a aprendizagem histórica é preciso estar atento a alguns aspectos considerados relevantes para os professores de História ao trabalharem com as tais concepções do tempo em diferentes culturas, como explicou a professora Maria de Almeida Gonçalves (2019, p.187):

A reflexão sobre tais usos deve ser matizada à luz de uma premissa fundamental: o ato de instituir uma periodização possui também história, sendo válido afirmar que, antes de apresentar periodizações prontas e acabadas como nortes de sentidos da história de coletividades, caberia realizar indagações sobre como e por quais critérios periodizações são feitas de uma forma e não de outra.

Logo mais importante do que apresentar as diferentes formas de compreender o tempo pelas culturas, expondo aos estudantes diferentes calendários, como frequentemente observa-se nos livros didáticos, mais importante é discutir as razões

dessas diferenças, contribuindo para compreensão de que tudo é histórico. Promover essa reflexão é provocar entre os jovens um olhar possivelmente mais crítico para com a noção de uma “história única” e do tempo como algo absoluto e inquestionável.

Construímos o enigma II para contemplar as expectativas identificadas em nossa análise de dados para aqueles estudantes que consideraram relevante aprender e aprofundar saberes sobre experiências étnicas/antropológicas, expressas pelo Grupo A. Objetivamos problematizar a noção tempo a partir da do conhecimento das periodizações expressas nos calendários de diferentes grupos culturais.

Para iniciar a atividade à luz das ferramentas propostas por Meirieu (1996), propusemos uma atividade de Aquisição como ponto de partida. Inspiramo-nos no trabalho desenvolvido pelas professoras Fernanda de Oliveira Azevedo (2017) e Margareth Aparecida Sacramento Rotondo (2017) no artigo “Inventem um Calendário: fabulações produzindo elo entre a vida e a ficção”. Nesse texto as autoras apresentaram o relato de experiência de uma atividade desenvolvida na aula de matemática, para trabalhar as unidades de medidas, com um 6ºano.

O texto reuniu a descrição dos comportamentos de alguns alunos durante a atividade, como também falas e a interpretação das autoras da situação didática. Analisaram a atividade a partir de um referencial teórico pedagógico e filosófico defensor da importância do uso da fantasia, ficção e imaginação para a transposição dos limites da cognição, sendo a sala de aula o espaço da compreensão de que a ficção não é a oposição à realidade, mas sim, uma realidade contada de outra forma, valorizando a poética do educar. Nessa perspectiva, propuseram aos alunos a invenção de seus próprios calendários, pois para Rotondo e Azevedo (2017, p.617):

Produzir-se noutra certa ordem cria uma abertura à produção de modos de variação do tempo, fazendo variar a vida. Um calendário em invenção, proporcionando a produção de variações, desestabilizando a habitual ordem de um calendário reconhecido e utilizado na rotina da vida. Pensar a rotina e a vida como tantas outras ficções fabuladas permite pensar a si como invenção e ao mundo como invenção que lhe é Co engendrada.

O trabalho resultou em algumas percepções destacadas pelas autoras. O calendário feito pelos estudantes tomou emprestado as noções do calendário já utilizado por eles (dias, meses, semanas, anos). A imaginação, a ficção, o desejo tomaram conta das produções e foram vários os exemplos. Por causa das férias,

indicaram julho como mês mais longo; o aniversário foi marcado como o dia mais importante do ano; o dia do aniversário que se repete em outros meses. Houve também uma menina que colocou no calendário o Dia dos Pobres e o Dia dos Doidos e um menino bem sucedido na escola, inventou o dia de destruir a escola. As autoras concluíram considerando:

Uma aula de matemática de uma escola pública baseada em alguns pressupostos: tempo organizado em dias, meses e anos. Escapando a uma reapresentação de um calendário instituído e aos exercícios de fixação e aplicação, propondo pensar processos de invenção com o tempo que constituem modos de vida junto ao viver. Aula de matemática como espaço tempo de produção de modos de viver e de um mundo. Vida e mundo como efeitos de invenção. Propondo-se a um embate com uma representação de uma forma estabelecida, problematizando formas prévias e dadas e efeitos de jogos de forças que fortalecem suas estagnações (ROTONDO E AZEVEDO, 2017, p.625).

A invenção de um calendário possibilita a quem executa esta tarefa a disciplinarização do tempo a seu favor e resulta numa expressão de um modo de vida, de uma visão de mundo. Ao produzir seu próprio calendário os estudantes são estimulados a pensar a lógica de como (e por quê) esses marcadores do tempo são construídos.

Leila Danziger (2015), pesquisadora e artista plástica brasileira, apresentou uma reflexão pertinente nessa perspectiva. Ela realizou a exposição “Todos os dias de nossas vidas” na qual reuniu capas e páginas de agendas antigas guardadas por seu pai. Nessas páginas, como tradicionalmente se constituem as agendas, sempre encontramos calendários. Sendo a detentora desses diferentes calendários tentou unir sua experiência no tempo com a de seu pai. Parafraseando Walter Benjamin, Danziger (2015, p. 90) expressou os sentidos atribuídos ao que pareceu ser bem mais que um sistema de medidas para contar o tempo:

[...] o filósofo alemão afirma que os calendários se diferenciam dos relógios, pois estes nos oferecem um tempo homogêneo e vazio. Os calendários guardariam a consciência histórica revolucionária, a experiência de um tempo carregado de memória e atualidade, com festas, feriados, rupturas potenciais no *continuum* da história, onde cada presente abriria uma multiplicidade de futuros possíveis.

Os calendários fazem fervilhar nossa experiência no tempo, pois também dão sentidos a ela, inseparáveis do nosso cotidiano, mutáveis como nossas vidas. Experimentar-se por meio da criação de um calendário é abrir-se para compreendê-lo para além de uma convenção inquestionável a ser seguida. Trata-se de um passo inicial para compreender as possibilidades e sentidos das experiências coletivas no tempo para além de uma única via. Julgamos tais pressupostos pertinentes para a atividade de aquisição.

4.2.1 Atividade de aquisição II

Anúncio do objetivo: Estudante o objetivo desta atividade é inventar um calendário. Sinta-se à vontade para inventar o calendário do jeito que você deseja.

Iniciamos essa atividade com a sala organizada em filas como de costume, e perguntamos aos estudantes: “O que há nos calendários?”. As respostas enunciadas por eles foram registradas no quadro branco, uma abaixo da outra, essas foram: Dias, Anos, Semanas, Números, Frases bonitas, Dia de compra do gás, Dia de pagar contas, Datas comemorativas / importantes, Feriados, Fases da lua, Estações do ano.

Após registro, solicitamos aos estudantes que inventassem um calendário próprio. Inicialmente eles demonstraram não entender muito bem a proposta. Percebendo a incompreensão orientamos com a seguinte pergunta: se vocês tivessem o poder para fazer um calendário do seu jeito, e não do jeito que a gente conhece, como seria ele? Pensem! Se você pudesse dar nomes aos meses, escolher as datas, as estações... Como você faria? Imediatamente as perguntas começaram: “pode ser tudo que a gente quiser, até nome de time de futebol?” Respondemos: sim pode! Solicitamos que fizessem primeiro um rascunho no caderno e, depois, repassassem para uma folha de ofício, contendo um cabeçalho e o título “Inventando MEU calendário”. Esboçamos um exemplo no quadro 07.

Quadro 07 - Modelo para aplicação da atividade inventando um calendário

NOME DA ESCOLA: _____

Nome: _____ Data: ___/___/___ Série: _____

Prof.^a. _____ Componente curricular: História

Inventando MEU calendário.

Nome do mês 01	Nome do mês 02	Nome do mês 03
Espaço para dias e semanas		
Nome do mês 04	Nome do mês 05	Nome do mês 06

Datas comemorativas	Estações do ano
Escreva as datas escolhidas	

Após esse momento de direcionamento deixamos os estudantes livres para criação. Observando a atividade, percebemos que não foi uma tarefa fácil. Eles se empenharam muito para fazer um trabalho bonito e com um bom conteúdo. Após 02 aulas de 50 minutos entregaram suas produções. Listamos abaixo os principais temas abordados pelos estudantes. Para isso realizamos a leitura dos trabalhos após apresentação e registramos os temas identificados nessa primeira leitura (exemplo: sentimentos, família, música etc.). Em seguida, o registro foi individualizado a partir da leitura de cada calendário, assim, especificamos os elementos contidos por tema (exemplo: Tema: Sentimentos – Elementos contidos: amor, alegria, tristeza etc.). Destacamos em negrito os temas seguidos dos elementos contidos.

Quadro 08 - Temas abordados pelos estudantes na atividade de construir um calendário
(continua)

Nome dos meses	Datas comemorativas
<p>Familiares: nome dos familiares, pai, mãe, avó, tio(a), irmão(ãs).</p> <p>Flores: Liz, Rosa, Margarida, Hortênci, Azaleia, girassol, Amélia, magnólia.</p> <p>Sentimentos: compaixão, tristeza, alegria, riqueza, pobreza, sofrer, se iludir, aprender, superar, se vingar.</p> <p>Pedras preciosas: diamante, esmeralda, rubi, ametista, ouro, bronze, diamante, pérola negra, moeda de ouro, ouro negro, safira, prata, granizo, <i>vibranium</i>¹³.</p>	<p>Escola: dia da história, primeiro dia de aula, dos professores, da aula, do aluno, da leitura, dia da inteligência.</p> <p>Família: dia dos pais, das mães, dos avós, da família, da cultura familiar.</p> <p>Sentimentos: dia do amor, do orgulho, da paz, do descanso, da felicidade, da amizade, de chorar, da saudade, da vida, da liberdade, do abraço, da preguiça, da riqueza, da vitória, da derrota, da persistência, da esperança, da motivação, da gratidão.</p>

¹³ É um metal pertencente a realidade fictícia do universo do filme e HQ "Pantera Negra". O contato com este elemento, na ficção, proporcionaria aos tecidos humanos uma alta capacidade regenerativa

Quadro 08 - Temas abordados pelos estudantes na atividade de construir um calendário
(continua)

Nome dos meses	Datas comemorativas
<p>Personagens: de videogames, de séries de TV, super heróis (Superman, Hulk, Pantera negra, Mulher maravilha, Homem de ferro), princesas (cinderela, branca de neve, Moana, etc.).</p> <p>Animais: panda, zebra, leão, raposa, peixe, tubarão, baleia, pantera, esquilo, girafa, cobra águia.</p> <p>Lanches e guloseimas: pastel, coxinha, beijinho, brigadeiro, lasanha, tapioca, açaí, tortas, chocolate, batom garoto, chiclete, mel.</p> <p>Música, Bandas musicais: <i>bts, now united, Melanie, black pink</i>, samba, funk, brega, jazz, sapateado, ballet.</p> <p>Nome de séries de TV Merlim, Scandal, Elixabeth, <i>Atlpycal, Revidale, Teen Wolf, A ordem, Stranger Things, Grays Anatomy.</i></p> <p>Signos do horóscopo: leão, touro, virgem, aquário, leão, etc.</p> <p>Frutas: maçã, melância, uva, açaí, melão, banana, morango, abacaxi, coco, manga, acerola, pera.</p>	<p>Diversão: dia do passinho¹⁴, do esporte, da praia, do sobrenatural, de maratonar¹⁵ séries, da música, dos compositores, do aniversário, dos jogos, do futebol, da poesia, das canções, do presente, da diversão, da comida, das crianças, da comida, da gratuidade nas lojas, do doce, do beijo, da dança, do instrumento, do anime, da internet.</p> <p>Datas conscientizadoras: dia dos inteligentes, dos artistas, dos coreanos, dos animais, da falta de água, da biodiversidade, dos cachorros, dia dos bebês, dia dos mortos, dia dos deuses, dia do passado, dia do milagre, de dividir o que tem com os pobres, da pedra negra, da aviação, do telefone, da natureza, da igualdade racial, do bem, da solidariedade, do meio ambiente, do respeito, do obeso, dos condenados.</p>

¹⁴ Referência a um estilo de dança do ritmo Brega Funk surgido nas periferias de Recife.

¹⁵ A expressão é um neologismo utilizado popularmente entre os jovens para referir-se ao ato de consumir freneticamente um conteúdo de entretenimento televisivo.

Quadro 08 - Temas abordados pelos estudantes na atividade de construir um calendário
(conclusão)

Nome dos meses	Datas comemorativas
<p>Universo sideral e Corpos celestes: estrelas, constelações, nuvens, céu, lua, galáxia, meteoros, saturno, netuno, eclipses.</p> <p>Planetas: Vênus, Marte, Terra, Urano.</p> <p>Cores: amarelo, roxo, rosa, verde, vermelho, preto, laranja, azul, cinza, <i>black, yellow, pink, purple, orange, green, blue, red.</i></p> <p>Religiosidade: Ibeji, caboclo, Oxum, Exu, Oyá, Xangô, Oxalá, gênese, êxodo, levítico, números deuteronomio, Josué.</p> <p>Regiões/ Povos antigos: Egito, grego, Roma, fenício.</p> <p>Marcas de roupas: Nike, adidas</p> <p>Jogos: <i>Free fire.</i></p> <p>Esporte: futebol, nação rubro negra mês da fiel, mês da jovem do Recife, mês do palmeiras.</p> <p>Regiões e continentes: América do norte, Europa, Ásia, África, Oceania, América do sul.</p>	<p>Personagens: dia fadas, dos gigantes, dos deuses.</p> <p>Esporte: dia da final da libertadores, da conquista do mundial de clubes, da final da copa do Brasil, do Sport cub.</p> <p>Clima: dia do gelo, dia do frio, dia da neve.</p> <p>Religiosidade: dia de rezar.</p> <p>Do calendário oficial: Natal, páscoa, Ano novo.</p> <p>Outros: Dia do sim, Dia do não, Dia das Flores.</p> <p>Observação: “Todos os dias são datas comemorativas”, escreveu um estudante.</p>

Fonte: Autora,2019.

A maior dificuldade encontrada entre os estudantes foi diversificar e identificar as estações do ano. A maioria repetia o já conhecido, outono, verão, inverno, primavera ou deixava em branco. Listamos as estações pensadas pelos estudantes: Amarelo, laranja, azul, rosa/ Pedras preciosas: Cristal, ouro, diamante e riqueza / Lua nova, cheia, crescente, minguante/ Arco Iris, cinzas, folhas caídas, sol/ Come come,

dorme dorme, bebe bebe/ Verão do fogo e inverno da “bad”/ Descendentes do sol, paixão imprevista, odisseia coreana, mentiroso do amor/ Bondade dos amigos e vitória dos inimigos/ Nordeste, game, inverno/ Amor, atenção, sono e ódio/ Preguiça, animes, férias, videogames.

A criatividade imaginativa do 6º ano na atividade perpassa todos os trabalhos. A atividade mostrou-se bastante efetiva para descoberta das identidades dos estudantes. Ao construírem seus calendários falaram quem eles são, como se percebem no mundo, elencaram suas preferências em diversas áreas, falaram das suas realidades, do seu cotidiano.

Esta também foi uma atividade inicial para “aprender a desejar” na medida em que possibilitou a construção e o debate sobre o horizonte de expectativa dos estudantes. Quando nomearam meses e estações ou formularam suas datas comemorativas, fizeram isso, geralmente, pensando no mundo que desejam para o futuro, a partir de suas experiências passadas.

Quando discutimos algumas escolhas como o “dia da comida”, ou o “dia do sim”, aprofundamos o debate sobre a importância dessas datas para eles, bem como as do calendário oficial. Questionamos os efeitos negativos das datas propostas por eles, como por exemplo, como seria um dia em que todos tivessem que dizer “sim” para qualquer pedido? Ou o dia em que as pessoas pudessem comer sem parar? Problematicamos também as coisas que nos pareceram ser positivas, , sobretudo quando se deslocaram do presente criando datas como “Dia do oceano”, para marcar um dia de cuidados com os rios, mares e águas (evidenciando a necessidade de diminuição dos resíduos plásticos jogados nos oceanos e projetando o desejo de um futuro melhor). Ou então quando criaram o “dia da água” para destacarem o dia que não poderia faltar água no bairro, enfatizando os problemas de saneamento básico na sua região.

Entre essas e outras produções socializadas e discutidas pelos estudantes em sala, chamou nossa atenção um calendário cujo nome dos meses eram de orixás (Iemanjá, Oya, Exu, Oxum etc.). Quando questionada pelo motivo da escolha, a estudante alegou desejar muito ser assim o nome dos meses do calendário usado por nós, para que assim as pessoas pudessem respeitar a sua religião, fazendo referência ao Candomblé. Perguntamos a turma, então, o que vocês acham disso? Com isso

podemos discutir os problemas reais, sociais, vivenciados pelos alunos, e pensar sobre o que o calendário oficial nos faz lembrar e esquecer.

Nesse debate um estudante apresentou seu calendário cujo meses ele nomeou com nome de pedras preciosas, entre elas, a pérola negra, ouro negro e pedra negra. Ele explicou ser o dia da pedra negra para lembrar quando acabou escravidão e escolheu as pedras preciosas negras para mostrar “a riqueza e a beleza dos negros”.

Discutir os calendários foi tão importante quanto construí-los. Todos ficam interessados em saber o que o outro colega de classe iria falar. Risadas foram dadas quando um estudante colocou como data comemorativa o “dia do *Free Fire*”¹⁶, e outra, o nome dos meses com times de futebol. Nessas diferenças encontramos o espaço para discutir as diferenças da percepção do tempo, as diferentes prioridades de cada um na construção de calendários, primeiramente, a partir das suas vidas e, depois, de suas culturas.

Pensando com Carretero e Limón (1997) consideramos esse um trabalho de introdução dos estudos históricos com essas crianças por possibilitar o pensamento a partir da dimensão temporal do movimento de deslocar-se do presente, fundamental para o desenvolvimento da aprendizagem histórica. Ao final lançamos a proposta da construção de um calendário coletivo para turma e eles nos intimaram a fazer e apresentar a eles o nosso próprio calendário.

Executamos esta atividade substituindo o tema do calendário que passou a ser a vida dos gregos antigos. Um(a) professor(a) pode ministrar suas aulas sobre determinado conteúdo histórico, egípcios, mesopotâmicos, persas, fenícios etc. Recomendamos os da antiguidade e, ao final de suas aulas, propor aos estudantes construção de um calendário sobre a sociedade estudada, intermediando as construções e solicitando as socializações.

¹⁶ *Free Fire* - É um jogo de tiro e sobrevivência disponível no celular. Cada jogo dura cerca de 10 minutos e coloca você em uma ilha remota onde você enfrenta 50 outros jogadores, todos buscando sobrevivência. Os jogadores escolhem livremente o seu ponto de partida com o paraquedas, tentando permanecer na zona de segurança pelo maior tempo possível. Dirija vários veículos para explorar o vasto mapa, esconda-se nas trincheiras ou fique invisível ao deitar-se sob a grama. Embosque, atire, junte equipamentos, há apenas um objetivo aqui: sobreviver.

Assim fizemos e solicitamos os materiais: 01 folha de ofício, lápis de cor, hidrocor, giz de cera, tesoura, cola, imagens sobre os gregos antigos. Informamos ser para construção de um calendário para os gregos antigos. Assim transcorreu a atividade de produção no tempo de 01 aula de 50 minutos, seguida de apresentação e discussão em 02 aulas de 50 minutos também. Listamos abaixo as concepções emergidas em sala de aula no tocante aos gregos. Utilizamos o mesmo método de construção do quadro anterior.

Quadro 09 - Temas abordados pelos estudantes na atividade de construir um calendário grego (continua)

Nome dos meses	Datas comemorativas
<p>Nome de deuses: Zeus, Poseidon, Artêmis, Afrodite, Atenas, hera, Héstia, Apolo etc.</p>	<p>Datas conscientizadoras: Dia do fim da escravidão, Dia dos que não votam, Dia da democracia, Dia do direito, Dia da luta pela terra, Dia do mortal, Dia da história, Dia do poder, Dia da inteligência, Dia da estratégia, Dia da liberdade, Dia da cultura, Dia da mulher.</p>
<p>Cidades gregas: Creta, Atena, Micenas, Colônias Esparta, Olimpia, Corinto, Tirinto, Mileto, Tebas, Trácia, Lesbos, etc.</p>	<p>Deuses e mitologia: Dia da adoração a Zeus, dos mares, da água, da beleza, da maternidade, do amor, da música, de agradecer aos deuses, da sabedoria, do sol, do inferno, da agricultura, da onda, de Cronos, da criação, do Olimpo do raio, do relâmpago, da guerra dos deuses. ¹⁷</p>
<p>Formas de governo: Oligarquia, democracia, cidade estado, monarquia.</p>	
<p>Personagens históricos: Péricles, Hércules, Aquiles, Helena de Troia, Alexandre, Sócrates, Platão, Aristóteles.</p>	

¹⁷ Essas datas estão relacionadas às características dos deuses de acordo com a mitologia grega. EX: água, mares relaciona-se com Poseidon. Raios e trovões com Zeus.

Quadro 09 - Temas abordados pelos estudantes na atividade de construir um calendário grego (conclusão)

Nome dos meses	Datas comemorativas
<p>Estações do ano Caos/Paz/Trovões/Sabedoria. Fogo/Ar/Água/Quente. Frio/Guerra/Seca/Fertilidade. Ira/ódio/inveja/ vitória.</p>	<p>Fatos históricos: Dia da guerra de Troia, Dia do surgimento da cidade de Atenas, Dia da independência grega.</p> <p>Atividades gregas: Dia da caça, da natação, do teatro, dos jogos, das esculturas gregas, da guerra, de colher a plantação, do aprendiz, da comemoração da chuva, dos mortos, da moeda de bronze, do comércio das uvas, dos jogos olímpicos, da arte, da filosofia, da pesca.</p>

Fonte: Autora, 2019.

Aprender história é aprender culturas, propor a atividade do calendário para aprendizagem histórica é uma forma sistematizada, porém aberta de avaliar esse desenvolvimento. Enquanto uns se aproximaram dos filósofos, outros foram mais próximos das cidades gregas. No geral os calendários identificaram vários aspectos da cultura grega seja pela menção a arte, a filosofia ou ao teatro, aspectos da vida política grega como a democracia, o dia dos que não votam (visto que em Atenas não votavam mulheres, estrangeiros e menores de 18 anos). Os aspectos econômicos foram mencionados nas referências a caça, pesca e uvas. Foi intensa a referência ao panteão de deuses pelos quais os estudantes tanto se interessam. Apresentar essas construções foi o momento do protagonismo da aprendizagem desses pequenos, os quais se transportaram para o passado, tentando imaginar o que seria importante para aquele povo (antes distante, e agora, próximo) recordar em seu calendário.

4.2.2 Avaliação II

Agora que você já fez o seu calendário ensine o Tadrogo o que é um calendário. Assinale as alternativas que expressam os elementos corretos sobre um calendário.

Quadro 10 - Quadro para resolução da atividade de avaliação II

TADROGO E O CALENDÁRIO	
Assinale as afirmações às quais você considera importante Tadrogo saber sobre o calendário para que ele possa reconhecer um quando ver. Os calendários	
<input type="checkbox"/>	São iguais para todos.
<input type="checkbox"/>	Expressam um tempo indefinido.
<input type="checkbox"/>	São sempre baseados em repetições.
<input type="checkbox"/>	Expressam modos vidas.
<input type="checkbox"/>	Não representam o passado.
<input type="checkbox"/>	Marcam acontecimentos importantes para um indivíduo.
<input type="checkbox"/>	Marcam acontecimentos importantes para o coletivo.
<input type="checkbox"/>	Apresentam datas e feriados igualmente para todos.
<input type="checkbox"/>	Demonstram a história de um indivíduo.
<input type="checkbox"/>	Demonstram a história de um coletivo.
<input type="checkbox"/>	Representam acontecimentos climáticos.

Fonte: Autora, 2019

4.2.3 Exploração – Enigma II Aprofundar experiências étnicas (Grupo A)

Agora que você ajudou o Tadrogo a compreender e ser compreendido, e ensinou para ele sobre o calendário, vocês poderão ser amigos. Poderão fazer muitas atividades juntos, inclusive, viajar. Mas a empresa programadora do Tadrogo está preocupada com o conhecimento do Tadrogo sobre outras formas de entender o tempo. Se o Tadrogo não aprender diferentes ideias de tempo de outros lugares, ele será descartado, pois a empresa não está interessada em lançar esse robô, tão caro, apenas no Brasil.

Alguns funcionários da empresa viajaram para lugares diferentes durante suas férias. A empresa decidiu fazer um teste com o robô. Para ajudar o Tadrogo você vai ter acesso: as malas de viagem desses funcionários (antes e depois das viagens), a lista de aplicativos baixados recentemente, e alguns *Storys* postados durante as viagens no *Instagram* pessoal deles. Você pode reunir essas informações e desvendar

Quadro 11 - Esquema para resolução de atividade de exploração II – Mala antes da viagem

Gerente de vendas	Supervisora de Inovação
<ul style="list-style-type: none"> • Roupas brancas • Roupas de frio e calor • Celular • Kit de higiene pessoal (xampu, condicionador, desodorante, sabonete etc.) • Remédios • Sapatos brancos • Cueca branca 	<ul style="list-style-type: none"> • 01 vestido longo branco • 01 bilhete escrito “Peço sabedoria, inteligência e paciência para criar novos produtos e prosperar” • 01 biquíni • 01 protetor solar • Tinta corporal branca. • Óculos de sol • Chapéu • Um kit de joias contendo: 01 colar de ouro, 01 pente de ouro e 01 espelho de ouro • Kit de higiene • Remédios • Tênis • Sandálias confetes • Serpentina
Qual o mês de viagem?	
Gerente de vendas	Supervisora de Inovação
Como você chegou a essa opinião?	
Gerente de vendas	Supervisora de Inovação

Fonte: Autora, 2019.

Expectativa de respostas para o Gerente de vendas: Espera-se que os estudantes identifiquem que o **Gerente de vendas** viajou sabendo que no país de destino haveria a festa de Ano novo, como tradicionalmente se costuma usar trajes brancos no Brasil. Ao acertarem poderão passar para a próxima etapa.

Expectativa de respostas para a Supervisora de Inovação: Espera-se que os estudantes identifiquem que a **Supervisora de Inovação** viajou no mês de fevereiro, quando ocorre a festa de carnaval no Brasil, como indicam as pistas de confetes e serpentinas na mala.

Etapa 2: Verificar a lista de aplicativos baixados recentemente nos celulares dos funcionários da empresa para indicar alguns países ou cidades possíveis de destino.¹⁸

- Hayat: Aplicativo de bate-papo entre muçulmanos;
- Eleme 饿了么: Oferece serviço de entrega de comida *online* em cidades chinesas;
- Ifood: oferece serviço de entrega de comida *online* em cidades brasileiras.
- Mondly: Aplicativo para aprender árabe *online*.
- Google Translate e Word Lens: Aplicativo que permite a tradução de textos utilizando a câmera do celular;
- Airbnb: Aplicativo de hospedagem;
- Muslim Pro: fornece bússola que aponta para Meca, indicações de horários para orações e passagens do Corão;
- CittaMobi: aplicativo que indica horários e linhas de ônibus em Recife;
- XE Converter: converses de moeda;
- Siu Mobile: aplicativo que indica horário e linhas de ônibus em Salvador;
- Verbalizelt: plataforma de tradução de voz;

¹⁸ A escolha dos aplicativos citados na atividade foi realizada a partir da busca e indicação de sites para turistas que disponibilizaram um “top list” dos melhores aplicativos relacionados ao tema de viagens, turismo e tradução.

CANALTECH. *Os 10 melhores aplicativos de viagem*. Disponível em: <https://canaltech.com.br/apps/top-10-apps-de-viagens/>. Acesso em: 25 out. 2019. CHUBATSUSAITO. *5 APPS indispensáveis para usar na China*. Disponível em: <https://www.chubatsusaito.com.br/5-apps-indispensaveis-para-usar-na-china/>. Acesso em: 25 out. GUIAVIAJARMELHO. *Aplicativos gratuitos para aprender outro idioma e viajar sem medo*. Disponível em: <https://guiaviajarmelhor.com.br/aplicativos-gratuitos-para-aprender-outro-idioma-e-viajar-sem-medo/>. Acesso em: 25 out. 2019. SKYSCANNER. *Apps úteis: os melhores aplicativos para viagem*. Disponível em: <https://www.skyscanner.com.br>. Acesso em: 25 out. 2019, 2019.

- Pleco 鱼: aplicativo para aprender chinês. Orienta na caligrafia e oferece dicionário;
- Careem: Oferece serviço de motorista particular em cidades árabes.
- aMetros: disponibiliza rotas, horários e explicações dos sistemas de metrô de várias cidades do mundo.

Quadro 12 – Esquema para resolução de atividade de exploração II – Destino de viagem parcial

Respostas – Quais podem ter sido os possíveis destinos? Indique 03 lugares	Como você chegou a essa opinião?
1.	
2.	
3.	

Fonte: Autora, 2019.

Expectativa de respostas: Espera-se que os estudantes organizem algumas opções de viagem: China, Arábia Saudita, Salvador, Recife etc. Nessa fase os estudantes terão acesso a lista do *stories*¹⁹, postado no *Instagram*, durante a viagem. Eles devem encontrar uma ordem e tentar perceber quais *Stories* pertencem a quais funcionários. Após apresentarem as respostas receberam as pistas da Etapa 3 – mala depois da viagem. Os estudantes devem preparar-se para dar uma resposta final e preencher o cartão de embarque e formulário da empresa, para salvar o Tadrogo.

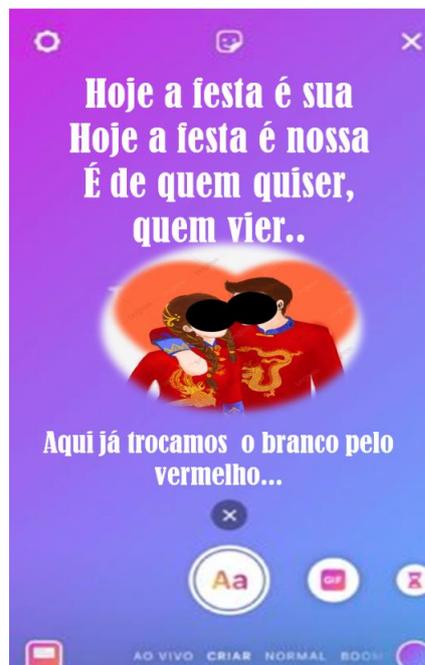
¹⁹ Um recurso de postagens diárias do Instagram. O usuário pode escrever textos, postar fotos, fazer transmissões ao vivo, compartilhar links, vídeos etc. Todas as postagens são publicadas e permanecem por 24 horas disponíveis para seus seguidores na rede social.

Figura 11– Pista- hipertexto A (representação lúdica do *Story* da Supervisora de Inovação).



Fonte: Autora,2019

Figura 12 – Pista-hipertexto B (representação lúdica do *Story* do Gerente de vendas).



Fonte: Autora,2019

Figura 13– Pista-hipertexto C (representação lúdica do *Story* da Supervisora de Inovação).



Fonte: Autora,2019

Figura 14 – Pista-hipertexto D (representação lúdica do *Story* do Gerente de vendas).



Fonte: Autora,2019

Etapa 3: Ver a mala depois da viagem

Quadro 13 – Esquema para resolução de atividade de exploração II – Mala depois da viagem

Gerente de vendas	Supervisora de Inovação
<ul style="list-style-type: none"> • Roupas brancas • Roupas de frio e calor • Celular • Kit de higiene pessoal (xampu, condicionador, desodorante, sabonete etc.) • Remédios • Sapatos brancos • Cueca branca • Calça vermelha de seda • Blusa vermelha de seda • Chaveiro de dragão • Leque chinês 	<ul style="list-style-type: none"> • 01 vestido longo branco • 01 biquíni • 01 protetor solar • Óculos de sol • Chapéu • Kit de higiene pessoal (xampu, condicionador, desodorante, sabonete etc.) • Remédios • Tênis • Sandálias • 01 frasco de perfume de alfazema
Para qual lugar viajou?	
Gerente de vendas	Supervisora de Inovação
Como você chegou a essa opinião?	
Gerente de vendas	Supervisora de Inovação

Fonte: Autora, 2019.

Expectativa de respostas para o Gerente de vendas: Espera-se que os estudantes identifiquem que o **Gerente de vendas** viajou para China durante a festa de ano Novo. Essa festa ocorre na segunda lua nova, e os chineses costumam usar trajes vermelhos. O calendário deles baseia-se nas fases da lua.

Expectativa de respostas para a Supervisora de Inovação: Espera-se que os estudantes compreendam que a **Supervisora de Inovação** viajou no mês de fevereiro para festa de Iemanjá em Salvador. Usa-se roupas brancas e é uma grande celebração com atrações musicais e ritual religioso. Na festa os celebrantes fazem pedidos e agradecimentos a considerada Rainha dos mares. Para agradá-la levam objetos de beleza. A festa ocorre no dia 02 de fevereiro durante o verão, por isso os objetos de proteção solar.

Figura 15 - Tadogo com botões de controle recuperados



Fonte: Jéssica Porfírio,2019. (adaptação da autora)

Para iniciar a aplicação dessa atividade solicitamos aos estudantes que se dividissem em grupos com 04 integrantes. No primeiro momento entregamos a cada grupo 02 passaportes, 01 folha com o enigma, 01 folha com a descrição da mala antes

da viagem. Realizamos a leitura coletiva do enigma, passando as orientações aos grupos. Cada grupo preencheu a folha resposta e entregou à professora. Quando acertaram a resposta, receberam mais uma pista. Todos discutiram muito antes de entregar, e todos os grupos mantiveram em segredo suas respostas.

O mesmo ocorreu no segundo momento, quando entregamos 01 folha, com a lista de aplicativos baixados recentemente nos celulares dos funcionários da empresa. Ao indicarem 03 opções de lugares, independentemente de estarem corretos ou não, receberam em seguida os *storys*. Foram informados que precisavam agrupar os *storys* de cada funcionário. Exemplo: A e C do gerente de vendas; e B e D da supervisora de inovação. Também houve várias tentativas. Quando acertaram o grupo recebia 01 folha com a mala depois da viagem. Informamos que deveriam escrever na folha e no passaporte a resposta final, e caso estivesse correta, receberiam os botões de controle do Tadrogo.

Dos 14 grupos participantes, 06 acertaram parcialmente, 02 acertaram totalmente, 02 erraram totalmente e 04 não realizaram a resposta final. Para melhor visualizar a dinâmica de execução da atividade organizamos um quadro com a quantidade de tentativas e acertos de cada grupo até chegarem a fase final.

O quadro pode ser lido da esquerda para direita de cima para baixo. Está organizado de acordo com cada etapa da atividade concluída ou não pelos estudantes. Os procedimentos que utilizamos para desenvolver o quadro ocorreu durante a execução em sala de aula. Decidimos fazer uma marcação na ficha dos estudantes a cada vez que eles nos solicitaram a conferência das respostas e, assim, sinalizamos a quantidade de tentativas de cada grupo antes do acerto, até passarem para a próxima etapa, exceto na etapa 4, na qual eles só tiveram uma chance para entregar a resposta final.

Na etapa 1 contabilizamos como acerto apenas a indicação correta do mês da viagem para os 02 funcionários, as demais respostas consideramos tentativas. Na etapa 2 contabilizamos como acerto a indicação de até 02 destinos corretos, de acordo com a resposta final. Na etapa 3 seguimos o mesmo padrão da etapa 1, consideramos acerto apenas a indicação correta das correspondências para os 02 funcionários, sobretudo porque era o único acerto possível. Na etapa 4 consideramos acerto a resposta correspondente ao destino de viagem para cada funcionário. O símbolo “-” indica a não realização da devida etapa. Isto ocorreu por falta de tempo para

finalização da atividade, em 50 minutos, para três grupos e/ou por não conseguirem sair da primeira etapa.

Quadro 14 – Tentativas e acertos dos estudantes na resolução do enigma II

Nº do grupo	Etapa 1		Etapa 2		Etapa 3		Etapa 4	
	Tentativas	Acertos	Tentativas	Acertos	Tentativas	Acertos	Erros	Acertos
	MALA ANTES DA VIAGEM Os estudantes indicaram o mês que julgaram ser o da viagem para cada funcionário.		LISTA DE APLICATIVOS Os estudantes indicaram 03 destinos possíveis para a viagem.		ANÁLISE DOS STORYS Os estudantes indicaram dois <i>storys</i> correspondentes para cada funcionário.		MALA DEPOIS DA VIAGEM Os estudantes indicaram um destino final junto ao mês da viagem para cada funcionário.	
01	5	1	2	1	3	1	1	1 Parcial
02	3	1	2	1	5	1	-	-
03	1	1	1	2	3	1	1	1 Parcial
04	2	1	2	1	0	1	2	0
05	3	1	3	0	1	1	2	0
06	4	1	2	1	2	1	1	1 Parcial
07	1	1	1	1	2	1	1	1 Parcial
08	6	1	1	2	5	1	0	2 Total
09	2	1	1	2	3	1	1	1 Parcial
10	1	1	3	0	3	1	-	-
11	4	1	2	1	4	1	-	-
12	9	1	-	-	-	-	-	-
13	2	1	2	1	0	1	0	2 Total
14	5	1	2	1	5	1	1	1 Parcial

Fonte: Autora, 2020.

Na primeira etapa as maiores dificuldades ocorreram pelo fato de os estudantes associarem a resposta escolhida sempre ao clima ou às estações do ano. Na segunda etapa a pergunta mais frequente foi a respeito de saber de onde são os muçulmanos. Na terceira eles demonstraram maior dificuldade em interpretar as imagens e estabelecer uma relação, a maioria dos grupos argumentou encontrar a resposta percebendo a questão de gênero, pois o gerente era um homem e a supervisora era uma mulher, então o *story* com joias deveria ser dela.

Houve dúvida em relação a algumas palavras em inglês que utilizamos, traduzimos e sobre que eram a alfazema e a serpentina da mala da supervisora (palavras desconhecidas pelos estudantes), explicamos.

Na última etapa muitos grupos avaliaram que ambos destinos seriam para fora do Brasil. Houve uma associação insistente, da parte deles, de que as diferentes ideias de tempo se associavam apenas ao fuso-horário, e não também a elementos culturais, resultando em 08 grupos que acertaram a resposta final do destino para China. O entendimento do tempo a partir de uma perspectiva cultural foi o elemento problematizador dessa atividade, e identificamos uma forte associação dos conhecimentos prévios dos estudantes ao tempo físico. Percebemos um apego a essas noções, em especial quando tiveram dificuldade para interpretar as ideias de tempo por meio das pistas que apontavam para festas comemorativas.

Essa atividade ocorreu em uma aula de 50 minutos. E sempre que um grupo passava de fase nós fazíamos uma festa, informando a turma e batendo palmas. Mas eles ainda precisariam descobrir o que os funcionários foram fazer em cada lugar, e foi na discussão da resolução do enigma com as turmas o espaço de evidenciar o debate sobre o sentido único que nós humanos atribuímos a nossa experiência temporal por meio da cultura na qual estamos inseridos. O enigma foi um elemento mobilizador da discussão e, a partir dele, os estudantes foram confrontados, mobilizados a pensar, convocados a construir novos conhecimentos.

Um enigma se difere da “situação problema” por várias razões. Segundo Behrens (2012, p.173) explicou esta segunda metodologia objetiva “buscar na realidade um problema, procurando identificar as causas e os determinantes contextuais que o caracterizam e levam a investigar as possíveis soluções”. A metodologia com base na resolução de problemas, ao incentivar a pesquisa e a produção de conhecimento partindo dos problemas da realidade do nosso cotidiano, estimula sua criatividade, e sua agência ativa na mudança de seu meio. Quando usada pelos docentes pode despertar infinitas possibilidades de respostas.

No enigma isso não acontece, não por desprezar as possibilidades e a riqueza desse processo na aprendizagem, mas porque releva mais o processo, o esforço do raciocínio para formulação de hipóteses, a construção de relações e a própria mobilização do desejo dos estudantes para descobrir a resposta correta. Desse modo tenta-se atraí-los para o(a) professor(a), ansiosos para a compreensão do que os intrigava. Na percepção de seus erros, na contemplação dos acertos, o enigma é uma ferramenta para iniciá-los em um assunto desconhecido.

O enigma em história também é útil para conhecer o método de produção dos conhecimentos históricos. E como é habitual comparar o trabalho do historiador a de um detetive procurando as pistas e desvendando mistérios de um acontecimento passado, os estudantes são estimulados a se lançarem na missão de encontrarem as melhores respostas para os enigmas.

Carlo Ginzburg (1989) demonstrou ser o século XIX um momento fulcral para a consolidação do chamado paradigma indiciário nas ciências humanas. Esse paradigma consistiu na produção de conhecimento a partir de um método profundamente investigativo da interpretação dos símbolos, sinais e dos mais ínfimos detalhes produzidos pela materialidade dos fenômenos.

A decifração dos signos para a criação narrativa fez da história uma ciência de estatuto epistemológico indiciário. Um saber originado da possibilidade de dar concretude a experiência humana mais individualizada, em especial quando enfatiza a necessidade de um olhar cirúrgico às pistas deixadas pela cultura, e não apenas as da natureza. Nessa perspectiva, parafraseando Ginzburg, é preciso golpe de vista, faro e intuição para desvendar um enigma, exercitando a habilidade humana pré-histórica de caçador(a).

As pistas, os rastros deixados por aqueles que vivenciaram tempos passados é o que buscam os historiadores para solucionarem suas questões. Em história nomeamos essas pistas de fontes históricas. Elas podem ser qualquer vestígio escrito, material, visual, oral contanto que possam ajudar a compreender melhor um acontecimento passado o qual não podemos vivenciar.

As fontes que atualmente utilizamos, já conhecemos bastante. Mas, quais fontes irão utilizar os historiadores do futuro? Serão fontes digitais, tal como nossas postagens nas redes sociais? Chamaremos de fontes digitais? Existirão outras? Estas foram algumas questões suscitadas com um debate pós-atividade.

4.2.4 Para saber mais sobre o calendário na China

O professor André Bueno no artigo “Tempo e História na China Antiga” explica a relação dos chineses com o tempo desde a antiguidade, nessa perspectiva o tempo é fluído, transitório, entendido como algo sempre em mutação, relação observável na linguagem onde o tempo verbal presente é um dominante. Há força e continuidade

dessa relação no pensamento chinês até os dias de hoje. Essa noção antiga fazia das periodizações entre os chineses algo não tão relevante, ficando a encargo do imperador a elaboração de um sistema de repetições anuais para aliviar os camponeses das preocupações com as colheitas, reiterou Bueno (2013, p. 26 e 27):

“Todavia, a precisão cronológica não era uma preocupação fundamental para a maior parte da sociedade. Proclamar um calendário anual, que interpretasse esses sinais do tempo, acabou por tornar-se um atributo imperial; cabia ao soberano compreender o ritmo (韵 *yun*) das estações e inteirar a sociedade sobre isso, justificando desse modo o seu papel de intermediário entre o céu e a terra.

Os oráculos, membros das elites chinesas foram os elaboradores dos primeiros calendários chineses. Esses se constituíam considerando o sistema lunar e solar, repetiam-se a cada 60 anos onde destacavam os eventos astronômicos o *nongli*, como é chamado, está “relacionado com a posição das constelações e eventos cósmicos notáveis, como a passagem de cometas e eclipses.” (BUENO, 2013, p.37). Expressavam bem mais as preocupações ritualísticas da nobreza do que as da população em geral.

Segundo Bueno (2013) esses primeiros sistemas de periodizações eram bastante complexos e pouco compreendidos pelo povo com suas expectativas voltadas para as obrigações diárias da agricultura, pagamento de impostos e obrigação com os deuses. A ideia de uma cronologia mais fechada e histórica tal qual compreendemos no ocidente tem sua gênese a partir dos escritos de Confúcio (551 a.C. - 479 a.C.), um dos maiores pensadores chineses no livro “Primavera e Outonos”. Ao mesmo tempo inaugurou o pensamento de uma história e noção de tempo cíclico, perceptível na ascensão e queda das dinastias. Resumiu Bueno (2013, p.33):

“Com Confúcio, temos a primeira apresentação de um esquema histórico e cronológico da China Antiga. É por meio de sua obra que conhecemos a sequência histórica das três primeiras dinastias e suas possíveis datações: Xia夏(-2205 a -1523), Shang商 (-1523 a -1027) e Zhou周 (-1027). [...] Tal como num movimento natural, nenhuma dinastia poderia manter-se no poder eternamente; ela nasceria, cresceria e pereceria pelos seus próprios excessos e defeitos.

Ainda nessa perspectiva cíclica, outro pensador chinês importante foi Sima Qian (séc. I a. C), historiador e astrônomo seguidor das ideias de Confúcio, também deixou escritos na tentativa de escrever uma história das origens da China. Sima Qian

inspirou-se em uma visão cosmo-política da natureza para construir uma cronologia chinesa. Os escritos no livro “Recordações Históricas” podem resumir a história da China a partir de um esquema em dois ciclos: o natural e o dos governos. Desse modo, os ciclos da natureza determinavam a criação e a destruição de um período natural e político, uma cosmovisão representada em dois pilares, o do céu e o da terra.

Seu esquema para as eras dinásticas, baseado no ciclo de sucessão (destruição) era o seguinte:

Dinastia Xia: Madeira

Dinastia Shang: Metal (corta a madeira)

Dinastia Zhou: Fogo (derrete o metal)

Dinastia Qin: Água (apaga o fogo)

Dinastia Han: Terra (absorve a água) (BUENO, 2013, p.39)

As periodizações tais quais foram constituídas tanto por Confúcio ou Sima Qian sempre partiram do princípio da necessidade de conhecer o passado para tentar desviar-se das perdições do presente, encontrar-se com o passado era a única maneira que esses mestres julgaram eficaz para uma China desaparecendo diante dos costumes estrangeiros.

Um contexto histórico de invasões e miscigenação do povo chinês levou esses pensadores a produzirem suas obras. A cronologia milenar é um conhecimento disseminado entre os chineses, é a garantia da veracidade dessa herança cultural, evidencia a gestação preservação e um sentimento de apego e valorização às periodizações pelo povo chinês.

Essa tradição cronológica é observável no calendário chinês atual, introduzido pelo imperador Huang-ti, o Senhor Amarelo, em 2.637 a.C., tendo a contagem iniciada em 2.697 a. C. Ele também está dividido em dois ciclos, divididos em anos de 354 a 355 dias, com 12 meses, os quais tem uma duração de 12 anos e a cada ano corresponde a um animal do horóscopo chinês: Boi, Cão, Carneiro, Cavalo, Coelho, Dragão, Galo, Macaco, Porco, Rato, Serpente, Tigre. E outro ciclo com anos de 383 ou 384 dias com 13 meses o qual tem uma duração de 07 anos.

O Ano Novo começa sempre na primeira Lua Nova do ano, então as comemorações podem variar o mês dependendo do ano, janeiro ou fevereiro. O dia tem início à meia noite. As comemorações da festa de ano novo chinês são frutos das

festas realizadas no período imperial, até os dias de hoje as celebrações duram 07 dias, usa-se roupas vermelhas, comidas como uma pamonha de arroz e ameixa são típicas, além disso, a cultura chinesa dispensa palavras de negatividade durante as comemorações e recomenda pensar no futuro já que se inicia um novo ciclo, a festa de ano Novo chinês é uma celebração bastante familiar. É um momento de encontro fraternal para família se reunir. A cada 60 anos cada um dos ciclos são recontados. A cada etapa discutida com os estudantes durante a explicação da resolução do enigma II tivemos a oportunidade de poder expor algumas dessas noções.

Quando exploramos essas noções ao discutirmos a resolução do enigma, a reação das turmas foi bastante interativa, vários alunos expuseram as os seus pontos de vista e explicaram o raciocínio exercido nas suas respostas. Sendo assim o enigma foi um elemento de contextualização da discussão fornecendo um elo entre nossos objetivos de aprendizagem e o desejo do aluno mobilizado a compreender mais profundamente a respostas e a interpretação das pistas. Abordamos as relações dos seres humanos com o tempo para além dos instrumentos cronológicos de medida.

4.2.5 Para saber mais sobre a festa de Iemanjá no calendário afro-brasileiro

A festa de Iemanjá é uma grande celebração do calendário afro-brasileiro. Trabalhar com essa representação é evidenciar a discussão das pessoas como responsáveis pela vivacidade dos calendários.

A antropóloga Leila Maria da Silva Blass (2007) analisou as relações entre a festa de Iemanjá em Salvador e o mundo do trabalho. Realizou um trabalho de observação participante na festa e registrou suas considerações no artigo “Dois de fevereiro, Dia de Iemanjá, Dia de Festa no Mar”. Nesse texto ela reúne informações do funcionamento da festa na prática, dos aspectos simbólicos, da dinâmica social para execução e atores envolvidos. O texto inicia os leitores na compreensão desse universo de mistura entre o sagrado e o profano na festa da rainha das águas.

Iemanjá, considerada uma das mães dos orixás, detentora da força, paciência, equilíbrio e inteligência, divindade capaz de dar e tirar a vida, proteger ou arrasar, recebe um olhar especial daqueles que têm a vida e sustento tirado do mar. Por muito tempo as manifestações religiosas em sua homenagem permaneceram no anonimato, mas, com o avanço da democracia, e a força representativa dos grupos afro-

brasileiros na luta por seus direitos foi ganhando mais liberdade de expressão. E essa tradição de celebrar o dia da mãe D'água é hoje, em Salvador, a segunda mais atrativa festa da cidade, depois do carnaval. É importante pensar a diversidade cultural e religiosa no Brasil, e na forma como os diversos grupos constroem suas datas comemorativas. No contexto afro-brasileiro Blass (2007, p.10) explica como se produzem essas concepções:

Nas chamadas sociedades não modernas ou não capitalistas, o lúdico está, ao contrário, integrado no conjunto das atividades sociais. As festas (co)memoram, nessas sociedades, a abundância e fertilidade das colheitas agrícolas, as chuvas ou a bonança na pesca, celebrando ainda a comunhão do "estar juntos", a vida na sua relação com a natureza e com o sobrenatural. Por isso, as festas são regradadas pela fartura, extravagância e desperdício, reafirmando os laços com a terra, com a produção e com o trabalho que isso requer, bem como permitem promover a sociabilidade e a solidariedade. Nesse caso, economia e sociedade; as práticas de trabalho, propriamente ditas, e as de não trabalho se articulam, sendo difícil delimitar as fronteiras entre o sagrado e o profano.

É importante destacar outras concepções de relação com o tempo na constituição de um calendário, para além das concepções cristãs. No caso da festa de Iemanjá a celebração, alegria e abundância dão lugar a uma festa mais extravagante em contraposição a um ambiente mais comedido e regulado.

Essa festa fecha o ciclo de celebrações que antecedem o carnaval no calendário Afro brasileiro, é o momento para agradecer e pedir graças a toda poderosa e vaidosa dona do mar. No dia 02 de fevereiro, como cantou Dorival Caymmi e outros artistas brasileiros, é dia de festa no mar. As festas iniciam-se nos terreiros de candomblé, perduram durante o dia, na praia de Rio Vermelho. (Blass, 2007, p. 7) descreve a dinâmica da celebração:

No entorno dessa praia, até o morro da Paciência, os devotos se colocam em filas duplas e chegam durante todo o dia. Aguardam, desse modo, o momento íntimo de saudar Iemanjá, formular seus pedidos e visitar a sua morada, no único dia em que recebe, de portas abertas, o público. Enquanto isso, são abençoados pelos integrantes dos terreiros de candomblé que, sob o toque de atabaques, recebem na cabeça e rosto respingos de essência de Alfazema, o perfume predileto da "rainha do mar".

Os pedidos são escritos em pequenos pedaços de papel, e os presentes levados a deusa, são eles "tudo que é de vaidade: perfumes, sabonetes, pulseiras,

colares, brincos, batom, pentes, talco, flores coloridas ou brancas como as angélicas, bonecas etc.” (BLASS,2007, p.7). Essa festa apesar de ter a maior dimensão na cidade de Salvador, na Bahia, também acontece em diversas outras cidades do Brasil, organizada pelos seguidores do candomblé. É uma festa de devoção, muita espiritualidade, de fé naqueles que anseiam ser agraciados por Iemanjá. Mas é também um momento de movimento da economia local, de trabalho e diversão para muitos. Acompanham a festa com vestes brancas tradicionalmente usadas no rito, pintam-se braços e pernas com tintas brancas inspirados na banda musical “Timbalada”, paqueram e dançam no clima descontraído da festa com trios elétricos e aparições de afoxés. Todavia essa festa passada por gerações, por meio da tradição oral, organizada inicialmente pelos pescadores da colônia de rio Vermelho, permanece como celebração imprescindível para o calendário sagrado afro-brasileiro.

Para nossa surpresa, quando discutimos a resolução do enigma na perspectiva da viagem para Salvador e chegamos na discussão dos *storys* muitos estudantes associaram imediatamente as imagens à festa de Iemanjá (inclusive aqueles que não haviam acertado a resposta). Contudo, em uma das turmas, durante essa discussão, uma estudante exclamou: “eu odeio essas coisas!” Então perguntamos, o que você odeia? ela respondeu: “essas coisas de macumba, porque quando eu e meus pais vamos para Itamaracá (uma praia do litoral norte de Pernambuco), fica um monte de gente fazendo macumba pra Iemanjá atrapalhando o trânsito!”

Um outro aluno exclamou: “cada um com suas crenças!”. Então indagamos, vamos observar os *storys* e pensar (os *storys* estavam sendo projetados no quadro) o que há de errado (se é que há) em levar joias e flores e pedir sabedoria e prosperidade para alguém que você considera sagrado? Muitos da turma responderam “nada!”. Uma estudante declarou: “minha avó leva velas e flores para Nossa Senhora na festa do Morro (da Conceição)”. Trata-se de uma festa tradicionalmente realizada no Recife em homenagem a Nossa Senhora da Conceição, que acontece anualmente no morro com este nome, localizado próximo à escola. Esta celebração se assemelha a festa de Iemanjá descrita cima.

Exemplos a respeito da festa do Morro foram dados até sermos interrompidos pelo toque do sinal e o anúncio do término da aula.

A experiência dessa atividade confirmou a necessidade de trabalharmos com os referenciais temporais relacionados às experiências dos estudantes em articulação

com os vivenciadas em outras partes do mundo, dando destaque para os aspectos mais sensíveis das nossas práticas culturais.

Nessa perspectiva concordamos com Gomes (2005, p. 147) quando explica da importância de uma postura ética cotidiana dos educadores ao trabalhar as relações étnico-raciais para além de um momento ou conteúdo, exercitando uma sensibilidade que nos impulse ao combate dos preconceitos e à elaboração de estratégias para uma convivência coletiva de mais respeito.

As leituras de Nilma Lino Gomes (2002; 2005) e Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva (2005) nos ajudaram a pensar em uma intervenção para essa situação. Silva (2005) apontou ser o olhar para entorno da escola e dos alunos na busca pelas ações, comunidades, práticas, saberes e vivências as quais estão envolvidas as africanidades brasileiras o melhor ponto de partida para o desenvolvimento de ações a partir de uma pedagogia antirracista. Explicou:

Ao dizer africanidades brasileiras estamos nos referindo às raízes da cultura brasileira que têm origem africana. Dizendo de outra forma, estamos, de um lado, nos referindo aos modos de ser, de viver, de organizar suas lutas, próprios dos negros brasileiros, e de outro lado, às marcas da cultura africana que, independentemente da origem étnica de cada brasileiro, fazem parte do seu dia-a-dia. (SILVA, 2005, p.155)

A partir dessas considerações convidamos uma aluna da escola de uma das turmas participantes a escrever um texto sobre os problemas enfrentados por ela por assumir ser uma adepta do candomblé. Adaptamos a carta para compor a trama da narrativa do Tadrego, solicitando aos estudantes a leitura de uma página do diário da supervisora de inovação de quando tinha 11 anos. Após a leitura do suposto diário, solicitamos aos estudantes que enviassem uma carta à supervisora, tentando ajudá-la a não ficar triste. Segue o texto.

“Tenho 11 anos e hoje me encontrei como candomblecista. Quando nasci minha família(mãe, vó é bisa) já eram da religião, mas em nenhum momento elas me impuseram a seguir a religião delas, fui batizada no catolicismo frequentei algumas vezes a igreja cristã, mas cresci vendo elas indo para as reuniões e encontro, fazendo bolos para as festas dos orixás, fazendo festa para São Cosme e São Damião e ao mesmo tempo fazendo caridades como visitar asilos e entregando doações, fazendo distribuições de alimentos nas ruas e me pergunto por que as pessoas condenam tanto sem saber do que há por trás.

E foi num determinado momento da minha vida me vi precisando de ajuda, como sempre via minha mãe fazendo pedidos para Iemanjá, resolvi pedir também. O foi difícil e eu quase não passava de ano. Mas você já sabe que vai sofrer preconceito e foi bem isso que aconteceu, fiz vários amigos, mas quando descobrem minha religião alguns se afastam, outros soltam piadas, alguns riem nas suas costas, ninguém queria ficar perto de mim no recreio. Outros ficam com medo de você achando que a sua vida é fazer mal ao próximo por meio da sua religião. Quando é dia de reunião e você vai toda de branco seus vizinhos ficam olhando você dos pés à cabeça.

Tenho amor, orgulho, e gratidão enorme por Iemanjá e pela minha religião, todos os dias tentam apagar as nossas velas, tentam silenciar nossos tambores, tentam quebrar nossas guias, tentam derrubar nossos ilês, tentam quebrar as imagens dos nossos Orixás, tentam diminuir nossa Fé e acabar com a nossa cultura a mesma que faz parte de uma nação imensa eles não tem ideia do quanto me machuca, do quanto fere nossa ancestralidade”.

4.3 EXPERIMENTANDO O FUTURO: PRODUZIR E PRESERVAR FONTES HISTÓRICAS

O enigma II objetivou também uma reflexão sobre quais serão as fontes históricas do futuro, principalmente quando utilizamos a pista hipertextual dos *storys*. Ele nos aproximou dos “desejos” do grupo de estudantes que declarou querer viver uma experiência nova no ensino da história. Foram aqueles que conseguiram romper com o horizonte de expectativa e projetar uma experiência futura no espaço da aula de história.

O historiador Jaques Le Goff (1990, p. 535), ao falar sobre documento e monumento, explicou: “Estes materiais da memória podem apresentar-se sob duas formas principais: os monumentos, herança do passado, e os documentos, escolha do historiador.” Desde a antiguidade os monumentos possuem o sentido de rememorar, eram representados, principalmente em esculturas, para lembrar algo memorável do passado, e em outros momentos, posteriores, foram entendidos como documentos, registros de outros tempos.

A palavra documento deriva do latim a qual atribuía-se o sentido de ensinar, evoluiu para a ideia de prova no sentido de comprovação, assim sendo bastante utilizado no meio jurídico. As mudanças no sentido dessa palavra continuam quando apropriada pelo campo historiográfico a partir do século XIX toma o significado de fundamento do fato histórico, seria a prova histórica.

Mudanças na concepção de “documento”, que se restringia apenas aos textos escritos, ocorreram com os estudos desenvolvidos pelos historiadores dos *Analles* e a este respeito foi basilar a observação de Febvre “A história faz-se com documentos escritos, sem dúvida. Quando estes existem. Mas pode fazer-se, deve fazer-se sem documentos escritos, quando não existem”. (LE GOFF, 1990 apud FEBVRE, 1949, p. 540) Ocorreu um alargamento, sem precedentes, dos sentidos da palavra documento: imagens, áudios, textos, vestígios materiais etc.

Essa revolução expressou-se também, em um segundo momento, por meio da invenção do computador e das mudanças nas formas de armazenamento dos documentos, dos arquivos aos bancos de dados. Todavia apesar destas mudanças, a necessidade fazer a crítica ao documento permaneceu como determinante para produção do conhecimento histórico. A forma de fazer essas críticas sofreu alterações com o passar do tempo.

Da a antiguidade ao positivismo, a principal crítica feita aos documentos referia-se a sua autenticidade, ou seja, em saber se o documento era verdadeiro, assim via-se nele uma prova de boa-fé. A revolução documental redirecionou esse olhar da crítica ao documento, da ênfase na autenticidade para análise das condições de sua produção. Segundo Le Goff (1990, p. 545):

O documento não é qualquer coisa que fica por conta do passado, é um produto da sociedade que o fabricou segundo as relações de forças que aí detinham o poder. Só a análise do documento enquanto monumento permite à memória coletiva recuperá-lo e ao historiador usá-lo cientificamente, isto é, com pleno conhecimento de causa.

O autor alertou não existem “documento falsos” em si, pois, até os falsos, têm uma razão para o ser. Fazer a crítica ao documento é analisar essas razões, conhecê-las, sobretudo quando um documento é produzido na intenção de ser reconhecido por gerações futuras. Cabe aos profissionais da história desmontar o documento, desmistificar do senso comum, fazendo uso responsável da matéria prima de seu trabalho, do documento, sua fonte histórica. Desenvolver estratégias que possibilitem

conhecer os estatutos dessa produção é promover práticas para a aprendizagem histórica dos nossos estudantes.

Como afirmou Carretero (1997), para promover mudanças conceituais nos estudantes, é necessário o alinhamento do conhecimento formal da disciplina aos conhecimentos prévios não científicos dos alunos.

O professor de história Paulo Knauss discutiu os desafios do ensino de história implementar essa visão científica (2005, p.281/282) apontando: “No caso da história ensinada, pode-se dizer que a dificuldade de ciência reside propriamente na sua ausência. A história do ensino de história é demarcada por uma trajetória sem compromisso com o pensamento científico”.

Com base nessas discussões percebemos, em nossa prática docente, a dificuldade dos estudantes em analisarem as fontes históricas. Muito embora muitos livros didáticos, atualmente ofereçam atividades para o trabalho com fontes históricas, Caimi (2014) pontuou, que a renovação do pensamento historiográfico chega a passos lentos na escola. Segundo sua compreensão, o trabalho com as fontes é um importante elemento para a autonomia nos estudantes e deve ser feito para desenvolver habilidades de problematização, formulação de hipóteses, pensamento crítico e explicações mais complexas e elaboradas.

Cláudia Fernandes Azevedo (2016) em sua dissertação intitulada “Interação verbal com fontes: letramento(s) no ensino de História”, considerou a necessidade de enfrentarmos essa problemática:

Os avanços da escolarização e a conseqüente diminuição dos índices de analfabetismo foram acompanhados pela demanda por um domínio cada vez maior de habilidades de leitura e escrita. Com isso, a preocupação com as dificuldades impostas aos indivíduos em função do desconhecimento do código escrito alfabético passou a dar espaço a uma outra ordem de dificuldades: aquelas vividas pelos que, mesmo conhecendo o código escrito, não são capazes de usar adequadamente este conhecimento de modo a atuarem nas diferentes práticas sociais letradas (AZEVEDO,2016, p.12).

A autora explicou ser o trabalho com as fontes históricas necessário para superação das dificuldades de letramento, desde que esse trabalho considere o contexto das múltiplas linguagens oferecidas na atualidade, em especial, pelo meio digital e a rede.

Anita Luchesi (2014), no texto “Por um debate sobre História e Historiografia Digital” discutiu os impactos do meio digital na história, primeiramente porque, desde os primórdios, as tecnologias influenciam os modos de vida e a forma como se escreve a história. Nessa passagem do alfabético para o digital as narrativas tendem a ser menos lineares e mais hipertextuais, nas quais se misturam textos e imagens. As novas linguagens também possibilitam a reimaginação de um passado mais vivo, por meio de vídeos, recursos 3D etc., e novas experiências com o tempo. Para Luchesi as narrativas hipertextuais e o trabalho com o digital têm se tornado cada vez mais universal e reverberam a importância do trabalho pedagógico considerando esse contexto. Levando em conta essas considerações desenvolvemos o último enigma.

4.3.1 Atividade de aquisição III

Anúncio do objetivo: Estudante sua missão é preencher a ficha técnica com as informações do Tadrogo. Você deve expressar seus conhecimentos sobre ele. Você pode pesquisar, e imaginar o robô como você gostaria que fosse, para responder detalhes da sua programação. Faça com atenção, pois essa ficha acompanhará o Tadrogo na caixa quando da sua venda.

Quadro 15 – Ficha técnica do robô Tadrogo comentada (continua)

FICHA TÉCNICA ROBÔ TADROGO PARA VENDA
<p>Funções: nesse espaço o educando deve descrever as funções já conhecidas do Tadrogo. Exemplo: conversar com os humanos, se localizar no tempo, conhecer culturas diferentes, falar expressões tipicamente humanas “antigamente”, conhecer calendários, programar viagens. Serão avaliados os conhecimentos adquiridos no decorrer de toda essa atividade.</p>
<p>Público-alvo: nesse espaço o educando deve indicar para qual grupo de pessoas (crianças, adolescentes, adultos, jovens, idosos, famílias etc.) o robô deve ser destinado. Sabendo das funções robô, deverão pensar quem serão os interessados num robô como esse nos dias de hoje. E no futuro, haverá mudanças nesse público?</p>
<p>Programável: nesse espaço o educando deve responder Sim ou Não.</p>

Quadro 15 – Ficha técnica do robô Tadrogo comentada (continua)

FICHA TÉCNICA ROBÔ TADROGO PARA VENDA
<p>Lavável: nesse espaço o educando deve responder Sim ou Não. O objetivo é pensar nos robôs como objetos elétricos os quais, em sua maioria, no tempo presente, o contato com a água pode levar a danificação. A tendência para o futuro é produzir dispositivos com a características a prova d'água.</p>
<p>Peso: nesse espaço o educando deve imaginar um peso para o Tadrogo. O objetivo é pensar os materiais necessários para produzir robôs, segundo o site “CHC- escola de robôs” são alumínio, aço, titânio e plástico. A tendência para o futuro é de produzir dispositivos em que a quantidade de funções apresentadas seja inversamente proporcional ao peso, ou seja, mais recursos no sistema e menos peso quanto mais leve, mais moderno. Pode-se problematizar a circulação e destino das matérias primas no mundo contemporâneo ante ao intenso consumo desses dispositivos, e, os impactos ambientais consequentes da contradição entre produzir algo mais leve para produzir mais, e, portanto, lucrar mais, ou para impactar menos o meio ambiente.</p>
<p>Qual a duração da bateria: nesse espaço o educando deve indicar por quanto tempo funcionará a bateria do Tadrogo até que ele seja recarregado novamente. O objetivo é indicar um tempo necessário de duração compatível com as funções e usos do robô. Se o robô é programado para conversar e auxiliar humanos, qual tempo seria o mais pertinente para o descarregamento?</p>
<p>Possui Controle remoto: nesse espaço o educando deve responder Sim ou Não. O objetivo é pensar se haverá meios externos de controlar o robô. Podendo ser no futuro por meio de aplicativos e outros.</p>
<p>Garantia: nesse espaço o educando deve indicar por quanto tempo ele considera justo a empresa programadora do Tadrogo fornecer assistência gratuita em caso de defeitos ou problemas. Um espaço para a discussão da perspectiva mercadológica desses produtos, os quais, intencionalmente, possuem menor tempo de vida e durabilidade, para gerar mais lucros. Logo, quanto maior a garantia, menor a possibilidade de uma outra compra do produto.</p>

Quadro 15 – Ficha técnica do robô Tadrogo comentada (conclusão)

FICHA TÉCNICA ROBÔ TADROGO PARA VENDA
Design: nesse espaço o educando deve descrever as características externas do Tadrogo. Exemplo: cores, olhos de led, materiais etc.
Preço: nesse espaço o educando deve imaginar um preço para o Tadrogo. Atualmente possuir um robô humanoide no Brasil, com as finalidades do Tadrogo, seria um privilégio para poucos. Ainda se trata de um mercado novo e restrito à população em geral, devido aos preços de custo e venda. Como um celular, que há duas décadas não fazia parte da realidade das famílias e nos dias de hoje circula em diversas classes sociais. Podemos dizer que os robôs seguirão o mesmo caminho? Se sim, a tendência para o futuro é um preço cada vez mais acessível à população?
Lugares para a venda: nesse espaço o educando deve indicar em quais lugares poderá ser vendido o Tadrogo. Onde podemos comprar robôs hoje? É do conhecimento dos estudantes? Na atualidade a maioria das vendas ocorrem <i>on line</i> e por meio de encomendas. Qual será a tendência para o futuro? Aumento das vendas <i>on line</i> ou disseminação de lojas físicas para esses produtos?
Mensagem do(a) criador(a): nesse espaço o educando deve produzir um texto com uma mensagem para os compradores do Tadrogo.

Fonte: Autora, 2019.

Pensar e romper com horizontes de expectativas é o objetivo dessa atividade. Nossas considerações foram no sentido de contribuir para o questionamento do(a) professor(a) com os estudantes, não aceitando quaisquer respostas, estimulando uma consciência temporal e levando-os a justificar suas escolhas nesse documento. No primeiro momento eles reuniriam as informações que possuem sobre o Tadrogo e preencheriam essa primeira ficha. No segundo completariamos a discussão do contexto de produção das fontes e o rompimento do horizonte de expectativa desejado pelo grupo “B” de alunos, solicitando que reescrevessem a mesma ficha, porém para os compradores do futuro, especificamente daqui a 100 anos.

4.3.2 Avaliação III

Anúncio do objetivo: Estudante sua missão é reescrever a ficha técnica para uma nova geração de Tadrogos que será utilizada pelas crianças de daqui a 100 anos.

Quadro 16 – Ficha técnica do robô Tadrogo para venda para resolução da atividade de aquisição III

FICHA TÉCNICA ROBÔ TADROGO PARA VENDA	
Funções:	 <hr/> <hr/> <hr/>
Público-alvo:	<hr/> <hr/>
Programável: () Sim ou () Não.	
Lavável: () Sim ou () Não.	
Peso: () kg	
Qual a duração da bateria:	
Possui Controle remoto: () Sim ou () Não.	
Garantia: (____) Meses (____)Anos	
Design:	<hr/> <hr/> <hr/> <hr/>
Preço: R\$ _____, _____	
Lugares para a venda:	<hr/> <hr/> <hr/> <hr/>
Mensagem do(a) criador(a):	<hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>

Fonte: Autora,2019.

Será que os estudantes mudaram as informações? Esperamos que sim. Os preços serão modificados? As funções? O que eles mudarão? Por que mudarão? Diversas provocações podem ser feitas no tocante ao debate das fontes históricas do futuro, a ficha antiga perderá o valor de documento? Poderá ser considerada falsa? Para provocar ainda mais a discussão finalizamos a atividade com um enigma desafiando os estudantes a escolherem um meio de preservação dessa ficha no momento de exploração. O objetivo é levá-los a pensar em meios de preservação do futuro para as fontes históricas. .

Devido as demandas do calendário escolar não foi possível realizar execução desse enigma. O construímos na perspectiva de uma pedagogia de desejos com objetivo de estimular as habilidades mentais para se deslocar no tempo, ampliar as noções de tipos de fontes históricas, compreender a fonte histórica como produto de um contexto de produção e suscitar o debate da importância e meios de preservação. A abstração exigida no movimento de ir e voltar para o futuro exige das crianças um esforço para que formulem e excluam, simultaneamente, possibilidades que consideram mais adequadas para cada ficha solicitada. Não deve ser um simples ato de adivinhação, é preciso que eles sejam estimulados a argumentação. Ao construírem essa ficha do futuro farão esse movimento de abstração explorando principalmente seu universo.

Partimos da nossa experiência docente para iniciar o enigma III, a exemplo da P3D (Prodígios em 3 dimensão²⁰) uma empresa de soluções educacionais, produziu um *software* pelo qual oferece um catálogo de objetos de aprendizagem em 3D voltado para área da geografia e ciências da natureza. O objetivo é fornecer uma ferramenta de aprendizagem capaz de facilitar a compreensão de conceitos abstratos dessas ciências, possibilitando a visualização em terceira dimensão. Desse modo o(a) professor(a) poderá explorar um “átomo”, “o sistema solar”, o “interior de um planeta”, o “sistema digestório de uma cobra”, entre outros, por meio da projeção em sala desses objetos tridimensionais. Esse recurso possui reconhecimento internacional e contabiliza prêmios educacionais no Brasil e fora, está disponível para venda em mais de treze países.

A experiência docente com essa ferramenta didática levou-nos a pensar nas transformações que a tecnologia vem proporcionando ao ensino. A riqueza de

²⁰ Tradução para *prodigy 3D*.

detalhes pelas quais os estudantes têm contato com os objetos de aprendizagem por meio da projeção tridimensional é notável e fornece uma visão muito realista do que se propõe abordar. Tal abordagem se parece, e muito, a vista de um leigo, com o aquilo que conhecíamos ser um holograma. As leituras dos artigos dos artigos *“Haciendo hologramas en la escuela y en la casa”* e *“El holograma y su utilización como un medio de enseñanza de la física en ingeniería”* foi nos indicada pelo professor de física da escola que trabalhamos e nos ajudaram a pensar um pouco a respeito.

O holograma é uma técnica capaz de reproduzir um objeto em três dimensões possibilitando a observação do material reproduzido com luminosidade, sombras, texturas, e de diferentes ângulos. Em síntese, se difere de uma foto porque a utilização de um laser para a produção da imagem produz uma ilusão ótica ao espectador por parecer estar vendo o objeto real.

Então, pensando com Le goff (1990) e Luchesi (2014) na renovação dos meios de preservação dos documentos e a importância de se trabalhar isso na perspectiva do ensino de história, por ser a tecnologia influenciadora na forma como se produz e escreve a história, criamos um enigma pelo qual os estudantes problematizaram essa questão, ao considerarem o meio e os recursos digitais como mais prováveis para a preservação de fontes históricas para o futuro. Portanto consideramos o holograma, quando inserido no meio digital, um recurso pertinente para a preservação de documentos e o trabalho dos historiadores no futuro. Atualmente tem sido essa técnica adotada por empresas, auxiliadas por suporte tecnológico, formam bancos de dados com hologramas para utilização futura, apontou o laboratório de holografia da UFMG (universidade Federal de Minas gerais).

Para construção dos enigmas e a abordagem sobre os hologramas, consideramos estes como algo próximo do universo dos estudantes, visto a utilização do software P3D, bem como o notável consumo de filmes de super heróis, com roteiros de ficção científica nos quais a presença de hologramas são recorrentes, a exemplo o filme *“Homem de ferro”*²¹, tão aclamado entre os jovens.

Nessa perspectiva com a ajuda de Toledo; Yeras; Magalhães; Muramatsu e Lemus (2010), que apresentaram uma oficina de produção de holograma como possibilidade para o ensino de Física, desenvolvemos as pistas para os estudantes desvendarem qual meio a empresa do Tadrego avaliou ser o mais pertinente para a

²¹ *HOMEM de Ferro 3*. Direção: Shane Black. Produção: Kevin Feige. Estados Unidos: Paramount Pictures Walt Disney Studios Motion Pictures, 2013. DVD. (130 min), VHS, son., color.

preservação de sua ficha técnica, que será utilizada daqui a 100 anos. Nessa dinâmica os estudantes avaliarão as pistas para dar uma resposta final após o percurso de três etapas, terão acesso aos materiais utilizados durante a preservação e fotos tiradas desse processo.

4.3.3 Exploração – Enigma III vivenciar novas experiências (Grupo B)

A aventura com o Tadrogo está chegando ao final. Mas você pode guardar esses momentos. Então pense: a empresa programadora do Tadrogo avaliou um melhor jeito de preservar a sua ficha técnica para que, no futuro, possa usá-lo. Agora é só você acertar como a ficha técnica foi guardada para ela não se perder, e quem sabe no futuro encontrar o Tadrogo de novo! Desvende esse enigma e recupere o sistema motor do robô.

Etapa 1 - Alguns materiais usados para preservação

- Lâminas de vidro
- Substância química: 60 g de carbonato de sódio e 1L de água destilada
- Laser
- Câmera de filmagem

A partir dos materiais usados para preservação indique, dois desses profissionais da empresa responsáveis por preservar a ficha?

- Arquivista:** profissional habilitado para organizar, catalogar e controlar documentos em um arquivo.
- Físico:** cientistas que estudam a natureza e os seus fenômenos. Desenvolvem experimentos para comprovação dos fenômenos estudados.
- Bibliotecário:** tem a função de organizar documentos de uma instituição e tornar mais fácil o acesso para um público. Também produz a identificação desses documentos.
- Engenheiro da computação:** profissional responsável pela criação de hardware e software (Exemplos: sistemas, banco de dados, canetas digitais etc.) especializados para os objetivos de cada empresa
- Historiador:** estuda documentos históricos com objetivo de interpretar os acontecimentos passados.

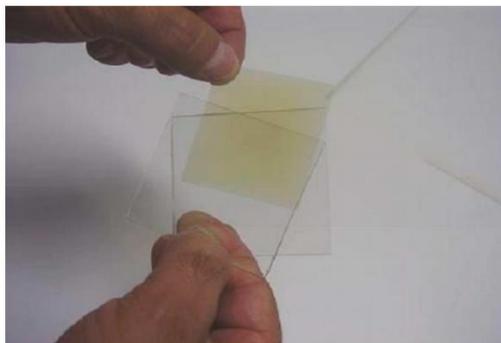
Etapa 2 - Indique qual dessas fotos foi tirada durante o processo de preservação da ficha?

Figura 16 - Opção "A"
Trabalho no arquivo



Fonte: <https://biblioufal.wordpress.com/>

Figura 17 - Opção "B"
Inserção de lâmina holográfica



Fonte: Toledo, R.; Y.; M.; M.; L.; ,2010. p. 3502-4.

Etapa 3 - Respostas final: Como a empresa preservou a ficha técnica do Tadogo?

- A. Tirou cópias e guardou em diferentes cofres da empresa;
- B. Utilizou a ficha original e preservou num Arquivo de documentos antigos da empresa;
- C. Tirou uma foto da ficha e preservou num banco de dados *on line*;
- D. Utilizou a ficha original e preservou na Biblioteca da empresa;
- E. Desenvolveu um holograma da ficha e preservou em um banco de dados digital.

Expectativas de respostas: O Físico foi o responsável por desenvolver um holograma do documento, como ocorre tradicionalmente. E o engenheiro da computação por criar um banco de dados específico para preservação desse material. O desenvolvimento de um holograma básico é um experimento em que se coloca o objeto original (a ficha do Tadogo) em lâminas de vidro com uma ficha holográfica dotada de uma substância química num suporte, uma caixa preta escura. Em seguida retira-se a ficha e com auxílio de um laser é possível observar o objeto em 3d. Pode-se filmar a projeção para inserir em sistema no computador.

Figura 18 – Tadrogo com acessórios recuperados



Fonte: Jéssica Porfírio, 2019.

Tentamos projetar nos enigmas uma abordagem interdisciplinar de modo que a visão de um mundo parcelado é limitada, mas na contramão disto, entendemos, tudo está conectado, como explica Maria de Fátima Gomes Silva (2013, p.20) a interdisciplinaridade se “[...] constitui no conjunto de ações interligadas de caráter totalizante, isentas de qualquer visão parcelada, e que tem por objetivo a superação das fronteiras entre os diversos ramos do saber.” Nessa perspectiva, interagimos com outros saberes da física, da língua inglesa, de informática sempre na busca pela ampliação do horizonte de expectativas dos aprendentes.

Por fim lembramos, a cada tarefa executada pelos estudantes eles serão recompensados por meio da recomposição dos acessórios do Tadrogo. Para melhor visualizar essa mecânica, bem como o conjunto propositivo de todo esse trabalho criamos o “Caderno de Enigmas”, nele estão reunidas todas as atividades aqui analisadas num formato mais lúdico e dinâmico para ser utilizado em sala de aula. As atividades do “Caderno de Enigmas” são direcionadas para os estudantes respondê-las, enquanto o texto dissertativo apresenta uma melhor contextualização dos pressupostos teóricos e metodológicos norteadores do trabalho, potencializando a compreensão e o uso do caderno.

Um caderno de mistérios para iniciar nossos pequeninos e agitados alunos do 6º ano, experimentar, vivenciar, viajar, sentir, sem sair do lugar, apenas mexendo com a arte do imaginar. Imaginar pode ser, talvez, o primeiro exercício a perpassar as aulas de história quando transportamos as jovens crianças para outros tempos e mundos. Assim pensamos e seguimos na busca por ressignificar a história na escola como matéria da criação, da imaginação, e não da chatice da memorização. Sinta-se à vontade para se inspirar, usar, recriar o material.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Iniciamos nossa discussão apontando a necessidade da escola reafirmar-se como espaço da aprendizagem, e não da hierarquização ou da punição. Deixamos nossa contribuição discursiva e propositiva no sentido de reaver a escola e o fazer docente na essencialidade do aprender. Defendemos então, formas de enfrentamentos a esse desenho de uma escola desinteressante (e excludente) a partir do que denominamos aprender a desejar.

Nessa perspectiva constitui-se como basilar o desenvolvimento de estratégias de aprendizagem capazes de possibilitar a formação do 'eu epistêmico' dos estudantes. Dizemos com 'eu epistêmico' aquilo que designa a formação do sujeito como conhecedor e promotor dos seus meios de aprendizagem. Conduzimos essa discussão demonstrando principalmente com Meirieu (1998; 2002; 2005) e Bernard Charlot (2005; 2008; 2009) que essa formação epistêmica do sujeito é um processo gradativo desenvolvido quando há o favorecimento da dissociação entre as experiências empíricas e o sujeito de saber.

A formação do indivíduo enquanto sujeito de saber vai se constituindo nas relações estabelecidas com seu contexto social e com os sentidos atribuídos ao ato de aprender, não dependendo única e exclusivamente do(a) professor(a).

No entanto demonstramos que o docente tem a responsabilidade inescapável de, no decorrer do cotidiano escolar, interpretar essas relações, por ser essa interpretação a gênese da captação de desejos, tornando-se então um profissional do desenvolvimento de aprendizagens significativas, como propomos no objetivo geral desse trabalho.

Para isso foi preciso assumir a postura de mobilizadora dos desejos. Uma constante busca da interpretação da relação dos alunos com o saber, para proporcionar atividades que respondessem ao desejo de aprender. Tal qual se propôs a renovação pedagógica abordada pela corrente teórica da pedagogia diferenciada, uma aprendizagem não padronizada e enclausuradora, mas sim, personalista e libertária.

A personalização da aprendizagem que pleiteamos se insere na busca por uma educação menos hierarquizante e preocupada com a gestão das diferentes formas de

aprender. Evidenciamos a importância de instrumentos e atividades apropriados para diagnosticar tais diferenças e poder acompanhá-las.

Analizamos à luz dessa discussão teórica haver uma aproximação dessa renovação pedagógica no campo das aprendizagens em história quando destacamos os aspectos de uma nova cultura de aprendizagem histórica, comprometida com a superação de um ensino de história conteudista de caráter enciclopédico. Em vez disso, defendemos a criação de abordagens emancipatórias, fortalecedoras de atividades para a compreensão do estatuto científico da história, seus métodos e conceitos.

Destacamos ser fundamental para a compreensão desse estatuto científico da história na escola, um olhar mais profícuo para os conhecimentos prévios dos estudantes. Concordamos com Carretero e Limón (1997) que tais conhecimentos são fundamentais para observação das mudanças conceituais tão pretendidas pela aprendizagem histórica, bem como com Meirieu (1998), quando defendeu a busca por pontos de apoio naquilo que os estudantes sabem para propor o que eles não sabem como um aspecto definitivo para o sucesso da situação didática. Acreditamos que, os professores, conhecendo as coisas das quais seus alunos se aproximam e se distanciam, podem estabelecer estratégias para que aprendam a desejar, cada vez mais e mais sofisticadamente, objetos distanciados de suas vidas e objetos de erudição.

Demonstramos que esse olhar para os conhecimentos e saberes dos(as) alunos(as) devem ser evocados por um comportamento poético-educativo de professores(as) atentos aos sentimentos, mais dispostos a escutar do que falar, a compreender as experiências e expectativas do outro.

Para isso apresentamos essas categorias (experiência e expectativa) na compreensão da historiografia, a partir do pensamento de Koselleck (2006), quando demonstrou que a forma pela qual as sociedades se relacionam com o tempo muda a partir das mudanças nas experiências e expectativas vivenciadas por cada grupo, em diferentes momentos e na linguagem encontra-se o maior exemplo dessa expressão. Exercitamos essa interpretação nas nossas salas de aula, no sentido de buscar compreender melhor os estudantes, suas experiências e expectativas e assumimos uma postura poética reinterpretando essas categorias na perspectiva da aprendizagem.

Antes de fazer essa busca propriamente dita, recorremos a Hartog (2006) para melhor entender as relações dos jovens com o passado. Pontuamos haver um ponto de tensão para o ensino de história e os jovens, pois a relação que nossa sociedade vem concebendo com o passado baseia-se no imediatismo presentista, pelo qual não se valoriza a capacidade didática da história e o passado é percebido cada vez mais como distante e inútil. Por isso decidimos seguir a indicação de Meirieu quando defendeu os enigmas como ferramentas em potencial para aprender a desejar a aprender.

Com este trabalho indicamos caminhos para o desenvolvimento das aprendizagens de modo menos padronizado quando realizamos uma pesquisa investigativa com os estudantes de 6º ano no intuito de compreender suas expectativas para com a matéria história. Desse modo pudemos formular uma espécie de cartografia dos desejos históricos de nossa turma, uma fonte orientadora da construção dos enigmas. Apoiada nos desejos da turma, essa pesquisa apontou quatro formas distintas de desejar a história: aqueles que a desejam pelo interesse em reviver experiências passadas, aqueles que a desejam a partir de uma curiosidade étnica antropológica, àqueles atraídos por pensar experiências do futuro, e aqueles que não conseguem demonstrar nenhum tipo de desejo.

Na perspectiva de contribuir positivamente com os(as) professore(as) interessados(as) no mapeamento dos desejos de suas turmas criamos com o resultado analítico dessa pesquisa um instrumento de diagnose facilitador da identificação desses grupos. Esse instrumento consistiu em uma das partes propositivas deste trabalho, foi organizado no formato de um questionário de aplicação direta com os(as) alunos(as) em sala de aula. Para usá-lo o docente deve ter realizado uma leitura prévia da descrição das categorias que aparecem no questionário, para assim proceder com a marcação das alternativas que julgar mais coerente de acordo com as respostas apresentadas pelos estudantes, e sempre dando o tom da sua realidade.

Além do apontamento das expectativas dos estudantes, essa diagnose também possibilitou o reconhecimento de operações discursivas-relacionais (o que gostam e não gostam) para com a matéria história, evidenciando procedimentos e temas dos quais cada aluno(a) mais se aproxima. Desse modo o(a) professor(a) poderá acompanhar sua turma percebendo seus receios e anseios, e buscando alavancá-los, especialmente, àqueles mais tímidos/passivos para aprender. Poderá também a partir

desse mapeamento propor atividades com maior segurança de uma recepção positiva, o que confirmamos na criação e execução dos enigmas, como segunda parte propositiva desse trabalho cujo objetivo foi construir enigmas históricos, sobre o tema “Tempo”, para estudantes do 6º ano.

À luz desse diálogo, a experiência da elaboração e execução possibilitou propor algumas considerações a respeito do enigma em história. Assim definimos o enigma como uma metodologia interativa de diálogo constante entre professore(as) e estudantes, muito útil para o momento de introduzir um conteúdo novo. Na experiência que desenvolvemos o enigma funcionou como um elemento mobilizador do desejo, e, portanto, da atenção dos estudantes. Coloquialmente falando, constatamos ser o enigma uma ferramenta “quebra-gelo”. Pode ser o ponto de partida e problematização para tirar os estudantes da zona de passividade ou resistência no início de mais uma, dentre tantas aulas, as quais deverão assistir no cumprimento de seu dia letivo.

No processo de criação do enigma enquanto metodologia para aprendizagem histórica destacamos algumas características: 1) Ao elaborar o enigma o docente deve preocupar-se em definir obstáculos (mais de um). Ou seja, partir de um eixo central, uma problemática e destrinchá-la em pequenos subeixos, os quais, somados revelem a questão central. Esses subeixos são, na verdade, as etapas progressivas que devem ser superadas pelos estudantes movendo-os de um conhecimento mais superficial a um mais profundo a respeito da problemática inicial; 2) A superação dos obstáculos depende diretamente das pistas e indícios elaborados pelo docente no intuito de atingir os objetivos de aprendizagem. Ao preparar as pistas não se pode ignorar os conhecimentos prévios dos estudantes, seu estágio de desenvolvimento, faixa etária e realidade social, pois os estudantes dependerão delas para avançarem na resolução. Como também deverá o docente pensar em modos de despistar, indicando pistas falsas e tornando mais misteriosa a solução; 3) A aplicação de recompensas personalizadas para atividade mostrou-se muito eficaz para o engajamento dos estudantes na resolução do enigma. Quando dizemos personalizadas nos referimos aos objetos (reais ou fictícios) idealizados pelo(a) professor(a) na perspectiva de atrair os estudantes, para além da atribuição de nota; 4) O enigma é uma estratégia de indução, cada um à sua maneira própria, conforme sua estratégia e escolha põe a prova os fatos partindo de elementos particulares até chegar a uma conclusão.

O enigma contribuiu para aprendizagem histórica por reunir as experiências vividas e os estudantes precisaram interpretar essas experiências com um objetivo maior (ensinar algo abstrato a um robô). No nosso caso, nossos estudantes partiram de um problema do presente e buscaram informações passadas que os ajudaram a resolver esse problema. Durante o processo incorporaram e descartaram informações e construíram uma narrativa sobre a solução do problema na qual informações foram interconectadas, porque tinham que a cada passo formular hipóteses de solução e comprová-las.

Por fim relevamos estar na perícia e no olhar sensível as turmas e suas realidades um meio para atrair, encantar, mobilizar os estudantes quando na perspectiva desse olhar nos professores(as) qualificamos nosso trabalho com a criação de pontos de apoio capazes de engajar os estudantes na dimensão formativa-afetiva. Assim constatamos quando ao assumir essa postura poética da educação pudemos olhar/enxergar, ouvir/escutar nossos(as) alunos(as) imersos em tecnologia e imaginação, possibilitando a criação de um robô imaginário que nos auxiliou no desenvolvimento da aprendizagem histórica a respeito do tempo.

Para essa aprendizagem consideramos promover mudanças nas representações dos(as) alunos(as) em relação ao conceito de tempo. Complexificamos suas representações abordando esse tema no contexto das relações humanas, para além da compreensão do tempo físico e absoluto, bem como propomos a racionalização da experiência temporal nas dimensões do passado/presente/ futuro e introduzimos o estatuto científico da história com abordagens concretas sobre o ofício do(a) historiador(a) e a produção do conhecimento histórico.

Sabemos ser o ambiente escolar um espaço de muitas pressões. As demandas de conteúdo, projetos escolares, avaliações internas e externas, planejamentos, preparação de aulas e o cumprimento do calendário escolar, diante das limitações da carga horária, podem colocar em dúvida a capacidade de execução e o uso dessa metodologia. Tentamos aproximar, ao máximo, você, leitor(a), da nossa realidade de trabalho. Indicamos o tempo de realização das atividades, dinâmica de execuções, imprevistos surgidos e dificuldades enfrentadas.

Essas informações podem ajudar, mas é você, professor(a), que efetivamente dará os encaminhamentos a partir da sua interpretação, experiência, realidade, escolhas e disposição para responder a esse desafio o qual nomeamos “Aprender a

desejar: aprendizagem histórica a partir de enigmas”. Definitivamente não foi um trabalho construído para ser estático e fechado, mas sim, para que cada docente possa apropriar-se dele à sua maneira.

Nossas propostas partiram de uma sala de aula real e se orientaram para propor aprendizagens históricas significativas.

À primeira vista temos a problemática do tempo, e pode ser que os(as) docentes questionem: como passar tantas aulas (tal qual nós passamos) visto as 09 atividades totalizadas (03 de aquisição, 03 de avaliação e 03 de exploração) para trabalhar um assunto no tempo de 03 aulas, como geralmente se trabalha esse conteúdo? Aqui defendemos alguns pontos de vista.

Em primeiro lugar, o uso das 09 atividades fica a critério do(a) professor(a), que pode usar todas, algumas ou uma. Para isso deverá adaptar a narrativa e o sistema de recompensas do robô, caso deseje usá-lo. Em segundo lugar, destacamos a possibilidade do uso apenas do enigma, ou seja, da atividade de exploração, separadamente, se assim quiser o(a) docente.

Durante o processo de criação dos enigmas pensamos em criar algo que não detivesse tanto tempo e aulas do(a) professor(a), por isso, a execução dos enigmas tomou apenas o tempo de 01 aula, com 50 cinquenta minutos, nada mais que isso. É certo que nem todos os grupos chegaram ao final ou desvendaram o mistério com o término da aula, mas também é certo que todos se envolveram intensamente na atividade, se empenharam na resolução, sentiram-se mobilizados para assistirem a próxima aula e compreenderem as pistas e as respostas.

Por meio das atividades de aquisição e avaliação alcançamos nosso objetivo de discutir sobre aprendizagem histórica, a partir da educação como poética, principalmente as de aquisição (pesquisar sobre antigamente, inventar calendários, escrever a ficha técnica de um robô). Aparentemente foram as atividades que necessitaram de um esforço maior por parte dos aprendentes, bem como nos proporcionaram a convicção de que, a promoção do aprender a desejar pressupõe, inevitavelmente, o exercício da escuta na docência. Logo, nas escolhas de quais atividades usar ou não usar, é preciso pensar bem nos objetivos estabelecidos.

A ação poética só existe na sala da aula quando se acredita nela, sem isso, nada do que escrevemos aqui é possível. É preciso acreditar e fazer acreditar. Nossos alunos sentem quando transmitimos “verdade” ao que fazemos. Não adianta trabalhar com a imaginação e promovermos um robô imaginário se não acreditamos nele. Na

fala, na leitura, na empolgação, no olhar como levamos o Tadrogo para a sala de aula ou qualquer outro objeto de aprendizagem, também se encontram partes da fórmula para o êxito das nossas propostas. Se um grupo desvenda o mistério e nós festejamos, a imaginação toca a realidade e a realidade torna-se imaginação e assim a mágica do desejar aprender acontece. Daí outros grupos se mobilizam e a sala de aula se transforma. Todos juntos se transportam para a história do amigo imaginário que, nesse momento, não parece ser tão imaginário.

Aí está a poética suaviza as demandas cotidianas, a irreversibilidade do tempo e transforma a simples imagem de um robô num pedaço de papel em um amigo próximo. Alguém capaz de mobilizar empatia, por ser um amigo (robô) necessitado de ajuda, talvez como qualquer estudante algum dia já precisou de ajuda para aprender.

Outra problemática com a qual podemos esbarrar é a da conciliação entre o conteúdo programático tradicional (o tempo) e a apresentação desse conteúdo, da forma como ele é abordado, nas atividades aqui propostas. Para nós forma e conteúdo se complementam. Quando determinado conteúdo é apresentado de uma determinada forma, esta implicará em determinadas aprendizagens. Logo, mudando a forma ou o conteúdo, outras percepções serão geradas.

Nesta dissertação propusemos que o trabalho com o conteúdo “tempo histórico” pode ser feito a partir de novas formas de abordagem. Queremos retomar e destacar a importância da autonomia do fazer docente, parte essencial do trabalho do(a) professor(a), imprimindo sua assinatura no que faz e nas decisões que toma.

Alguns poderão olhar para atividade de inventar um calendário e julgarem ser uma excelente dinâmica para o primeiro dia de aula. Outros poderão enxergar nesta, uma atividade para trabalhar o conceito de cultura ou etnocentrismo. Outros irão classificar como um método avaliativo para diversos assuntos. Outros como uma atividade para trabalhar diferentes calendários e quem sabe, no meio da execução, descobrir mais possibilidades, como falar sobre racismo, por que não?

Estaria o(a) professor(a) se “desviando” do conteúdo por abordá-lo de uma maneira não convencional, trazendo novas possibilidades e fazendo-o parecer diferente do que o currículo prescreve? Ou trairá a si mesmo, diante do compromisso ético que assumiu em preparar novas gerações para as necessidades do futuro, ao insistir na mesma maneira de ensinar aquele conteúdo?

Falar sobre tempo é falar sobre a nossa humanidade, mutável, complexa e dinâmica. Limitar o trabalho com essa temática a um conteúdo, é limitar o debate

sobre como nos fazemos humanos. Em suma, não podemos deixar que os argumentos do tempo e da tradição no currículo nos acovardem de exercer uma educação poética e do nosso compromisso ético com a educação, pois sem isso já não seremos mais professores(as).

Como professores(as) vivenciamos realidades distintas, e é nessa diversidade que reside a última problemática a ser considerada nesses nossos momentos finais. A realidade na qual atuamos como docente, durante esse trabalho, foi um espaço muito favorável e positivo para execução de todas as ideias aqui propostas. Nosso espaço foi uma escola particular, que ofereceu recursos para nossa prática e com alunos bastante envolvidos com a nossa disciplina, sendo pequena a quantidade de alunos com dificuldade em desenvolver desejos.

Certamente essa realidade pode ser não comum a muitos(as) professores(as) e é possível que, ao executar a diagnose, o(a) docente possa encontrar uma quantidade maior de alunos(as) não desejantes. A respeito disso, nossas deliberações vão no sentido de destacar a importância de, no momento desta execução, haver um diálogo aberto com os estudantes, pois temos a convicção de que somos todos seres desejantes.

Nossa diagnose surgiu dos resultados qualitativos desta pesquisa, a partir das respostas anônimas dadas pelos alunos(as) em sala de aula. Pensando em otimizar o tempo do(a) professor(a) para o uso dessa diagnose, sugerimos outro contexto de aplicação. Substituindo respostas escritas pelas faladas. É o(a) professor(a) quem irá marcar as alternativas; não seria o(a) aluno(a) quem responderia a ficha, mas sim, o docente. Tentar conduzir esse diálogo com maior aproximação será determinante para bons resultados.

A mobilização da inteligência coletiva da turma ou dos grupos por meio de estratégias de cooperação e estímulo à solidariedade entre eles foi o que ponderamos ser o meio didático mais eficaz para mobilizar aqueles com dificuldades em construir horizontes de expectativas. Nesse sentido, quando você descobre as formas de desejar e os objetos de desejo de alguns estudantes, você tem a possibilidade de colocar esses estudantes para mobilizarem os outros que (ainda) não desejam ou não conseguem expressar os seus próprios desejos. Foi o que fizemos. Usamos os desejos de uns para mobilizar os outros, assim, eles se ajudaram, se irmanaram e ninguém ficou parado ou “fora” das aulas.

Queremos com essas considerações inspirar outros(as) professores(as) na criação de enigmas para o ensino de história, sobre esse tema, e outros temas.

Assim finalmente terminamos, lembrando as ilhas desconhecidas das quais falamos no início desse trabalho.

As ilhas podem ser espaços de solidão, mas também são lugares de descanso, paz, silêncio e reflexão, lugares encantados e paradisíacos. A ilha foi o nosso lugar por nos fazer perceber a importância do silêncio ao ensinar, não um silêncio de quem não sabe o que falar, mas sim, um silêncio de quem se cala para poder ouvir amorosamente o outro e poder se inspirar. Como quando o poeta se inspira ao ouvir as ondas do mar. Descobrimos nas atividades que a palavra antigamente quando falada pelas crianças não é apenas falta de conhecimento em história, mas é a história contada do jeito deles, com inocência e doçura. Que inventar calendários é uma forma de conhecer o mundo e a história, mas também poder mudá-la. E que há um futuro nos esperando, com robôs ou sem eles, e, na aula de história temos um espaço crítico e provocador para pensar no futuro, rompendo com horizontes de expectativas, através da imaginação e do afeto.

REFERÊNCIAS

AIRBNB. *Reserve casas, hotéis e muito mais no Airbnb*. Disponível em: www.airbnb.com.br/. Acesso em: 25 out. 2019.

ALVITO, Marcos. *Professor Samba*. Revista da Biblioteca Nacional de História. Ano 9, n.97.Outunbro,2013. p. 79-83.

APKPURE. *AMetro One*. Disponível em: <https://apkpure.com/br/ametro-one/org.ametro.one>. Acesso em: 25 out. 2019.

AZEVEDO, Cláudia Fernandes. *Interação verbal com fontes: letramento(s) no ensino de História*. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) – Faculdade de formação de professores. Universidade do Estado do rio de Janeiro. 2016. 150f.

AZEVEDO, Fernanda de Oliveira; ROTONDO, Margareth Aparecida Sacramento. *Inventem um Calendário: fabulações produzindo elo entre a vida e a ficção*. Bolema, Rio Claro (SP), v. 31, n. 58, p. 614-628, ago. 2017.

BARBOSA, Alexandre Rodrigues de Frias. *A narrativa como ensaio para aprendizagem da História: arte e ficção na constituição do tempo e de si*. 2016. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) – Faculdade de formação de professores. Universidade do Estado do rio de Janeiro,2016.169f.

BARON, Wilian Carlos Cipriani; CERRI, Luis Fernando. *A Teoria da História de Jörn Rüsen entre a Modernidade e a Pós-modernidade: uma contribuição à didática da história*. Educ. Real., Porto Alegre, v. 37, n. 3, p. 991-1008, set./dez. 2012.

BEHRENS, Marilda Aparecida. Metodologia de aprendizagens baseadas em problemas. IN: *Técnicas de ensino: Novos tempos, novas configurações*. Ilma Passos Alencastro Veiga (org.). Campinas: Papirus, 2012. p.163-187.

BIBLIOUFAL. *Atividades práticas em “Técnicas de Conservação e Restauro”*. Disponível em: <https://biblioufal.wordpress.com/2010/06/02/atividades-praticas-em-tecnicas-de-conservacao-e-restauro/>. Acesso em: 22 fev. 2020.

BLASS, Leila Maria da Silva. *Dois de fevereiro, Dia de Iemanjá, Dia de Festa no Mar*. Revista Nures: Publicação eletrônica do núcleo de estudos religião e sociedade PUC-SP. Campinas, v. 3, n. 5,jan./abr.2007.

BLOCH, Marc. *Apologia da História*. Trad.: André Telles. 1º ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar editora, 2002, p. 51- 68.

BOULOS JÚNIOR, Alfredo. *História sociedade & cidadania, 6ºano/3. ed*. São Paulo: FTD,2015.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental*. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017.

BRASIL. *Lei nº11.645 de 10 de março de 2008*. Institui nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena. Lax: Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional. Legislação federal.

BUENO, André da Silva. *Tempo e História na China Antiga*. Nearco: Revista eletrônica de antiguidade. Rio de Janeiro, v. VI, n.1 p. 25-43, 2013.

BUCHTIK, Lorena Marques Dagostin. *Tempo, evidência e historicidade no livro didático e a aprendizagem histórica Dissertação* (Mestrado Profissional em Ensino de História) - Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Estadual de Maringá, 2018.

BURKE, Peter. *A Revolução Francesa da historiografia: a Escola dos Annales 1929-1989* / tradução Nilo Odália. – São Paulo: Editora Universidade Estadual Paulista, 1992.2ed.

CAIMI, Flávia Eloisa; OLIVEIRA, Sandra Regina Ferreira. *A História ensinada na escola: é possível pensar/agir a partir do todo?* INTERAÇÕES, Campo Grande, v. 15, n. 1, p. 89-99, jan./jun. 2014.

CALENDÁRIO DO ANO. Ciclo do Calendário Chinês. Disponível em: www.calendarioano.com.br/calenda;crio-chines/. Acesso em: 21 set. 2019.

CANDAU, Vera Maria. Diferenças culturais, interculturalidade e educação em direitos humanos. *Educação & Sociedade*, v. 33, n. 118, p. 235-250, 2012.

CAREEM. *Start learning with Careem today*. Disponível em: <https://www.careem.com/en-ae/>. Acesso em: 25 out. 2019.

CARRETERO, Mário. LIMÓN, Margarita. *Construção do ensino das ciências sociais e da história*. In: CARRETERO, Mário. *Construir e ensinar ciências sociais e a História*. Artes Médicas, p.31-55, 1997.

_____, Mário. LIMÓN, Margarita. *Raciocínio e solução de problemas com conteúdo histórico*. In: CARRETERO, Mário. *Construir e ensinar ciências sociais e a História*. Artes Médicas, p.103-137, 1997.

CIÊNCIA HOJE DAS CRIANÇAS. *Escola de robôs*. Disponível em: <http://chc.org.br/escola-de-robos/>. Acesso em: 16 fev. 2020.

CITTAMOBIL. *A informação do seu ônibus, na palma da sua mão!* Disponível em: <https://www.cittamobi.com.br/home/>. Acesso em: 25 out. 2019.

CONVERSOR DE MOEDAS XE. *PÁGINA INICIAL*. Disponível em: <https://www.xe.com/pt/currencyconverter/>. Acesso em: 25 out. 2019.

CARDOSO, Oldimar Pontes. *Cultura histórica e responsabilização científica*. In: O ensino de história em questão: Cultura histórica e usos do passado. Helenice Rocha, Marcelo Magalhães, Rebeca Gotijo (Orgs). Rio de Janeiro: FGV Editora, 2015.

CASTRO, Júlia. "Diálogo e conflito", *pensamento histórico e ideais de interculturalidade de jovens portugueses*. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel. Aprender história: perspectivas da educação histórica. Ijuí/PR: Ed. Unijuí, 2009. v. 3, p. 225-242.

CHARLOT, Bernard. *A escola e o trabalho dos alunos*. Sísifo - Revista de Ciências da Educação, v. 10, p. 89-96, 2009.

_____, Bernard. *O professor na sociedade contemporânea: um trabalhador da contradição*. Revista da FAEEDBA – Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 17, n. 30, p. 17-31, jul./dez. 2008.

_____, Bernard. *Relação com o saber, formação dos professores e globalização: questões para a educação hoje*. Porto alegre:Artmed,2005.

DANZIGER, Leila. *Sobre calendários e bibliotecas*. Lua Nova: revista de cultura e política, São Paulo, n.96, p. 89-99, 2015.

DIONNE, Jean; LAVILLE, Christian. *A construção do saber: manual de metodologia de pesquisa em ciências humanas*. Trad. Heloisa Monteiro e Francisco Sttineri. Porto Alegre: Artmed; Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

ELIAS, Norbert. *Sobre o tempo*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed.,1998.

FORNECK, Mara Betina. *Ensino de história, noções de tempo e relações de temporalidade: uma experiência de formação continuada com professores de história de Arroio do Meio/RS*. 2017. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) - Instituto de Filosofia e ciências Humanas. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017.

GERADOR DE NOMES, 2019. *Página inicial*. Disponível em: <https://www.nomesdefantasia.com/>. Acesso em 06/04/2019.

GOOGLE PLAY,2019. *Garena Free Fire: Boas Festas!* Disponível em: https://play.google.com/store/apps/details?id=com.dts.freefireth&hl=pt_BR Acesso em: 28/12/2019

_____. *Google Translate*. Disponível em: <https://play.google.com/store/apps/details?id=com.google.android.apps.translate&hl=en>. Acesso em: 25 out. 2019.

_____. *Muslim Pro - Horas de Oração, Azan, Alcorão, Qibla*. Disponível em: https://play.google.com/store/apps/details?id=com.bitsmedia.android.muslimpro&hl=pt_BR. Acesso em: 25 out. 2019.

_____. *Pleco Chinese Dictionary*. Disponível em: <https://play.google.com/store/apps/details?id=com.pleco.chinesesystem&hl=zh>. Acesso em: 25 out. 2019.

_____. *Mobile Salvador*. Disponível em: https://play.google.com/store/apps/details?id=com.tacom.siumobilessa&hl=pt_BR. Acesso em: 25 out. 2019.

GOMES, Nilma Lino. *Educação e Relações Raciais: Refletindo sobre Algumas Estratégias de Atuação*. In: MUNANGA, Kabengele (Org.). *Superando o Racismo na escola*. 2ª edição revisada / Kabengele Munanga, organizador. – [Brasília]: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005, p.143-155.

_____, Nilma Lino. *Trajetórias escolares, corpo negro e cabelo crespo: reprodução de estereótipos ou ressignificação cultural?* Revista brasileira de Educação, set./out./nov./dez. n. 21. 2002.

GONÇALVES, Marcia de Almeida. Periodização. In: FERREIRA, Marieta de Moraes; OLIVEIRA, Margarida Maria Dias (Org.) *Dicionário de Ensino de História*. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2019, p.191-199.

HARTOG, François. *Regimes de historicidade: presentismo e experiências do tempo*. Tradução de Andréa S. de Menezes, Bruna Breffart, Camila R. Moraes, Maria Cristina de A. Silva e Maria Helena Martins. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

HAYAT APTOIDE. *HAYAT - Bate-papo para Muçulmanos & Árabes*. Disponível em: <https://hayat.br.aptoide.com/>. Acesso em: 25 out. 2019.

HOMEM de Ferro 3. Direção: Shane Black. Produção: Kevin Feige. Estados Unidos: Paramount Pictures Walt Disney Studios Motion Pictures, 2013. DVD. (130 min), VHS, son., color.

I FOOD. *Página inicial*. Disponível em: https://www.ifood.com.br/?gclid=CjwKCAiAhJTtyBRAvEiwAln2qB8SYnSxe2Xa09tLADmVjtyrZ3tYEEQE-Pc2IkYqSZycA2pi4muQ8BRoCmh0QAvD_BwE. Acesso em: 25 out. 2019.

JESUS, Alexandra Maria Pereira de. *Contributos de Philippe Meirieu para uma pedagogia inovadora: Da pedagogia Magistral á pedagogia diferenciada*. 2010. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação) – Departamento de Educação. Universidade da Madeira, 2010.

KNAUSS, Paulo. *O desafio da ciência: modelos científicos no ensino de história*. Cadernos Cedes, Campinas, v. 25, n. 67, p. 279-295, dez. 2005. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622005000300002&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 10/01/2020.

KOSELLECK, Reinhart. *Espaço de experiência e horizonte de expectativa: duas categorias históricas*. In. Futuro Passado. KOSELLECK, Reinhart. Futuro Passado – contribuição à semântica dos tempos históricos. Rio de Janeiro: Contraponto, 2006 [original: 1979] p.307-327.

LABORATÓRIO DE HOLOGRAFIA. Links. Disponível em: <https://www.eba.ufmg.br/hololab/links.html>. Acesso em: 22 fev. 2020.

LAVILLE, Cristian. *A guerra das narrativas: debates e ilusões em torno do ensino de história*. *Revista Brasileira de História*. São Paulo, v.19, n°38, p.125-138,1999.

LINS, Mariana Mendes. *Linhas do tempo: Trabalhando tempo e temporalidade com alunos do 6º ano*. 2016. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade Federal do Rio de Janeiro,2016.

LUCHESE, Anita. *Por um debate sobre História e Historiografia Digital*. Boletim Historiar, n. 02, mar. /abr. 2014, p. 45-57.

LUG, André. *Final, O que é Gamificação?!* 2015. Disponível em: <https://andrelug.com/afinal-o-que-e-gamificacao/>. Acesso em: 04/12/2019.

MARQUES, Juliana Bastos. *O conceito de temporalidade e sua aplicação na historiografia antiga*. *Revista de História*. São Paulo, n. 158, p. 43-65, 2008.

MATOS, Camila de Oliveira. *Sinais de tempo: construção de significados de tempo histórico em libras surdos em uma perspectiva de letramento em história*. 2016. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade Federal do Rio de Janeiro,2016.

MEIRIEU, Philippe. *Aprender... sim, mas como?* Porto Alegre: Artes Médicas,1998.

_____, Philippe. *A Pedagogia Entre o Dizer e o Fazer: A coragem de começar*. Artmed Editora, 2002.

MONDLY. *Página inicial*. Disponível em: www.mondly.com. Acesso em: 25 out. 2019.

MONTEZI, Aline Vilarinho; SOUZA, Vera Lúcia Trevisan de. *Era uma vez um sexto ano: estudando imaginação adolescente no contexto escolar*. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, SP. V. 17, N. 1, jan./jun., 2013, p.77-85.

MOREIRA, Carlos Gustavo Costa. *Sobre a aprendizagem dos regimes de sentido do tempo histórico escolarizado: parâmetros críticos para estudo curricular sobre ensino de História para o 6º ano do Ensino Fundamental*. 2017. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino

de História) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, 2017.

MUNANGA, Kabengele (Org.). *Superando o Racismo na escola*. 2ª edição revisada / Kabengele Munanga, organizador. – [Brasília]: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

NADAI, Elza. *O ensino de história no Brasil: trajetória e perspectivas*. *Revista brasileira de história*, São Paulo, v.13, n.25/26, p.163-174, set.92/ago.93.

NETO, Henrique Ruiz Poyatos. *Gamificação: engajando pessoas de maneira lúdica*. São Paulo: FIAP, 2015.

O GLOBO. *Novos aplicativos oferecem um mundo de idiomas* Disponível em: <https://oglobo.globo.com/economia/novos-aplicativos-oferecem-um-mundo-de-idiommas-no-bolso-do-usuario-8582690>. Acesso em: 25 out. 2019.

OLIVEIRA, Sandra Regina Ferreira. *Os tempos que a História tem ...* In: História: ensino fundamental / Coordenação Margarida Maria Dias de Oliveira. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010.p.35-58.

OLIVEIRA, S.R.F. *Os tempos que a História tem*. In: Margarida Maria Dias de Oliveira. (Org.). *Coleção Explorando o Ensino de História*. 1ed. Brasília: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica, v. 1, p. 1-20, 2010.

PAIVA, Carlos Alberto. *A gamificação como ferramenta pedagógica no ensino superior*. Ebook Kindle. Barueri, 2016.

PALTIAN, Luciano Pinheiro. *Cartografias do tempo: Uma proposta de mapa do tempo interativo para o ensino de história*. 2017. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) - Instituto de Filosofia e ciências Humanas. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2017.

PARAÍSO, Marlucy Alves. *Pesquisas pós-críticas em educação no Brasil: Esboço de um mapa*. Caderno de pesquisa *on line*, MG, v. 34, n. 122, p. 283-303, dez, 2005.

PEIXOTO, Artur Duarte. *Jogar com a história: Concepções de tempo e história em dois jogos digitais baseado na temática da Revolução Francesa*. 2016. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) - Instituto de Filosofia e ciências Humanas. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2016.

P3D TECNOLOGIA. Empresa. Disponível em: <https://www.p3d.tecnologia.ws/>. Acesso em: 22 fev. 2020.

REIS, José Carlos. *Teoria & história: tempo histórico, história do pensamento histórico ocidental e pensamento brasileiro*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2012.

ROSATI, Luísa Duque Estrada. *O tempo histórico e sala de aula: desafios e possibilidades*. 2016. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2016.

RICOEUR, Paul. *Tempo e Narrativa*. Campinas, v.1, Papyrus, 1994.

RUNCHBASE. *Eleme*. Disponível em: <https://www.crunchbase.com/organization/ele-me>. Acesso em: 25 out. 2019.

RÜSEN, Jörn. *Práxis Educativa. DIDÁTICA DA HISTÓRIA: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão* Ponta Grossa, PR. v. 1, n. 2, p. 07 – 16, jul.- dez. 2006.

SALLES, André Mendes. *O conhecimento escolar Guerra do Paraguai em livros didáticas e na fala de professores de história de escolas da educação básica, no Brasil e no Paraguai*. 2017. Tese (Doutorado em educação). Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2017.

SANTANA, Nivea Maria de Araújo. *A LEI 10.639/03, História e Interculturalidade: Reflexões sobre o papel das práticas educacionais nas construções identitárias e alternativas dos/as alunos/as do Ensino Normal Médio*. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional). Universidade de Pernambuco, Nazaré da Mata, 2016.

SARAMAGO, José. *O conto da ilha desconhecida*. Companhia das letras, 1997.

SCHMIDT, M. A.; URBAN, A. C. *Aprendizagem e formação da consciência histórica: possibilidades de pesquisa em Educação Histórica*. Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. 60, p. 17-42, abr./jun. 2016.

SILVA, Adriano da. *Tempo e temporalidade no ensino e na aprendizagem da História: Um desafio a enfrentar*. 2016. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2016.

SILVA, Elisângela Coelho da. *A HISTÓRIA DA ÁFRICA NA ESCOLA, CONSTRUINDO OLHARES "OUTROS": as contribuições do manual do professor do livro didático de História do Ensino Médio*. 2018. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História - Centro de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2018.

SILVA, Maria de Fátima Gomes. *Percepções dos docentes sobre a vivência da interdisciplinaridade nas práticas docentes universitárias em Portugal e no Brasil*. In: RODRIGUES, Luís Alberto; SILVA, Maria de Fátima Gomes. *Linguagens e educação: possíveis interseções*. Recife: EDUPE, 2013, p.139-160.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. *Aprendizagem e ensino das africanidades brasileiras*. In: MUNANGA, Kabengele (Org.). *Superando o Racismo na escola*. 2ª edição revisada / Kabengele Munanga, organizador. – [Brasília]: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.p. 155-173.

SKLIAR, Carlos. *Intuições da poética. Uma poética para Educação*. revista Sul-americana de Filosofia e Educação. n.23; nov. p. 224-238, 2014.

SOUZA, Juliana Teixeira. História cronológica. In: FERREIRA, Marieta de Moraes; OLIVEIRA, Margarida Maria Dias (Org.) *Dicionário de Ensino de História*. Rio de Janeiro-FGV Editora, 2019, p.121-128.

TOLEDO., Rolando Serra; Y.; M.; M.; L.; *Haciendo hologramas en la escuela y en la casa*. Revista Brasileira de Ensino de Física. São Paulo, v. 32, n. 3, p. 3502, dez./2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbef/v32n3/v32n3a14.pdf>. Acesso em: 22 fev. 2020.

_____, *El holograma y su utilización como un medio de enseñanza de la física en ingeniería*. Revista Brasileira de Ensino de Física: subtítulo da revista, São Paulo, v. 31, n. 1, p. 1401, dez./2005.

VYGOTSKY, L. S. *A imaginação e a arte na infância: Ensaio Psicológico: livro para professores*. São Paulo: Ática, 2009.