



**PROFHISTÓRIA**

MESTRADO PROFISSIONAL  
EM ENSINO DE HISTÓRIA

---

JOELMA DA COSTA ARANHA HORTÊNCIO

**APRENDIZAGEM HISTÓRICA E  
CONSTRUÇÃO DE JOGO:  
diálogo com alunos do ensino  
fundamental sobre o tempo**

Universidade Estadual do Paraná – Unespar

Dezembro - 2021



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ  
CAMPUS DE CAMPO MOURÃO  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA EDUCAÇÃO**

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE HISTÓRIA  
NÍVEL DE MESTRADO PROFISSIONAL – PROFHISTÓRIA**

**JOELMA DA COSTA ARANHA HORTÊNCIO**

**APRENDIZAGEM HISTÓRICA E CONSTRUÇÃO DE JOGO:  
diálogo com alunos do ensino fundamental sobre o tempo**

**CAMPO MOURÃO – PR  
Dezembro 2021**

**JOELMA DA COSTA ARANHA HORTÊNCIO**

**APRENDIZAGEM HISTÓRICA E CONSTRUÇÃO DE JOGO:  
diálogo com alunos do ensino fundamental sobre o tempo**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de História (Profhistória), nível de Mestrado Profissional, da Universidade Estadual do Paraná (Unespar), como requisito parcial para obtenção do título de Mestre.

**Área de Concentração:** Ensino de História

**Linha de pesquisa:** Saberes históricos em diferentes espaços de memória.

**Orientador(a):** Prof. Dr. Bruno Flávio Lontra Fagundes

**CAMPO MOURÃO – PR  
2021**

Ficha de identificação da obra elaborada pela Biblioteca  
UNESPAR/Campus de Campo Mourão  
Bibliotecária Responsável: Liane Cordeiro da Silva CRB 1153/9

H822a Hortêncio, Joelma da Costa Aranha  
Aprendizagem histórica e construção de jogo: diálogos com alunos do Ensino Fundamental sobre o tempo. / Joelma da Costa Aranha Hortêncio. – Campo Mourão – PR, 2021.  
131 f. : il.; Color.

Orientador: Dr. Bruno Flávio Lontra Fagundes.  
Dissertação (Mestrado) – UNESPAR - Universidade Estadual do Paraná, Programa de Pós-Graduação em História Pública (PPGHP), 2021.  
Área de Concentração: História Pública.

1. História-Estudo e Ensino. 2.História Pública. 3.Jogos Lúdicos. I. Fagundes, Bruno Flávio Lontra (orient). II. Universidade Estadual do Paraná–Campus Campo Mourão, PR. III. UNESPAR. IV. Título.

**JOELMA DA COSTA ARANHA HORTÊNCIO**

**APRENDIZAGEM HISTÓRICA E CONSTRUÇÃO DO JOGO:  
DIÁLOGO COM ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL SOBRE O TEMPO**

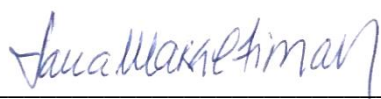
**BANCA EXAMINADORA**



Dr. Bruno Flávio Lontra Fagundes (orientador) – Programa de Pós-Graduação em Ensino de História – ProfHistória/Universidade Estadual do Paraná – Unespar



Dr. Jorge Pagliarini Junior – Programa de Pós-Graduação em Ensino de História – ProfHistória/Universidade Estadual do Paraná – Unespar



Dra. Lana Mara de Castro Siman – Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE/Universidade do Estado de Minas Gerais – UEMG

Data de Aprovação

04/11/2021

Campo Mourão – PR

À memória da minha avó, minha contadora de história preferida,  
com muito carinho.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, que, como definiu Santo Agostinho (2017), “antes de todos os tempos, és o Criador eterno de todos os tempos”. Sou grata por Ele me abençoar a cada instante e a cada passo dessa jornada marcante, desafiante e de muita aprendizagem.

Aos meus pais, sobretudo a minha querida mãe, por tornar os meus dias mais leves e saborosos, me esperando todas as tardes com um cafezinho. Às minhas inspiradoras irmãs, aos meus sobrinhos, aos familiares e aos amigos, que me apoiaram o tempo todo.

De modo especial também, meu agradecimento ao meu esposo Alex, por demonstrar amor e paciência nos vários momentos em que eu estive ausente. Aos meus filhos, Daniel e Miriam, por compartilharem sempre abraços apertados e todo carinho de que eu precisava para enfrentar os dias cansativos de trabalho e as noites de intenso estudo. Todo meu esforço e dedicação foram por vocês!

Expresso minha admiração, respeito e gratidão a todos os professores do Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História da Universidade Estadual do Paraná, campus de Campo Mourão, por me proporcionarem crescimento pessoal e profissional. Em especial, ao meu orientador, Prof. Dr. Bruno Flávio Lontra Fagundes, quem, com humildade e paciência, dedicou-me seu tempo, compartilhando conhecimento e experiências. Este trabalho jamais seria finalizado sem o seu apoio e ensinamentos. Muito obrigada!

Aos professores Dr. Ricardo Marques Mello, Dr.<sup>a</sup> Renata Lopes Biazotto Venturini por disponibilizarem parte de seu tempo para participarem da minha banca de qualificação e aos professores que participaram da banca de defesa Dr. Jorge Pagliarini Junior, Dr.<sup>a</sup> Lana Mara de Castro Siman por compartilharem saberes enriquecedores ao meu trabalho.

Agradeço aos meus amigos de mestrado, que transformaram nossas aulas em momentos agradáveis: foram tempos de leitura, trocas de experiência e muito estudo. Obrigada por demonstrarem, por meio de suas experiências de trabalho, que ainda há tempo para realizar uma educação significativa. Aprendi muito com cada um de vocês!

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pela concessão de bolsa de pesquisa na fase final do trabalho.

Por fim, aos meus queridos alunos, um agradecimento especial por estarem presentes em todos os momentos da pesquisa, por terem colaborado no processo de construção do jogo, por sempre me ensinarem a cada aula que posso ser uma pessoa melhor, uma professora melhor e que a História pode contribuir para a construção de um mundo melhor para todos nós. Cada um de vocês tem meu respeito e minha sincera gratidão!

## RESUMO

HORTÊNCIO, Joelma da Costa Aranha. **APRENDIZAGEM HISTÓRICA E CONSTRUÇÃO DE JOGO: diálogo com alunos do ensino fundamental sobre o tempo.** 131 f. Dissertação. Mestrado Profissional em Ensino de História – Programa de Pós-Graduação em Ensino de História, Universidade Estadual do Paraná, Campo Mourão, 2021.

Esta pesquisa apresenta uma experiência de ensino-aprendizagem que aconteceu por meio do processo de construção de um jogo desenvolvido *com e para* os estudantes do Ensino Fundamental. Este estudo visa evidenciar a função didático-pedagógica do jogo como recurso facilitador na aprendizagem, reconhecendo-o como uma ferramenta pedagógica importante no desenvolvimento cognitivo e social dos estudantes. Este trabalho também objetiva refletir sobre o tempo, para além da linearidade, analisando suas rupturas, permanências, simultaneidades, continuidades e descontinuidades, de maneira a reconhecer a historicidade do conceito de tempo e a presença das durações no nosso cotidiano. Os pressupostos teóricos que embasaram este estudo foram diálogos entre trabalhos de alguns autores que discutem o tempo histórico nos campos da Teoria da História, os saberes escolares e o ensino de História. Por meio da análise de conceitos sobre o tempo, saberes escolares e o processo colaborativo de desenvolvimento de uma ferramenta didática, para o ensino-aprendizagem de História, pode-se perceber que o lúdico associado ao ensino estimulou a autonomia de pensamento, propiciou questionamentos, a capacidade de indagar sobre fatos do passado e do presente, possibilitou a construção e o fortalecimento de atitudes historiadoras, incentivou o pensamento histórico dos estudantes e favoreceu o desenvolvimento do entendimento sobre o tempo histórico.

**Palavras-chave:** Ensino de História. Tempo. Construção de Jogo.



## ABSTRACT

HORTÊNCIO, Joelma da Costa Aranha. **HISTORIC LEARNING AND A GAME DEVELOPMENT: dialogue with elementary school's students about the time.** 131 f. Dissertation. Professional Master's degree in History teaching – History teaching Post graduation Program, Universidade Estadual do Paraná, Campo Mourão, 2021.

This research presents a teaching-learning experience that happened through the development process of a game done *with* and *for* the Elementary school's students. This study aims evince the didactic-pedagogical function of the game as a facilitator resource in the learning process, acknowledging it as an important pedagogical tool in the cognitive and social development of the students. The present study also aims reflect about time, beyond its linearity, analyzing its ruptures, permanence time, simultaneity, continuities and discontinuities, in order to acknowledge the historicity in the time concept and the presence of its durations in our daily life. The theoretical assumptions which substantiate this study were dialogues among some studies of some authors, who discuss historic time in the History Theory fields, the school knowledge and History teaching. Through the analysis of the time concepts, school knowledge and the collaborative process of developing a didactic tool, for the History teaching and learning, we may realize the ludic associated to the teaching process encouraged the thought's autonomy, provided questioning, the ability of inquire about past and present facts, it enabled the development and the strengthening of historian attitudes, encouraged students' historic thought and promoted the development of the understanding about the historic time.

**Keywords:** History teaching. Time. Game developing.

## LISTA DE QUADROS E FIGURAS

Quadro 1: Panorama geral sobre o processo de desenvolvimento e criação do jogo.....	83
Figura 1: Fotografia da Igreja Matriz, 2019 .....	88
Figura 2: Fotografia – Restaurante, 2019 .....	88
Figura 3: Fotografia – Academia, 2019.....	89
Figura 4: Fotografia – Colégio, 2019 .....	89
Figura 5: Fotografia – Hospital 2019 .....	90
Figura 6: Fotografia – Faculdade, 2019.....	91
Figura 7: A criação de perguntas, 2020.....	94
Figura 8: Motivação .....	95
Figura 9: Trabalho coletivo, 2020 .....	95
Figura 10: Pesquisa, 2020.....	96

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	14
<b>CAPÍTULO 1: O TEMPO, A HISTORIOGRAFIA E O ENSINO DE HISTÓRIA</b> .....	17
<b>1.1 O tempo ao longo do tempo</b> .....	17
<b>1.2 A relação da História como ciência e o tempo: Mudanças e Inovações</b> .....	22
<b>1.3 O tempo e o ensino de História</b> .....	27
<i>1.3.1 A escola como espaço de discussão e construção do tempo</i> .....	31
<i>1.3.2 O aprendizado histórico sobre o tempo</i> .....	38
<i>1.3.3 Entendimentos sobre o tempo: o currículo escolar e o ensino de História</i> .....	42
<i>1.3.4 Por que o tempo é importante para o ensino de História?</i> .....	45
<b>CAPÍTULO 2: OS JOGOS E O ENSINO DE HISTÓRIA</b> .....	53
<b>2.1 Jogos e ensino</b> .....	53
<b>2.2 Jogos e educação</b> .....	60
<b>2.3 Jogos e ensino de história</b> .....	66
<b>CAPÍTULO 3: UMA REFLEXÃO SOBRE O TEMPO: O PROCESSO DA CONSTRUÇÃO DO JOGO</b> .....	73
<b>3.1 O uso da tecnologia como ferramenta pedagógica no ensino de história</b> .....	73
<i>3.1.1 Tecnologia da informação e comunicação aliadas ao ensino e à aprendizagem</i> .....	75
<b>3.2 Início do processo: o tempo na poesia, na música, no jogo</b> .....	82
<b>3.3 Continuidade do processo de construção do jogo em sala de aula</b> .....	92
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	105
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b> .....	109
<b>APÊNDICE</b> .....	114
<b>ANEXO</b> .....	120

## INTRODUÇÃO

Na passagem do livro XI das *Confissões*, Santo Agostinho discorre sobre suas reflexões a respeito do tempo, as quais são bastante pertinentes para esta pesquisa, uma vez que ele apresenta várias indagações e, concomitantemente, oferece contribuições válidas para refletirmos sobre a subjetividade do tempo.

Para o filósofo, quando se mensura o tempo, ponderamos a impressão ou percepção sobre ele. Santo Agostinho entende o tempo como subjetivo, pois o modo utilizado para se referir às coisas depende dos estados internos, tais como a memória, a expectativa e o sentir.

A partir disso, o autor divide o tempo em três: presente das coisas passadas, presente das coisas futuras e presente das coisas presentes. Segundo ele, “essas três espécies de tempos existem em nosso espírito e não as vejo em outra parte. O presente do passado é a memória; o presente do presente é a intuição direta; o presente do futuro é a esperança” (AGOSTINHO, 2017, p. 345). O pensamento agostiniano contribui para a análise acerca do tempo, pois ao ressaltar sobre a subjetividade, ele nos propicia a reflexão acerca da particularidade de pensamento dos estudantes no momento de ensino e aprendizagem quanto ao conceito histórico do tempo.

Considerando o tempo como dimensão central da aprendizagem histórica, pensar a temporalidade das ações humanas é um desafio, tanto para os que ensinam, quanto para os que aprendem. Sendo assim, a abordagem dessa temática se tornou uma inquietação de sala de aula, porque o conceito de tempo é de grande utilidade para a aprendizagem histórica e envolve abstração e subjetividade.

Discutir sobre o tempo e as temporalidades em sala de aula com os estudantes do Ensino Fundamental é uma tarefa desafiadora e complexa para o professor de História, pois o trabalho com as noções de ordem, sucessão, duração, simultaneidade e de quantificação do tempo são importantes, mas não suficientes para assegurar que os alunos das séries finais do Ensino Fundamental dominem mais tarde o conceito de tempo histórico. Podemos dizer que uma das dificuldades apresentadas pelos discentes do Ensino Fundamental ao trabalhar com História é refletir acerca do tempo, principalmente quando os passados se distanciam, pois o raciocínio requer um trabalho operatório de abstração complexo.

A dificuldade dos estudantes é percebida quando trabalhamos com atividades que requerem fazer abstrações, e precisamos associar fatos às convenções construídas pelos

homens com base em objetivos políticos, religiosos ou outros. Além disto, ao serem questionados sobre o objetivo da História, a maioria dos estudantes afirmam que “a história é o estudo do passado”. Esta afirmação evidencia a falta de entendimento sobre a relação entre o presente, o passado e as perspectivas de futuro. Deste modo, ajudar o estudante a perceber a importância do entendimento do tempo é essencial para a formação do conhecimento histórico.

Em sala de aula, no Ensino Fundamental, trabalha-se constantemente com as questões de temporalidade, para a compreensão das representações sociais e dos fatos do presente, ou seja, o tempo é estudado com frequência. Além disto, o conceito de historiador, segundo Bloch (2001), ressalta o conceito de temporalidade. De acordo com o autor, o historiador é o profissional que busca fazer da história a ciência “dos homens, no tempo”. Portanto, refletir as questões das temporalidades é imprescindível no processo de ensino e aprendizagem.

Mesmo vivendo em um momento no qual são notórios os ataques aos direitos trabalhistas, à desvalorização docente e à desqualificação da pesquisa científica, ao longo dos quinze anos de trabalho na docência me questionei no que consistiria ser uma boa professora e o que eu deveria aprender com as práticas dos meus colegas de profissão, estes que estão em constante reflexão do fazer-se professor e das práticas que constituem esse ofício.

Então, a partir dos meus questionamentos sobre a docência, senti a necessidade de continuar estudando, visando refletir acerca da minha profissão, da qual tanto me orgulho, e melhorar minhas práticas em sala de aula. Sendo assim, ao longo de minha experiência como professora, notei que os alunos apresentam dificuldade para fazer relações entre o tempo vivido, o social, e um bem mais complexo, o tempo histórico.

Isso posto, algumas indagações motivaram este trabalho, tais como novos meios de ensino, a fim de contribuímos para o desenvolvimento do conhecimento histórico sobre o tempo e também a relevância de novas ferramentas pedagógicas, para mediar e inovar o ensino de História. Deste modo, com o intuito de refletir sobre essas questões, esta dissertação está estruturada em três capítulos.

O primeiro capítulo apresenta uma reflexão sobre o tempo, problematizando essa temática como elemento fundamental para o aprendizado da História. Também é apresentada uma análise sobre a escola como espaço de discussão e construção do tempo. As bases teóricas que subsidiaram essas discussões foram os trabalhos de Paulo Freire (2011) e Jörn Rüsen (2011), cujos estudos trazem reflexões sobre a importância de tornar os sujeitos capazes de pensar e manejar conhecimento com autoria e autonomia. Já ao discutirmos sobre o conceito de tempo, embasamo-nos nos escritos de Fernand Braudel (2007), Koselleck

(2006), e Santo Agostinho (2017). Para respaldarmos a discussão sobre ensino de História, utilizamos as obras de Maria Schmidt (1999), Cerri (2014) e Isabel Barca (2004). Em relação ao saber escolar, apoiamos-nos nos trabalhos de Ana Monteiro (2007) e André Chervel (1990), pela relevância com que tratam a temática, ao pensá-la como essencial para a construção da ciência histórica. Ainda nesse capítulo analisamos a importância e influência da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2017) no ofício da história.

O segundo capítulo evidencia o ensino de História enquanto campo de pesquisa e suas especificidades em relação ao saber escolar. São problematizadas as contribuições de alguns autores que discutiram o tempo como elemento estruturante no ensino de História, e não como um conteúdo a ser trabalhado nos anos finais do Ensino Fundamental. Apresento brevemente uma análise de como o jogo é descrito nos componentes curriculares da BNCC.

O terceiro capítulo aborda discussões sobre a importância da utilização de jogos e o uso das tecnologias, no caso do nosso estudo o uso do *whatsApp* como ferramenta no ensino de História, e apresenta a descrição sobre a criação do jogo “Caixa do tempo”. Para fundamentar as discussões sobre Tecnologia, valemo-nos do estudo de Lopes (2018). A pesquisa também conta com as contribuições de Marcello Paniz Giacomoni e Nilton Mullet Pereira (2018) e Johan Huizinga (2000), os quais discorrem sobre o uso de jogos no componente curricular de História.

Ainda no capítulo três, são desenvolvidas algumas estratégias para se trabalhar a temática proposta e construir conhecimento histórico de forma colaborativa, envolvendo o uso de textos de caráter literário, como canções e poemas, uma vez que esses exploram a linguagem simbólica, a indagação, a subjetividade e a abstração, requisitos pertinentes para as reflexões propostas sobre o tempo. Por fim, apresentamos uma descrição do jogo analógico denominado “Caixa do Tempo”, o qual foi desenvolvido com os estudantes, e contou com o auxílio do aplicativo *WhatsApp*. Esta ferramenta tecnológica foi utilizada enquanto espaço colaborativo, para compartilhamento de ideias, pesquisas e atividades. A criação do jogo objetivou explorar a diversidade de abordagens possíveis a respeito do tempo histórico.

É importante ressaltar que não há a presunção de esgotar qualquer temática analisada nesta pesquisa, ou mesmo superar os problemas existentes no processo de ensino e aprendizagem históricos. Contudo, visamos apresentar uma pesquisa que permita reflexões acerca do ensino de História, o uso das tecnologias e o jogos no contexto de construção de conhecimento histórico sobre o tempo. Essas contribuições, além de possibilitarem novos horizontes de pesquisa e práticas pedagógicas, fornecem elementos para minimizar o distanciamento entre os conhecimentos acadêmico e escolar.

## CAPÍTULO 1

### O TEMPO, A HISTORIOGRAFIA E O ENSINO DE HISTÓRIA

O primeiro capítulo expõe discussões importantes sobre a relação entre o conceito tempo, os sujeitos ao longo dos anos, a historiografia e o ensino de História. Por meio das discussões, analisamos conceitos relevantes, como tempo, temporalidade e o aprendizado histórico do tempo, a partir de alguns autores do campo da História. Neste capítulo também apresentamos uma breve análise do conceito de tempo na Base Nacional Curricular Comum (BNCC) de História, explicando as potencialidades desse documento como um meio de orientação para professores em formação e em atuação sobre a importância do ensino do tempo para o ensino de História.

#### 1.1 O tempo ao longo do tempo

O tempo é um assunto que desperta o interesse de diferentes estudiosos há séculos. A curiosidade pelo tema não era apenas de historiadores, mas também de filósofos, sociólogos e outros estudiosos. Além disto, a relevância do tempo sempre motivou o interesse dos cidadãos, os quais estão acostumados a organizar suas atividades de acordo com a ideia de tempo traduzida em presente, passado e futuro.

No campo filosófico, Santo Agostinho foi um pensador que se dedicou ao estudo desta temática, apresentando-nos questionamentos relevantes.

Que é então o tempo? Quem seria capaz de explicá-lo de maneira breve e fácil? Quem pode concebê-lo, mesmo no pensamento, bastante nitidamente para exprimir por meio de palavras a ideia que dele faz? [...] Que é pois o tempo? Se ninguém me pergunta, eu sei; mas se me perguntam, e quero explicar, não sei mais nada. Contudo, eu o declaro sem hesitar, e sei que, se nada passasse, não haveria tempo passado; que se nada sucedesse, não haveria tempo futuro; e que se nada existisse atualmente, não haveria tempo presente. (AGOSTINHO, 2017, p. 3).

A reflexão filosófica agostiniana sobre o tempo encontra-se no Livro XI da obra *Confissões* (AGOSTINHO, 2017). Neste texto, o autor apresenta os impasses e as dificuldades para se pensar sobre o tempo. Segundo ele, o impasse se refere à ação laboriosa para explicar o que vem ser sua essência. Já a dificuldade lógica consiste em apreender e demonstrar a sua natureza de ser e não-ser.

Devido a seu estilo de fazer Filosofia e discutir questões sobre o tempo, as quais são tão importantes para a cultura ocidental, Agostinho se tornou um pensador que vale à pena ser estudado e discutido. Para Agostinho, o tempo exerce um papel fundamental na consciência humana, pois, segundo o autor, o tempo e a consciência são indissociáveis. De acordo com ele, o tempo se relaciona à produção da identidade e pode ser ainda a dimensão de um sujeito que está se constituindo.

O pensador desenvolveu conhecimentos e reflexões que deram origem ao conceito de subjetividade. Agostinho, por meio de sua obra, mostra a importância da reflexão, da tomada de consciência e do autoexame. Segundo o autor, a necessidade do autoexame fica evidente quando não sabemos responder à pergunta “Que é pois o tempo?”. O autor nos impulsiona por meio de seus pensamentos a uma busca de conhecimento e novas concepções sobre o conceito de tempo.

Os conceitos de tempo na história nem sempre tiveram o sentido a eles atribuídos nos dias de hoje. Ao longo da história houve muitas mudanças nas formas de se conceber o tempo. O conceito de tempo, tal como o concebemos hoje, é fruto de mudanças sociais, políticas, econômicas, culturais e tecnológicas que modificaram a percepção do passado, presente e futuro.

Diante do exposto, não há como desconsiderar o entendimento do tempo na história de um tempo que prefigura a vida humana, pois ele está contido nas experiências, as quais estruturam e constituem a vivência dos homens. Sendo assim, adiante refletimos sobre o tempo pelo viés da História e por meio de um recorte temporal, considerando as transformações que ocorreram na Europa Ocidental entre os séculos XVIII e XIX, período no qual ocorreu o amadurecimento de questões importantes, as quais possibilitaram uma nova maneira de pensar a história como conceito, bem como campo de conhecimento.

A partir desses acontecimentos históricos e as mudanças no modo de pensar, o tempo foi conquistando um *status* cada vez maior e percebido como parte do domínio da vida humana individual, coletiva e social. Assim, o tempo se tornou mais complexo, pois passou a ser visto sob a ótica da historicidade da vida humana. O tempo ganhou múltiplas possibilidades e facetas, e por isto possui uma forma de compreensão que viabiliza pensar em diferentes temporalidades.

Nesse sentido, o tempo é analisado, primordialmente, com base na perspectiva humana, ou seja, as discussões estabelecidas se interessam pela maneira como as pessoas passaram a enxergar os eventos, a partir de uma nova relação com o tempo e como passaram a lidar com o tempo histórico. Então, para compreendermos algumas transformações referentes



ao modo como os seres humanos passaram a enxergar e experimentar o tempo entre os séculos XVIII e XIX, bem como suas repercussões para a produção do conhecimento histórico, temos por referência os estudos do historiador Reinhart Koselleck, sobretudo com base em sua obra *Futuro Passado* (2006).

Na obra *Futuro Passado* (2006), o historiador alemão ressalta a passagem do *topos* temporal antigo para o moderno. De acordo com Koselleck, no período da História exemplar, a percepção do ser humano com relação ao tempo estava condicionada ao passado. Neste período, os acontecimentos eram vividos e/ou entendidos como repetitivos, isto é, os fatos eram percebidos como exemplares de um passado tradicional, o qual era um legado do topo da história *Magistra Vitae*<sup>1</sup>.

A partir do século XVIII, mais precisamente a partir da Revolução Francesa, a relação do homem com o tempo revela uma orientação voltada para o futuro em aberto, como progresso. Neste contexto, vários acontecimentos importantes ocorreram num espaço de tempo relativamente curto. Assim, esses acontecimentos passaram a ser percebidos pela ótica dos sujeitos históricos a partir de suas singularidades. Sendo assim, a aceleração do tempo resultou em uma mudança de análise sobre o tempo. Deste modo, essa variação permitiu que as pessoas vivessem e compreendessem os fatos históricos como inéditos ou descontínuos.

Nesse contexto de transições com relação à percepção do tempo, podemos ressaltar o nascimento da escola historicista, a qual, de acordo com Koselleck “[...] resultou da reflexão sobre o espantoso ineditismo de seu próprio presente” (KOSELLECK, 2006, p. 144). Desse modo, o passado deixou de ser visto como exemplar e o futuro se tornou a referência que orientava a relação dos homens com o mundo. Em relação a isto, o autor ressalta que “[...] isto só mudou no século XVIII, quando os resultados da ciência e da técnica pareciam abrir um espaço ilimitado de novas possibilidades” (KOSELLECK, 2006, p. 238).

Sendo assim, diante do exposto podemos concluir que para Koselleck (2006) os acontecimentos ocorridos na Europa entre os séculos XVIII e XIX alteraram o espaço de experiência e contribuíram para modificar a maneira de percepção de futuro, ou seja, a forma de lidar com o horizonte de expectativa, o que resultou em mudanças significativas da relação dos homens com o tempo e com o mundo.

As limitações da história *Magistra Vitae* cederam espaço para um futuro construído. De acordo com o autor alemão, o futuro não mais seria controlado pela providência divina. Segundo o autor, “[...] até meados do século XVIII a expectativa do futuro era limitada pela

---

1 *Magistra Vitae* – Marco Túlio Cícero ( 106-43 a.C ) cria esse conceito de “ mestra da vida” para definir a função da História como exemplo, destacando seu papel de instrução pedagógica, de mensageira do passado.

chegada do Juízo Final, quando a injustiça terrena encontraria uma compensação trans-histórica” (KOSELLECK, 2006, p. 238). Deste modo, o juízo final, no caso a perspectiva religiosa, não era mais a medida que ditava as regras e orientava a visão dos homens sobre o tempo e a vida.

As mudanças culturais, filosóficas, sociais e políticas entre os séculos XVIII e XIX propiciaram mais que alterações na maneira de perceber e vivenciar o tempo, elas resultaram em transformações graduais na produção dos conhecimentos históricos sobre o conceito moderno de História (KOSELLECK, 2006), este que abordaremos na próxima seção.

A partir dessas reflexões, podemos considerar o tempo como responsável pela noção de presente, passado e futuro, ou, ainda, como o período cronológico em que se organizam segundos, minutos, horas, meses e anos, e, para as sociedades atuais - para as quais os relógios tornaram-se fundamentais no cotidiano - o tempo é elemento regente da vida. O passar dos segundos, minutos, horas indica permanências e mudanças, continuidades e rupturas.

Embora o tempo se apresente como uma das experiências mais elementares das sociedades, o conceito de tempo é uma das dimensões conceituais mais complexas da história da humanidade, pois ele é estudado em diferentes áreas das ciências, por astrônomos, filósofos e outros profissionais. O termo “tempo” carrega um sentido polissêmico, pois existe o tempo do calendário, o tempo do relógio, o tempo social, o tempo subjetivo, e com isto há diferentes formas de analisá-lo.

Além das explicações de Koselleck (2006) que evidenciaram o modo da sociedade entender o conceito de tempo, adiante explicitamos alguns fatos históricos que motivaram as mudanças em relação ao conceito da história tradicional e impulsionaram o entendimento da história perpassada por problemáticas sociais, reformulando assim o modo de entendermos e trabalharmos com o conceito de tempo histórico.

Uma mudança inicial em relação aos fundamentos da História aconteceu quando os historiadores dos *Annales*<sup>2</sup> criticaram a forma predominante como se pensava a história desde o século XIX. Esses historiadores questionavam o que chamaram de “história narrativa tradicional”, a qual priorizava os acontecimentos de ordem política e compreendia o tempo histórico como linear e irreversível.

Uma característica atribuída à historiografia denominada “tradicional” era a ideia de uma objetividade das fontes. Nesse sentido, o trabalho do historiador seria dirigido por uma

---

2 Annales, movimento francês que contribuiu para renovar a historiografia no século XX.

suposta imparcialidade para revelar o que as fontes diziam. Braudel (2007), integrante do movimento dos *Annales*, propôs a relação dialética entre as durações e o diálogo entre a história e as ciências sociais em oposição à tradicional concepção histórica de tempo. Podemos entender que, a partir da representação do tempo histórico trazida pelos *Annales*, foram oportunizados novos objetos, novas fontes, novas abordagens, metodologias, e uma nova concepção sobre o que deveria ser o trabalho do historiador.

Por meio dessa expansão sobre o entendimento do conceito de tempo, a estrutura do pensamento braudeliano nos ajuda a refletir sobre o tempo que perpassa a vida pessoal dos estudantes, o trabalho do historiador e do professor de História. Sendo assim, repensamos as práticas pedagógicas a partir da metáfora intrigante desse autor, quando afirma que o historiador “[...] não sai jamais do tempo da história, pois o tempo cola em seu pensamento, como a terra à pá do jardineiro” (BRAUDEL, 2007, p. 07). Esta metáfora de Braudel (2007) indica-nos que a relação entre o tempo e a história é um tema intrigante, pois possibilita reflexões e propostas analíticas, as quais podem ser exploradas sob múltiplos aspectos em sala de aula, cada uma delas aparentemente encerrada em si mesma, como também, na prática, inter-relacionada.

Assim, percebemos que os *Annales* apresentaram para as futuras gerações de historiadores a ideia de história-problema. E, nessa perspectiva, o historiador assume um papel central na construção do conhecimento histórico, interrogando as fontes a partir de questões por ele formuladas, relacionando-as com o tempo e seus novos modos de concepção e representação, mobilizando diferentes tipos de fontes históricas.

Após as mudanças ocorridas nos conceitos que fundamentavam o trabalho da história no século XX, ao discutir as relações entre a história e o tempo, Braudel (2007) explica-nos que a compreensão da realidade social dependeria, portanto, de uma análise que considerasse a dialética da duração. Para explicar esta dialética e para diferenciar a curta, média e longa durações, o autor utiliza os conceitos de i. acontecimento, ii. conjuntura e iii. estrutura.

Segundo Braudel (2007), o “acontecimento” se relaciona aos eventos políticos. A “conjuntura” se associa aos movimentos da economia. Já a “estrutura” está vinculada às transformações sociais e culturais, geralmente as mais lentas. Assim sendo, o entendimento de um acontecimento estaria relacionado de alguma forma pela conjuntura em que se insere e pela estrutura social em vigor. Portanto, de acordo com o autor, a história seria o estudo dos modos de como se combinam essas diferentes temporalidades, consideradas pelo estudioso como fundamentais para a compreensão de mundo e sociedade.

Assim sendo, Braudel (2007) procede utilizando um recurso muito importante: o tempo como meio da história e não como objeto. Deste modo, compreendemos que o tempo não é algo imutável e acabado, mas uma variável que pode ser manejada de acordo com as temáticas que se pretende pesquisar. Além disto, ele é entendido enquanto uma oportunidade na qual o historiador, no exercício de sua profissão, examina um fato pelo viés do tempo, comparando o ontem e o hoje.

Entendemos que o tempo histórico passa a ser compreendido como o “lugar de inteligibilidade”, ou seja, isso seria mais do que uma simples unidade de medida, pois o estudo do tempo concebe o sujeito inserido e constituído pelo tempo (BLOCH, 2001).

Sendo assim, as mudanças ocorridas no século XX nos fundamentos da História romperam com uma leitura da história como descoberta do passado, redimensionando o entendimento de tempo histórico. A partir dessas mudanças sociais e teóricas, podemos considerar que fazer história pressupõe inserir determinado fato no tempo, buscando compreender suas características, relacionando-o a outros fatos, analisando o processo de mudanças, bem como as permanências. É analisando o tempo que se processam as mudanças, as transformações, as rupturas e as permanências.

Deste modo, ao refletir, problematizar e aprender sobre a importância do tempo histórico para a compreensão da realidade social por meio da história, ressaltamos o tempo enquanto o elemento fundamental para o ensino e a aprendizagem de História.

A seguir, tecemos algumas reflexões sobre a relação da história como ciência e o conceito do tempo histórico.

## **1.2 A relação da História como ciência e o tempo: mudanças e inovações**

De acordo com o professor Júlio Bentivoglio (2020), em uma entrevista concedida para o *podcast* “História como ciência” do canal História FM, do final do século XVIII para o início do século XIX os estudos filosóficos passaram a se especializar, e nesse contexto podemos entender o processo de nascimento de vários campos científicos. Campos estes que viriam a se chamar Ciências Humanas ou Ciências Sociais. (BENTIVOGLIO, 2020)

Segundo Bentivoglio (2020), a História estava presa na fronteira dos estudos filosóficos e da literatura, e neste período a História era vista como um gênero literário e também como um tipo de estudo das sociedades humanas do passado.

Como evidenciado na seção anterior, não foi apenas o conceito de tempo que ganhou uma nova semântica depois dos séculos XVIII e XIX, pois a História também foi acompanhada pelo desenvolvimento de um novo conceito. Antes da cientificação da História, existiam muitas formas de pensamento histórico, como, por exemplo, pensar historicamente na filosofia da história, na literatura, nas memórias, em religiões etc. Portanto, a preocupação com as relações entre passado, presente e futuro caracterizava esses pensamentos enquanto históricos. Com o desenvolvimento dos estudos, a História permaneceu com essa preocupação, mas deslocou essa dimensão para o âmbito científico. Deste modo, o que caracteriza a historiografia profissional a partir da cientificação é a relação indissociável entre o tempo e a ciência.

Sobre a intrínseca relação entre tempo e história, o historiador alemão Koselleck (2006) ressalta que o conceito moderno de história é concebido a partir de uma nova relação que os homens estabeleceram com o tempo e com o futuro, e que isso passou a ser a matriz referencial para compreender as ações humanas no presente e no passado.

Em relação às mudanças, também ocorreram alterações com relação à posição do pesquisador/historiador. É atribuído a esse ofício um posicionamento relativo, sendo assim, no século XIX o presente abre um leque de possibilidades de se relativizar o conhecimento, renovando-se, e assim “torna-se evidente que a história, precisamente como história universal, precisa ser continuamente reescrita” (KOSELLECK, 2006, p. 287). Deste modo, em decorrência de uma forte percepção de descontinuidade temporal, os sujeitos históricos passaram a serem compreendidos a partir da relação entre o espaço de experiência e o horizonte de expectativas.

Segundo Koselleck (2006), novas chaves teórico-metodológicas também passaram a ser construídas e esses novos recursos desenvolvidos tinham por objetivo ofertar subsídios aos historiadores para a compreensão de um mundo construído de forma secular, singular e não mais como exemplares de um passado tradicional.

Em relação à história enquanto ciência, para o professor Júlio Benvoglio (2011) no século XIX a História teve várias orientações, tais como o Positivismo, o Historicismo e o Marxismo. Além disto, a maioria das correntes historiográficas estavam mais ligadas às revistas do que às universidades. Isso significa dizer que as escolas se vinculavam a uma determinada revista, a uma orientação teórico- metodológica, a um historiador de prestígio ou ainda a um círculo de historiadores que se tornavam líderes de determinados projetos.

As revistas históricas podem ser instrumentos valiosos, não somente, para se reconhecer configurações historiográficas presentes em diferentes contextos no

passado, como também expressam, inequivocamente, as inquietações dos historiadores no seu presente. Sejam como fontes ou como objetos de investigação, elas permitem aos estudiosos identificar instâncias decisivas da operação historiográfica em frutíferos encontros com a escrita da história. (BENTIVOGLIO, 2011, p. 100)

A partir das observações de Bentivoglio (2020), percebemos que a historiografia brasileira seguia influências. O autor ressaltou na entrevista acima citada que, entre as décadas 1970 até a primeira década dos anos de 2000, a historiografia brasileira teve uma forte influência europeia, especialmente francesa, resultado de um legado da língua francesa que foi estabelecido por muito tempo como a segunda língua no Brasil. Neste sentido, ocorreu uma divulgação maior de obras historiográficas francesas.

Além disto, segundo o professor Júlio Bentivoglio, os historiadores fazem ciência na história, pois seguem regras e procedimentos de validação, de certificação e de construção, de modo muito parecido com os outros campos. Os historiadores brasileiros têm as suas teorias, os seus métodos, um objeto de estudo no passado, ou no passado recente, utilizam uma bibliografia de teóricos ou de obras correlacionadas com os objetos de investigação.

Deste modo, entendemos que todos os campos científicos avançam, se transformam e reveem postulados. Com isto, a história enquanto ciência merece reconhecimento e valorização, pois possui objetos e campo de domínios consagrados e validados, outros em processo de construção, outros sendo aperfeiçoados e revistos, assim como outras áreas do conhecimento.

A partir do entendimento sobre o processo das mudanças e da constituição da História enquanto ciência, a seguir refletimos sobre a compreensão do tempo histórico na história.

A abordagem do tempo histórico, apesar de ser diferente do tempo subjetivo, cronológico e social, abrange essas relações que são fundamentais para compreendermos a temporalidade das ações humanas. O tempo histórico não se limita a datas, a cronologia, a sucessão de fatos, pois ele é produto das ações, relações e maneiras de pensar dos homens, os quais se manifestam de acordo com cada sociedade e variam ao longo do tempo. A pesquisadora e professora Siman (2005) assinala que “em cada tempo histórico – ou em cada presente – coexistem relações de continuidade e de rupturas com o passado, bem como perspectivas diferenciadas do futuro” (SIMAN, 2005, p. 111). Não podemos falar de um único tempo histórico, pois as sociedades e as ações do homem são heterogêneas, em cada época.

Para compreendermos de que modo o tempo histórico permeia as relações da sociedade, trazemos algumas contribuições de Koselleck (2006), o qual questiona, na coletânea de artigos denominados “Futuro passado”, sobre o que é o tempo histórico.

A noção de tempo histórico é chave para a apreensão teórica da possibilidade da História segundo Koselleck (2006). O autor afirma que o tempo histórico não é redutível ao tempo mensurável e natural, o tempo astronômico ou biológico (KOSELLECK, 2006). Para o autor, a história tem um tempo próprio, e este conceito de tempo está relacionado às experiências concretas dos homens, mais especificamente com a maneira pela qual os homens articulam em cada presente a dimensão do passado, suas “experiências” acumuladas, e a dimensão do futuro, suas “expectativas”, esperanças e prognósticos.

Com o intuito de compreender as diferentes percepções referentes ao presente e ao passado em cada período histórico, Koselleck (2006) mostra-nos que, na medida em que estabelecemos uma relação entre passado e futuro em um determinado presente, as categorias “espaço de experiência” e “horizonte de expectativa” nos possibilitam uma compreensão mais eficaz do conceito de tempo histórico. Assim, ao entendermos o modo com que o autor exemplifica essas categorias, compreendemos a relevância do tempo histórico, para o ensino-aprendizagem de história.

Primeiramente, Koselleck (2006) propõe duas categorias que consideramos muito importantes para a construção de uma ideia de tempo histórico: o i. Espaço de experiência e o ii. Horizonte de expectativas.

A primeira categoria de Koselleck (2006) relaciona-se ao resultado das lembranças do passado, elaboradas de forma racional ou inconsciente, transmitidas por pessoas ou, ainda, por diferentes instituições. Koselleck (2006) conceitua o “espaço da experiência” a partir das experiências existentes em determinada sociedade sobre o seu passado. O autor considera a experiência como sendo os acontecimentos do passado que foram incorporados e que podem ser lembrados. Segundo ele, esse passado, que foi trabalhado racionalmente e transmitido a cada geração, desenvolveu nos indivíduos e instituições determinados comportamentos que presentificam o passado; seja pela memória (re) vivida nas suas permanências ou pelas fontes históricas tratadas pelo historiador.

Já o segundo conceito de Koselleck (2006), o horizonte de expectativas, relaciona-se à projeção das expectativas de futuro, baseadas na racionalização das experiências dos indivíduos e das sociedades, em seus desejos, curiosidades e necessidades. O autor acrescenta que as ideias presentes acerca do futuro fazem parte do que denominou de “horizonte de expectativa”, representado por uma linha por trás da qual se abre no futuro em novo espaço de

experiência. Porém, o horizonte de expectativa é um espaço que ainda não pode ser completado, ainda que esteja ao alcance, pois existe um limite que não permite ser experimentado, havendo apenas expectativas sobre o que se encontrará.

Na concepção historiográfica pensada por Koselleck, encontramos uma nova perspectiva do presente, já que para ele esta dimensão, além de reconstruir o passado a partir de questionamentos atuais, pode também ressignificá-lo enquanto futuro. Para esse autor, as suas categorias citadas anteriormente “entrelaçam passado e futuro” (KOSELLECK, 2006, p. 308).

Portanto, para uma melhor compreensão do tempo histórico, Koselleck (2006) faz uma reflexão sobre a relação das sociedades com o tempo, afirmando que cada sociedade, em cada época histórica, constrói diferentes relações com o passado e o futuro. Assim, por meio dos estudos de Koselleck (2006), podemos observar por que precisamos de uma teoria do tempo que se conecte com a teoria da História, para nos ajudar a pensar e a compreender a história.

De acordo com Koselleck (2006), a resposta para a compreensão do tempo histórico estaria na forma como as pessoas e as sociedades articulam as ideias de o tempo histórico surgir a partir das diferentes formas tomadas pela tensão entre as experiências vividas no passado e também pelas ideias projetadas para o futuro em cada época histórica. Para esse autor, o conceito moderno de história é concebido a partir de uma nova relação que os seres humanos passaram a ter com o tempo, sobretudo no que se refere ao horizonte de expectativa.

Em relação às categorias apresentadas por Koselleck, o passado e o futuro são representados por denominações que nos remetem ao espaço e ao tempo, referindo-se aos conceitos de “espaço e horizonte” e “experiência e expectativa”. Deste modo, o autor, ao elaborar esses conceitos, permite-nos entender que as visões construídas pela sociedade sobre passado e futuro estão intimamente relacionadas ao presente. Podemos entender que o passado existe a partir do entrelaçamento das ideias fundamentadas nas experiências vividas, e no futuro respaldado nas expectativas pessoais, isto é, a partir da história.

Portanto, as “experiências” e as “expectativas” são diferentes perspectivas sobre o tempo, processadas por um determinado presente, indicando que o tempo ensina e possibilita novas experiências, as quais são modificadas pelo mesmo.

Esses conceitos têm grande potencial para nos auxiliar não somente na compreensão do tempo histórico, mas também nas aulas de História. Pois, ao ensinarmos História, buscamos criar um espaço em que os estudantes atribuem sentidos aos temas estudados, e isso tudo relacionando a história da humanidade, suas experiências e suas expectativas.



Ressaltamos que pesquisas acerca do ensino de História evidenciam a importância de trabalhar a temática do tempo histórico em sala de aula. Observamos isto nos trabalhos de Monteiro (2012), pois, de acordo com a autora, o conceito de tempo histórico é essencial no processo de construção do saber histórico. Segundo a autora, “tempo que, nessa dinâmica, exerce função estruturante nos processos cognitivos e na elaboração de conhecimento que expressa, em texto narrativo, o resultado da elaboração de um pensamento histórico” (MONTEIRO, 2012, p. 192). Sendo assim, podemos entender a relevância do tempo histórico como categoria central do pensamento histórico, este que deve ser pensado, ensinado e instrumentalizado desde os primeiros anos do Ensino Fundamental.

Dessa forma, ao trabalharmos o conceito de tempo histórico, podemos apresentar aos estudantes do Ensino Fundamental um conceito de tempo histórico como resultado das diferentes relações que as pessoas estabelecem com seu passado e seu futuro em cada período da vida. Assim, podemos afirmar que toda expectativa parte de alguma experiência e, em sala de aula, a História ensinada estabelece conhecimento sobre o tempo e outras temáticas a partir de um emaranhado de experiências, pois toda expectativa, quando sai do plano futuro, torna-se uma ação presente e se transforma em experiência vivida (KOSELLECK, 2006).

Sendo assim, adiante observamos de que modo o tempo histórico se situa em relação ao ensino de História e de quais maneiras ele pode contribuir para o ensino-aprendizagem dos estudantes.

### **1.3 O tempo e o ensino de História**

A formação do conceito de tempo é um desafio da prática histórica presente dentro e fora da sala de aula. Entendemos isso como um desafio, pois essa construção faz parte da experiência pessoal de cada estudante, isto é, cada sujeito o constrói tendo em vista seus referenciais históricos, sociais e culturais.

Considerando que o tempo é uma dimensão central da experiência humana, e estruturante de sua ação, pensar a temporalidade das ações e das sociedades humanas é um grande desafio dentro do contexto escolar, pois os alunos apresentam dificuldade de entender a coexistência das relações de continuidade e de rupturas entre passado, presente e perspectivas de futuro. Essas dificuldades de entender as relações do tempo se associam ao legado de um componente curricular, que por séculos foi ensinado por meio de um discurso objetivo, no qual os fatos históricos eram organizados e estudados linearmente.

Ensinar História de forma analítica, a partir de formulações de hipóteses que dialogam com diferentes temporalidades, é um grande desafio, sobretudo porque, quando estávamos nos bancos escolares do Ensino Fundamental, não foi-nos dada essa oportunidade de aprendizagem. Devemos considerar que muitos professores de História são frutos de um processo de ensino-aprendizagem marcado pela lógica da linearidade, por práticas de estudo voltadas à memorização. Sendo assim, entendemos que, enquanto professores, nossa percepção sobre o tempo está totalmente arraigada na forma como interpretamos, agimos e ensinamos os estudantes.

Percebemos que o conceito de tempo possibilita uma vasta reflexão, contudo, apesar de tarefa complexa, trata-se de um tema essencial para refletirmos em sala de aula, uma vez que esse aprendizado permite-nos desmistificar a ideia da História como o estudo do passado. Deste modo, ao dialogar com as temporalidades, o objeto da História deixa de ser o estudo do passado e passa a ser o estudo das relações entre presente e passado, considerando suas relações de permanências e mudanças, continuidades e rupturas (SIMAN, 2005).

Portanto, refletir e problematizar sobre o tempo, inspirado nas produções de vários historiadores, não é uma simples prática escolar. Isso porque não fomos educados para perceber a dimensão temporal das ações humanas sob diferentes formas, exercitando um diálogo com presente, passado e futuro. Assim sendo, os profissionais entram no mercado de trabalho, na escola, constituídos de conhecimentos de História, mas com dificuldades em estabelecer relações entre a cultura escolar e a acadêmica. Para ultrapassarmos esses desafios, é necessário que os docentes tenham acesso a formações docentes de qualidade. Bem como seja oportunizado a eles o acesso à Teoria da História, esta que é uma disciplina dentro do currículo universitário recente e que possui relevância para a compreensão do conceito de tempo. Portanto, problematizar a relação entre as temporalidades é ofício do professor de História, pois, à medida que esse conhecimento é trabalhado em sala de aula, ele contribui para que, gradualmente, os alunos possam se beneficiar das características do raciocínio histórico a fim de pensar a vida prática e agir de forma crítica. Deste modo, para avançarmos na compreensão da temporalidade histórica, é mister evidenciar as relações entre a temporalidade e o tempo vivido (SIMAN, 2005).

Nesse processo de construção do conceito de tempo histórico, é preciso que as atividades escolares favoreçam a compreensão da noção de tempo em suas variadas dimensões, ou seja, o tempo cronológico, o tempo vivido e o tempo dos historiadores, estes que são marcados pela relação entre o passado e presente. Sobre essa relação, Dosse (2012, p. 18) acrescenta: “o passado nos questiona à medida que o questionamos. Quanto ao presente,

ele é colocado sob a égide do conceito de iniciativa, de um fazer, ou ainda, de uma conexão”. Neste sentido, a história seria a ciência capaz de tratar do passado e da atualidade, a partir das múltiplas temporalidades.

Portanto, a proposta do estudo dos fatos a partir do tempo histórico permite aos estudantes entenderem uma mesma situação por diversas óticas, discutirem um fato, interpretarem um texto, um objeto, construir o conceito de tempo histórico em suas diferentes durações (BRAUDEL, 2007), e assim praticarem um exercício voltado para a produção de um saber próprio da história. Deste modo, o passado é que deve impulsionar a dinâmica do ensino-aprendizagem e deve dialogar com o tempo atual (DOSSE, 2012).

Assim, é necessário que o aluno perceba que há um tempo vivido que se relaciona com um tempo social e, ainda, com um tempo bem mais complexo, que é o tempo histórico, das estruturas de longa, média ou curta duração, produto das ações e relações humanas, no qual coexistem as mudanças e as permanências (SIMAN, 2005).

A partir disto, compreendemos que no Ensino Fundamental mais importante que a assimilação de um conteúdo de História fundamentado em fatos, é a construção e o desenvolvimento de noções temporais básicas para que os estudantes possam se organizar no tempo histórico, ou seja, diferenciar e relacionar temporalidades, identificar referências e medições temporais, bem como perceber a existência de diferentes durações.

Na medida em que desenvolve habilidades de articular as dimensões temporais, a aprendizagem histórica trabalha a percepção dos estudantes acerca da historicidade<sup>3</sup> do conceito do tempo. Isso permite que eles se situem no tempo, construam relações com o passado e relacionem acontecimentos e processos de manutenção e transformações das estruturas políticas, culturais, sociais e econômicas (MIRANDA, 2005).

Deste modo, pensar historicamente é uma competência fundamental para a formação de uma identidade e para a orientação das atitudes e ações desses estudantes, pois os estimula a transformar o conhecimento histórico em um saber que permita estabelecer relações com a sociedade em que vivem, respondendo aos desafios cotidianos, sempre em movimento e transformação (SIMAN, 2005). Assim, Siman evidencia a importância de pensarmos historicamente.

Pensar historicamente supõe a capacidade de identificar e explicar permanências e rupturas entre o presente/passado e futuro, a capacidade de relacionar os acontecimentos e seus estruturantes de longa e média duração em seus ritmos

---

3 O conceito de historicidade refere-se à habilidade que tende a se converter na condição do aluno de identificar categorias que emergem com a compreensão da passagem do tempo, tais como: mudança, pensamento e ruptura (MIRANDA, 2005, p. 193).

diferenciados de mudança; capacidade de identificar a simultaneidade de acontecimentos no tempo cronológico; capacidade de relacionar diferentes dimensões da vida social em contextos sociais diferentes. Supõe identificar, no próprio cotidiano, nas relações sociais, nas ações políticas da atualidade, a continuidade de elementos do passado, reforçando o diálogo passado/presente (SIMAN, 2005, p. 119).

Acreditamos que não é possível pensar o ensino de História sem conferir historicidade à categoria tempo, sem refletir sobre como a passagem do tempo é percebida pelos estudantes do Ensino Fundamental, pela sociedade de maneira geral, pelos historiadores e professores. Albuquerque Júnior (2012) ressalta o papel do saber histórico tanto como formador de sujeitos, quanto meio de ensino para o entendimento da temporalidade e da vida humana. Para o autor, o saber histórico existe devido à inter-relação dos tempos.

A história tem a importante função de desnaturalizar o tempo presente, de fazê-lo diferir em relação ao passado e ao futuro, no mesmo momento em que torna perceptível como essas temporalidades se encontram, como elas só existem emaranhadas, articuladas em cada instante que passa, em cada evento que ocorre. A história serve para que se perceba o ser do presente como devir, como parte de um processo marcado por rupturas e descontinuidades, mas também por continuidades e permanências (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2012, p. 30-31).

Deste modo, compreendemos o potencial que a História possui em ampliar as expectativas dos estudantes em relação à compreensão acerca do tempo. Condição esta que possibilita um pensar histórico potencializador de novas perspectivas explicativas referentes ao mundo, o qual desconstrói a visão da história como estudo do passado heroico de alguns poucos indivíduos e valoriza uma perspectiva convergente a fazer da história a ciência “dos homens, no tempo” (BLOCH, 2001, p. 55).

Assim sendo, o processo de construção do saber escolar, juntamente à concepção de tempo histórico, propiciam-nos o entendimento do espaço de experiência, o horizonte de expectativa e as vivências de novas experiências (KOSELLECK, 2006). Uma vez que, ao estar inserido no processo de ensino, o sujeito modifica ou supera expectativas, amplia oportunidades e tem o horizonte de expectativas transformado (KOSELLECK, 2006). Assim, ensinar história com os fundamentos do conceito de tempo histórico no Ensino Fundamental proporciona-nos possibilidades de ressaltar o saber escolar enquanto conhecimento de potencial transformador.

Desse modo, na seção a seguir discutimos a importância da escola em relação à mediação dos conhecimentos científicos e culturais. Em nossas discussões evidenciamos que o espaço escolar é fundamental ao desenvolvimento de habilidades e competências cognitivas para o aprendizado do tempo histórico. Além disto, refletimos sobre o papel do professor enquanto investigador, ao repensar a prática docente, visando transformar realidades. E,

finalmente, observamos entendimentos sobre a educação enquanto um meio de empoderamento para estudantes e professores, visando o ensino significativo.

### 1.3.1 *A escola como espaço de discussão e construção do tempo*

A percepção dos povos sobre o tempo é histórica e socialmente construída. Isso o torna um importante objeto de pesquisa e estudo no contexto escolar, sobretudo no componente curricular de História, o qual trabalha diretamente com o desenvolvimento das dimensões temporais, bem como do aprendizado histórico.

Entretanto, ao analisar a abordagem sobre o conhecimento histórico no contexto escolar, percebemos duas vertentes: i. a vertente da fundamentação epistemológica e ii. a vertente de ação pedagógica. A primeira está relacionada à investigação de como o conhecimento se constrói em seu processo de organização. Já a segunda se relaciona às estratégias, aos métodos e aos modos de como o conhecimento deve ser trabalhado no contexto escolar. A vertente da ação pedagógica compreende a necessidade de buscar no conhecimento trazido pelos estudantes informações que possam formar o conhecimento escolar e contribuir para uma educação mais coerente e mais significativa sobre as experiências vividas.

Diante dessas duas vertentes, observamos a complexidade envolvida na compreensão do conhecimento dentro do contexto escolar. Ao refletir sobre saberes escolares não podemos perder de vista as especificidades do contexto escolar. Assim, ressaltamos a complexidade e a multiplicidade de fatores que envolvem o processo de aprendizagem. Neste sentido, não podemos ignorar as influências socioeconômicas presentes, bem como não podemos deixar de investigar os motivos por que os estudantes aprendem ou não aprendem, ou como e por que deveriam ou não deveriam aprender.

Para Cerri (2014), quando analisamos o contexto escolar, temos que entender que “o endurecimento que o dia a dia da escola pública vai lentamente causando nos espíritos de seus professores, como é difícil manter aceso o idealismo, e quão esmagadoramente sedutor é o chamado por burocratizar-se” (CERRI, 2014, p. 111). Além disto, o autor aponta diversos problemas que fazem parte da realidade do sistema educacional nacional e conseqüentemente refletem diretamente na qualidade da produção de saberes:

A produção de saberes escolares se dá num contexto em que as potencialidades e dificuldades de aprendizagem estão postas sobre a percepção e conceitualização do tempo, a capacidade de abstração, a presença de regimes próprios de verdade e de validade ou utilidade dos discursos por parte dos alunos. Essa produção de saberes

se dá entre professores reais, que desanimam, que se desesperam, que fazem terapia e tomam antidepressivos para continuar em sala de aula. Alguns estão apenas esperando uma oportunidade para sair desse mundo da escola, outros estão apenas resistindo, no “piloto automático” (CERRI, 2014, p. 112).

Entendemos que, apesar de todos os desafios do espaço escolar, ele é um lugar cheio de possibilidades, pois o conhecimento começa a fazer sentido. Isto ocorre quando os estudantes expressam gosto pelo componente curricular, questionam, demonstram interesse sobre os conteúdos, estabelecem relações com conteúdos ou conceitos aprendidos no ano posterior, ou até mesmo quando o desenvolvimento de um jogo sobre o tempo pode ser efetivado com sucesso e funciona para que os estudantes aprendam história. Como é o caso deste trabalho. Os resultados desta experiência de ensino-aprendizagem serão discutidos no capítulo 3. E, como afirma Cerri (2014, p. 112): “A produção de saberes não se dá numa escola idealizada para bem ou para mal, dá-se com sujeitos reais em condições *idem*, que frequentemente não são as ideais.” Portanto, a sala de aula é composta por ações e os saberes são aprendidos por sujeitos reais que vão transformando e construindo uma teia de novos saberes.

De acordo com Cerri (2014), falar de saberes escolares é admitir que os estudantes possuem saberes relevantes.

Os alunos têm saberes, todo sujeito os tem. A ilusão de que há saberes certos, verdadeiros ou superiores em si se desfaz rapidamente na sala de aula: a professora atenta percebe que não adianta tentar subjugar os saberes dos alunos à força. [...] Mas a professora atenta nota que esses alunos, em algumas situações, “aprendem sim!” Todos os sujeitos envolvidos no ensino e na aprendizagem escolar são portadores de saberes, que por sua vez geram condições, predisposições, resistências, expectativas (CERRI, 2014, p. 112-113).

Assim, podemos compreender que todos os envolvidos no ensino e aprendizagem de História possuem saberes e podem contribuir no processo. De acordo com Chervel (1990), os saberes escolares são considerados sob a forma de disciplinas<sup>4</sup> escolares, tendo por núcleo principal os conteúdos de ensino. O autor ressalta que todo componente curricular escolar representa uma combinação em proporções variáveis de um ensino de exposição, de exercícios, de práticas de incitação e de motivação e de um aparato de testes, provas e exames que oferecem legitimidade e conformação (1990, p. 207). Chervel ressalta que os saberes escolares não representam a vulgarização dos saberes científicos.

São concebidos como entidades *sui generis*, próprios da classe escolar, independentes, numa certa medida, de toda realidade cultural exterior à escola, e

---

4 A BNCC (BRASIL, 2017) utiliza a nomenclatura “componente curricular” para se referir às disciplinas escolares.

desfrutando de uma organização, de uma economia interna e de uma eficácia que elas não parecem dever a nada além delas mesmas, quer dizer à sua própria história (CHERVEL, 1990, p. 180).

Chervel (1990) ainda destaca que “a definição das finalidades reais da escola passa pela resposta à questão ‘por que a escola ensina o que ensina?’” (p.190). Esse questionamento faz-nos refletir sobre a importância do lugar que essa instituição ocupa no processo de construção do conhecimento escolar. Esta análise revela-nos um conhecimento com características próprias, diferente do conhecimento comum, pois este conhecimento está inserido no universo pedagógico com seu espaço próprio, o qual faz o encontro dos conhecimentos cotidiano e científico.

O estudo de Chervel (1990) revela-nos que as disciplinas escolares são criações espontâneas e originais do sistema escolar. Assim, a escola não vulgariza as ciências ou faz delas uma adaptação para os estudantes. O que é feito na escola é a constituição do lugar de criação dos componentes curriculares, estes que são produtos históricos do trabalho escolar e também instrumentos de trabalho pedagógico. Logo, tudo que for ensinado no cotidiano escolar deverá estar de acordo com o modelo disciplinar.

Desta maneira, ainda segundo Chervel (1990), o saber a ser transmitido na escola, produto que ela mesma elaborou historicamente, está condicionado no interior das disciplinas escolares e são constituídas na dialética, e mesmo no combate. Portanto, entre todos esses saberes emerge aquilo que chamam de “saberes escolares”, sempre no plural, pois representa diversidade, multiplicidade e complexidade.

No âmbito da história das disciplinas, Chervel (1990) elabora sua concepção de entrecruzamento entre os saberes científico e escolar. O autor destaca que é comum pensar que a escola ensina o que ensina a mando das comunidades científicas. Além disto, Chervel cita que é comum a ideia de vulgarização científica, e que é a tarefa da escola ensinar vulgarizações científicas. Desse modo, o meio escolar seria encarregado de acionar a Pedagogia e a Didática, a fim de didatizar o saber científico e transformá-lo em uma vulgarização

À Didática caberia a tarefa de construir essas vulgarizações de modo a tornar o saber científico compreensível. No entanto, segundo Chervel (1990), tudo muda quando pensamos na originalidade dos conteúdos escolares. Portanto, o autor acrescenta que a Didática é um elemento intrínseco aos saberes escolares.

A escola é referência de atendimento da necessidade de agregar à vida cotidiana dos estudantes novos conhecimentos e habilidades próprias do saber escolar. Em vista disso, as

compreensões do dia a dia dos estudantes e do contexto escolar diferem entre si quando suas participações são analisadas na produção do conhecimento. Portanto, na produção do conhecimento escolar, no espaço da escola, distinguem-se as formas de interferência de ambos os conhecimentos em razão das relações epistemológicas. Nas palavras de Monteiro, a produção de saberes envolve desafios teóricos que levam professores a refletir acerca das possibilidades e limites didáticos:

A produção de saberes no fazer curricular do ensino de História, objeto da investigação em pauta, envolve desafios teóricos no/do tempo presente a serem enfrentados na busca da compreensão das articulações possíveis entre historiografia e dinâmica cultural na produção de sentidos no ensino, o que induz ao questionamento de possibilidades e limites da consideração da didática como processo epistemológico e cultural (MONTEIRO, 2007, p. 171).

Nesse sentido, o ensino de História extrapola os muros escolares e também ultrapassa o seu próprio tempo. Pois quando a capacidade de pensar historicamente é desenvolvida, esse saber será levado para o resto da vida, aumentando, assim, a autonomia intelectual, a habilidade de argumentação, a capacidade de compreensão e a empatia. Portanto, ao entendermos que o ensino de História no Ensino Fundamental tem o sentido de formar cidadãos críticos, consumidores e leitores críticos no mundo, devemos ter o compromisso de proporcionar aos estudantes a possibilidade de relacionarem esse conhecimento aprendido em suas vidas cotidianas. Deste modo, Schmidt e Garcia (2005) ressaltam a importância da sala de aula ser um lugar de compartilhamento de saberes e experiências.

Esses elementos constituem-se em referências valiosas para se reconceitualizar a aula como espaço de compartilhamento de experiências individuais e coletivas, de relação dos sujeitos com os diferentes saberes envolvidos na produção do saber escolar. Dessa forma, amplia-se o entendimento da aula de História, abrindo novas perspectivas para o debate no campo da Didática da História (SCHMIDT; GARCIA, 2005, p. 299).

Para refletirmos sobre os saberes escolares e os saberes docentes que perpassam o ensino de História, é importante estudar a potencialidade de algumas estratégias pedagógicas que lançam um novo olhar para o processo de ensino e aprendizagem.

Entendemos que o professor exerce um papel fundamental nesse processo educacional. Sendo assim, ao pensar o ensino de História, suas práticas, seus desafios e suas especificidades, reconhecemos seu duplo papel: de professor e de investigador da própria realidade em que trabalha. Para Isabel Barca (2004), o professor precisa estar empenhado em participar de uma educação para o desenvolvimento do aluno e assumir uma postura de investigador social, estimulando o aluno a ser sujeito do seu próprio conhecimento.



aprender a interpretar o mundo conceitual dos seus alunos, não para de imediato o classificar em certo/errado, completo/incompleto, mas para que esta sua compreensão o ajude a modificar positivamente a conceitualização dos alunos, tal como o construtivismo social propõe. Neste modelo, o aluno é efetivamente visto como um dos agentes do seu próprio conhecimento, as atividades das aulas, diversificadas e intelectualmente desafiadoras (BARCA, 2004, p. 132).

Assim, podemos dizer que a concepção de professor investigador perpassa o repensar da prática pedagógica e a tomada de consciência do próprio professor. De acordo com a autora, o docente deve exercer papel de agente ativo da produção de conhecimentos, visando à construção da sua autonomia como método dinâmico e enfatizando a importância da pesquisa dentro de sala de aula.

Nessa conjuntura, cabe ao profissional da educação defender a investigação como prática profissional, e a divulgação de conhecimentos contextualizados com as especificidades do saber escolar. De acordo com a autora, o ofício docente é essencial na transformação da prática pedagógica, uma vez que a educação escolar é sempre intencional, isto é, há intenções e objetivos bem definidos (BARCA, 2004).

Barca (2004) enfatiza que os professores devem assumir responsabilidade ativa acerca do que ensinam e como ensinam, tendo como base princípios de aprendizagem em História advindos da postura investigativa.

I – É possível que as crianças compreendam a História de uma forma genuína, com algum grau de elaboração, se as tarefas e contextos concretos das situações em que forem apresentadas tiverem significado para elas.

II – Os conceitos históricos são compreendidos gradualmente, a partir da relação com os conceitos de senso comum que o sujeito experiencia. O contexto cultural e as mídias são fontes de conhecimento que devem ser levadas em conta, como ponto de partida para a aprendizagem histórica.

III – Quando o aluno procura explicações para uma situação do passado à luz da sua própria experiência revela já um esforço de compreensão histórica. Este nível de pensamento poderá ser mais elaborado do que aquele que assenta em frases estereotipadas, desprovidas de sentido humano.

IV – O desenvolvimento do raciocínio histórico processa-se com oscilações e não de uma forma invariante. Tanto crianças como adolescentes e adultos poderão pensar de uma forma simplista, em determinadas situações, e de uma forma mais elaborada noutras.

V – Interpretar o passado não significa apenas compreender uma versão acabada da História que é reproduzida no manual ou pelo professor. A interpretação do “contraditório”, isto é, da convergência de mensagens, é um princípio que integra o conhecimento histórico genuíno (BARCA, 2004, p. 137).

Para Barca (2004), esses princípios devem ser estimulados de modo que os alunos sejam vistos como agentes do seu próprio ato de aprender, por meio de trabalhos pedagógicos que permitam reflexão de sua vivência. Nessa perspectiva de aprendizagem histórica que

advém da investigação, nas palavras de Barca (2011) tanto o professor quanto o aluno são empoderados nesse processo de ensino-aprendizagem.

uma proposta de dar “poder” (*empowerment*) às pessoas, ao criar gente livre, com ideias próprias e atentas ao que se passa a sua volta em vez de simples “cidadãos-robôs”, muito competentes tecnicamente, mas que pensam o que os media (e outros poderes) lhes “propõem” pensar (BARCA, 2011, p. 40).

Assim, o conceito de empoderamento pode ser entendido como aquele que envolve um processo de aumento da conscientização (FREIRE, 2011). Dentro das práticas do componente curricular de História, fazemos isso por meio de ações pedagógicas de aprendizagem que favoreçam maior desenvolvimento da consciência crítica e histórica, numa perspectiva dialética do sujeito com o mundo. Em outras palavras, buscamos capacitar o aluno a entender e refletir concretamente a partir de sua realidade.

No campo da Educação, Paulo Freire foi o estudioso brasileiro que mais se dedicou às questões sobre como os sujeitos podem se empoderar por meio de suas ações e reflexões conscientes. As proposições apresentadas em seus livros, como *Pedagogia do oprimido* (2011) e *Ação cultural para a libertação* (2011), apresentam o sentido e o significado do empoderamento na educação, razão pela qual, de acordo com o autor, os sujeitos se entendem como sujeitos históricos e capazes de transformar a sua realidade.

No contexto da educação, a partir do momento em que os sujeitos se percebem enquanto agentes integrantes de uma sociedade, eles são capazes de transformar sua realidade, abandonando, assim, a função de reprodutores. Portanto, o empoderamento permite que os educadores deixem de ser tratados como objetos manipuláveis pelo sistema opressor e se percebam como sujeitos reflexivos.

Para tanto, precisamos pautar o processo de ensino-aprendizagem no diálogo, para que todos ensinem e aprendam ao mesmo tempo, isto é, para que educadores sejam educandos e educadores ao mesmo tempo. Segundo Cerri (2014), isso ajuda-nos a entender que precisamos reconhecer que existe um paradigma emergente na teoria do conhecimento que se reflete na Didática, esta que busca possibilidades de reaproximação e reconhecimento entre a ciência e a vida prática.

esse exercício pode prover de instrumentos que melhorem a análise do que se passa na escola e na sala de aula, e com isso prevenir voluntarismos do tipo que, a cada novo conceito que surge no horizonte da disciplina, traçam novos objetivos de aprendizagem (CERRI, 2014, p. 123).

Nesse contexto de sala de aula, estabelece-se um diálogo mostrando que o conhecimento é desenvolvido por meio de relação dialógica, porque “ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo” (FREIRE, 2011, p. 136). Por isto, é importante salientar que a aprendizagem que valoriza a experiência dos estudantes, amplia a interpretação de mundo e os auxilia na construção de novas experiências.

De acordo com Buchtik (2018), é proveitoso unir os estudos pedagógicos de Paulo Freire e da *Didática da História* de Jörn Rüsen,<sup>5</sup> pois, mesmo sendo de áreas diferentes, ambos refletiram acerca da função da aprendizagem, relacionando esse processo com a perspectiva de tomada de consciência e transformação do mundo, visando o ensino significativo.

A partir desse lugar de reflexão é possível pensarmos o papel do professor e o do estudante em uma perspectiva colaborativa em que haja respeito e valorização da vivência do educando enquanto sujeito. Em relação a isto, Buchtik (2018) destaca que “o educador tem um papel de desafiador no processo de ensino-aprendizagem, não o de ser um reprodutor, que entende o papel do educando como receptor, cujas ideias ecoam ao redor dele” (BUCHTIK, 2018, p. 34-35). Assim, é dessa forma que Freire e Rüsen entendem o que é ensino significativo.

Conforme aqui evidenciado, Freire (2002) e Rüsen (2010) apontam a importância de um ensino que permita a reflexão e que esteja relacionado ao cotidiano dos alunos, para que, como resultado dessa aprendizagem, os educandos promovam ações emancipatórias no meio em que vivem. Essa, porém, é uma tarefa desafiante e que requer aprendizado e esforço de toda a comunidade escolar, o que vai ao encontro da ideia de sujeito que, como professores, queremos formar: um ser com pensamento independente, crítico e que se relaciona com o meio em que vive de maneira transformadora (BUCHTIK, 2018, p. 40).

No que se refere ao papel da aprendizagem pensado por Freire e da aprendizagem histórica proposta por Rüsen, evidenciamos uma proposição problematizadora, reflexiva, colaborando para a formação de sujeitos conscientes do seu presente e futuro. Com isto, entendemos que a aprendizagem histórica ultrapassa um ensino conteudista e repetitivo, no qual dados são memorizados, para, finalmente, abranger um ensino relevante.

Sendo assim, enquanto professores de História, ao buscarmos interpretar o mundo conceitual dos estudantes sobre o conceito de tempo histórico e contribuir para que eles possam agir conscientemente como agentes de sua formação, temos a possibilidade de

---

<sup>5</sup>Essa aproximação teórica entre os autores foi explorada e discutida na dissertação de mestrado de Lorena Marques Dagostin Buchtik (2018), defendida no Profhistória da Universidade Estadual de Maringá (UEM).

assumirmos uma postura de investigação social nos termos de Barca, contribuindo assim para um ensino de história significativo.

A partir da compreensão sobre a complexidade e as relações dos conhecimentos epistemológicos e pedagógicos que envolvem o desenvolvimento do conhecimento histórico em relação aos saberes escolares, a seguir discutimos a relevância do aprendizado histórico sobre o conceito de tempo no ambiente escolar.

### *1.3.2 O aprendizado histórico sobre o tempo*

O ensino de História não deve se resumir a uma aprendizagem superficial sobre datas numa organização linear, anacrônica e sem significado, pois isso levaria o estudante a se lembrar de fatos históricos de forma descontextualizada e sob um único viés, de modo a naturalizar uma narrativa. De acordo com Siman (2005), o conhecimento histórico aprendido na escola tem que ser significativo e útil, para promover a multiplicidade de narrativas que a História traz, e também valorizar as percepções que cada aluno tem sobre elas.

a temporalidade histórica como categoria central do pensamento histórico, torna-se imprescindível estarmos atentos, acompanhar e estimular trajetórias de desenvolvimento cognitivo de crianças e jovens, visando à passagem de um tempo social imediato, desarticulado, para um tempo histórico-social, pensado, refletido e instrumentalizado por operações mentais e afetivas que “desnaturalizem” o seu conteúdo e a própria história. Essa é uma tarefa que, devido a sua grande complexidade, requer nossa atenção desde os primeiros anos de escolaridades (SIMAN, 2005, p. 140).

Sendo assim, percebemos a responsabilidade dos docentes em relação ao trabalho com o tempo. Além disto, ressaltamos a necessidade de se trabalhar as noções temporais de forma mais eficaz, a fim de possibilitar situações de ensino-aprendizagem mais instigantes, por meio de estratégias e ferramentas pedagógicas que contribuam para o desenvolvimento de atitudes e raciocínios próprios do conhecimento histórico.

A maneira de pensar, viver e sentir o tempo não possui igual natureza, pois a sua compreensão varia de acordo com as concepções predominantes em cada período. Além do mais, existe uma dimensão subjetiva que influencia e define a relação de cada pessoa com o tempo.

A vivência do tempo é algo muito diferente de projetar os diferentes eventos que constituem nossa vida num suposto quadro temporal linear [...]. Vivência do tempo significa viver a vida naquilo que ela tem de mais próprio e, por isso, de mais precioso: no fluxo da existência que se faz no “ser” e no “não-ser”, ponto de

curvatura do tempo. Vivência do tempo não é viver no tempo, mas fazer do tempo vida (PINO, 2005, p. 59-60).

Nesse sentido, entendemos que os modos a partir dos quais as crianças e os adolescentes se relacionam com o tempo impactam em suas experiências escolares. Nesta pesquisa, a participação dos estudantes revelou-nos entendimentos do conceito de tempo enquanto uma “sucessão de eventos rotineiros da vida diária” (PINO, 2005, p. 59). No entanto, a partir deste diagnóstico, este estudo intenciona a ampliação da compreensão do tempo, visando entendê-lo como uma construção sociocultural que se apresenta de diferentes formas na sociedade.

Sabemos que a escola atualmente não é o único espaço em que os estudantes tomam contato com a História ou com as perspectivas temporais. Os diferentes usos da temporalidade chegam aos estudantes por meio de filmes, novelas, minisséries, Internet, revistas e jogos. Em relação aos filmes, Almeida (2005) afirma que “toda filmagem é um trabalho sobre o tempo, sobre a continuidade e descontinuidade do mundo, da História” (ALMEIDA, 2005, p. 67). Entendemos, portanto, que essas produções mobilizam informações, história, memória e fazem parte de uma cultura histórica, pois “no tempo iniciado com e pela aparição do filme na tela, os espectadores estão envolvidos numa cerimônia em que a memória e a história coletiva são trazidas em pedaços de filme para o drama.” (ALMEIDA, 2005, p. 63). Desse modo, os estudantes possuem percepções próprias sobre passado, presente e futuro, construídas a partir dos contatos que estabelecem com os elementos da história e com a memória coletiva, por meio das diferentes produções. Portanto, cabe ao professor de História do Ensino Fundamental problematizar essas percepções, buscando a compreensão significativa da temporalidade histórica.

A compreensão das noções de tempo, bem com a inserção dos sujeitos individual e socialmente nos diferentes tempos e espaços são aprendizados primordiais à História.

Fica claro também que uma outra maneira de pensar o tempo implica necessariamente um amplo questionamento, tanto dos procedimentos tradicionais de produção do conhecimento histórico, quanto das representações do passado com que operamos e do uso que fazemos de sua construção. Fundamentalmente, é necessário enfrentarmos a discussão sobre o lugar a ser ocupado pela História e pelo historiador nessa nova configuração sociocultural (RAGO, 2005, p. 47).

Deste modo, ao repensarmos sobre o ensino do tempo histórico, reconstruímos conceitos e contribuimos para uma reconfiguração sociocultural sobre esta temática. Neste processo, professores, ao se sentirem sujeitos participantes da construção do saber, envolvem-

se de modo mais dinâmico e significativo com os novos conhecimentos, estes que são desenvolvidos ao ensinar e ao aprender.

Além disto, conforme afirmam Cainelli e Schmidt (2009), contextualizar a história é uma necessidade basilar do ensino histórico, visando o entendimento das relações entre os tempos e também auxiliando no desenvolvimento da relação de alteridade com outras culturas.

Desenvolver no aluno a capacidade de interessar-se por outras sociedades é uma forma de sensibilizá-lo para as diferenças e evitar os inúmeros anacronismos que podem ser criados pelas ligações equivocadas entre o passado e o presente. Essa conscientização é um meio de aprender a contextualizar determinadas situações da História e evitar analogias duvidosas. Em uma perspectiva mais geral, trata-se de desenvolver a compreensão da alteridade, isto é, da empatia, do interesse e, ao mesmo tempo, de desenvolver o respeito por outros povos e outras civilizações, pois o interesse pelo outro é também uma forma de conhecer a si próprio (CAINELLI; SCHMIDT, 2009, p. 99).

Entendemos que refletir sobre como ensinar História é admitir, junto com Freire (2011) e Cainelli e Schimdt (2009), que todos sabem alguma coisa e, por isso, professores e estudantes são sujeitos desse processo. Sendo assim, o ensino histórico, quando tem a preocupação por parte dos professores de ressignificar o sentido das experiências individuais e coletivas partindo do estudo histórico da vida dos envolvidos no contexto escolar, consegue contribuir para a formação de uma consciência histórica.

Em relação ao ensino de História e sobre as (in) compreensões do tempo na escola, Miranda (2005) descreve no capítulo 9 do livro *Quanto tempo o tempo tem!* algumas impressões sobre a educação histórica entre o ensino e a pesquisa.

Temos assistido, nos últimos tempos, a um incremento significativo dos estudos e análises que priorizam o ensino de História como objeto de pesquisa e que preconizam a constituição, no espaço escolar, de uma educação histórica que, antes de se limitar à transmissão de conteúdos definidos através de seleção curriculares e à busca das melhores técnicas para garantir tal transmissão, deve promover no aluno o desenvolvimento de habilidades cognitivas, a partir daquilo que o conhecimento histórico significa, enquanto uma forma de conhecer e explicar o mundo (MIRANDA, 2005, p. 173).

Assim, a autora entende que um dos desafios do ensino de História é propiciar a compreensão da construção cognitiva entre crianças e adolescentes e a relação dessa elaboração com a percepção do tempo. Em outras palavras, contribuir com a ampliação de suas ideias de passado e futuro, a fim de que o tempo se torne uma categoria fundamental pela sua centralidade no tocante à compreensão das mudanças e das permanências e ao papel dos sujeitos históricos. Sendo assim, a construção da perspectiva da temporalidade se faz fundamental para esse objetivo.

Miranda (2005) também enfatiza a necessidade de a educação histórica conceder ao estudante o desenvolvimento da compreensão do tempo para além do presente. Segundo ela, “para o aluno sair do presente significa se descentrar” (MIRANDA, 2005, p. 201). Assim, o processo de descentração, isto é, a capacidade de compreender o tempo para além do seu presente imediato, para deixar de tomar seus valores e parâmetros de julgamento, para analisar outras realidades e outras culturas (MIRANDA, 2005, p. 201) a que a autora se refere, relaciona-se à possibilidade de o estudante analisar outras culturas sem julgamentos prévios. De acordo com Miranda, há uma potencialidade por meio do ensino de História para o desenvolvimento do processo de descentração. Para isto, é necessário o ensino efetivo dos conceitos importantes para a aprendizagem do aluno.

Deste modo, considerando a relevância das aulas de História para a aprendizagem efetiva sobre o tempo, percebemos ao longo da pesquisa que compreender o processo de construção do tempo a partir de diferentes possibilidades, como interpretar a letra de uma música, analisar uma poesia, garimpar informações sobre sua cidade por meio de um passeio, tornam-se mais significantes para os estudantes, tal experiência leva os mesmos a perceberem e refletirem que diferentes fontes levam a diferentes conclusões e aprendizagens.

É nesse sentido que entendemos a relevância desta pesquisa ao visar interpretar como os estudantes do Ensino Fundamental percebem a importância do estudo do tempo para História e para a vida deles. Esta pesquisa ainda motiva a percepção desses estudantes sobre a relação deles no processo de constituição de uma consciência histórica, vinculando os saberes que são ensinados nas aulas com suas práticas cotidianas dentro e fora do contexto escolar.

Assim, partimos do pressuposto de que, no Ensino Fundamental, as noções de temporalidade são aprendizagens necessárias para a compreensão da história. Ao considerar a complexidade do conceito, entendemos que o processo de aprendizagem sobre o tempo é longo e envolve toda a escolaridade.

Sendo assim, há que se reconhecer a complexidade, tanto para os estudantes quanto para os professores, acerca da tarefa de articular os diversos conteúdos do componente curricular de História no espaço escolar com a historicidade da vida dos estudantes. E para que este processo seja realizado de modo eficaz, as experiências individuais dos estudantes podem ser utilizadas como pontos de partida para compreenderem sobre seu grupo, bem como sobre outros povos de seu tempo, ou ainda de outros tempos e espaços, construindo argumentos com os estudantes para se deslocarem, na história, entre passado, presente e futuro, a fim de que questionem o próprio tempo (CAINELLI; SCHMIDT, 2009).

A seguir, discutimos como a Base Nacional Curricular Comum (BNCC) está organizada para fundamentar o ensino do tempo, para o componente curricular de História.

### *1.3.3 Entendimentos sobre o tempo: o currículo escolar e o ensino de História*

A educação é um campo de disputas, o qual, historicamente, é espaço para diferentes setores e agentes político-sociais inserirem seus interesses privados perante a questão pública. Com o passar dos anos, o currículo escolar foi desenvolvido para atender às necessidades políticas, propiciando ao Estado um controle curricular. Neste cenário, as instituições escolares passam a servir aos interesses de outros setores e o currículo exerce a função de um mecanismo de controle. Logo, o currículo escolar é um meio para a máquina estatal controlar a construção de conhecimento e os seres, sobretudo aqueles que não percebem essa manipulação. Deste modo, compreendemos o currículo escolar enquanto um centro de disputa discursiva, um dispositivo que visa normatizar, disciplinar, para obter um controle dos seres, sempre visando o interesse do Estado (COSTA, 2019).

Nesta seção, inicialmente, contextualizamos o processo de construção da Base Nacional Comum Curricular [BNCC] (BRASIL, 2017) e explicamos a organização dos conteúdos composicionais deste documento. Em seguida, analisamos como o tempo é caracterizado pela BNCC para o ensino de História no Ensino Fundamental.

Justificamos a análise sobre o modo com que a BNCC caracteriza o tempo para o ensino de História pelo fato de que os pressupostos teóricos-metodológicos deste documento orientaram o material didático utilizado em sala de aula, e conseqüentemente a pesquisa, a qual foi realizada com estudantes do sétimo ano do Ensino fundamental.

A seguir, refletimos sobre o modo pelo qual a BNCC foi desenvolvida, bem como alguns elementos organizacionais e composicionais desse documento.

A BNCC (BRASIL, 2017) direciona o ensino desde a Educação Infantil até o Ensino Fundamental. Este documento tange a atual política educacional das instituições públicas e particulares no Brasil, e um dos objetivos da implementação da BNCC é superar a fragmentação das políticas educacionais. Sendo assim, este documento é uma referência nacional obrigatória para elaboração dos currículos e das propostas pedagógicas.

Após a realização de audiências públicas com participação da sociedade, o documento foi homologado em dezembro de 2016, depois de três etapas de revisão. Em abril de 2017, o



Ministério da Educação (MEC) concluiu e encaminhou a terceira e última versão da BNCC ao Conselho Nacional de Educação (CNE).

Ao analisarmos a construção de um documento como a BNCC, precisamos considerar o contexto de influência, o contexto da própria produção do texto, e não menos relevante, o contexto das estratégias políticas e sociais. Para os idealizadores do documento, a questão central é que essa sistematização não simboliza uma simples implementação, pois, segundo eles, ela aconteceu por meio de debates, os quais contribuíram e resultaram em aprimoramento. De acordo com o documento “[...] a BNCC pôde então receber novas sugestões para seu aprimoramento, por meio das audiências públicas realizadas nas cinco regiões do País, com a participação ampla da sociedade” (BRASIL, 2017, p. 07). Assim, de acordo com o documento os professores e a sociedade exerceram um papel ativo no processo de interpretação das políticas educacionais e, assim, o que eles pensam tem implicações “para garantir que as mudanças cheguem às salas de aula” (BRASIL, 2017, p. 07).

Na apresentação do documento há a afirmação de que “a BNCC foi preparada por especialistas de cada área do conhecimento, com participação crítica e propositiva de profissionais de ensino e da sociedade civil” (BRASIL, 2017, p. 07). Entretanto, se formos consultar aqueles que estão na rotina árdua do cotidiano das salas de aula, talvez não haja consenso quanto à afirmação do documento em relação ao envolvimento dos profissionais da educação na participação do processo efetivo de formulação da BNCC.

Os marcos legais que fundamentaram a implementação da BNCC foram a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDB) de 1996, as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) de 2010 e o Plano Nacional de Educação (PNE) de 2014. Ao explicitar os documentos que embasaram a sua elaboração, o texto da BNCC não menciona os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de 1998, documento este que orientava a educação brasileira desde 1998.

Em relação à organização dos conteúdos da BNCC, ela apresenta dez competências gerais e sete competências específicas para fundamentar o ensino de História. Além disto, para cada série/ano escolar, o documento estabelece unidades temáticas e seus respectivos objetos de conhecimento e habilidades para o ensino e aprendizagem.

Podemos observar que, em relação ao ensino de História, as unidades temáticas são os conteúdos gerais, os objetos de conhecimento se caracterizam enquanto os conteúdos específicos, e as habilidades, as quais são representadas por códigos, são os objetivos de aprendizagem a serem desenvolvidos pelos estudantes em relação àquele conteúdo específico do componente curricular.

Em relação às unidades temáticas, os objetos de conhecimento e os objetivos de aprendizagem, o documento se embasa em três procedimentos básicos para o ensino e aprendizagem de História no Ensino Fundamental. O primeiro procedimento se relaciona à identificação da organização cronológica e espacial de acontecimentos importantes para o Ocidente. O segundo procedimento evidencia a importância das linguagens para impulsionar reflexões, críticas e compreensões sobre documentos históricos. E o terceiro procedimento indica a relevância da pluralidade de ideias, por meio de hipóteses e argumentos, objetivando que o sujeito desenvolva autonomia para refletir sobre possibilidades e suposições sobre os fatos sociais.

Referente à estimulação da autonomia do pensamento histórico, a BNCC enfatiza cinco processos essenciais para que ele ocorra, sendo eles os processos de: i. identificação; ii. comparação; iii. contextualização; iv. interpretação e v. análise. O documento explica estes processos por meio de exemplos de conteúdos específicos, evidenciando os modos que os conhecimentos devem ser ressaltados no momento do ensino, para favorecerem, criticamente, a aprendizagem do conhecimento histórico dos estudantes, a fim de que eles desenvolvam atitudes historiadoras ainda no Ensino Fundamental.

Entendemos que analisar a organização e os princípios deste documento é de suma importância, pois os professores embasam os conteúdos das aulas a partir dos pressupostos teóricos e metodológicos presentes nos currículos que orientam a educação. Sendo assim, ao analisarmos as políticas públicas, de modo crítico, observamos que elas influenciam em implicações na escola e na pesquisa científica (COSTA, 2019).

Portanto, ao entendermos sobre o processo de desenvolvimento da BNCC ponderamos que as políticas são feitas no campo de lutas, e por isto não devemos restringi-las ao discurso oficial, pois a política é texto e ação. Sendo assim, “toda a decisão curricular é inerentemente uma disputa política e social. Por isso, é uma tarefa que exige ampla negociação e a construção de possíveis consensos.” (MELLO, 2016, p. 274). Assim sendo, ao refletirmos acerca de uma política educacional devemos considerar a intenção de controle do Estado, mas não podemos ficar limitados a essa tentativa de controle, pois o uso desses documentos em nossa prática tem que ser feito de forma crítica.

Nesse sentido, ao compreendermos o modo com que a BNCC está organizada em relação aos princípios de ensino para o componente curricular de História, sabemos que não há neutralidade, mas, sim, tensões, relações de poder, disputas, que influenciam diferentes interpretações e usos práticos (COSTA, 2019).

Em seguida, explicitamos como a BNCC expõe a função social da escola e a constituição social dos estudantes. Também explanamos sobre o modo com que a BNCC caracteriza a importância do ensino de História, bem como as influências do conceito de tempo no componente curricular de História.

### *1.3.4 Por que o tempo é importante para o ensino de História?*

A importância do ensino de História é ressaltada tanto na LDB, quanto na BNCC. Ambos os documentos enfatizam que, para compreender a relação entre passado e presente, a História se torna imprescindível, pois o ensino histórico se transforma em um processo voltado para a produção de um saber próprio. Deste modo, a percepção da História pelos estudantes se relaciona com a construção da identidade e com a aprendizagem acerca do tempo.

Em relação à função social da escola, a BNCC defende que a escola possa compreender e incorporar novas linguagens e seus modos de funcionamento, “desvendando possibilidades de comunicação (e também de manipulação), e que eduque para usos mais democráticos das tecnologias e para uma participação mais consciente na cultura digital” (BRASIL, 2017, p. 61). Desta forma, segundo o documento a escola deve contribuir para a utilização de novas maneiras de promoção da aprendizagem e de interação, desenvolvendo um trabalho colaborativo e significativo entre docentes e discentes.

Já ao se referir aos estudantes no espaço escolar, o documento em questão considera os estudantes como sujeitos constituídos culturalmente e também considera a escola como um locus privilegiado de formação e orientação para a cidadania.

A compreensão dos estudantes como sujeitos com histórias e saberes construídos nas interações com outras pessoas, tanto do entorno social mais próximo quanto do universo da cultura midiática e digital, fortalece o potencial da escola como espaço formador e orientador para a cidadania consciente, crítica e participativa (BNCC, 2017, p. 61).

O documento explicita a preocupação em relação à formação da criticidade, ética e responsabilidade. Esta afirmação, para área de História é relevante, pois o ensino-aprendizagem deste componente curricular é um espaço privilegiado para a construção de sentidos de mundo a partir das ações humanas. Sendo assim, ensinar os estudantes a pensarem historicamente potencializa a autonomia intelectual, a habilidade de argumentação, a capacidade de compreensão e a empatia (BNCC, 2017). O ensino crítico sobre a História

transcende os limites da escola, pois influencia na formação sócio-histórico-cultural do estudante.

Isto posto, por meio da análise deste documento entendemos que o ensino de História no Ensino Fundamental é essencial para o desenvolvimento do conhecimento historiográfico, pois este estimula “a autonomia de pensamento e a capacidade de reconhecer que os indivíduos agem de acordo com a época e o lugar nos quais vivem, de forma a preservar ou transformar seus hábitos e condutas” (BNCC, 2017, p. 400). Dessa maneira, ensinar visando o desenvolvimento da autonomia é estabelecer meios para que o estudante se perceba como sujeito, o qual é resultado do tempo. Além disto, ensinar sobre o tempo, historicamente, possibilita o desenvolvimento tanto da formação da identidade, quanto da alteridade, pois o estudante eleva o grau de consciência e de entendimento sobre si e sobre os outros sujeitos em sociedade (BRASIL, 2017).

Em relação ao ensino de História, a BNCC sugere que se adote uma metodologia de exploração didático-pedagógica de objetos materiais específicos do conhecimento histórico, selecionados para o conteúdo curricular. O documento nos mostra que, ao serem explorados, esses conhecimentos devem contribuir para o desenvolvimento de diferentes e variadas operações mentais. A seleção destes objetos e contextos a partir da realidade cultural dos sujeitos envolvidos no processo ensino-aprendizagem é promissora para a construção do conhecimento escolar e de uma atitude historiadora<sup>6</sup>.

de pensar, entre várias; uma forma de indagar sobre as coisas do passado e do presente [...] espera-se que o conhecimento histórico seja tratado como uma forma de construir explicações, desvendar significados, compor e decompor interpretações, em movimento contínuo ao longo do tempo e do espaço. Enfim, trata-se de transformar a história em ferramenta a serviço de um discernimento maior sobre as experiências humanas e as sociedades em que se vive (BNCC, 2017, p. 401).

Por conseguinte, ensinar a História enquanto uma ferramenta para impulsionar questionamentos sobre a sociedade é um meio de auxiliar o estudante a interpretar o mundo que o cerca, evitando assim o anacronismo e, com isto, estimulando-o para que pense historicamente. A partir disso, podemos refletir sobre a expressão “atitudes historiadoras” (BRASIL, 2017, p. 398), ressaltada pela BNCC. De acordo com o documento, essas atitudes historiadoras permitem aos sujeitos que não são historiadores adotarem uma leitura histórica do mundo.

---

<sup>6</sup> “Atitude historiadora”, exercício de identificar, comparar, contextualizar, interpretar e analisar um determinado objeto a ser estudado.

Assim sendo, segundo a BNCC, a atitude historiadora pode ser compreendida como o conjunto de competências a serem desenvolvidas por meio do ensino de História. Competências essas que possibilitam uma leitura reflexiva e crítica da História, na qual estudantes e professores são convidados a assumirem uma postura de agente do processo de ensino e aprendizagem.

Como apontam as proposições e orientações da BNCC, a construção e desenvolvimento de uma atitude historiadora dos estudantes é um objetivo central do ensino de História, e está pautado nos cinco processos citados anteriormente: i. identificação, ii. comparação, iii. contextualização, iv. interpretação e v. análise. Deste modo, entendemos que tais processos, mesmo que didaticamente separados, devem ser pensados e trabalhados em sala de aula de modo interligado e contínuo. E, além disto, ressaltamos que, quanto maior for o domínio desses processos, maior será o domínio do sistema de significações, e consequentemente maior será a consistência do saber histórico.

Nesse sentido, os estudantes precisam ser instigados a identificar, comparar, contextualizar, interpretar e analisar, pois a construção de uma atitude historiadora se alicerça nesse conjunto estruturado de processos que possibilitam interpretações consistentes de uma determinada realidade. Assim como afirma Cerri, “de posse dos rudimentos do método histórico, a leitura de mundo que o sujeito faz é muito mais clara e autônoma.” (CERRI, 2011 p. 65). Portanto, a produção do conhecimento na sala de aula deve se pautar na (re) construção dos processos que levam à constituição do conhecimento histórico, para que, por meio da atitude historiadora, os sujeitos adotem uma leitura sóciohistórica do mundo.

Além disto, ao abordar os direitos de aprendizagem, as competências específicas de cada área do conhecimento, os componentes curriculares, e também abordar os conhecimentos e as habilidades que todos os alunos devem aprender no Ensino Fundamental, a BNCC evidencia a necessidade de que o Ensino Fundamental seja um ensino significativo e crítico.

os estudantes se deparam com desafios de maior complexidade (...) Tendo em vista essa maior especialização, é importante, nos vários componentes curriculares, retomar e ressignificar as aprendizagens do Ensino Fundamental – Anos Iniciais no contexto das diferentes áreas, visando ao aprofundamento e à ampliação de repertórios dos estudantes (BRASIL, 2017, p. 60).

Considerando que esta pesquisa foi implementada com estudantes do Ensino Fundamental, ressaltamos que o ensino do tempo nesta fase é de suma importância, pois esse domínio do conhecimento possibilita que o estudante se perceba como sujeito que é resultado de um tempo, aumente o grau de entendimento e consciência sobre si e sobre os outros,

evidenciando, assim, a relação do desenvolvimento da identidade e da alteridade, para que consiga interpretar o mundo que o cerca, evitando o anacronismo, e consiga pensar historicamente. Deste modo, reafirmamos a necessidade de ensinar os conteúdos de modo crítico, visando ampliar as significações e os entendimentos globais sobre a sociedade em que os sujeitos estão inseridos.

A BNCC também apresenta as competências gerais da Educação Básica e competências específicas para o ensino de História. Com relação às competências gerais apresentadas pela BNCC, destacam-se: i. conhecimento, ii. pensamento científico, crítico e criativo, iii. senso estético, iv. comunicação, v. argumentação, vi. cultura digital, vii. autogestão, viii. autoconhecimento e autocuidado, ix. empatia e cooperação e x. Autonomia (PORVIR, 2017). De acordo com a BNCC, as competências gerais auxiliam o desenvolvimento da aprendizagem dos estudantes.

Ao longo da Educação Básica, as aprendizagens essenciais definidas na BNCC devem concorrer para assegurar aos estudantes o desenvolvimento de dez competências gerais, que consubstanciam, no âmbito pedagógico, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento. Na BNCC, competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (BRASIL, 2017, p. 10).

A BNCC ressalta que o desenvolvimento dessas competências serve de referências para o fortalecimento de ações que contribuam para a transformação da sociedade, tornando-a mais justa e humana. Sendo assim, o documento explica que, a partir dessas competências gerais, os estudantes são preparados para agirem no mundo. Nesse sentido, ser competente, de acordo com o documento, significa utilizar o conhecimento construído para resolver um problema cotidiano, como resultado da aprendizagem.

Já em relação às competências específicas para ensino de História, o documento evidencia sete competências. Elas são: i. compreensões para posicionamento social; ii. compreensão da historicidade, a fim de problematizar significados; iii. elaboração de questionamentos; iv. interpretação de contexto histórico e posicionamento crítico; v. compreensão do tempo em relação à sociedade; vi. compreensão e problematização de conceitos historiográficos e vii. compreensão de grupos ou estratos sociais, por meio da utilização das tecnologias digitais. Ao analisarmos o texto completo da BNCC sobre as competências específicas, observamos que as competências i, ii e v abarcam a expressão ‘tempo’ em seu texto. Deste modo, analisamos em quais sentidos o tempo é empregado e

entendido para o ensino de História, de acordo com essas competências que os estudantes devem dominar.

A competência “i” propõe a análise dos acontecimentos históricos, considerando suas variações de significado ao longo do tempo e em diferentes espaços, por meio de situações do cotidiano, a fim de ensinar o estudante a se posicionar diante de problemas do mundo contemporâneo. A competência “ii” pondera sobre a compreensão da historicidade no tempo e no espaço, “relacionando acontecimentos e processos de transformação e manutenção das estruturas sociais, políticas, econômicas e culturais, bem como problematizar os significados da lógicas de organização cronológica” (BRASIL, 2017, p. 402). Assim sendo, nesta competência o tempo é entendido como um conhecimento fundamental, cujo objetivo é contribuir para que os estudantes possam fazer relações de acontecimentos, perceber rupturas e permanências. Deste modo, entendemos que a cronologia possui significado a partir do momento em que é relacionada a uma cadeia de relações e acontecimentos, e que assim lhe constituem sentido.

Já a competência “v” ressalta a importância de “analisar e compreender o movimento de populações e mercadorias no tempo e no espaço e seus significados históricos, levando em conta o respeito e a solidariedade com as diferentes populações” (BRASIL, 2017, p. 402). Nesse sentido, a partir desta competência podemos afirmar que a compreensão do conceito de tempo envolve muito mais que a análise e entendimento de aspectos econômicos, políticos, sociais, pois engloba o sentido da historicidade e abrange o sentimento de pertencimento a História. E esta nos faz refletir sobre o passado, assim como o presente de diferentes populações e culturas.

Sendo assim, podemos observar que o desenvolvimento das competências gerais e específicas acontecem por meio da relação de ensino e aprendizagem entre os estudantes e os professores. Deste modo, entendemos que o ensino e a aprendizagem constituem experiências, as quais se relacionam “à realidade social e ao universo da comunidade escolar, bem como a seus referenciais históricos, sociais e culturais” (BNCC, 2017, p. 353). Portanto, entendemos que a construção do conhecimento, o exercício do “fazer história”, é marcado pela constituição do sujeito, que amplia-se ainda para a construção do conhecimento do um “Outro”.

Ao apresentar o componente curricular de História, a BNCC afirma que as relações estabelecidas por meio do tempo passado e presente desenvolvem o conhecimento histórico. O documento salienta que as relações do tempo passado com o presente são complexas e devem fazer parte do ensino, visando favorecer a aprendizagem dos estudantes, para que esses

reflitam e interpretem sobre questões sociais. A BNCC também ressalta que nesta construção de conhecimento o historiador tem função fundamental para investigar os significados que perpassam o tempo e a sociedade.

A BNCC caracteriza o componente curricular de História como um saber essencial para a formação dos estudantes. A partir das competências para o ensino de História, percebemos que a BNCC evidencia que o ensino sobre o tempo passado é um modo de propiciar o entendimento do tempo presente (BRASIL, 2017). Segundo o documento, “o passado que deve impulsionar a dinâmica do ensino-aprendizagem no Ensino Fundamental é aquele que dialoga com o tempo atual” (BRASIL, 2017, p. 397). Assim, ao entender que o tempo é construído por sujeitos constituídos socialmente de modos distintos, o estudante tem a possibilidade de interpretar e compreender questões sobre a sociedade em que está inserido. Portanto, considerar o contexto local do estudante é de suma importância para que sejam desenvolvidos os entendimentos das relações possibilitadas por meio do tempo e a compreensão sobre a sociedade em que vive.

Por conseguinte, a leitura atenta das competências específicas da BNCC permite-nos perceber que não basta ensinar o sentido histórico do tempo e esperar que o estudante tenha a maturidade para lidar sozinho com esse conceito, pois o ensino do tempo é algo complexo e exige uma compreensão contextualizada e científica sobre o tema, visando propiciar o entendimento crítico ao estudante.

Nesse sentido, sinalizamos a importância da ação docente e discente no contexto educacional, contribuindo para criar estratégias facilitadoras quanto ao entendimento do tempo no Ensino Fundamental. Sendo assim, por meio da linguagem, quando ensinamos, sensibilizamos os conhecimentos prévios dos estudantes sobre o tempo e, a partir disto, ao estimularmos os saberes dos estudantes por meio de indagações, hipóteses e reflexões críticas, auxiliamos no processo de constituição dos conhecimentos históricos do estudante sobre o tempo (BRASIL, 2017). Diante disso, por meio de ferramentas pedagógicas, o professor tem a possibilidade de ensinar o estudante a refletir sobre o tempo conceitualmente e, depois, por meio de exemplos ilustrativos do cotidiano, auxiliá-lo a comparar as sociedades de tempos diversos, compreender as diferenças e estabelecer relações por meio da compreensão sobre o tempo.

Os três procedimentos para o ensino apresentados pela BNCC mostram-nos que as aulas de História devem englobar o contexto e o tempo do estudante. E para que o ensino e a aprendizagem ocorram de modo efetivo, o docente deve mediar o ensino para que o estudante aprenda a: i. problematizar questões sociais; ii. criar hipóteses e questões; iii. valorizar os



conhecimentos produzidos e registrados por populações de diversas culturas; iv. entender os movimentos espaciais das populações; v. questionar sobre a complexidade das culturas em relação ao tempo e ao espaço; vi. aprender a interpretar acontecimentos históricos a partir de diferentes perspectivas, enfatizando as questões econômicas, culturais, sociais e políticas, etc.

Portanto, o tempo é importante para o ensino de História, pois, ao oportunizarmos aos estudantes tomarem consciência da historicidade de sua vida e de relacioná-las à historicidade da coletividade, propiciamos o desenvolvimento de estruturas mentais e de atitudes que os auxiliam a entenderem a complexidade da temporalidade histórica (SIMAN, 2005). Sendo assim, a BNCC evidencia que o ensino de História no Ensino Fundamental visa o desenvolvimento global dos estudantes em relação aos conhecimentos históricos.

Por conseguinte, compreendemos o currículo escolar enquanto centro de disputa discursiva, um dispositivo que visa normatizar, disciplinar, para se obter um controle dos seres, sempre visando o interesse maior, o do Estado. Assim, ao analisar a organização dos documentos curriculares de forma crítica, entendemos que eles denotam influência direta com a prática docente, resultando em implicações tanto no chão da escola, quanto na pesquisa.

Logo, a partir desta análise da BNCC, enfatizamos que é primordial pensar em uma educação garantindo aos estudantes um plano educacional que privilegie o desenvolvimento integral, no qual os estudantes devem desenvolver-se nos aspectos cognitivo, social e pessoal; a aprendizagem ativa, para que exista aplicabilidade do conhecimento no cotidiano; o campo de experiências, para a aprendizagem dialogar com a vida e os saberes dos estudantes; e a progressão da aprendizagem, para o desenvolvimento da consciência de que o conhecimento ao longo dos anos vai se tornando mais complexo.

Considerando tais análises, neste capítulo refletimos sobre o tempo histórico e a importância de sua aprendizagem. Entendemos que em História o conceito de tempo é considerado conteúdo essencial, mas entendemos que essa dimensão também pode ser trabalhada de modo interdisciplinar por outros componentes curriculares.

Podemos dizer que a escola e o componente curricular de História têm a função de orientação temporal, entretanto não podemos nos contentar apenas com isso, pois a aprendizagem sobre o tempo possibilita conhecer novos horizontes e propicia o diálogo entre passado, presente e futuro.

No que se refere à contribuição para os estudantes, o objetivo de ensinar o conceito de tempo é desenvolver gradualmente um conhecimento que possa ser utilizado para vida do sujeito. Com isto, o ensino do tempo histórico visa ajudar o estudante a interpretar-se e a

compreender-se enquanto sujeito social no tempo, respeitando as diferenças, atribuindo sentidos ao conhecimento histórico, de tal modo que não aceite manipulações.

Quanto à BNCC, externamente, é importante ressaltar seu contexto de produção: as demandas políticas e partidárias, as tensões epistemológicas, as divergências ideológicas, bem como as disputas por espaços e controle da Educação por meio da organização de uma Base Educacional que abrange todo o país. Analisar a influência desse documento curricular no fazer docente entendendo-o como espaço estratégico no discurso sobre Educação no Brasil é de suma importância. A escolha pela BNCC se deu em função da sua atualidade e pelo fato que a mesma irá reger toda a estrutura educacional direcionando tanto às escolas da rede pública, quanto às da rede privada nos próximos anos, impactando as diferentes áreas de conhecimento e etapas de ensino.

Sabemos de toda a pênemica existente na construção no documento, porém estudá-lo enriquece o entendimento dos conceitos e escolhas teóricas presentes no documento, além de nos fazer refletir que cada momento de produção e implementação carrega seus próprios contextos históricos e angústias. A BNCC traz uma relação temporal muito próxima com o atual contexto brasileiro de incertezas e avanços de interpretações conservadoras, e por isso merece ser abordado por trabalhos como esse que versam sobre o Ensino de História. Ler, refletir, discutir sobre as políticas públicas é essencial, sobretudo em tempos nos quais a própria liberdade de expressão vive sob ameaça.

É primordial, olhar para a referida política pública de forma crítica, reconhecendo seu contexto de produção e também suas possibilidades de implementações, pois esse é um documento que denota implicações bem diretas ao fazer docente, tanto na organização do espaço escolar, quanto no âmbito do fazer pesquisa. Isso facilita a compreensão da relação direta e articulada entre uma dada política pública, as escolhas de determinadas perspectivas teóricas e a estruturação do ensino. Nesse sentido, podemos afirmar que a BNCC, trata-se de um documento, que merece ser estudado, pesquisado e refletido.

## CAPÍTULO 2

### OS JOGOS E O ENSINO DE HISTÓRIA

Este capítulo aborda o uso do jogo no ensino de História, considerando suas potencialidades enquanto ferramenta pedagógica. Demonstramos a validade da busca pela construção de estratégias didáticas para o ensino de uma forma geral e, em particular, para o ensino de História.

Nesse sentido, a adoção de práticas lúdicas no cotidiano de sala de aula se mostra como um profícuo caminho a ser percorrido por professores interessados em diversificar métodos de ensino. Este capítulo parte de uma reflexão de jogo como metodologia para, em seguida, abordar sua possível relação com a educação e, por fim, propor uma reflexão sobre a utilização de jogos no ensino de História. Não temos a pretensão de descrever de forma pormenorizada a origem e o desenvolvimento dos jogos em sua aplicação na Educação, nem fazer uma exposição prolongada sobre a raiz etimológica da palavra “jogo”. Interessa-nos, no entanto, ressaltar que a observância de uma relação positiva entre jogo e Educação é relativamente recente, pois, como afirma Brougère (1998), apenas na virada do século XVIII para o século XIX, o jogo passa a ser concebido como um instrumento que poderia ser associado às práticas educacionais.

#### 2.1 Jogos e ensino

A palavra “jogo” se origina do vocábulo latino *ludus*, que significa “brincadeira, diversão”. Ao refletirmos sobre o significado desta palavra, percebemos que Fortuna (2018, p. 50) destaca “a abrangência desse significado ‘ludus’, de origem latina, que remete às brincadeiras, jogos de regras, competições, recreação e às representações teatrais e litúrgicas; (...) Dele deriva o termo lúdico, que significa tanto brincar como jogar”.

Os jogos eram utilizados na Grécia antiga para transmitir ensinamento às crianças. Os índios ensinavam e até hoje ensinam seus costumes e tradições por meio da ludicidade. No Brasil, os jesuítas usavam brincadeiras como estratégia para a aprendizagem. Ao longo da história, a metodologia lúdica foi valorizada por vários povos e nos dias atuais essa ferramenta, pesquisada por diversos autores (PEREIRA; TORELLY, 2015; FORTUNA 2018), está sendo valorizado no ensino. Ao trazer como bases de conhecimento um conjunto

de experiências adquirido desde os primórdios, valorizamos ensinamentos que não devemos deixar para trás, a utilização da ludicidade como instrumento metodológico para o ensino de nossas crianças é um desses legados.

Segundo Huizinga “o jogo é fato mais antigo que a cultura” (2000, p. 05), ou seja, os jogos e as brincadeiras sempre fizeram parte da vida do homem. E na sociedade moderna cada vez mais os jogos, analógicos e digitais, estão presentes no cotidiano das pessoas, das mais diversas formas, e com as mais diferentes finalidades e propostas, como, por exemplo, o entretenimento, o conhecimento, a competição. Ao refletirmos sobre a questão da ludicidade, observamos que, ao introduzir o jogo no contexto pedagógico, é possível ensinar com algo que implica diversão e não apenas exposição de conteúdo.

No século XX, Johan Huizinga (2000) desenvolveu estudos explorando os sentidos da palavra “jogo”. O autor investigou o potencial do jogo enquanto instrumento educativo. A discussão teórica a respeito do jogo educativo, sobretudo, ainda demanda maior empenho dos pesquisadores do ensino de História. Ao menos no Brasil, o nome de Johan Huizinga tem servido de referencial teórico<sup>7</sup> recorrente nos estudos sobre a temática.

Johan Huizinga (2000, p. 05) ressalta que “o jogo é mais do que um fenômeno fisiológico ou um reflexo psicológico. Ultrapassa os limites da atividade puramente física ou biológica. É uma função significativa, isto é, encerra um determinado sentido”. No ensino, indiferente do componente curricular que o utiliza, o jogo tem a função de proporcionar aos estudantes momentos de aprendizagem, aliando ações colaborativas, interação e prazer.

Como mencionamos no capítulo anterior, o processo de aprendizagem não é linear. Essa compreensão permite aos professores ampliar instrumentos didáticos e diferentes metodologias de ensino que resultem em outras possibilidades de interação com os estudantes. Uma delas tem sido a utilização de práticas lúdicas.

Ao utilizar o jogo como ferramenta pedagógica, introduzimos o lúdico nos conteúdos, tornando-os mais próximos da realidade do estudante, motivando-os a aprender de forma mais dinâmica. Sendo assim, “a essência do espírito lúdico é ousar, correr riscos, suportar a incerteza e a tensão. A tensão aumenta a importância do jogo, e esta intensificação permite ao jogador esquecer que está apenas jogando.” (HUIZINGA, 2000, p. 40-41). Entendemos, portanto, que o jogo é um ato criativo que proporciona a aprendizagem por meio do brincar, pois nele tudo é mudança, movimento, associação, tensão e alegria.

---

<sup>7</sup> Publicado originalmente em 1938, a obra *Homo Ludens* apresenta uma análise pormenorizada da ritualística inerente ao jogar.

Ao associar os jogos ao ensino, proporcionamos um espaço para a criação, para o imprevisível, que possibilita conhecimento, forma conceitos, forma capacidade de ler e interpretar realidades distantes no espaço e no tempo, associando conhecimentos com outras informações próximas da nossa (HUIZINGA, 2000), visão corroborada por outro autor:

As ferramentas pedagógicas envolvendo o jogo como uma metodologia para o ensino de formato lúdico, além de trabalhar os conteúdos de forma criativa, ainda contribui no processo de socialização e alteridade. Deste modo, compreendemos que "a intervenção didática metodológica pautada na mediação do conhecimento por meio de atividades lúdicas, veste o conteúdo programático de uma perspectiva voltada a dinamização do ensino." (SANTOS, 2019, p. 66).

Portanto, as aulas que envolvem metodologias lúdicas, como a criação de um jogo, possibilitam o desenvolvimento de algumas capacidades cognitivas com a interpretação, imaginação, criação e formação de estratégias.

O formato lúdico no processo de ensino-aprendizagem, evidentemente, toma como sentido o aprender de maneira autônoma.

Não é ensinar como agir, como ser, pela imitação e pelo ensaio através do jogo, tampouco obscurecer o ensino e os conteúdos escolares, manipulando o aluno-jogador, mas, sim, a possibilidade de desenvolver a imaginação, o raciocínio, a expressão, a relação com o outro e consigo mesmo (GIACOMONI; PEREIRA, 2018, p. 59).

Dessa forma, o jogo deixa de ser apenas um entretenimento e passa a ser utilizado como ferramenta na busca do desenvolvimento de habilidades e da capacidade de construir conhecimento e desenvolver a criatividade.

o recurso ao jogo permite que o estudante desenvolva uma simpatia com a aula, uma vez que, na formada brincadeira, não há necessidades do presente que estabilizem a relação pedagógica impondo limites a ela. Nesse momento é possível aprender como algo que implica criação e não apenas um movimento de reconhecimento do conteúdo. O potencial criativo de toda aprendizagem é possibilitado tanto pelo limite da inteligência, quanto pelo estado de abertura que o estudante se encontra ao colocar-se inteiro e absoluto na brincadeira, no jogo. (PEREIRA; TORELLY, 2015, p. 97)

Assim sendo, uma vez envolvidos com a atmosfera criada pelo jogo, os jogadores/estudantes passam a relacionar conteúdos e conceitos existentes na conjuntura apresentada no jogo. Contribuindo para essa ideia, Kishimoto (1998) ressalta que o jogo pode ser uma ferramenta metodológica educacional importante, pois ela permite ao estudante explorar a capacidade de compreensão e entendimento sobre os conteúdos aprendidos, bem como de sua realidade. De acordo com o estudioso, ao utilizar o jogo como estratégias, diferentes capacidades cognitivas são ampliadas, incluindo o pensamento, a imaginação, a fantasia e a linguagem, que são expressas por meio do comportamento. O jogo como

atividade lúdica e de criação estimula a participação, transportando os estudantes para um ambiente no qual o envolvimento possibilita tanto demonstrar suas capacidades, habilidades, quanto à superação de desafios e dificuldades.

O jogo se torna um espaço de aprendizado, de relação entre conceitos e conteúdos, diferente de outras práticas escolares, pois envolve o lúdico.

o jogo é uma atividade ou ocupação voluntária, exercida dentro de certos e determinados limites de tempo e de espaço, segundo regras livremente consentidas, mas absolutamente obrigatórias dotado de um fim em si mesmo, acompanhado de um sentimento de tensão e de alegria e de uma consciência de ser diferente da "vida quotidiana" (HUIZINGA, 2000, p. 24).

Desta maneira, os estudantes podem experienciar novas ações e sentimentos por meio dos jogos. Cainelli e Alegro (1998, p. 81) complementam a ideia de Huizinga (2000), fazendo a seguinte observação: “o jogo constitui-se como uma atividade livre, porque voluntária, realizada pelo prazer que proporciona. O ‘gostar de fazer’ sobrepõe-se à obrigação, à tarefa”. Sendo assim, a brincadeira é uma ferramenta que possibilita a introdução e a revisão de conteúdos, bem como oportuniza a interação entre os estudantes e potencializa a troca de conhecimentos.

O uso do lúdico como ferramenta educacional, embora tão utilizado em diferentes contextos históricos, ficou fortalecido com os estudos e pesquisas das áreas das Ciências Humanas que se dedicam ao estudo do desenvolvimento cognitivo. Podemos citar a Psicologia, a Pedagogia, como áreas que pesquisam sobre a maneira que o convívio social das crianças e adolescentes influencia no seu aprendizado, enfatizando a utilização do lúdico como objeto de estudo e referencial teórico para novas pesquisas. Podemos dizer que pesquisas sobre a criação, uso de jogos e sua relação com o ensino de História é ainda muito recente, pois “a produção sobre jogos, no âmbito do ensino de História, para os anos finais do ensino fundamental e para o ensino médio é recente na história do campo de ensino da História no país.” (SILVA *et al.*, 2020, p. 378). Em um período em que o envolvimento dos estudantes parece ser cada vez mais limitado em sala de aula, a introdução do jogo e sua criação, bem como outras estratégias do cotidiano juvenil, podem significar um convite a uma nova experiência, um estímulo na busca do desenvolvimento de habilidades e competências próprias do saber histórico.

O uso do lúdico como essencial para a prática educacional é defendido por pensadores como Piaget, Wallon, Vygotsky, no sentido de potencializar o fortalecimento do desenvolvimento cognitivo, intelectual e social dos estudantes. Considerando os jogos como

possibilidade educativa, autores ressaltam suas vantagens no contexto escolar, em qualquer nível de ensino.

Em 2011, o historiador André P. Leme Lopes, em artigo de divulgação científica publicado na *Revista de História da Biblioteca Nacional*, defendia as possibilidades educativas dos jogos de tabuleiro e digitais para o ensino de conteúdos históricos. Ressaltava que tanto os games quanto os jogos “analógicos” se tornaram mais sofisticados desde a década de 1990. E seus usos pedagógicos teriam muitas vantagens em comparação com as abordagens tradicionais. (SILVA *et al.*, 2020, p. 379)

Assim, qualquer atividade lúdica, seja um jogo digital ou analógico, provoca estímulos de aprendizagem, explorando nos estudantes os sentidos operatórios, psicomotores, propiciando ainda o desenvolvimento da interação. Fortuna afirma que “tanto o jogo quanto a brincadeira contêm a ideia de laço, relação, vínculo: algo que põe o indivíduo em relação com ele mesmo, com os outros, com o mundo, enfim.” (FORTUNA, 2018, p. 51). A autora reafirma-nos a importância da interação com os sujeitos e com a realidade, para a aprendizagem efetiva.

Outra ideia de Fortuna (2018) sobre o jogo é aquela que procede de sua reflexão sobre essa ferramenta como atividade fundamental. A autora concebe o jogo como “forma de expressão e forma de construção do ser, está intimamente relacionado ao desenvolvimento e à aprendizagem.” (FORTUNA, 2018, p. 57). A partir deste posicionamento, a autora se aproxima da tese de Huizinga (2000), este que compreende o jogo como fundamento da cultura.

Sendo assim, ao trabalhar com a criação de um jogo, oportunizamos um espaço por excelência para usar a inteligência, funcionando como uma espécie de “banco de provas para experimentar formas de combinar o pensamento, a linguagem e a fantasia” (KISHIMOTO, 1998, p. 149). Para tanto, é preciso deslocar o processo educativo para além da fragmentação, da memorização, da massificação. É preciso reinventar uma prática educativa que seja fundamentada na dúvida, ou seja, no questionamento das certezas, dogmas (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2019). Entendemos que o jogo é uma possibilidade de instigar a aprendizagem por meio das dúvidas e incertezas. Para Fortuna (2018), “é preciso insistir que não temos como obter certezas do jogo; contrariamente, só há jogo enquanto há incerteza, e quando a incerteza acaba, [acaba] o jogo também” (FORTUNA, 2018, p. 65). A aprendizagem por meio de jogos contribui na medida em que desenvolve habilidades sociais, emocionais e cognitivas.

Para Huizinga, jogar é uma atividade voluntária, desinteressada, livre, prazerosa:

O jogo é fato mais antigo que a cultura, pois esta, mesmo em suas definições menos rigorosas, pressupõe sempre a sociedade humana; mas os animais não esperaram que os homens os iniciassem na atividade lúdica (...) Os animais brincam tal como os homens. Bastará que observemos os cachorrinhos para constatar que, em suas alegres evoluções, encontram-se presentes todos os elementos essenciais do jogo humano. Convidam-se uns aos outros para brincar mediante um certo ritual de atitudes e gestos. Respeitam a regra que os proíbe morderem, ou pelo menos com violência, a orelha do próximo. Fingem ficar zangados e, o que é mais importante, eles, em tudo isto, experimentam evidentemente imenso prazer e divertimento (HUIZINGA, 2000, p. 05).

Assim sendo, podemos considerar que os jogos estão presentes no cotidiano da criança e dos adolescentes, isto os torna instrumentos que podem ser utilizados na prática educacional, no sentido de apropriação da cultura, fortalecimento do desenvolvimento cognitivo e social dos estudantes, por meio de experiências que envolvem interação e prazer.

Ao utilizar o jogo com fins pedagógicos, ocorre uma mudança na relação do estudante com os conteúdos. O ato de construir um jogo envolvendo os estudantes, transforma a sala de aula em um espaço de interação, criação e aprendizagem. Sobretudo quando o jogo está diretamente relacionado ao conteúdo trabalhado, o interesse despertado passa a ser também interesse pelo aprofundamento de conteúdo, a criatividade, a concentração e o envolvimento exigidos pelo jogo são transferidos para o processo de aprendizagem.

o recurso ao jogo permite que o estudante desenvolva uma simpatia com a aula, uma vez que, na formada brincadeira, não há necessidades do presente que estabilizem a relação pedagógica impondo limites a ela. Nesse momento, é possível aprender como algo que implica criação e não apenas um movimento de reconhecimento do conteúdo. O potencial criativo de toda a aprendizagem é possibilitado tanto pelo limite da inteligência, quanto pelo estado de abertura que o estudante se encontra ao colocar-se inteiro e absoluto na brincadeira, no jogo (PEREIRA; TORELLY, 2015, p. 97).

Portanto, para criar um jogo, é preciso, antes de tudo, conhecer o estudante e planejar um ambiente capaz de privilegiar um trabalho coletivo, para permitir, assim, o envolvimento dos participantes em suas escutas, seus argumentos e suas individualidades. Dessa forma, as práticas pedagógicas são percebidas pelo estudante como uma corrente que integra conteúdos e bases para a construção da sua aprendizagem.

Faz parte desse processo de criação um processo de planejamento que pode ocorrer por meio de exposições argumentativas do professor sobre os conteúdos contemplados no jogo, pesquisa com os estudantes no processo de elaboração das questões. Devemos lembrar que a intervenção do professor como mediador/pesquisador é fundamental. É importante lembrar que o jogo deve comportar o elemento da linguagem e da diversão. Uma vez que jogar é coisa que não se repete de forma produtiva, porque tem o componente do acaso, da escolha, da estratégia, indissociável do sujeito envolvido no jogo. Para Fortuna (2018),



Enquanto forma de comunicação, o brincar abrange tanto a expressão de conteúdos inconscientes quanto a apreensão da realidade, de onde provém sua condição de linguagem. Assim, a um só tempo, o jogo é uma linguagem em sentido próprio e também engendra a linguagem, já que, sem ser uma linguagem verbal, é condição para que esta venha a desenvolver-se, beneficiando-se dela, após contribuir para a sua construção (FORTUNA, 2018, p. 54).

Considerando os benefícios dos jogos no processo de aprendizagem, ao relacionarmos o ensino e a aprendizagem por meio de jogos ao contexto atual escolar de pandemia e isolamento social, torna-se urgente, dentre outros aspectos, a utilização de diferentes intervenções docentes. Sabemos que a trajetória histórica escolar está marcada por permanências que dificultam a construção de aprendizagens significativas. Entretanto, percebemos alguns avanços importantes para superar essa realidade, entre eles podemos destacar as pesquisas feitas por meio do Programa Nacional do Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória).

Está lançado o desafio aos militantes da pesquisa no campo da docência, dada a importância da construção de novas práticas educativas que promovam a ludicidade, a sensibilidade, a criação e a produção de novas subjetividades. Para tanto, Albuquerque Júnior (2019) ressalta que é preciso deslocar os processos educativos para além das práticas cotidianas, da rotina, da repetição, das aulas expositivas. Além disto, o autor afirma que é preciso repensar as práticas educativas, e que essas sejam fundamentadas na dúvida, no questionamento das certezas (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2019).

A utilização de novas metodologias faz professores e estudantes desmistificarem a sensação de que a História está no passado e que não tem nada a ver com suas vidas. Contribuindo, assim, para a reflexão da relação do componente curricular de História com o momento em que estamos vivendo, bem como a importância que a mesma gera para a resolução das questões e problemas que o mundo enfrenta na atualidade.

Pensar acerca da introdução de novas estratégias educacionais é ainda uma forma de colocar em questão a própria prática docente. Teorizar e criar um jogo nos leva a confrontar pontos de vista diferentes e muitas vezes conflitantes acerca de questões que envolvem diretamente o fazer docente. Uma reflexão deste modelo pode levar no final ao reconhecimento da necessidade de repensarmos nossas práticas em sala e quais mudanças são necessárias, em relação às nossas aulas, metodologias e processo avaliativo.

Compreendemos que a mudança exige estudo, pesquisa, experimentação, tempo e, principalmente, a crença de que a educação pode melhorar. E para isto acontecer, um dos caminhos é transformar a prática docente em uma ação reflexiva. É fundamental para um ensino significativo que os profissionais diretamente envolvidos conheçam a produção

bibliográfica produzida em relação à temática dos jogos, para que a utilizem para pensar a sua atuação e transformá-la em algo mais produtivo para os estudantes. De acordo com Freire, a pesquisa deve estar aliada com o ensino.

Fala-se, hoje, com insistência, no professor pesquisador. No meu entender o que há de pesquisador no professor não é uma qualidade ou uma forma de ser ou de atuar que se acrescente à de ensinar. Faz parte da natureza da prática docente a indagação, a busca, a pesquisa. O de que se precisa é que, em sua formação permanente, o professor se perceba e se assuma, porque professor, como pesquisador (FREIRE, 1997, p. 32).

Freire (1997) destaca que o professor deve estar atento, e ser capaz de entender a dificuldade do seu aluno e estar disposto a ajudá-lo. Para isto, é necessário buscar recursos e novos canais de aprendizagem, aplicando novas metodologias e múltiplas avaliações. Nesse sentido, a pesquisa e a implementação podem se tornar um dos instrumentos para a reflexão dos dilemas e desafios do contexto escolar. Abandonando, assim, o lugar de passividade diante das circunstâncias desfavoráveis ao nosso ofício e que não mais espera pelo governo, família, e, sim, que se torne agente reflexivo e ativo de mudanças.

Deste modo faz-se necessário pensar diferentes maneiras de ensinar História, em diferentes perspectivas de contribuir com os estudantes, para que, por sua vez, aprendam a pensar historicamente. Uma das possibilidades propostas por essa pesquisa é a de associar os jogos ao aprendizado, a fim de que esses estudantes sejam capazes de relacionar os saberes históricos ao seu cotidiano, desencadeando leitura, interpretação e posicionamento frente ao mundo de forma consciente - como defende Freire.

## **2.2 Jogos e educação**

O uso de jogos como estratégia pedagógica tem sido cada vez mais frequente para o ensino. Duas razões explicam isso: i. O fato de que há uma série significativa de jogos que abordam conteúdos escolares, bem como temáticas históricas que se aproximam da historicidade da realidade dos alunos. E ii: O gosto de crianças e adolescentes por jogos – sejam eles analógicos, de computador, tabuleiro. Em uma época em que a comunicação e o envolvimento dos alunos com o conteúdo parecem ser cada vez mais difíceis em sala, a introdução do jogo pode simbolizar um convite a uma experiência dinâmica, uma que possa despertar nos estudantes interesse pelo conhecimento histórico.

Acreditamos que “aprender e/ou ensinar não são ações isoladas, mas convergentes entre si” (GIACOMONI; PEREIRA, 2018, p. 11), por isto defendemos as oportunidades de

conhecimento proporcionado pelo jogo. E, a partir disto, tivemos a ideia de desenvolver um material lúdico-pedagógico que possibilitasse aos estudantes compreender o tempo e os conteúdos de história. Conteúdos estes que são referentes às séries iniciais do Ensino Fundamental II, partindo da criação de um jogo, que será detalhado no capítulo III.

Sabemos que do praticar um jogo é exigido o conhecimento sobre as regras, estratégias e os objetivos da brincadeira. Os jogadores devem seguir as regras com seriedade, para que todos os envolvidos consigam atuar com interesse, pois, do contrário, a corrupção durante o jogo por parte de algum jogador pode desmotivar a participação e aprendizagem de outros integrantes. Giacomoni e Pereira (2018) caracterizam as regras como de essencial valor para a conduta *do e no* jogo. Além disto, os autores ressaltam que é um desafio manter a ordem, pois isso está atrelado à cultura e às individualidades: cada “indivíduo vive cercado por um contexto histórico que o condiciona, permitindo certas ações e negando-lhes outras” (GIACOMONI; PEREIRA, 2018, p. 17). Portanto, o conhecimento desenvolvido por meio do jogo leva os jogadores a competirem em busca de uma possível vitória. As habilidades dos jogadores se concretizam na capacidade de obter informações necessárias para os acertos e tomadas de decisões seguras e eficientes para os caminhos que levam à conquista de um objetivo (HUIZINGA, 2000). O desenvolvimento da aprendizagem torna-se crucial para o preparo dos estudantes jogadores, os quais devem apresentar tomadas de decisões e habilidades para enfrentar os desafios do jogo.

É visto que o ensino abre possibilidades para que diferentes tipos de jogos possam ser explorados com os estudantes. Na aula, é possível abordar tanto jogos virtuais que tratam de diferentes conteúdos, quanto jogos de fácil acesso, como caça-palavras, palavras cruzadas, todos podem ser ferramentas úteis. Assim sendo, o lúdico pode ser utilizado como ferramenta para o ensino, de forma que o aprendizado seja significativo, com metodologias que sirvam de “iscas” para atrair os estudantes à aprendizagem, como resalta Fortuna (2018).

Aliás, há, na pretensão de aprender – e ensinar – “sem se dar conta”, um problema de ordem ética: além de não resolver a falta de sentido de determinados conteúdos de aprendizagem e modos de ensinar, ela baseia-se no pressuposto da legitimidade do engano e da manipulação, em nome do ensino-aprendizagem exitoso. É o que tenho denominado “jogo-isca”, que captura o jogador incauto por meio do disfarce do ensino e da aprendizagem. Em outras palavras: os fins (ensinar, assegurar o aprender) justificariam os meios (disfarçar os conteúdos de aprendizagem, manipular o aprendiz) – mesmo quando estes meios são frontalmente opostos aos valores fundamentais do jogo, tais como liberdade, confiança e respeito. (FORTUNA, 2018, p. 59).

Como um dos conhecimentos presentes na BNCC, o jogo se caracteriza como um dos conteúdos pertencentes ao componente curricular de Educação Física. Entretanto, essa

manifestação cultural pode ocupar um lugar nos demais componentes escolares. Para Fortuna (2018), o jogo funciona como uma ponte, “ligando passado, presente e futuro e, da mesma forma, ligando o sujeito a si mesmo, aos outros (...) ligando o mundo real e o mundo imaginário, tanto quanto o sagrado e o profano, a brincadeira revela-se uma ponte”. (FORTUNA, 2018, p. 52). Foi pensando nessa ideia de ponte que liga e interrelaciona as temporalidades proporcionadas pelo jogo que surgiu a ideia de se criar um jogo que possibilitasse aos estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental ampliar seu entendimento sobre o tempo. O jogo torna-se um encontro de temporalidades e durações, e uma ponte onde o conhecimento histórico é feito e refeito em questionamentos e interação.

Historicamente, as crianças e adolescentes vêm conquistando um importante lugar na sociedade, pois, além de deveres, também lhes são atribuídos direitos construídos gradativamente, bem como o reconhecimento e os valores perante à educação. Nesse sentido, a Base Nacional Comum Curricular, a BNCC, complementa que “a interação durante o brincar caracteriza o cotidiano da infância, trazendo consigo muitas aprendizagens e potenciais para o desenvolvimento integral das crianças” (BRASIL, 2017, p. 35). O texto da BNCC destaca que o brincar é um dos eixos e direitos no âmbito de aprendizagem e desenvolvimento da criança, pois quando ela se expressa e interage, durante o brincar/jogar, ela estará se comunicando de forma diversificada, envolvendo o linguagem, corpo, a emoção.

O Ensino Fundamental é uma importante fase no processo de formação cognitiva. Assim, ao proporcionar atividades que envolvam a criação de jogo e o lúdico, o estudante constrói conhecimentos por meio de experiências que ajudam a desenvolver funções (interação, criação, comunicação) e fazem parte dos processos de amadurecimento do conhecimento. Portanto, é papel do professor proporcionar momentos de interação e brincadeiras, assegurando condições para que as crianças se desenvolvam, aprendam e saibam resolver problemas e pequenos conflitos (BRASIL, 2017).

A partir dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento, a BNCC expressa o compromisso com a promoção de uma Educação Integral, bem como assegura no Ensino Fundamental, anos finais, o desenvolvimento de competências e habilidades para que os estudantes aprendam em situações nas quais possam desenvolver um papel ativo que os convidem a vivenciar saberes e desafios e a se sentirem provocados a mobilizá-los e aplicá-los.

Com relação aos campos onde estão definidas as *competências e habilidades* na BNCC, podemos constatar que a palavra “jogo” não é mencionada, pontualmente, nessa parte do documento. Contudo, ela está expressivamente implícita nos conceitos de cada direito de

aprendizagem e desenvolvimento. Além disso, o jogo pode ser interpretado como recurso para o desenvolvimento das competências e habilidades estabelecidas para o Ensino Fundamental, uma vez que, ao se pensar atividades que envolvam o exercício da curiosidade intelectual, incluindo a investigação, a imaginação e a criatividade, podemos interpretar que o estudante o qual recorre a essas abordagens próprias da ciência (BRASIL, 2017) também pode lançar mão de jogos para formular e resolver problemas, criar e aplicar soluções. Isso se justifica à medida que o jogar faz parte das vivências e experiências cotidianas dos estudantes, podendo ser utilizado como estratégia de aprendizagem no decorrer de toda a Educação Básica (LIMA; RIBAS; OLIVEIRA, 2019).

Quanto à organização curricular no Ensino Fundamental, a BNCC leva em consideração tanto aspectos da aprendizagem, quanto de desenvolvimento educacional. Nessa etapa, o documento apresenta áreas de conhecimento, as quais contêm competências específicas de cada componente curricular. A área de *Linguagens* é composta pelos seguintes componentes curriculares: i. Língua Portuguesa, ii. Arte, iii. Educação Física e iv. Língua Inglesa. A área das *Linguagens* tem por objetivo garantir aos estudantes o desenvolvimento de competências específicas articuladas às competências de cada componente curricular que a compõe.

No componente curricular de *Língua Portuguesa*, o jogo aparece na dialogia e relação entre textos, como uma habilidade a ser desenvolvida no processo educacional. Proposto pelo documento entre as habilidades de construção das relações referenciais do texto a serem desenvolvidas na dimensão “construção da textualidade”, no sentido de estabelecer relações na produção textual. Isso fica evidente nos seguintes trechos: “Organizar e/ou hierarquizar informações, tendo em vista as condições de produção e as relações lógicas discursivas em jogo: causa/efeito; tese/argumentos; problema/solução; definição/exemplos” (BRASIL, 2017, p. 75).

Nesse sentido, podemos observar que o jogo faz parte das habilidades a serem desenvolvidas na Língua Portuguesa, sendo descrito no documento como uma das práticas do processo de alfabetização no Ensino Fundamental. Sendo assim, o jogo aparece como uma habilidade a ser desenvolvida, nos diferentes gêneros textuais: i.agendas, ii.listas, iii.bilhetes, iv.diários, v.regras de jogos, e na programação infantil com vii.instruções de montagem de jogos e viii.brincadeiras.

Com relação ao componente curricular *Arte*, observamos que o jogo está presente em duas habilidades, porém com unidades temáticas diferentes. A primeira unidade é a Música, com o objeto de conhecimento dos elementos da linguagem musical. A segunda é o Teatro,

com o objeto de experimentar a gestualidade relacionada ao processo de criação que leva em consideração o “jogo cênico”.

Jogos cênicos são jogos de improvisação que podem ser utilizados como recurso para auxiliar as expressões gestuais e vocais, usados em situações cotidianas ou até mesmo contribuindo para simular situações de resolução de problemas da vida diária (BRASIL, 2017). No componente curricular de Arte, o jogo está presente tanto como conteúdo, quanto metodologia, enfatizado nas seguintes habilidades: i. elementos constitutivos da música por meio de jogos; ii. utilização de brincadeiras e jogos; iii. jogos eletrônicos e iv. jogos cênicos (LIMA; RIBAS; OLIVEIRA, 2019).

De acordo com a BNCC, os conhecimentos matemáticos são importantes para os estudantes da Educação Básica. Sua importância é evidenciada pela aplicação desse conhecimento na sociedade, por meio de sua potencialidade na formação de cidadãos críticos, conscientes de suas responsabilidades sociais. Assim, a área de Matemática possui competências específicas em articulação com as competências gerais da BNCC. Em seu componente curricular, podemos observar que o jogo está ausente nas unidades temáticas, nos objetos de conhecimento e também nas habilidades propostas (LIMA; RIBAS; OLIVEIRA, 2019).

Podemos observar a importância do jogo apresentada no documento para o componente curricular de Educação Física. O documento ressalta o jogo como um conhecimento e habilidade necessários para o desenvolvimento dos estudantes. No Ensino Fundamental, o jogo aparece especificamente nos 6º e 7º anos como “jogos eletrônicos”. Dessa forma, para esses anos observamos que o jogo está diretamente relacionado à cultura da informática, em função da realidade e avanços tecnológicos. Constatamos isto por meio das habilidades a serem desenvolvidas em relação aos jogos eletrônicos, descritas no documento do seguinte modo: “experimentar e fruir, na escola e fora dela, jogos eletrônicos diversos, valorizando e respeitando os sentidos e significados atribuídos a eles por diferentes grupos sociais e etários.” (BRASIL, 2017, p. 231). Desta forma, o jogo no componente curricular de Educação Física aparece como uma unidade temática, ou seja: como um conteúdo que tem fim e significado em si mesmo, estando o mesmo presente em diferentes competências, perpassando a Educação Infantil até os anos finais do Ensino Fundamental.

Com relação ao campo das Ciências da Natureza, e mais precisamente ao componente curricular de Ciências, constatamos um compromisso com o desenvolvimento do letramento científico. Este envolve a capacidade de compreender e interpretar o mundo nos aspectos social, natural e tecnológico, e ainda transformá-lo com base nos aportes teóricos e processuais das Ciências (BRASIL, 2017). Para este componente curricular, tal como na

Matemática, o jogo não está presente de forma específica. Constatamos a ausência do jogo como conteúdo ou como metodologia para ensinar seus conteúdos.

A área de Ciências Humanas é composta também pelos componentes curriculares da *Geografia* e da *História*. Esses campos são marcados pelas categorias de i.tempo, ii.espaço, iii.movimento, iv.valorização das relações sociais, v.de poder, especialmente, à vi.produção de conhecimentos e saberes, fruto de diferentes circunstâncias históricas e espaços geográficos (BRASIL, 2017).

Assim como todos os componentes curriculares, a Geografia e a História possuem competências, unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades específicas. A partir da análise do componente curricular de Geografia, constatamos que o jogo se faz presente na BNCC dos anos iniciais com o objetivo de “identificar semelhanças e diferenças entre jogos e brincadeiras de diferentes épocas e lugares” (BRASIL, 2017, p. 369). Entretanto, para os anos finais do Ensino Fundamental, o jogo se encontra ausente como proposta/habilidade a ser desenvolvida nessas faixas etárias.

Já no componente curricular de *História*, foco desta pesquisa, observamos que o jogo está presente nesse componente curricular em relação a uma das habilidades a ser desenvolvida no 1º ano dos anos iniciais: “Identificar semelhanças e diferenças entre jogos e brincadeiras atuais e de outras épocas e lugares” (BRASIL, 2017, p. 405). Nas demais faixas etárias dos anos iniciais e dos anos finais, o jogo não aparece nas propostas de unidades, objetos e habilidades do Ensino Fundamental, semelhante ao componente curricular de Geografia. Sendo assim, constatamos que, na BNCC, nos campos de Geografia e História, o jogo se faz presente ao relacionar-se à presença dos “jogos em diferentes épocas e lugares” (LIMA; RIBAS; OLIVEIRA, 2019).

A BNCC expressa como principal compromisso a formação de uma Educação Integral. E a pesquisa ressalta o jogo como uma propositura de abordagens teórico-metodológicas para desenvolver competências e habilidades que levam à formação integral. Ao fazer essa breve análise do jogo disposto na Base Nacional Comum Curricular, constatamos que, no documento, os conhecimentos e concepções referentes ao jogo variam por etapa e componente curricular, e, na maioria dos componentes curriculares, os jogos são considerados como uma metodologia de aprendizagem e ferramenta para articular os conteúdos específicos de cada componente curricular.

Por conseguinte, compreendemos que o jogo, enquanto metodologia e/ou ferramenta de articulação de conteúdos, pode ser uma boa opção de prática pedagógica, pois, por meio dos jogos, as crianças e jovens expressam e refletem o que vivenciam. Uma vez que a

construção de um jogo envolve experiências de vida e aprendizagem, construído de maneira coletiva e interativa.

Como instrumento de aprendizagem histórica, os jogos ajudam no desenvolvimento de habilidades e competências, sob as perspectivas criativa, social e histórica. Ao utilizar a criação de um jogo como ferramenta complementar ao aprendizado histórico, os estudantes desenvolvem habilidades e atitudes historiadoras, além de experimentarem, por meio do jogo, o contato com as múltiplas temporalidades que coexistem no espaço-tempo das perguntas e respostas, com as durações que revelam no jogo continuidades e rupturas.

### **2.3 Jogos e ensino de História**

Com a transformação das sociedades por meio do desenvolvimento tecnológico, a informação e a tecnologia passaram a ser campos que permeiam o espaço escolar e recursos diversificados foram ao longo do tempo sendo introduzidos como meios para proporcionar a aprendizagem. Como parte dessas transformações, o estudante, além de conhecer o conteúdo, precisa saber interpretar e refletir enquanto sujeito ativo.

Com a modernidade, os caminhos educacionais se tornaram amplos em relação às metodologias educacionais. Com isto, o ensino escolar, devido ao aspecto interacional e de socialização proporcionado pelo lúdico, engloba recursos pedagógicos com diferentes características e especificidades. No atual contexto, novas metodologias são constantemente incorporadas ao ensino de História. Esses novos recursos e ferramentas demandam a ação e postura de pesquisa que deem conta da complexidade das relações educacionais, culturais e políticas dos atuais tempos históricos. São requeridas novas estratégias de ensino porque é próprio do ato de ensinar a busca incansável de metodologias e práticas docentes. De acordo com Silva (2016), a prática docente necessita:

Pensar na inserção e utilização de novos métodos, estratégias e ferramentas de ensino requerem uma reflexão que está além da sua própria utilização em sala de aula. São chamados ao debate dois aspectos que devem dar suporte à prática docente, e dela fazem parte, a saber: o planejamento e a avaliação. Esses dois elementos estão diretamente ligados entre si e devem ser vistos como suportes ao trabalho do professor (SILVA, 2016, p. 54).

O planejamento é uma oportunidade de organizar o cotidiano, é por nós visto como uma ação que expande novas possibilidades, passível de mudanças e adaptações à medida que é aplicado. Entendemos ainda que há uma relação reflexiva importante entre planejamento e avaliação, pois um é ponto de partida e outro de chegada.



Planejamento e avaliação devem ser vistos como parte integrante de um roteiro reflexivo que envolve objetivos construídos pelo professor para o ensino (DEMO, 2008; 2012). Se levarmos em conta que o processo de ensino e aprendizagem de História, na atualidade, demanda uma série de competências e habilidades - quais sejam: o desenvolvimento do senso crítico, a compreensão entre passado e presente, e de diversos tempos históricos - perceberemos que o ato de planejar e avaliar na disciplina de História é fundamental, dada a complexa demanda do Ensino de História.

O lúdico, quando planejado, pode ser utilizado como um recurso pedagógico capaz de promover uma atmosfera motivadora e agradável, possibilitando a aprendizagem de diferentes habilidades, entre elas interpretação, comparação, contextualização, criação. Cainelli e Alegro (1988) ressaltam que “os estudos que associam tipos de jogos e níveis de desenvolvimento humano, nos indicam que na idade de 11, 12, anos (5º, 6º séries do ensino fundamental), os jovens vivificam os jogos de regras (competitivos e cooperativos)” (CAINELLI; ALEGRO, 1988, p. 85). Dessa maneira, os estudantes aproveitam o jogo como recurso facilitador na compreensão dos conteúdos, desenvolvem conhecimentos específicos e experiências por meio do lúdico, bem como ampliam as relações interpessoais a partir da interação proporcionada por meio do jogo.

Neste momento, discorreremos sobre o tempo no ensino de História e o jogo articulado a isso. Vivemos em um período de simultaneidades, os jovens conseguem assistir à televisão, ouvir música e se comunicarem pelas redes sociais, tudo ao mesmo tempo. Dessa maneira, eles estão habituados a prestar atenção simultaneamente em muitas coisas, o que explica a dificuldade em se atentar a uma aula linear. Deste modo, associar os jogos ao ensino, é relevante, esse contexto torna urgente, dentre outros aspectos, a discussão e emprego de metodologias que possibilitam a construção de aprendizagem significativa e não lineares.

As metodologias impactam diretamente no desenvolvimento da aprendizagem. À vista disto, é necessário acompanhar os cenários transformadores da sociedade e ampliar as ferramentas para auxiliarem no ensino e aprendizagem, visando novas formas e meios de ensinar História. Observamos que para lecionar não basta ter conhecimentos apenas sobre o conteúdo específico do componente curricular de formação acadêmica. Sendo assim, evidenciamos que o docente precisa estar capacitado para inovar suas aulas por meio de diversificadas e diferentes formas. Além disto, ser professor é ser incentivador de conhecimento e motivar os estudantes para que eles sejam motivados a pensar e a desenvolver suas habilidades e competências.

Como alternativa para a abordagem do conteúdo programado, os jogos didáticos são complementares para o enriquecimento da base escolar (FALEIRO; COSTA; PAULA, 2019). É por meio dos jogos que a aprendizagem lúdica ocorre, com roteiro sobre as atividades e propostas que orientam as ações dos estudantes e, ao mesmo tempo, determinam autonomia de decisão.

Com base nisso, é de extrema importância que os professores do Ensino Fundamental se interessem por buscar conhecimento sobre a temática, permitindo, assim, um melhor direcionamento no trabalho pedagógico. “Cabe ao educador mediar, sabendo adaptar e criar novas possibilidades” (GOMES; FERLIN, 2008, p. 15). A aprendizagem por meio de jogos pode ser motivadora e divertida, e é adaptável a todos os componentes curriculares, tornando as aulas mais interessantes, explorando diferentes possibilidades.

Ao refletir sobre o trabalho docente, o professor tem uma oportunidade de repensar suas metodologias, refletir sobre os recursos pedagógicos que irão mediar a interação com os estudantes no momento da aula. Portanto, ao apresentar para os alunos os conteúdos de história de maneira dinâmica e planejada por meio de jogos, o docente possibilita aos estudantes a exploração de suas próprias ideias; direcionamentos na construção do conhecimento; a sensibilização em relação à importância da interação e a autonomia de aprendizagem.

Assim, acreditamos que, ao criar condições para a aprendizagem histórica, formamos uma base para desenvolver vínculos com o conhecimento. Dito isso, é importante considerar o papel de investigador e mediador (BARCA, 2004), atribuído ao professor que, ao planejar suas aulas de História, deve estar atento aos saberes de seus estudantes na sua própria prática docente.

Ao assumir esse posicionamento de investigador/pesquisador, é possível criar diferentes possibilidades de articular a reflexão e a ação no contexto da prática educativa. Segundo Barca e Gago (2001), essa postura investigativa contribui para (re) significar a atuação do professor no chão da escola, uma vez que ele se torna um agente educativo organizador de atividades desafiadoras.

As adaptações proporcionadas pelas ferramentas metodológicas (GIACOMONI; PEREIRA, 2018) potencializam a capacidade do estudante de interagir entre si. Deste modo, por meio dos conteúdos trabalhados em sala de aula, de modo lúdico, há a possibilidade de o estudante interagir com seus pares, transformar alguns conceitos sobre o meio, narrar angústias e vitórias. Além disto, a ludicidade proporciona a inserção e a participação social,

pois os laços de afetividade inspiram discussões mais interessantes, criam estratégias de jogo e conseqüentemente de aprendizagem.

No ambiente escolar, os jogos são entendidos como meios de desenvolver habilidades, pois exploram as potencialidades, os estudantes se motivam, se divertem e aprendem. De acordo com Giacomoni e Pereira (2018), o jogo estimula a inteligência e a sensibilidade e, ao mesmo tempo, estimula a capacidade de analisar, refletir, controlar e decidir sobre determinados assuntos, reconhecendo os riscos de uma decisão. A experiência do jogo produz vínculos e promove amizades, o lúdico, seu ar de desafio, o clima de competição, as estratégias em grupo, envolve os estudantes e cria um clima de parceria. Mudando a atmosfera da sala de aula, e a relação entre professor e estudante, abre novos horizontes no sentido de cumplicidade, compartilhamento de emoções, cooperação.

Os jogos são ferramentas capazes de inserir outros mecanismos na rotina escolar, inserindo interação, afetividade, curiosidade e criação. É possível aprender de maneira dinâmica e eficiente por meio de ferramentas que despertam prazer e interesse. Sem o interesse, o aluno se abstém do conteúdo, não sendo capaz de problematizar, nem vivenciar um mundo de regras e contextos que o faz refletir sobre determinados assuntos e aspectos relacionados entre o passado e o presente.

Como ferramenta pedagógica, o jogo desafia os estudantes e, ao mesmo tempo, desperta o prazer, a criatividade, a imaginação nas dimensões simbólicas e a socialização por meio da expressão e da construção das relações entre os jogadores (MACEDO; PETTY; PASSOS, 2007). Partindo desse pressuposto, é necessária a criação de ambientes pedagógicos que auxiliem os estudantes a refletirem e conhecerem suas habilidades, bem como suas limitações. Sendo assim, compreendemos que o jogo enquanto ferramenta pedagógica pode contribuir em sala de aula potencializando a aprendizagem, proporcionando a formação de estudantes mais criativos, independentes, capazes de lidar com dilemas propostos pela atualidade.

Os desafios impostos pelo cotidiano escolar impulsiona-nos a buscar novas ferramentas que incluem o emprego da dimensão lúdica no ensino de História, estimulando os estudantes a despertarem a criatividade, a curiosidade, o raciocínio histórico. Portanto, ao motivarmos os estudantes a construírem uma aprendizagem histórica ativa, na qual recorrem a uma série de conceitos, suposições, reflexões e habilidades para lidar com os desafios, os auxiliamos a buscar novas estratégias, realizar conexões e criar hipóteses.

O ato de ensinar e aprender perpassa caminhos diversos. As metodologias de ensino são entendidas como medidas pedagógicas, a fim de proporcionar meios diversificados para

auxiliar os estudantes a memorizar, fixar e assimilar conteúdos contidos no currículo escolar. Por isto, entendemos que a aprendizagem se desenvolve por meio de um processo de treino, das experiências, interações e dos conceitos concebidos pelo próprio estudante. Segundo Heródoto, conhecido como o “pai” da História, “aquilo [...] que os homens podem conhecer, sobre si mesmos ou sobre a humanidade, passa necessariamente pelo aprendizado do já acontecido” (*apud* GIACOMONI; PEREIRA, 2018, p. 21). Isto posto, a aprendizagem ocorre a partir do conhecimento de si mesmo, das bases individuais que estruturam o homem em suas vivências, podendo compreender melhor seu espaço e a sociedade pertencente. Desse modo, as ferramentas e metodologias de ensino são essenciais para potencializar o ensino e proporcionar um processo de aprendizagem de qualidade.

O ensino de História é importante, pois proporciona ao estudante o desenvolvimento do conhecimento para interpretar o mundo e a si próprio. Além disto, a História auxilia o indivíduo a compreender a historicidade da vida social e a buscar alternativas para superar os desafios contemporâneos (MONTEIRO, 2007).

O ensino de História não pode se centrar apenas no uso das atividades propostas nos livros didáticos, pois é necessário incorporar novas metodologias que realcem sua contribuição para o desenvolvimento de habilidades e competências específicas. O uso de jogos e outros recursos têm, entre outros objetivos, a intenção de estimular o raciocínio e o fortalecimento de habilidades cognitivas historiadoras.

O uso de jogos no componente curricular de História permite ao estudante conhecer os contextos, refletir criticamente sobre eles, explorando suas realidades e formas de pensar sobre o mundo onde ele está inserido. Isso o leva a ultrapassar os limites físicos da disciplina e a ampliar os significados dela por meio da dinâmica psicológica, que envolve percepção e interação com o meio.

O desafio é mediar a compreensão e a interação dos conteúdos de História, numa perspectiva de fornecer elementos para uma orientação temporal para a vida presente (RÜSEN, 2011). Assim, a pesquisa busca compreender os jogos como ferramenta pedagógica, refletindo sobre suas potencialidades e fragilidades para a aprendizagem histórica no Ensino Fundamental, via documentos curriculares, conforme as discussões do primeiro e segundo capítulo. E pensar como a criação do jogo e a discussão acerca do tempo conduziram os estudantes à aprendizagem, como demonstrado no terceiro capítulo.

O aprendizado histórico não pode se limitar ao acúmulo de conhecimento. Uma aula de História é um espaço de encontro de aprendizagem, por isso o uso de diversificadas estratégias são valorosas, e o jogo é um grande incentivador:

Uma aula de História seria um lugar onde há indivíduos à espreita. A uma espera passiva de algo sempre a acontecer. A provocação desses encontros que permitem a aprendizagem não se constitui também em algo do cotidiano, são clarões que se acendem e apagam por força do contato com a passagem (donde não há nenhuma parada, nenhum repouso, nenhuma forma). Pensemos, desse modo, que inúmeras estratégias podem provocar aprendizagem na aula de História. Mas, pensemos numa em particular, o jogo (GIACOMONI; PEREIRA, 2018, p. 14).

Assim, não podemos dissociar a aprendizagem histórica do sujeito que aprende, afinal, tal como afirmam Cainelli e Alegro (1998, p. 83), “o desenvolvimento cognitivo do indivíduo depende dos estímulos que lhe são oferecidos e dos seus sistemas de assimilação”. Como proposta metodológica para o ensino de História, o uso de jogos em sala de aula é uma fonte que articula a participação do aluno e também serve como estratégia de ensino para a superação dos desafios de ensinar História em tempos atuais.

A possibilidade de realizar uma atividade que envolve teoria e prática, como a construção de um jogo e é orientado pelos conteúdos escolares, integra autonomia, significado e prazer, isso porque o aluno participa ativamente como sujeito do processo. Logo, o aprendizado histórico ocorre por meio de um duplo processo, externo e interno, a partir do contato com a experiência, criação, reflexão, interpretação e orientação. O jogo possibilita a participação ativa:

De fato, o ritual do jogo produz um efeito que, mais do que mostrado, é realmente produzido na ação. Portanto, não gera somente a imitação, mas participação cooperativa do aluno. Os jogos, como alternativa pedagógica, permitem ao jogador/sujeito experimentar/expressar (CAINELLI; ALEGRO, 1998, p. 84).

Portanto, o ensino de História com o uso de jogos, além de desenvolver habilidades educacionais do aluno, envolvem a dimensão psicológica dele, o que permite ao professor explorar e reconhecer o aluno em suas individualidades (HUIZINGA, 2000). Para a aprendizagem, é elementar a formação da identidade dos sujeitos, pois isso permite que os participantes tenham envolvimento autônomo, consciente, e reconheçam as suas realidades.

É necessário superar as barreiras que impedem o uso de ferramentas tecnológicas para o ensino escolar, ampliando as metodologias e configurando o processo da ludicidade, como forma de contribuir para o aprendizado do aluno e o despertar do interesse dele pela história.

Como uma forma de lazer, o estudante aprende a construir suas próprias ideias e estabelece parâmetros de entendimento sobre os conteúdos históricos do passado, revendo e analisando as realidades do presente. Por meio da imaginação e das ideias, é possível ver além daquilo que se conhece e observar as possíveis mudanças e acontecimentos para o futuro, compreendendo, observando e analisando cada caminho percorrido.

A história em sala de aula é cultivada como forma de conhecer a cultura, o outro, e nos reinventarmos a cada momento. O desafio em sala de aula é mediar esse conhecimento a fim de desenvolver competências que conduzam ao conhecimento de si e do mundo, articulando o aprendizado dos saberes escolares e do autoconhecimento.

Para o estudante, além de explorar os livros e textos que revelam o passado, é necessário interpretar e conhecer as singularidades para formar conceitos a partir das suas experiências.

O ensino de História, além do livro didático, deve explorar ferramentas lúdicas como o uso dos jogos, servindo como referência para a aprendizagem influenciada pelas mudanças e transformações sociais: “cada contexto social constrói uma imagem de jogo conforme seus valores e modos de vida, que se expressam por meio da linguagem” (KISHIMOTO, 1998, p. 17).

O jogo proporciona ao estudante o estabelecimento de conexões, visando investigar o uso de estratégias adequadas, para atingir um objetivo. Ao jogar, o estudante precisa comparar, formular hipóteses, desenvolver uma orientação temporal e interpretar fontes e fatos para compreender o todo, ao invés de simplesmente decorá-lo.

O potencial criativo de toda a aprendizagem é possibilitado tanto pelo limite da inteligência, quanto pelo estado de abertura em que o estudante se encontra ao colocar-se como sujeito criador do jogo. Fazer parte integrante da criação do jogo é não estar no jogo apenas para se utilizar das habilidades cognitivas para responder necessidades exteriores, mas é estar no jogo por inteiro. O jogo cria um horizonte de possibilidades, gera um potencial criativo que leva a uma simpatia com a aula de História, da qual os estudantes querem participar, querem fazer parte e se propõem a criar e aprender História.

Os jogos geram uma mudança de atitude e, depois de aplicar essa experiência de criação com os estudantes do Ensino Fundamental, podemos dizer de forma ainda mais convicta, o ato de criar um jogo deve ser experienciado para além de uma ferramenta auxiliar na aprendizagem, uma vez que, em seu estado potencial, abre novos modos de compreensão e de ressignificação de passados, de presentes e de futuros. Os estudantes se mostram mais interessados com sua própria aprendizagem e, por criar um vínculo afetivo por meio do jogo, passam a se dedicar mais a realização das outras tarefas aplicadas.

## CAPÍTULO 3

### UMA REFLEXÃO SOBRE O TEMPO: O PROCESSO DA CONSTRUÇÃO DO JOGO

A partir do objetivo de refletir sobre a importância da compreensão do tempo, o capítulo aborda o processo de criação de um jogo analógico, considerando suas potencialidades como ferramenta pedagógica. Primeiramente, fazemos algumas considerações sobre a importância das tecnologias da informação e comunicação (TICs) para o ensino. Em seguida, tecemos reflexões provenientes do processo de criação e implementação do jogo “Caixa do Tempo” que auxilia no ensino de História.

Este capítulo problematiza a utilização dos jogos, da tecnologia e da ludicidade em sala de aula, visando abarcar explicações sobre as maneiras com que o jogo torna-se uma ferramenta de aprendizagem significativa, auxiliando os estudantes a pensarem historicamente.

Deste modo, o presente trabalho explora a importância do uso de jogos no cotidiano escolar, mais especificamente do jogo “Caixa do Tempo”. Enfatizamos este jogo como uma ferramenta pedagógica importante na busca contínua de melhoria no processo de ensino e aprendizagem de História no Ensino Fundamental.

A seguir, destacamos a relevância da tecnologia no ensino, baseando-nos no uso do *WhatsApp* como recurso para organizar as atividades necessárias à criação do jogo. O presente capítulo representa momentos distintos: a princípio, iremos narrar as atividades desenvolvidas em 2020 e, posteriormente, as atividades desenvolvidas durante os meses de março, abril e maio de 2021, no período da pandemia.

#### **3.1 O uso da tecnologia como ferramenta pedagógica no ensino de História**

As atividades foram preparadas por mim, com o intuito de compor fonte e base de dados, para a presente dissertação. As atividades foram implementadas em um colégio particular, onde trabalho o componente curricular de História. O objetivo do desenvolvimento dessas atividades foi propiciar espaço de expressão aos estudantes, para que pudéssemos escutá-los e desenvolver um trabalho conjunto.

Nos períodos de implementação das atividades, objetivamos perceber as representações temporais dos estudantes, e, em segundo plano, analisar como a tecnologia tem

feito parte do cotidiano escolar. O público alvo desta pesquisa foram estudantes do 6º, 7º e 8º anos, portanto, sujeitos em processo de formação enquanto indivíduos, e em fase de transição da infância para adolescência.

Trabalhar com adolescentes das séries finais é uma escolha que está relacionada a minha identificação enquanto professora, uma vez que já trabalhei na Educação Infantil com alunos de berçário, com estudantes em fase de alfabetização, com estudantes do Ensino Médio e Ensino Superior, mas, por escolha, há quinze anos trabalho com estudantes do 6º, 7º e 8º anos, uma vez que reconheço nesse público um grande potencial, sobretudo uma insaciável busca por descobertas, pois são curiosos, ousados, gostam de criar e construir.

Essa etapa escolar é muito importante no processo de construção de conhecimento e do desenvolvimento da consciência histórica. E o componente curricular de História é essencial para a formação de estudantes conscientes de seu papel na sociedade, pois estuda o homem e suas ações, as alteridades no tempo, as transformações e permanências.

Diante dos anos de docência e da minha experiência em fazer uso do celular e do aplicativo *WhatsApp* como ferramenta pedagógica nas aulas de História, algumas constatações foram observadas: i. O uso da tecnologia, de fato, é muito importante em sala de aula, pois permite aos estudantes pesquisarem com rapidez e participarem da evolução própria da tecnologia, que cresce de forma contínua. ii. A tecnologia também é um instrumento facilitador do processo de compreensão dos estudantes, desde conteúdos mais simples até os mais complexos, uma vez que desperta prazer, maior interesse neles para participar e aprender; e, ainda, iii. a afinidade com a tecnologia prepara o aluno para o mercado de trabalho, que exige cada vez mais um conhecimento tecnológico (LOPES, 2018).

Minha experiência de quinze anos em sala de aula trabalhando com o componente curricular de História e com a Educação Especial, fez-me perceber o descontentamento dos estudantes em relação às aulas consideradas tradicionais, sem a inclusão de qualquer tecnologia. O perfil do atual estudante demonstra a necessidade de saber *para que e por que* aprender determinados conteúdos. O aprender por aprender deixou de existir, dando espaço para a aprendizagem ativa, na qual ao estudante interessa aprender o que é útil e significativo.

Estamos vivenciando uma aceleração constante do processo de transmissão de informações, reflexo de um avanço tecnológico que utiliza a televisão, o computador, a Internet e tantos outros meios de comunicação. E, assim, milhares de pessoas em espaços geográficos diferentes, praticamente em tempo real, têm acesso rápido e fácil a informações de cunho político, econômico e cultural.



No último século, a tecnologia teve uma “sacada mestra” ao inserir esse avanço em aparelhos portáteis e, assim, a informação transmitida pela Internet se torna rápida e interativa. Conflitos, desastres ecológicos, jogos, tudo isso é transmitido ao vivo, e os jovens são seduzidos por esse mundo de informações, imagens e sons. Até que ponto essas informações são transformadas de fato em conhecimento? E como essas informações têm contribuído para a formação de conhecimento histórico? Percebemos que os resultados da tecnologia vêm reorganizando a maneira de viver, comunicar e, conseqüentemente, de ensinar e aprender. E, a partir do contexto sócio-histórico e cultural em que vivemos, entendemos a relevância de a educação unir-se às tecnologias para potencializar o processo de ensino e aprendizagem.

### *3.1.1 Tecnologias da informação e comunicação aliadas ao ensino e à aprendizagem*

Vivemos em uma sociedade cada vez mais seduzida pelas tecnologias da informação e comunicação (TICs), representadas pelo uso da Internet, redes sociais e aplicativos. Tal realidade proporciona diferentes e variadas possibilidades de comunicação e interação, e, quando planejadas em forma de práticas pedagógicas podem contribuir para a construção de conhecimento.

Nesse sentido, é válido refletir acerca das possibilidades de incorporação de novas práticas no espaço escolar a partir da utilização das tecnologias. E, em igual medida, pensar sobre a importância de adotar esse recurso, didaticamente, buscando meios de aproveitar ao máximo o potencial desses espaços virtuais interativos. O ensino de História, assim como os demais componentes curriculares, pode associar as tecnologias ao ensino, objetivando facilitar a construção do conhecimento histórico para os alunos.

Diferentes estudos sobre práticas educacionais apontam cada vez mais para as diversas possibilidades dos usos das TICs como ferramentas pedagógicas. O autor Lopes (2018) ressalta o avanço na forma de comunicação:

A forma de se comunicar e de interagir ganharam dimensões jamais vistas em outros períodos históricos. O século XXI vem sendo marcado pela massificação do uso de redes sociais e inúmeros aplicativos que aumentam exponencialmente o fluxo de produção e circulação de informações, afetando a forma como as pessoas aprendem, assimilam e constroem conhecimentos (LOPES, 2018, p. 55).

Nesse cenário, as formas tradicionais de aprendizagem já não são mais suficientes para abarcar os anseios e as necessidades dos estudantes do século XXI, os chamados “nativos

digitais”. Assim, a tecnologia na educação pode ser compreendida como o conjunto de técnicas que buscam facilitar os processos de ensino aprendizagem.

Comungamos com as ideias do pesquisador Lopes (2018), e o aplicativo *WhatsApp* é uma delas, pois é recurso facilitador do processo de aprendizagem. Além de promover uma maior integração, estimula os alunos para debates e um importante espaço para pesquisas colaborativas.

De acordo com Moran (2015), a união de metodologias ativas com tecnologias digitais permite o desenvolvimento de uma aprendizagem melhor, pois, por meio de práticas, atividades, jogos, problemas e projetos, ocorre dois fenômenos importantes, que são a colaboração e a personalização.

A ideia que embasa a aprendizagem por meio de métodos ativos não é tão nova. Paulo Freire, em suas obras, já enfatizava a necessidade de extrapolar a educação bancária e tradicional, estimulando a ampliação da experiência do aluno, aumentando seu envolvimento. Maria Schmidt (2017, p. 63) é bastante explícita ao expor seu pensamento, segundo ela “a educação bancária, ou seja, o método em que o aluno é mero depositário de conteúdos previamente selecionados, precisa ser definitivamente abandonada”.

Partindo desse pressuposto, podemos encontrar nas TICs um recurso motivador para a aprendizagem. Especialmente no desenvolvimento das habilidades que envolvem pesquisa, leitura, interpretação, troca de ideias e experiências, fatores fundamentais para uma aprendizagem colaborativa. E o compartilhamento de informações, textos e outros tipos de materiais fomentam debates, podendo se tornar proveitoso e render boas experiências tanto para os estudantes, quanto para professores.

A tecnologia dos celulares aliada à Internet tem influenciado as pessoas a mudarem hábitos e atitudes. No dia a dia, podemos observar o constante uso da Internet e de outros recursos por meio do celular, sendo essa realidade verificada nos mais diferentes ambientes, dentre eles a sala de aula, na qual a maioria dos estudantes possuem pelo menos um recurso tecnológico: o aparelho celular. Dessa forma, aliar a tecnologia aos conteúdos pedagógicos se tornou uma necessidade e um grande desafio para os professores, exigindo de nós planejamento e intervenção (LOPES, 2018).

Portanto, ao questionarmos se existe uma forma de tornar possível o aplicativo *WhatsApp* um aliado do professor em sala de aula, percebemos que, ao ampliar o olhar para tentar explorar recursos que possam ser inseridos no processo educacional, enxergamos o aplicativo *WhatsApp* como uma ferramenta colaborativa em sala de aula e com efeito motivador para o ensino de História.

Contudo, as tecnologias precisam ser compreendidas e incorporadas, pedagogicamente, para que possam possibilitar resultados no processo educativo. Para isso, é necessário respeitar as especificidades do ensino (saberes escolares) e da própria tecnologia (saberes digitais). Isso garante que o seu uso realmente faça diferença e, para tal, é preciso planejar e desenvolver uma prática educativa significativa, envolvendo a mediação como meio de construção do conhecimento, isto é, reflexão, ação e intervenção.

As tecnologias, portanto, quando usadas em sala de aula, causam mudanças nos métodos educacionais e mudam também a função do estudante, pois os tornam participantes do processo educativo e, ao mesmo tempo, impulsionam o professor a se adequar à nova realidade e buscar novos conhecimentos, a fim de subsidiar um ensino mediado pelos recursos tecnológicos.

Os autores Kaieski, Grings e Fetter (2015) destacam as vantagens do uso do aplicativo *WhatsApp*:

O aplicativo disponibiliza diversos recursos interessantes de comunicação como o envio de texto, fotos, áudios, vídeos e recentemente passou a disponibilizar a opção de efetuar ligações. Outra funcionalidade que pode ser particularmente importante para as atividades pedagógicas é a confirmação do recebimento e da leitura das mensagens enviadas (KAIESKI; GRINGS; FETTER, 2015, p. 4).

Outra vantagem importante do *WhatsApp* é a gratuidade, sendo necessária apenas uma conexão com a Internet para viabilizar o envio das mensagens. Desta forma, os estudantes podem fazer uso de uma conexão com a Internet já existente no próprio ambiente escolar, desde que isso tenha sido planejado e acordado com a direção anteriormente.

De acordo com Lopes (2018, p. 41), “a aproximação cada vez mais densa do alunado às redes sociais *on-line* incentiva-nos a pensar em estratégias que possam adequar essas ferramentas digitais ao ensino de História”. Sendo assim, se o avanço da produção tecnológica tem influenciado as ações humanas no espaço e no tempo, a História, ciência que se dedica ao estudo do homem, pode colaborar levando os indivíduos a refletirem de forma crítica todo esse universo de informações.

Ao incorporar o uso do aplicativo *WhatsApp* em sala de aula, o professor de História torna possível maior engajamento e participação dos estudantes em atividades propostas, gerando uma rede de conectividade, interação e uma aprendizagem colaborativa, mediada pelo uso das TICs. Quanto à aprendizagem colaborativa, Lopes (2018, p. 76) destaca que “faz desse modelo de aprendizagem um propulsor de trocas de experiência e interações constantes e abundantes no universo virtual das tecnologias digitais”. Desse modo, o uso do *WhatsApp*

em sala de aula pode se revelar promissor, uma vez que ele agrega interação e colaboração coletiva.

A utilização do *WhatsApp* nesta nossa proposta de ensino de História sobre o Tempo compreendeu uma série de atividades, cujas orientações acerca de pesquisas, reflexões, leituras, sugestões de práticas, bem como as discussões, foram ambientadas em um grupo de *WhatsApp*. Tal utilização permitiu-nos explorar as possibilidades de interatividade e colaboração que a ferramenta proporciona. A aprendizagem colaborativa mostra que a participação, o empenho e a aprendizagem dos estudantes não dependem apenas do interesse na temática e da atenção dispensada durante a exposição do conteúdo, mas também do relacionamento entre os alunos e do gerenciamento das diferenças individuais.

É preciso, portanto, um conjunto de fatores alinhados para fazer funcionar o uso da tecnologia como ferramenta pedagógica em sala de aula. O envolvimento de toda a comunidade escolar, a direção, a equipe pedagógica e os professores são fundamentais para o sucesso da aplicabilidade da tecnologia, pois, se não houver o comprometimento de todos, a aprendizagem dos estudantes pode ser deficitária.

Deste modo, um aspecto que consideramos relevante nessa pesquisa é a postura do professor, o qual deve ser um constante motivador ou incentivador da aprendizagem, portando-se como um facilitador desse processo e, ao mesmo tempo, como um investigador de sua prática. Apenas com uma nova postura do professor é possível ampliarmos as possibilidades de significação do ensino, tal como afirma Miranda (2005):

A escola, portanto, inverte uma lógica cultural e subjetiva, ao partir de sínteses generalizadoras resultantes de um longo e complexo processo histórico, na maioria das vezes inacessível ao aluno e cidadão comum. Reverter essa cultura pedagógica é um dos nossos grandes desafios enquanto educadores (MIRANDA, 2005, p. 203).

Consciente desse desafio, se faz necessário que os professores e equipe pedagógica repensem suas práticas, tenham iniciativa de mudança e vontade de aprender sempre. Como expressou Albuquerque Júnior (2010),

Por isso venho aqui propor que precisamos de um professor que deforme e não que forme, um professor que ponha em questão, primeiro em sua própria vida, em suas práticas e discursos, os códigos sociais em que foi formado. Professor que pense o ensinar como uma atividade de auto-transformação, como uma atividade diária de mutação do que considera ser sua subjetividade, sua identidade, seu Eu. O ensinar como a abertura para se deixar afetar pelas forças e matérias sociais que o convocam a se elaborar permanentemente, a escreverem a si mesmo, a cuidarem de si mesmo, numa atividade ética que pressupõe abrir-se para o outro, para o diferente, para o estranho, para o estrangeiro, para o não-sabido, o não-pensado, o não-valorado (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2010, p. 64).

Portanto, ser professor atualmente exige que nós estejamos atentos à atualização de nossas práticas. Em relação ao novo formato de ensino, Kaieski, Grings e Fetter (2015) afirmam que:

Com a nova geração de discentes, considerados nativos digitais, um novo formato de ensino, adequado às demandas dos discentes, se faz necessário. Um dos pilares dessa nova geração é a utilização fluente das TICs, sendo, portanto, atribuída aos docentes a incumbência de atualização de suas práticas pedagógicas (KAIESKI; GRINGS; FETTER, 2015, p. 3)

Isso também é corroborado por Barca (2004), pois, segundo ela, cabe ao professor ser um investigador, desafiador e incentivador no desenvolvimento da autonomia dos alunos. E, nessa proposta, a forma como o professor articula suas aulas interfere na credibilidade e receptividade do conteúdo por parte dos estudantes.

Por isso o domínio do conhecimento de seu componente curricular necessita estar aliado ao uso das informações veiculadas nas TICs, uma vez que elas são grandes facilitadoras de interações sociais e são constantemente utilizadas pelos jovens. Podemos dizer que com as mudanças causadas pelas orientações de isolamento social, desde os primeiros casos de Covid-19, essa necessidade de domínio e envolvimento das TICs com os conteúdos, ficou mais evidente por meio do ensino remoto. Conforme apontado por Spinosa e Costa, “as percepções sobre a rotina escolar e o que seria ensinar e aprender tiveram que olhar para o que se esperava ser o futuro: lidar com as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) como algo central para os processos de aprendizagem e de ensino” (SPINOSA; COSTA, 2021, p. 289).

O professor pode utilizar as TICs como recurso para orientação de atividades escolares, estímulo à pesquisa, proposição de desafios, interações e mediações por não limitados tempo e espaço determinados, além de contemplar um ambiente significativo para os jovens, usufruindo das diversas possibilidades (imagens, vídeos, áudios, documentos) em que o conhecimento é veiculado, instigando a pesquisa e promovendo a autonomia dos estudantes. Motivando-os na participação e na interação, assumindo o papel essencial de auxiliá-los na interpretação das informações e na produção de conhecimento.

Sendo assim, nesta pesquisa, em contraponto às aulas que se valem de exposições e atividades descritivas e/ou objetivas, visamos proporcionar a interação nos momentos de ensino e aprendizagem, por meio da tecnologia e da utilização de jogos. Com isso, os objetivos deste estudo vão ao encontro do que ressalta Oliveira:

Nos últimos anos, discutiu-se amplamente a respeito de transformar a história, de uma disciplina meramente expositiva, em que os acontecimentos são expostos de

forma linear e o papel da criança é somente como sujeito assimilador, para uma história crítica, dinâmica, na qual exista espaço para as diferenças de interesses em que o sujeito se perceba como sujeito histórico e procure analisar o presente, buscando respostas mais profundas no passado (OLIVEIRA, 2005, p. 169).

Com os jogos e o uso das TICs, permite-se que o estudante se sinta inserido no contexto histórico, ou seja, ele se “transporta” para o espaço-tempo da temática do jogo, possibilitando-lhe, assim, uma melhor percepção da historicidade. Deste modo, a criação de um jogo com os estudantes permite a percepção e análise das diversas interações dentro e fora de sala de aula.

É evidente que trabalhar com a construção do jogo exige o uso e a aplicação de metodologias ativas, e possibilita uma reflexão acerca da atuação dos estudantes, bem como da mediação do professor, característica da pesquisa-ação na qual o pesquisador é também sujeito da própria investigação.

Sendo assim, o presente estudo se caracteriza como uma pesquisa-ação, uma vez que o pesquisador-professor está inserido no campo investigado, o que permite a reflexão da própria prática, da aprendizagem e participação dos estudantes.

René Barbier (2002) destaca o papel do pesquisador ao explicitar que “o trabalho de implicação do pesquisador em ação o conduz, inelutavelmente, a reconhecer sua parte fundamental na vida afetiva e imaginária de cada um na sociedade” (BARBIER, 2002, p. 15). Assim, Barbier, em paralelo com as ideias de Barca (2004), chama-nos a atenção para o entendimento de que ser investigador em uma pesquisa-ação exige qualidades específicas de pesquisador, e, no caso desta pesquisa, em que foi preciso assumir esse papel de sujeito-pesquisador do professor do Ensino Fundamental, entendemos que a pesquisa implica diálogo, mediação, ciência e afetividade:

O pesquisador desempenha, então, seu papel profissional numa dialética que articula constantemente a implicação e o distanciamento, a afetividade e a racionalidade, o simbólico e o imaginário, a mediação e o desafio, a autoformação e a heteroformação, a ciência e a arte (BARBIER, 2002, p. 18).

Entendemos que é necessário que o professor se utilize desses recursos na condição de sujeito ativo, de mediador, de modo que possa analisar a efetividade das contribuições dos mesmos para a criação de experiências educativas significativas e relevantes para os estudantes. De acordo com o pensamento de Freire (2011), o professor, além de ensinar, aprende, e o educando, além de aprender, ensina. Portanto, é necessário que a escola tome posse dos recursos tecnológicos, e os utilize de modo dinâmico no processo de ensino e aprendizagem.

Ao trabalhar com a utilização das tecnologias, queremos ressaltar o papel do professor: “o protagonista das novas habilidades do século XXI não é propriamente o avanço tecnológico, por mais que isto seja decisivo, é o professor. A melhor tecnologia na escola ainda é o professor” (DEMO, 2008, p. 13). Assim, a utilização de diferentes ferramentas, tais como tecnologia, jogos, música, tornam-se importantes à medida que o professor as utiliza de forma significativa para aprendizagem, contribuindo para a formação de um aprendizado histórico expressivo.

As novas TICs transformaram as maneiras de comunicar, de estudar, de ensinar, de agir e pensar. Spinosa e Costa (2021) afirmam sobre os benefícios do uso das tecnologias para a sociedade: “as TDICs e o uso de plataformas digitais, a ativação ou reativação da participação humana no ciberespaço constituíram uma nova onda de sociabilidade, sentimentos, interações profissionais e de estudo nunca antes pensada em nosso país.” (SPINOSA; COSTA, 2021, p. 289)

Com esse pensamento, é imprescindível que os professores busquem atualização e aprimoramento, a fim de atender a um contingente de estudantes mais críticos e muito fluentes na utilização dos recursos digitais, muito mais do que nós, professores. Assim, como afirma Lopes (2018, p. 80): “É o professor que é de fato protagonista nesse processo, pois utilizar recursos digitais de forma pedagógica requer a ação efetiva e da mediação docente.”

Para tanto, considerando que ensinar História é construir o aprendizado com o auxílio de ferramentas digitais, música, e poesia, visando ampliar as possibilidades de acesso, interpretação de fontes históricas e enriquecer o processo de ensino-aprendizagem, verificou-se a importância do uso do grupo de *WhatsApp* como ferramenta e espaço para potencializar a aprendizagem histórica de forma colaborativa.

A presente investigação avaliou de quais modos as TICs utilizadas no processo de construção do jogo podem auxiliar no ensino e na aprendizagem histórica sobre o tempo, principalmente quando a mediação das TICs é planejada e organizada com finalidade pedagógica, no ensino de História. Por meio desta pesquisa, não temos a intenção de apresentar uma solução para os diversos problemas que existem no contexto escolar, mas apresentar uma possibilidade que pode render bons frutos, associando a tecnologia, os aplicativos digitais e os conteúdos específicos do ensino de História sobre o conceito de Tempo.

A seguir, apresentamos a descrição e a análise do processo de criação do jogo, a partir do compartilhamento das experiências realizadas com os estudantes, as atividades que perpassaram o planejamento e as discussões que compuseram criação do jogo (conforme os

Anexos), as especificidades do espaço escolar na qual ele foi criado, as dificuldades encontradas ao longo da execução, tendo como ponte a reflexão da minha atuação enquanto professora do Ensino Fundamental e pesquisadora do Ensino de História, fruto da oportunidade criada pelo ProfHistória.

De forma breve, pretendemos ressaltar as conexões dos estudantes entre a criação do jogo, suas histórias individuais e os fatos locais, nacionais, mundiais. E, a partir disto, refletir como o tempo pode ser representado, analisando aspectos ligados à curta, média e longa durações (BRAUDEL, 2007), bem como a percepção de como os estudantes entendem os conceitos de passado, presente e futuro (KOSELLECK, 2006).

### **3.2 Início do processo: O tempo na poesia, na música, no passeio.**

Começo esse item com a reflexão de como podemos utilizar diferentes fontes para tornar o estudo de História uma disciplina com sentido – para professores pesquisadores do ensino fundamental e estudantes. O professor de História é convidado a refletir sobre seu trabalho e reconstruir suas práticas em sala de aula, de modo a possibilitar um desejo relativo a seu ofício: proporcionar aos estudantes uma aprendizagem significativa e integrada ao entendimento do tempo.

De igual maneira, pretendemos ao analisar a aplicação das atividades que fizeram parte do processo preparatório que antecede à própria construção do jogo, analisar sobre a maneira como as estudantes conectaram a sua vivência com a História mundial, nacional e local, englobando, portanto, a discussão não apenas do conceito de tempo para eles, como também a forma de como passado, presente e futuro se engendram ao longo dos estudos da História.

Visando facilitar o entendimento sobre as atividades realizadas com os estudantes nas aulas de História, organizamos um panorama geral sobre o processo de desenvolvimento de construção do jogo. Deste modo, apresentamos, a seguir, uma tabela evidenciando as etapas que constituíram as aulas de História que foram trabalhadas com os estudantes participantes desta pesquisa.



Quadro 1: Panorama geral sobre o processo de desenvolvimento e criação do jogo

<b>Ano: 2019 - Maio a Novembro</b>	
<b>Grupo de estudantes: Grupo 1 (estudantes do 6º e 7º anos)</b>	
<b>Etapa:</b>	<b>Atividade desenvolvida:</b>
1.	Criação do grupo de <i>WhatsApp</i> e escolha do nome “Eu sou História;”
2.	O tempo na poesia: leitura e interpretação sobre o tempo;
3.	Reflexão do tempo na música: “Como uma onda do mar”, Lulu Santos;
4.	Análise de imagens;
5.	Discussão referente ao texto “O tempo e o relógio”, de Fênix Faustine, e do pensamento de Eno Wanke;
6.	Passeio: caminhada pelos quarteirões próximos à escola, capturas de imagens do entorno e análise das diferentes durações temporais;
7.	Reflexão mostrando que a história está presente em tudo: no cotidiano, nas nossas histórias pessoais, nas fotografias, nas construções, na música, na poesia, dentro e fora dos muros da escola;
8.	Início da construção do jogo: “Caixa do Tempo”;
<b>Ano: 2020 – Fevereiro, Março</b>	
<b>Grupo de estudantes: Grupo 1 (estudantes do 8º ano)</b>	
<b>Etapa:</b>	<b>Atividade desenvolvida:</b>
9.	Continuidade da construção do jogo: realização de perguntas e respostas;
<b>Ano: 2021 – Março, Abril, Maio</b>	
<b>Grupo de estudantes: Grupo 2 (estudantes do 7º ano)</b>	
<b>Etapa:</b>	<b>Atividade desenvolvida:</b>
10.	O tempo na poesia: leitura e interpretação sobre o tempo;
11.	Reformulação e continuidade da construção do jogo (realização de perguntas e respostas).

Fonte: a autora

Iniciamos a proposta de aplicação apresentando os principais objetivos da pesquisa e ressaltando que a criação do jogo se relacionava a uma pesquisa de mestrado. Feito isso, conduzimos uma conversa para coletar ideias e sugestões acerca do jogo e aproveitamos o momento para lançar algumas reflexões iniciais sobre o tempo. Indagando que, desde o início das civilizações, os homens têm buscado refletir sobre os processos que envolvem o tempo. Sendo assim, essas reflexões sobre o tempo construíram um acervo vasto de conhecimento e percepções que, de modo cumulativo, fazem parte do conjunto de saberes.

Posteriormente, fizemos uma introdução sobre a compreensão do tempo de Fernand Braudel como estudos pertinentes à história e, em particular, à pesquisa que iríamos desenvolver juntos. A partir da exposição oral, falamos sobre as categorias dos tempos na história: os tempos de longa, média e da curta duração, e que, por meio dessa teoria desenvolvida por Braudel, poderíamos ampliar a nossa reflexão acerca do tempo, analisando

esses conceitos de tempo, bem como sua relação. Ainda nessa primeira aula, dialogamos sobre a criação de um jogo para auxiliar no ensino e aprendizagem de História.

A princípio, o caminho metodológico de criação do jogo estava previsto para o primeiro semestre de 2020, e envolvia o término da pesquisa, a finalização das perguntas e os detalhes finais da construção do jogo analógico denominado “Caixa do Tempo”, porém avançamos pouco, devido às adaptações que surgiram diante da pandemia do novo Coronavírus. Em vinte de março de 2020, recebemos a determinação de suspensão das aulas presenciais, como forma de prevenção da COVID-19, e passamos a trabalhar de forma remota, utilizando o aplicativo *Zoom* para cumprir o calendário escolar.<sup>8</sup>

Na primeira aula destinada ao início dessa aplicação, dialogamos ainda sobre a criação de um grupo no *WhatsApp*, o qual seria instrumento didático para trocas e discussões de ideias referentes somente ao componente curricular de História. Em seguida, introduzimos a discussão sobre a importância de refletirmos acerca do Tempo e de suas durações. Com isto, fiz alguns questionamentos, abrindo espaço para que os estudantes expusessem suas opiniões, apresentassem exemplos, questionassem, discordassem, e participassem, de fato, da discussão. E assim foi apresentada a proposta do trabalho intitulado, primeiramente, como: “História, uso de aplicativos de mensagem e jogos: uma reflexão sobre o Tempo no ensino fundamental”.

Já na primeira etapa, os estudantes se mostraram motivados a participar, satisfeitos por serem a turma escolhida e curiosos em construir um jogo. O nome do grupo no aplicativo foi intitulado “Eu sou história”. Assim, as reflexões referentes ao tempo foram trabalhadas com os estudantes de forma interativa por meio de atividades instigadas pelo *WhatsApp*<sup>9</sup> e, também, em sala. Na escolha do nome do grupo de *WhatsApp* procuramos apontar para a valorização dos estudantes enquanto sujeitos históricos.

Na segunda etapa de implementação, trabalhamos “O tempo na poesia”. Foram selecionados textos de caráter poético que retratam diferentes concepções de tempo: duas poesias do poeta brasileiro Mário Quintana, uma do escritor norte-americano Henry Dyke e uma parlenda<sup>10</sup>. Os textos foram trabalhados em sala de aula para que os estudantes realizassem uma leitura interpretativa e escrevessem a (s) ideia (s) sobre o tempo.

---

8 O produto dessa pesquisa é o processo construtivo do jogo, e não a ação de construir e o jogar o jogo.

9 Na escola em que foi desenvolvido esta pesquisa, já existe uma diretriz que permite esse tipo de interação, então não houve a necessidade de autorizações para o uso do aplicativo com os alunos. Com o grupo formado e com as orientações sobre os objetivos do grupo esclarecidos, demos início aos trabalhos.

10 Frases com rimas ou brincadeiras antigas - que fazem parte do folclore brasileiro.

A maioria dos estudantes participou, tecendo comentários como: i. “Nós vivemos em torno do tempo, de forma que aquilo que nos tornamos é decorrente de todas as situações que passamos ao longo do tempo. Baseamos nossas metas para cumpri-las em determinado espaço de tempo, enfim somos movidos por ele.” E ainda: ii. “Quando chega sexta-feira você dorme, e já é segunda”.

Nessa primeira reflexão sobre o tempo, a proposta visava uma conversa com colegas, familiares, professores e outras pessoas de diferentes faixas etárias, sendo ela estruturada a partir destes questionamentos i. “Como o tempo interfere em suas vidas?”, ii. “A passagem do tempo se dá da mesma forma entre jovens e adultos?”, iii. “O que faz perceber que o tempo passa?”. A partir de tais questionamentos, as respostas desenvolvidas proporcionaram aos estudantes perceberem que a relação a qual o homem estabelece com o tempo não ocorre de forma homogênea e permanente, pois ela passa por inúmeras alterações no decorrer de sua vida. É como afirma Koselleck (2006), quem entende que um indivíduo pode, ao longo de sua trajetória de vida (infância, juventude, maturidade e velhice), perceber o passado e o futuro, bem como sua diversidade de relação.

Alguns comentários das atividades aplicadas aos familiares demonstraram isso. Uma mãe comentou:

A forma de encarar o tempo pode ser diferente para cada pessoa, alguns podem enfrentá-lo de modo dinâmico, batalhador, familiar, outros de modo silencioso, triste, melancólico... nossa vida gira em torno do tempo e nossos pensamentos mudam ao longo dele.

Além disto, nas respostas tivemos até um pensamento da escritora brasileira Adriana Lisboa: “O tempo é imóvel, as pessoas é que passam”.

Após essa atividade, foi solicitado aos alunos que escrevessem o que se pode entender a partir desses enunciados. Nesse momento, percebemos que o nível de abstração exigido na atividade não coincidiu com o nível de interpretação da turma, pois somente alguns estudantes realizaram inferências lógicas.

A intenção da proposta planejada era a de, partindo da análise das respostas, observar se eles conseguiram operar com as durações, se conseguiram fazer a relação do tempo mobilizando as categorias de curta, média e longa durações.

A terceira etapa do trabalho englobou a reflexão do tempo na música. Para tanto, a canção escolhida foi “Como uma onda do mar”, do compositor Lulu Santos, a qual aborda a questão da transitoriedade. O áudio da canção foi replicado no grupo do *WhatsApp* para que

todos pudessem lembrá-la ou conhecê-la, como foi este o caso de muitos estudantes que desconheciam a música.

Em seguida, depois de alguns comentários acerca da canção, a letra da música foi passada aos alunos no grupo do *Whatsapp*, para que eles pudessem relacionar as ideias ali veiculadas com a canção e, então, assimilar melhor o que foi compartilhado.

Percebemos que, durante trabalhos como este, de exposição das impressões pessoais sobre algo, muitos aguardam o raciocínio, a interpretação, a reflexão dos estudantes com maior reconhecimento intelectual da turma para, em seguida, tecerem seus próprios comentários, algumas vezes para realizar a paráfrase das ideias desses colegas.

Em sequência às reflexões instigadas pelo trabalho com a canção, em sala de aula, os estudantes foram orientados a estruturarem melhor as discussões realizadas no grupo, de forma a relacionar o tema da música com o tempo e a história.

Ainda relacionando história e tempo, na quarta etapa foram apresentadas duas imagens para que os alunos analisassem a sensação de passagem de tempo: a primeira imagem mostrava uma criança trabalhando em uma fábrica de tijolos e a segunda imagem mostrava crianças da mesma faixa etária brincando em um parque. As participações dos estudantes, enriquecidas com exemplos do cotidiano deles, e as conclusões a que eles chegaram, foram muito significativas. Percebemos, por meio da realização dessas atividades, a importância de utilizar diferentes fontes, de interpretá-las e de contextualizá-las, pois “saber ler e interpretar documentos, contextualizá-los, criticá-los, comparar informações obtidas com outros documentos, devem ser práticas realizadas em sala de aula, ou seja, devem fazer parte do cotidiano escolar da Educação básica” (HORTÊNCIO; BOTELHO, 2020, p. 57). Portanto, a contextualização da temática, por meio de estudos embasados em diferentes fontes de pesquisa, fez parte do processo de construção do jogo, pois colaborou com a revisão dos conhecimentos prévios dos estudantes sobre o tema, bem como fortaleceu o desenvolvimento de novos conhecimentos.

A quinta etapa compreendeu uma análise do “Tempo na modernidade” por meio da indagação “Somos senhores ou servos do tempo?”. A discussão partiu da leitura do texto “O tempo e o relógio”, de Fênix Faustine, e do pensamento de Eno Wanke: “Antes de existir o relógio, todos tinham tempo. Hoje todos têm relógio.” Apesar do caráter abstrato do questionamento, a maioria dos estudantes refletiu sobre o tempo e apresentou posicionamentos coerentes a partir de discussões, iniciadas no grupo e sequenciadas em sala, como o do aluno que defendeu a condição de servo do tempo:

Servo, pois servo é quem age com obediência, nós apenas ‘obedecemos’ o tempo, pois se está acontecendo algo que você não gosta, você quer que passe rápido, mas demora muito [...] e quando está acontecendo algo muito legal e você quer que o tempo demore, ele passa que nem um *flash*.

Então, foi possível trabalhar os conceitos de duração de Braudel (2007) por meio de exposição dialogada e leituras, ressaltando que a obra de Braudel é muito importante, pois amplia os campos de análise da história, buscando uma história total por meio da articulação entre as durações, longa, média e curta. Explicamos que o tempo da curta duração é “(...) à medida dos indivíduos, da vida cotidiana, de nossas ilusões, de nossas rápidas tomadas de consciência (...)” (BRAUDEL, 2007, p. 45). Esse entendimento do tempo da curta duração relaciona-se ao entendimento de um espaço percebido na esfera do acontecimento próximo. Mello (2017) utiliza como exemplo dessa duração o tempo de menos de uma década, o qual se relaciona às estruturas cotidianas e às ações humanas, o que chamamos de realidade. A média duração está relacionada a um período um pouco maior. De acordo com Mello, “refere-se às mudanças conjunturais, ou seja, àquelas alterações na organização social que ocorrem em algumas décadas; a esse grau de velocidade denominamos média duração” (MELLO, 2017, p. 243). E, por fim, a longa duração corresponderia àquilo que muda muito devagar, isto é, que permanece quase austero e que muda lentamente. Cada duração possui características próprias, especificidades, imprimindo marcas e experiências.

Na sexta etapa, conceitos a respeito do Tempo foram sistematizados para compreender de forma mais significativa que a história é constituída de acontecimentos com diferentes durações: curta, média e longa, e realizamos uma adaptação da atividade sugerida no artigo de Mello (2017). Como atividade prática, fizemos uma pequena caminhada pelos quarteirões próximos à escola para que os estudantes analisassem e fotografassem, com seus celulares, as construções que mais lhes chamavam atenção. No mesmo dia, eles tiveram que disponibilizar as fotografias no grupo para eu selecionar algumas para discussão em sala na semana seguinte.

A partir das fotografias e dos comentários sobre elas, iniciamos uma análise das diferentes durações temporais, fomos construindo uma reflexão sobre as durações, sobre como elas se manifestam em construções, práticas cotidianas, lugares e pessoas. No decorrer dessa reflexão, procurei criar condições para os estudantes perceberem a simultaneidade das durações, bem como instigá-los a pensar o quanto passado, presente e futuro nos permitem pensar e sentir historicamente.

As figuras a seguir mostram as imagens analisadas pelos estudantes.

Figura 1: Fotografia da Igreja Matriz, 2019



Fonte: Acervo pessoal da autora

A primeira figura analisada foi a fotografia da Igreja Católica, esta que está localizada em frente à escola. Ao analisar essa imagem, rapidamente os alunos relacionaram a instituição como uma representação das três durações: curta, média e longa. *Curta*, porque alguns estudantes que participavam da catequese, a frequentavam, ou seja, ela fazia parte do cotidiano contemporâneo desses estudantes; *média*, pois seus avós também frequentavam essa instituição, nesse mesmo local desde a infância; e *longa*, uma vez que a Igreja carrega valores que são transmitidos e vivenciados há séculos. Outra reflexão interessante foi referente ao mosaico na parte superior da Igreja, quando um aluno teceu o seguinte comentário: “Longa duração professora, estudamos o ano passado que a arte do mosaico está relacionado ao Império Bizantino ... e isso é muito antigo.”.

Figura 2: Fotografia – Restaurante, 2019



Fonte: Acervo pessoal da autora

Figura 3: Fotografia – Academia, 2019



Fonte: Acervo pessoal da autora

Os estudantes fotografaram também o comércio próximo à escola, prédios onde estão localizados o restaurante “Santa Boca” e a Academia “Corpus”. A partir disto, os estudantes fizeram apontamentos referentes às práticas comerciais que são antigas, o que representa elementos da longa duração. Além disto, exemplificaram sobre o comércio grego, as feiras medievais, bem como da *curta* e *média* duração, uma vez que essas relações de comércio continuaram existindo no decorrer da história, sofrendo alterações de acordo com as necessidades e experiências de cada sociedade (mudanças e permanências).

Figura 4: Fotografia – Colégio, 2019



Fonte: Acervo pessoal da autora

A fotografia 4 retrata nossa escola, e essa imagem foi a que gerou mais comentários. O local expressa não só as durações, mas o sentimento de pertencimento dos estudantes, levando-nos a debates bem interessantes que extrapolaram as discussões relacionadas ao conteúdo, pois se misturaram com a história dos alunos (*curta* duração), de seus pais e até mesmo de alguns avós que ali também estudaram (*média* duração).

Na sétima etapa, realizamos uma reflexão a partir das colocações, mostrando que a história está presente em tudo: no nosso cotidiano, nas nossas histórias pessoais, nas fotografias, nas construções, na música, na poesia, dentro e fora dos muros da escola. Somos seres históricos e, como tal, devemos pensar historicamente, por isso a sugestão do nome do grupo que criamos para esse trabalho: “Eu sou história”.

Figura 5: Fotografia – Hospital 2019



Fonte: Acervo pessoal da autora

A fotografia 5 é a do Hospital Santa Casa<sup>11</sup>, único hospital que atende pelo Sistema Único de Saúde (SUS) na região, utilizado não só pelos munícipes, mas também pelos moradores de algumas cidades vizinhas. Assim como em outras fotografias, os estudantes discutiram as durações expressas na imagem. Porém, o foco aqui foi a importância da Medicina e seu desenvolvimento, o que nos permitiu retomar os conhecimentos dos gregos na Antiguidade e da medicina preventiva, informações trabalhadas no 6º ano com a turma, e refletirmos sobre o avanço medicinal percebido ao longo da história, fruto das necessidades humanas e da utilização de tecnologias.

---

11 As atividades deste estudo foram desenvolvidas e implementadas na cidade de Ubatã – Paraná.



Figura 6: Fotografia – Faculdade, 2019



Fonte: Acervo pessoal da autora

A figura 6 retrata uma faculdade, a Universidade Paranaense (Unipar), cuja extensão funciona no prédio do Colégio Santo Antonio. Os estudantes associaram a faculdade tanto à Idade Média, período de surgimento das universidades, conteúdo trabalhado no 6º ano, quanto às suas expectativas para o futuro, relatando seus interesses, suas escolhas e suas preferências de cursos superiores.

Sendo assim, embora o trabalho exija muito do docente, haja vista que as participações no grupo excedem a carga horária do professor, e que a evolução da discussão necessita de mediações do professor com constantes *feedbacks*, atividades desse tipo geram resultados produtivos.

Isso porque, diante das atividades desenvolvidas por meio do aplicativo *WhatsApp*, percebemos que a participação e o envolvimento da turma com as atividades escolares foram mais intensos e comprometidos, nesse sentido corroboramos a ideia de que “o professor de História é um deslocador, e nisso é um educador: ele desloca os alunos de suas temporalidades para que, através da experimentação de outros tempos, eles possam retornar a seus tempos transformados” (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2016, p. 27). Além disso, tais atividades incitaram a uma postura mais ativa dos estudantes em relação às atividades em sala, deslocando os mesmos não só quanto ao tempo, mas também para novas experiências, que contribuíram para potencializar a criatividade e a capacidade de criação, e, assim, podemos dizer que, em termos metodológicos, oportunizamos aos estudantes criar, questionar, falar, ouvir, errar, acertar e aprender.

O aprendizado gerado por meio das atividades citadas anteriormente foi fundamental para a investigação e pesquisa. Tais materiais estudados tornaram-se, junto com os demais, um “baú” intelectual empírico, cheio de sentimentos, criatividade e percepções, utilizados para compor a pesquisa. Esse material construído junto com os estudantes constituiu-se em

uma fonte muito significativa que, ao longo do processo, sustentou nossa investigação e criação. Continuo a defender que as salas de aula são espaços de investigação e pesquisa, são espaços de compreensão e ação, sendo um fértil terreno onde se demarca a autoria do professor/investigador e do estudante, agente do seu próprio conhecimento (BARCA, 2004).

Como síntese, consideramos que mais importante do que a ferramenta utilizada é o aprender, é como manifestam sua criatividade e expressam suas subjetividades. Para observarmos isso, seguem a explicação de outras atividades que constituíram a preparação do jogo.

### **3.3 Continuidade do processo de construção do jogo em sala de aula**

O componente curricular de História, assim como outras disciplinas, pode e deve desencadear espaços de criação. Para que isso seja possível, é preciso repensar o cotidiano escolar, o que inclui uma reflexão das práticas docentes, das metodologias empregadas em sala de aula e das propostas aplicadas. Nesse sentido, faz-se necessário evidenciar atividades didáticas que contemplem diferentes formas de aprender e articular o conhecimento.

Partindo da ideia de que o ensino de história não pode se resumir à mera transferência de informações e presumindo a importância de usar métodos e ferramentas que permitam enriquecer, facilitar e tornar instigante a experiência de aproximação dos estudantes do Ensino Fundamental com o conhecimento histórico, organizamos essas atividades como processo de construção de um jogo, pois ressaltamos que nosso produto é justamente o processo, e não o resultado, ou seja, a maior contribuição está na análise do processo de construção do jogo que proporcionou diálogo, interação e aprendizagem. Quanto ao valor experimental, o foco principal do processo de construção do jogo foi o desenvolvimento do conhecimento histórico, para a constituição de um jogo analógico.

Ao propor isso, consideramos alguns aspectos importantes, dentre eles: i. faixa etária dos estudantes envolvidos, ii. evolução dos estudantes quanto à aprendizagem sobre o tempo, e iii. agilidade em lidar com o processo de construção do jogo.

Depois de trabalhar com letra de música, poesia, interpretação de texto, na próxima etapa realizamos uma exposição de ideias, na qual foi proposta uma situação-problema para os estudantes: criar um jogo analógico abordando o Tempo, considerando as discussões feitas em sala de aula sobre a temática. A ideia de construir e implementar o jogo com os estudantes foi acolhida de maneira muito positiva.

Na oitava etapa, a turma foi reunida para decidir o tipo e o tema norteador do jogo. Discutimos, também, o tempo destinado para a execução dessa tarefa, que seria de uma aula semanal, tendo em vista que os conteúdos previstos na apostila deveriam continuar sendo ministrados nas aulas, sem interrupções. E tomamos a decisão de que o jogo seria de perguntas e respostas, em sua grande maioria produzido com materiais de fácil acesso, a fim de facilitar a construção, como caixas reutilizadas, papel sulfite para imprimir as perguntas. Após organizarmos as ideias, um estudante sugeriu que fosse feito também um texto de apresentação do jogo e contendo as suas regras.

Em seguida, realizamos uma sondagem junto aos estudantes para verificar quais conteúdos seriam utilizados na abordagem das perguntas do jogo, a fim de selecionar as temáticas contempladas nas perguntas. Buscamos priorizar conteúdos do 6º, 7º e 8º anos que já tinham sido estudados, para facilitar a retomada das informações.

Há que se ressaltar, ainda, que a classe possui alguns alunos com dificuldades de aprendizagem, e que, portanto, necessitam de um olhar especial e uma atenção maior, assim como de atividades que possam facilitar o processo de aprendizagem deles. Diante disso, a construção de um jogo com essa turma tornou-se uma oportunidade e possibilidade de promover o desenvolvimento dos objetivos de aprendizagem do componente curricular de História, que ainda não haviam sido alcançados por meio de aulas expositivas.

Definimos que o jogo, denominado “Caixa do Tempo”, iria consistir em uma caixa maior, que abarcaria três caixas menores, as quais representam as fases do jogo. Faz parte do jogo, também, um dado, utilizado para definir a ordem dos jogadores e uma ampulheta para cronometrar o tempo das respostas. Aliás, os estudantes adoraram a ideia de inserir uma ampulheta no jogo, atribuindo a ela a representação da importância do tempo.

Sublinho que, no decorrer do processo, tivemos desafios das mais diversas ordens, de compor cada etapa do jogo, construídas junto com os estudantes, sujeitos essenciais no processo de construção e investigação. Tal material compõe-se, portanto, em uma criação cheia de criatividade e desafios. A princípio, a proposta da construção do jogo chegou a essa organização. Na primeira fase do jogo *Caixa do Tempo*, os estudantes iriam responder perguntas exclusivas sobre o Tempo. Eles teriam 25 segundos para respondê-las e o tempo seria cronometrado por uma ampulheta.

Na segunda etapa, os estudantes deveriam responder perguntas sobre *curta, média e longa duração (caixa de perguntas)*. De forma que o estudante que tivesse o maior número de acertos teria acesso à última fase (*caixa dos desejos*), na qual estariam algumas sugestões de atividades que permitiriam realizar uma reflexão acerca do tempo histórico.

A terceira etapa, por sua vez, propõe um trabalho coletivo e colaborativo, em que o estudante vencedor das demais fases teria o privilégio de escolher, entre as propostas, aquela que desejasse desenvolver. Essa foi a organização do jogo proposta pelos alunos do 8º ano em 2020, mesma turma que realizou as atividades descritas anteriormente, em 2019.

Figura 7: A criação de perguntas, 2020



Autoria: Acervo pessoal da autora

Na tentativa de promover um envolvimento dos estudantes na reflexão sobre o tempo e suas relações, buscamos oportunizar uma atividade lúdica que propiciasse a construção de conhecimento histórico e o prazer em aprender. Podemos destacar que, ao longo do processo de construção da “Caixa do Tempo”, o foco maior dos estudantes não foi o de jogar um jogo, mas sim o desafio da sua elaboração, isto é, da criação de um jogo com fins didáticos de forma colaborativa.

Trabalhar acerca do tempo a partir da construção de um jogo potencializa a ação criativa: tivemos oportunidade de envolver os estudantes no processo, um trabalho que demanda colaboração, que possibilita o diálogo, o questionamento, falar e ser ouvido, fazer e desfazer, quando necessário.

Nossa intenção foi transformar a sala de aula em um espaço de criação, esse trabalho em colaboração com os estudantes tornou-se um espaço de pesquisa, no qual ideias e ações se relacionam mutuamente, sendo um terreno propício onde se demarca a autoria, autonomia e reflexão sobre o papel que o ensino de História pode exercer no cotidiano dos sujeitos. Continuamos a defender que o ensino que deforma é aquele que propõe novas relações de aprendizagem (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2010), e a criação de um jogo, objeto dessa pesquisa, se apresenta como uma perspectiva de aprendizagem e investigação.

Figura 8: Motivação



Fonte: Acervo pessoal da autora

Figura 9: Trabalho coletivo, 2020



Fonte: Acervo pessoal da autora

A criação do jogo demandou a articulação de várias habilidades e competências diferentes daquelas utilizadas na aprendizagem convencional, na qual se tem, predominantemente, a exposição de conteúdos e a resolução de atividades. Isso possibilitou aos estudantes criarem formas próprias de aprendizagem histórica ao relacionar os conteúdos à elaboração das perguntas, bem como ao resolverem os problemas que foram surgindo ao longo do processo de criação. A turma se mostrou muito interessada e receptiva às atividades propostas, mesmo quando percebemos, em alguns momentos, dificuldades em criar as questões.

Levamos um desafio aos estudantes e avaliamos que essa situação seria potencialmente cognitiva e lúdica, sendo um solo fértil, onde os estudantes pudessem experimentar as relações de temporalidade e durações, ao criar questões que os deslocaram de suas temporalidades, levando-os a análise de outros tempos. Percebemos, ainda, que a produção do jogo proporcionou o desenvolvimento de mobilização intelectual dos

estudantes/autores, contemplando os valores sobre o tempo, a relação entre presente, passado e o lúdico.

Além disso, este processo de ensino e aprendizagem também nos fez pensar sobre o nosso papel social enquanto professores e pesquisadores do ensino de História, ao almejarmos construir conhecimento com os estudantes e também contribuir para novas pesquisas. Involuntariamente, afetamos a criação pelo simples fato de interagirmos durante o processo, bem como somos afetados pela dinâmica do espaço escolar que propicia constantemente uma troca de saberes. Enfim, é preciso saber:

A aprendizagem escolar da história é, sobretudo, aprendizagem da identidade coletiva mais ampla; daí o apelo - a demanda constante que atravessa os séculos - ao ensino da história para a formação do cidadão, que é a identidade política central da modernidade, na qual as relações entre os diferentes são organizadas com base nos Estados nacionais (CERRI, 2011, p. 121).

As aulas de História, ao se utilizarem de diferentes ferramentas, ao tornarem-se um espaço de criação, contribuem não só para o aprendizado do tempo, a história ensinada pode promover aos estudantes novas perspectivas de conhecimentos, ampliando a maneira de pensar e agir, alargando horizontes, isto é, contribuir para a formação de sujeitos menos manipuláveis. E, assim, o ensino de História abre-se para o diálogo, para a relação de saberes, no qual “o aprendizado, por sua vez, é um ato de colocar saberes novos em relação com saberes anteriores, já que viver implica alguma forma de aprendizado sobre alguma forma de história (no sentido de tempo significado); nesse sentido, é um ato de criação de conhecimento, também.” (CERRI, 2011, p. 69).

Figura 10: Pesquisa, 2020



Fonte: Acervo pessoal da autora

Durante as aulas destinadas ao desenvolvimento do *Caixa do Tempo*, os estudantes foram instigados a criar o jogo utilizando o conhecimento desenvolvido nas aulas, bem como por meio das discussões que realizamos no decorrer do processo, utilizando poesia, letra de música, pesquisando fontes diversificadas de informações, tais como livros, sites da Internet vinculados ao estudo da História, para formular questões e respostas.

O planejamento, as regras, as questões, a escolha das imagens utilizadas para representar cada fase, enfim, todo o processo que envolveu a construção do jogo, ocorreu de maneira coletiva, a partir da troca de ideias entre os estudantes e a professora. Em todas as etapas procuramos apontar para a percepção das durações propostas por Braudel, valorizando ainda as representações de tempo que os estudantes seriam capazes de fazer, relacionando os conteúdos trabalhados no componente curricular de História, conhecimento científico com as experiências e histórias de vida dos estudantes, pois pensar historicamente é “a capacidade de beneficiar-se das características do raciocínio da ciência histórica para pensar a vida prática” (CERRI, 2011, p. 62).

Nos momentos em que houve discordância entre os estudantes sobre as questões que deveriam ser utilizadas no jogo, desenvolveu-se uma intensa argumentação entre eles, e a professora interveio como mediadora. Esses episódios também foram interessantes, pois propiciaram uma discussão sobre as ações dos estudantes enquanto sujeitos do processo, bem como da professora enquanto investigadora e mediadora.

Se nossa meta enquanto educadores é proporcionar meios para que nossos estudantes tenham autonomia ao refletirem sobre sua ação, que criem, é preciso propiciar esse espaço para que eles usufruam, partilhem, produzam, reproduzam e transformem o conhecimento histórico em saberes. E o jogo pode ser uma ferramenta pedagógica que promove isso, visto que potencializa a argumentação histórica, a criatividade, a comunicação, o raciocínio e o desenvolvimento intelectual e afetivo.

Isso porque entendemos que a criação é uma prática metodológica ativa, e devemos reconhecer e refletir sobre ferramentas que aproximam docência, letramento digital, criação e sensibilidade. Faz toda diferença conhecer o aluno, tratá-lo com respeito e afetividade, e trazer o aspecto da sensibilidade e da afetividade ao novo cenário educacional pandêmico, como ressaltam as autoras:

Mesmo no pós-pandemia, se não formos sensíveis às demandas emocionais, sociais e materiais de cada vida humana que passa e passará pelas nossas mãos na condição momentânea de discente, corremos o risco de nos tornarmos figuras obtusas e com pouca possibilidade de manobra ante os desvarios de nosso tempo que marcam o ensino da disciplina História (SPINOSA; COSTA, 2021, p. 293).

Por meio desta pesquisa, podemos afirmar que o processo de criação do jogo pode ser considerado uma possibilidade significativa para o ensino e aprendizagem, e também uma possibilidade de trazer aspectos de empatia e sensibilidade à nova realidade social, devido aos impactos causados pela pandemia. Isso porque, além de trazer maior motivação para os alunos, interação entre estudante-professor e estudantes-estudantes, interesse pelos conteúdos de História e respeito às regras, essa dinâmica permite aos estudantes desenvolverem o raciocínio crítico, capacidade de formular perguntas e respostas. Assim, podemos valorizar o potencial de cada estudante, seus saberes, respeitando suas habilidades e limitações, no contexto pandêmico.

As dificuldades encontradas por alguns estudantes na etapa da construção das questões foram importantes para a reflexão da nossa mediação, despertando um olhar autocrítico, de verificar que muitas orientações que, para o professor, são claras, para alguns estudantes nem tanto. Isso nos fez retomar quando se fizeram necessárias explicações e orientações.

Também foi necessário repetir algumas vezes a explicação da proposta, reforçando que as questões precisavam ser objetivas e claras, lembrando sempre de se colocar no lugar do outro, ou seja, de quem iria responder “minha questão está clara”?, “você conseguirá relacionar essa questão aos conteúdos trabalhados em sala de aula”?, incentivando os estudantes a agirem de forma sensível, produzindo reflexões que os tornassem mais aptos para enfrentar situações do cotidiano.

Essas questões depois de criadas foram analisadas por todos (as). Nós lemos todas as questões e fizemos uma reflexão dessa etapa. Assim, foi possível organizar detalhes específicos, entre eles erros de Português, de digitação e, em poucos casos, até de datação. Essa reflexão foi um momento de aprendizagem muito importante, pois “nossos alunos precisam aprender a observar, analisar, classificar e comparar informações e, para isso, precisamos ensiná-los” (HORTÊNCIO; BOTELHO, 2020, p. 57).

Consideremos que a criação das questões foi a etapa mais trabalhosa da pesquisa, e também a mais provocativa, isto é, a relação com a proposta central tempo não poderia ser perdida em meio à análise de tantas informações. O desafio da criação de um jogo se mostrou eficiente na colaboração para a ampliação de conhecimentos dos estudantes, e, nesse ato de construir, a cooperação substituiu a competição.



Figura 1: Interação social, 2020



Fonte: Acervo pessoal da autora

Todas as fotos e análise de atividades detalhadas até este ponto da pesquisa retratam a parte da experiência e criação realizada em 2019 e 2020. Ressaltamos que por meio da fotografia pudemos registrar, documentar e posteriormente narrar a participação e envolvimento dos estudantes.

Em 20 de março de 2020, as aulas presenciais foram suspensas em todo o estado do Paraná e passamos a trabalhar de maneira remota. Todas essas mudanças interferiram direta e indiretamente na pesquisa. As aulas presenciais permaneceram suspensas até o término do ano letivo de 2020, dificultando a finalização do processo de construção do jogo.

Em fevereiro de 2021, retornamos com as aulas presenciais de forma híbrida, e com o retorno dos alunos ao espaço escolar retomamos a pesquisa e demos continuidade à construção do jogo, porém com outra turma (7º ano de 2021). A turma se mostrou interessada e receptiva, disposta a ajudar na finalização do jogo. Os alunos com quem iniciamos o trabalho em 2019 e continuamos em 2020, em 2021 foram para o 9º ano, turma que pertence a outro professor no Colégio, assim tivemos que finalizar a proposta com outra turma.

Para iniciar a discussão sobre o tempo com a nova turma em 2021, trabalhamos com o Tempo na poesia, atividades que constam no anexo A. A partir da atividade, introduzimos a temática, realizamos uma discussão sobre a importância do tempo para a História e explicamos que essa discussão fazia parte de uma atividade maior que era o término da criação de um jogo, o qual, por sua vez, fazia parte de uma atividade do curso de mestrado. Não conseguimos trabalhar todas as atividades em anexo, pois não tínhamos tempo suficiente para refazer tudo o que havia sido feito em 2019 e 2020. Precisávamos dar seguimento à criação do jogo. A turma do 7º ano de 2021, além de contribuir para a finalização das perguntas, também sugeriu algumas mudanças na estrutura de organização do jogo, que

passou a ter apenas duas fases, ao invés de três. A terceira fase foi retirada da proposta, tornando o jogo mais fácil de ser reproduzido por outros professores.

Em outro momento, explicamos que existia um grupo de *WhatsApp* denominado “Eu sou história” no qual seriam enviadas as questões de que iríamos criar. Os estudantes do ano letivo de 2021 decidiram criar outro grupo, manter o mesmo nome e trocar a imagem de perfil. O *WhatsApp*, assim como com a turma anterior (2020), foi utilizado pelos estudantes no processo de construção do jogo, empregado para registrar as questões e partilhar com os demais, evitando que houvesse questões repetidas. Apesar de a ferramenta possibilitar outros recursos além de texto escrito (fotos, *emoticons*, áudios, vídeos, etc.), foi mobilizado exclusivamente pelos estudantes em 2021 para a escrita das questões. Em 2021, estamos trabalhando com aulas híbridas, isso significa que temos parte dos estudantes no presencial (30%) e o restante da turma *online*. Uma estudante que está estudando *online* se prontificou a criar o grupo, e outro estudante que está estudando no presencial tirou foto da caixa do jogo para colocar no perfil do grupo. A criação do grupo ocorreu no dia 30 de março, e na mesma data iniciamos a criação das perguntas que fariam parte do jogo.

Os estudantes foram estimulados a criarem questões referentes aos conteúdos que tinham estudado no 6º ano, bem como utilizar as primeiras unidades trabalhadas até abril de 2021. A criação das perguntas ocorreu de forma individual, para podermos respeitar as orientações de distanciamento previstas no Plano de Contingência do Colégio<sup>12</sup>. Os alunos poderiam fazer pesquisa no celular e nas suas apostilas. O uso do celular foi planejado anteriormente e autorizado pela equipe pedagógica do Colégio, pois se tratava do uso para fins pedagógicos. Desta forma, pensar a dimensão educativa por meio do uso de tecnologia é compreender a mesma “como um canal de comunicação a mais entre professor e alunos.” (LOPES, 2018, p. 116).

Reiteramos que, ao analisar o processo de construção do jogo, podemos perceber como os estudantes têm iniciativas, têm seus questionamentos e interesses específicos, manifestados no cotidiano escolar. Na interação foi possível observar suas subjetividades, o que nos faz refletir, na prática, que essa vivência da criação do jogo os torna mais interessados. A possibilidade de utilizar outras metodologias distintas da exposição oral permite que ocorra interação dos estudantes, despertando intensa participação.

---

<sup>12</sup> Medidas de prevenção, monitoramento e controle para Covid 19 conforme Orientações Gerais da Resolução SESA 735/21.

Compreendemos que entendê-los é importante para que o ensino da História se torne mais significativo, pois “a contribuição da história na escola não é só a compreensão da própria realidade e a formação da identidade, mas também a concepção e compreensão da diferença, da alteridade” (CERRI, 2011, p. 126). Para o autor, o ensino da diferença é importante, pois a cultura de conhecimento do outro é fundamental para o conhecimento de si e para o exercício da aceitação e tolerância, “que se adquire em grande parte com o saber histórico” (*Ibid.*).

Na décima primeira etapa que compõem construção das perguntas e repostas do jogo, percebemos que alguns estudantes possuíam uma visão ainda hegemônica da História, pois insistiam em fazer questões exclusivamente relacionadas a indivíduos heróicos do passado. Outros demonstraram uma interpretação de conhecimento histórico ainda apegado a datas, pois suas questões tinham como foco central a questão da datação de um fato histórico. E o diálogo foi utilizado para fazer com que esses estudantes ampliassem suas perspectivas de criação de abordagem histórica nas questões. Certamente muitas foram utilizadas, porém procuramos proporcionar a eles diferentes reflexões sobre o tempo, pensando, sobretudo, na inter-relação das temporalidades.

Como visto, em termos temporais - já que o foco deste estudo também é refletir como os estudantes manifestam noções de tempo - percebemos que muitos ainda possuem uma visão linear, e isto pode induzir uma interpretação limitante de tempo. Observamos também que alguns estudantes expressaram, no decorrer do processo de criação do jogo acerca do futuro, entendimento que simboliza uma atribuição de sentido que conecta as diferentes categorias temporais.

Ao considerarmos os estudantes enquanto protagonistas no processo de construção do jogo, observamos as possibilidades em trabalhar diversas aprendizagens, criando instrumentos e estratégias para que os estudantes aprendam a solucionar conflitos, enfrentar dificuldades do cotidiano, fazer relações entre conteúdos. Ainda, possibilita ao professor, que atua ao lado do estudante como mediador e investigador, refletir e avaliar a aprendizagem, reforçar conceitos, explorar o conhecimento, perceber dificuldades e também habilidades.

Gostaríamos também de destacar a importância da colaboração e participação dos estudantes da turma para que os jogos fossem executados da forma como foram planejados inicialmente. Os estudantes foram muito atenciosos e dispostos a tornar o desafio de construção do jogo um espaço de aprendizagem histórica. No decorrer do processo, quando dúvidas ou dificuldades apareceram, os estudantes agiram com parceria, e a interação, a colaboração, demonstraram que esse trabalho não é resultado exclusivo de um estudante, mas

de uma turma toda. Uns com mais habilidades para a criação de questões, outros com habilidades em sugerir a divisão das partes do jogo, outros colaborando com a organização da turma para o trabalho, outros com habilidades tecnológicas para a criação do grupo de *WhatsApp*, envio de fotos.

Assim, podemos perceber que a pesquisa carrega uma contribuição para o Ensino de História de maneira geral, trazendo uma reflexão sobre Metodologia e sobre transformar a sala de aula em um espaço de criação, investigação, pesquisa. Transformando a sala de aula em um espaço coletivo, não individualista, onde se aprende que uns precisam dos outros. Portanto, acreditamos ainda que esse trabalho e suas breves reflexões possam auxiliar professores a abordarem o Tempo histórico em sala de aula, de maneira motivadora, prazerosa e lúdica.

Ao utilizarmos o jogo como ferramenta pedagógica em sala de aula, é possível romper com a monotonia presente em alguns momentos, e essa desestruturação da rotina confere aos estudantes uma sensação de liberdade, que instiga criatividade, reflexão, interpretação. A criação do jogo possibilitou reforçar e fixar conceitos e ideias pré-exploradas durante as aulas, buscando proporcionar melhor a compreensão acerca do Tempo por parte do estudante.

Além disso, é interessante que o processo de construção do jogo, pensado *pelos e para* os estudantes, seja significativo, que tenha, dentre as suas funções, o objetivo de ensinar, proporcionando um momento prazeroso em que a aprendizagem acontece sem ser percebida, de forma lúdica e colaborativa.

Percebemos, ao acompanhar a elaboração das questões do jogo, que a interpretação é peça-chave durante o exercício de criação do mesmo, uma vez que se espera dos estudantes reflexão sobre os conteúdos selecionados para realização das questões, compreensão do conteúdo e respeito às regras.

A construção do jogo é, indiscutivelmente, mais complexa do que o ato de jogar, pois é permeada por diferentes questionamentos que, durante a aplicação, certamente serão retomados a fim de serem respondidos e/ou solucionados. Esse processo envolve diversas particularidades que tornam a construção desse material didático algo significativo que tem, dentre outras funções, o objetivo de ensinar História. Portanto, é necessário evidenciar que a construção do jogo contempla diferentes formas de pensar e de articular os conhecimentos.

Segundo Marcelo Giacomoni e Nilton Pereira (2018, p. 13), “uma aula de História poderia bem ser um não-lugar de encontros, donde os pontos de repouso se constituem em breves desacelerações necessárias à criação de conceitos históricos ou à problematização de conteúdos”. Nesse sentido, como professores, passamos tanto tempo presos à ideia de explicar

e dar conta de conteúdos que esquecemos a importância de problematizar e de criar novas ferramentas de compreensão do conteúdo.

Quando se torna um espaço de criação, a sala de aula viabiliza novas oportunidades de aprendizagem: os estudantes são inseridos em um universo de coleta de dados, aplicação de conceitos, situações-problema. Além disso, criam-se oportunidades para cada um caminhar em ritmo próprio e aprender a exercer um trabalho colaborativo.

Proponho que essas reflexões sobre os jogos possam fazer parte do cotidiano escolar, sobretudo das aulas de História. Isso porque a utilização do jogo como ferramenta pedagógica do conhecimento de História abre um leque de possibilidades, entendendo que os saberes não são acabados e transmissíveis, mas, sim, construídos na conexão com o lúdico e com os sujeitos. Conforme visto aqui, a criação de um jogo estimula o estudante a participar mais ativamente da aula de História, trazendo, para esse ambiente, criatividade, raciocínio, interação e prazer.

Ao exercitar a criação, cada estudante revelou diferentes formas de conceber e se relacionar com o tempo, cujos resultados reforçam a necessidade de pensar e pesquisar sobre o tempo, e as inter-relações que promovem entre si e com o conhecimento histórico. Faz toda diferença entender sobre o tempo, temporalidades, durações, mesmo que superficialmente. Isso ajuda a pensar historicamente, a conhecer a história das coisas que nos cercam e com as quais interagimos (fatos, datações, situações, objetos), contribuindo para a nossa ação, para o exercício de atitudes historiadoras e posicionamentos diante da realidade que nos cerca. Segundo Cerri (2011, p. 59):

Entender as coisas como construção, com uma duração própria, é necessário para quem quer agir sobre elas. Afinal, as coisas como dados prontos e acabados fora do tempo, como fatos naturais, aos quais só resta submeter-se são a descrição da postura conformista.

Acreditamos, assim, que a criação de jogo é uma oportunidade de pensar sobre o tempo de uma nova perspectiva, visto que, em se tratando de ferramentas metodológicas, pressupõe ação e reflexão. Construir algo é dialogar, é se posicionar. O conhecimento histórico se distingue de outros conhecimentos pela compreensão da temporalidade que lhe é própria, a criação fez os estudantes refletirem que, em cada tempo histórico, coexistem relações de continuidade, bem como de ruptura, e esse entendimento possibilita reflexão.

Albuquerque Júnior (2010) defende que o ensino precisa ser questionador, reflexivo, apostando em maneiras novas de praticar as relações de aprendizagem, onde alunos e professor aprendem mutuamente. Para ele, é preciso insistir em criar uma geração que seja

capaz de questionar as verdades, o aceito, de refletir, que tenha mais dúvidas e menos certezas, sendo a escola um local de contestação e desconstrução.

O uso escolar de diferentes recursos, a criação de um jogo assumidamente com objetivo pedagógico que envolve temas do componente curricular de História, evidencia que podemos aprender História de modo criativo e dinâmico. É claro que essa perspectiva, embora não seja exatamente nova, pode ser utilizada como uma possibilidade ou instrumento para aprender a pensar historicamente. Isso coloca em perspectiva a transformação do conhecimento histórico em atitude, sem o que não é possível pensar um sujeito histórico.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essa pesquisa nasceu, primeiro, de uma intenção e, posteriormente, de dedicação, de um crescente desejo de criação e de tempo, como dizia Caetano Veloso “Compositor de destinos, tambor de todos os ritmos, Tempo, tempo, tempo, tempo”. Tempo de estudo, de trabalho, de desafios, mas principalmente de muita aprendizagem. Um tempo de refletir sobre a experiência na docência, prática que envolveu ao longo desses anos atuação na Educação Infantil, no Ensino Fundamental, no Ensino Médio, no Ensino Superior e na Educação Especial, diferentes experiências que contribuíram para meu amadurecimento profissional e humano. Em todas as instituições e fases, mantive sempre o espírito de luta, luta por uma educação que faça pontes, que amplie horizontes.

Em todos os lugares em que trabalhei, nesses dezesseis anos, sempre me preocupei com os estudantes, busquei atuar de forma afetiva e participar ativamente das lutas da minha classe. Considero a investigação, o ato de estudar, parte da luta contínua dos profissionais da Educação, preocupados com um ensino que “deforme”, como diz Albuquerque Junior, uma educação que questione, que proporcione novas perspectivas no cotidiano dos nossos estudantes. Luta que faço questão de manter presente no meu cotidiano escolar, por meio de palavras e ações. Fazer essa pesquisa, pouco a pouco tornou-se também parte dessa luta.

Pensar o tempo, fazer uso de tecnologias, perceber que a música e a poesia dialogam com o conhecimento sistematizado, associar a construção de um jogo ao aprendizado histórico das durações e temporalidades constituíram ações que foram contempladas com a proposta “Aprendizagem Histórica e Construção de Jogos: diálogo com os alunos do ensino fundamental sobre o tempo.”

A escrita da presente pesquisa esteve pautada em três capítulos dedicados a refletir sobre o Tempo por meio da construção de um jogo. No primeiro capítulo, o foco central da reflexão foi o Tempo, problematizando esse conhecimento como um saber fundamental para o aprendizado da História. Nesse capítulo é apresentada uma breve análise referente à escola como espaço de construção do conhecimento sobre o tempo, e a importância da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), observando sua influência na organização do componente curricular de História. Neste sentido, pude perceber um pequeno, porém crescente, interesse de professores da Educação Básica em estudar e compreender a BNCC e sua relação com o cotidiano escolar.

O segundo capítulo evidencia o ensino de História enquanto campo de pesquisa, ressaltando a relação tempo e ensino de História. E ao final deste capítulo apresento como o

jogo é descrito nos componentes curriculares da BNCC. Em termos temporais, já que um dos objetivos era perceber como os estudantes manifestam suas noções de tempo, o maior desafio foi o de ressignificar a conexão existente entre passado, presente e futuro.

No terceiro capítulo, os estudantes do Ensino Fundamental ganham representatividade, espaço no qual reservei às memórias e análise da criação, pois o chão da escola é narrado. Podemos considerar que neste capítulo pulsa o coração da pesquisa, move a energia da criação dos estudantes e se escuta a voz de uma professora.

É o capítulo que guarda as reflexões sobre o tempo, o desafio de finalizar o jogo, a experiência de criar, de aprender, de se envolver, de respeitar. Ações que procurei estimular no decorrer do processo. A pesquisa não se resume a uma exposição de discussões teóricas e a descrição da parte propositiva. As linhas aqui escritas contam a narrativa de uma história de desafios, de emoções, de aprendizado, da possibilidade de criação e uso de jogo, analisando como os estudantes atribuem sentido ao tempo, pensam a relação entre as temporalidades, expressam sua criatividade e subjetividade.

A proposta de trabalho aplicada com estudantes do sétimo e oitavo anos do Colégio Santo Antonio, de refletir sobre um objeto de estudo da História, permitiu que os envolvidos apreciassem com um olhar mais atento para algo que passa inúmeras vezes despercebido, o Tempo. Para além da sala de aula, as atividades propiciaram aos estudantes, entre 12 e 13 anos, repensarem as relações que estabelecem com o tempo e com a história, bem como a forma como os mesmos estão intrinsecamente presentes nos fatos, nas experiências cotidianas, dentro da sala de aula e fora dela também.

Desde o início do trabalho, houve boa aceitação e envolvimento por parte dos estudantes. A criação do grupo “Eu sou história” à medida que possibilitou aos alunos a postagem de dúvidas e interação, apresentação de posicionamentos e ideias, envio de material referente à temática proposta, não limitou o trabalho docente, pelo contrário, permitiu que eu interagisse com o grupo, respondendo aos questionamentos, instigando a participação de todos, por meio do envio de material, músicas, imagens, vídeos e questionamentos, enfim, atividades que mediassem as participações dos estudantes. Importante destacar que nesse processo, a tarefa de responder as dúvidas não ficou restrita e centralizada a mim, enquanto docente. Os estudantes foram responsabilizados pela tarefa de contribuir e ajudar seus colegas de turma, a fim de ampliar a possibilidade de efetivação de uma aprendizagem colaborativa e interativa.

Assim, por meio da exposição das opiniões dos estudantes e da participação dos mesmos nas atividades, cheguei à conclusão de que o aplicativo, assim como música, a



poesia, podem ser utilizados como ferramentas facilitadoras da aprendizagem, desde que ocorra um bom planejamento e orientação do professor.

E aqui chego à etapa da inserção do jogo, ou melhor, à criação, ciente de que essas linhas não são capazes de narrar tudo aquilo que deveria ser dito, escrito, porque o jogo continuará em construção. Mas sei também que a escrita referente à pesquisa precisa ser finalizada, apesar de saber que novas percepções poderão surgir. Utilizar a criação de um jogo como metodologia é uma possibilidade que pode ser ampliada, necessitando, como eu disse anteriormente, de planejamento. Mas pude perceber também que o êxito ao utilizar a criação de um jogo como ferramenta, depende principalmente da participação e envolvimento dos estudantes.

Ensinar História e construir o aprendizado histórico com o auxílio de recursos digitais, música, poesia, jogos amplia as possibilidades de acesso e interpretação de fontes históricas, bem como enriquece o processo de ensino aprendizagem.

Diante das atividades desenvolvidas no decorrer da criação do jogo, pude perceber que a participação e envolvimento dos estudantes com as atividades escolares tornaram-se mais intensas e comprometidas. Reitero que a criação incitou uma postura mais ativa em relação às demais atividades propostas em sala, decorrente do estímulo proporcionado pelo jogo, trazendo para pauta a possibilidade de compreender o tempo por meio do jogo, analisando como os estudantes manifestam, no processo de criação, sua criatividade, seu entendimento sobre tempo, ferramenta que, quando utilizada, não exclui elementos tradicionais de aprendizagem. A minha intenção não é dizer que a criação é a melhor metodologia, é algo inovador, não, minha intenção é confirmar, por meio da pesquisa, que diferentes estratégias metodológicas podem colaborar na construção de conhecimento histórico, na articulação das interpretações do tempo e planejamento de ações na vida cotidiana dos estudantes.

Em tempos atuais, ensinar História considerando aprendizagem do tempo é desenvolver atividades as quais possibilitem que o estudante entenda o tempo e seu uso, e que, além disto, sejam a eles apresentadas diferentes formas e ferramentas pelas quais se lhes atribuem significados. Não se trata de usar esta ou aquela ferramenta específica, mas deixar claro para o estudante do Ensino Fundamental que ele pode construir interpretações possíveis de serem utilizadas no dia a dia, que envolvem passado, presente e futuro. Fornecendo, assim, elementos cognitivos para que o estudante possa produzir sentido histórico e atitudes historiadoras para agir de forma consciente.

Utilizar diferentes ferramentas, no processo de ensino de História, pode possibilitar novos caminhos para a construção de uma aprendizagem histórica significativa, mas isso não

basta, é indispensável um repensar das políticas de currículo, do papel da escola, do professor e dos estudantes. As leituras e discussões realizadas nesta pesquisa de mestrado oportunizaram um repensar das minhas práticas pedagógicas. Aplicar essa experiência em sala de aula com os meus alunos possibilitou um diálogo entre a teoria e a prática, ou seja, entre o saber acadêmico e o saber escolar.

Essa pesquisa é o resultado da união de saberes acadêmicos acumulados ao longo da minha formação profissional, aliado aos saberes acumulados na docência (Educação Infantil, Educação Básica, Educação Especial e Ensino Superior) juntamente com os saberes dos estudantes colocados em prática, do que resultaram a criação do jogo e essa dissertação. Espero que ambos possam contribuir de alguma forma com outras pesquisas no campo da Educação e do Ensino de História. De toda a discussão realizada, objetivei pensar o Tempo como conhecimento fundamental ao aprendizado histórico, defendendo o processo de criação do jogo como uma possibilidade de fazer e aprender História. Por fim, gostaria de dizer que todo tempo é tempo de aprender, de criar, de historicizar.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGOSTINHO, Santo. **Confissões**. Tradução de: Frederico Ozanan Pessoa de Barros. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2017.

ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz. Fazer defeitos nas memórias: para que serve o ensino e a escrita da história? *In*: GONÇALVES, Márcia de Almeida *et al.* (Orgs.). **Qual o valor da História hoje?** Rio de Janeiro: FGV, 2012. p. 21–39.

\_\_\_\_\_. Regime de historicidade: como se alimentar de narrativas temporais através do ensino de História? *In*: GABRIEL, Carmen Teresa; MARTINS, Marcus Leonardo Bomfim; MONTEIRO, Ana Maria (Orgs.). **Narrativas do Rio de Janeiro nas aulas de História**. Rio de Janeiro: Mauad Editora, 2016. p. 21–42.

\_\_\_\_\_. Por um ensino que deforme: o docente na pós-modernidade. *In*: PINHEIRO, Áurea da Paz; PELEGRINI, Sandra Cássia Araújo (Orgs.). **Tempo, memória e patrimônio cultural**. Teresina: EDUFPI, 2010. p. 55–72.

\_\_\_\_\_. Por um ensino que deforme: o futuro da prática docente no campo da história. *In*: ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz. **O tecelão dos tempos: novos ensaios de teoria da história**. São Paulo: Intermeios, 2019. p. 233–243.

ALMEIDA, Milton José de. O tempo no cinema, imagem em perspectiva. *In*: ROSSI, Vera Lúcia Sanbongi; ZAMBONI, Vera (Orgs.). **Quanto tempo o tempo tem!** 2. ed. Campinas: Alínea, 2005. p. 63–83.

BARBIER, René. **A pesquisa-ação**. Tradução de: Lucie Didio. Brasília: Plano Editora, 2002.

BARCA, Isabel. Aula oficina: do projecto à avaliação. *In*: BARCA, Isabel (Org.). **Para uma Educação Histórica de Qualidade**. Atas das IV Jornadas Internacionais de Educação Histórica. Braga: CIED, Universidade do Minho, 2004. p. 131–144.

\_\_\_\_\_. O papel da educação histórica no desenvolvimento social. *In*: CAINELI, Marlene; SCHIMIDT, Maria Auxiliadora (Orgs.). **Educação histórica: teoria e pesquisa**. Ijuí: Unijuí, 2011. p. 21–48.

BARCA, Isabel; GAGO, Marília. Aprender a pensar em História: um estudo com alunos do 6º ano de escolaridade. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, v. 14, n. 1, p. 239–261, 2001.

BENTIVOGLIO, Julio. A Historische Zeitschrift e a historiografia alemã do século XIX. **História da historiografia**, Ouro Preto, n. 6, p. 81–101, mar. 2011.

\_\_\_\_\_. História Fm. 035 História como ciência: quem é quem na historiografia? 35ª ed. On-Line, ago. 2020. **Podcast**. Spotify: História FM. Disponível em: <https://open.spotify.com/episode/7JAhNIrS3ALzyRyNcmpjO?si=5MqxlAlgSMaGA5tSkQG4uA&nd=1>. Acesso em: 17 maio 2021.

BLOCH, March. **A apologia da história ou o ofício do historiador**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, MEC/SEF, 2017.

BRAUDEL, Fernand. História e Ciências Sociais: a longa duração. *In*: BRAUDEL, Fernand (org.). **Escritos sobre a História**. Tradução de: Jacob Guinburg e Tereza Cristina Silveira da Mota. São Paulo: Perspectiva, 2007. p. 41–78.

BROUGÈRE, Gilles. **Jogo e educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

BUCHTIK, Lorena Marques Dagostin. **Tempo, evidência e historicidade e a aprendizagem histórica**. 2018. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) — Programa de Pós-Graduação em Ensino de História (ProfHistória), Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2018.

CAINELLI, Marlene; ALEGRO, Regina Célia. Jogando e Aprendendo: ensinando História no Ensino Fundamental. **História & Ensino**, Londrina, v. 4, p. 77–88, out. 1998.

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

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

\_\_\_\_\_. Os Saberes Escolares e o Conceito de Consciência Histórica. **Revista Educação e Fronteiras**, Dourados/MS, v. 4, n. 11, p. 110–125, maio/ago. 2014.

CHERVEL, André. História das disciplinas escolares. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, n. 2, p. 177–229, 1990.

COSTA, Marcella Albaine Farias da. **Ensino de História e historiografia escolar digital**. Rio de Janeiro, 2019. Tese (Doutorado em História) — Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019.

DEMO, Pedro. **Habilidades do século XXI**. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2012.

\_\_\_\_\_. Habilidades do século XXI. **B. Téc. Senac: a R. Educ. Prof.**, Rio de Janeiro, v. 34, n. 2, p. 05–15, maio/ago. 2008.

DOSSE, François. História do tempo presente e historiografia. **Revista Tempo e Argumento**, Florianópolis, v. 4, n. 1, p. 5–22, jan./jun. 2012.

FALEIRO, Wender; COSTA, Carmem Lúcia; PAULA; Maria Helena de. **Pesquisas, reflexões e experiências: desafios e perspectivas na educação apresentadas no V SPPGI**. Jundiá: Paco, 2019. *E-book*.

FORTUNA, Tânia Ramos. Brincar é aprender. *In*: GIACOMONI, Marcello Paniz; PEREIRA, Nilton Mullet (Orgs.). **Jogos e ensino de história**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2018. p. 63–97.

FREIRE, Paulo. **A cultura para a liberdade e outros escritos**. 14. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa** 24. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do oprimido**. 39. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

GIACOMONI, Marcello Paniz; PEREIRA, Nilton Mullet. **Jogos e ensino de história**. Série ensino, aprendizagem e tecnologias. Porto Alegre: UFRGS, 2018.

GOMES, Daisy; FERLIN, Ana Maria. **90 ideias e atividades para sala de aula**. Petrópolis: Vozes, 2008.

HORTÊNCIO, Joelma da Costa Aranha; BOTELHO, Leiva Cristina Severino. Divulgação histórica: o uso da biografia como proposta de aproximação entre academia e o espaço escolar. *In*: MEZZOMO, Frank Antonio; PATÁRO, Cristina Satiê de Oliveira (Orgs.). **Usos do biográfico e ensino de história: trajetórias de vida e experiências em sala de aula**. Curitiba: Brazil Publishing/Editora Fecilcam, 2020. p. 55–66.

HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens**. São Paulo: Perspectiva, 2000.

KAIESKI, Naira; GRINGS, Jacques Andre; FETTER, Shirlei Alexandra. Um estudo sobre as possibilidades pedagógicas de utilização do Whatsapp. **Novas tecnologias na educação**, Porto Alegre, v. 13, n. 2, p. 1–10, dez. 2015.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Pioneira, 1998.

KOSELLECK, Reinhart. “Espaço de Experiência” e “Horizonte de Expectativa”: duas categorias históricas. *In*: \_\_\_\_\_. **Futuro Passado: contribuição à semântica dos tempos históricos**. Rio de Janeiro: Contraponto/Editora PUC-Rio, 2006. p. 305–330.

LIMA, Claube Camile Soares; RIBAS, João Francisco Magno; OLIVEIRA, Raquel Valente de. O sentido do jogo na Educação Infantil e no Ensino Fundamental: uma análise acerca da Base Nacional Comum Curricular. **Revista Triângulo**, Uberaba, v. 12, n. 2, p. 73–88, 2019.

LOPES, Cristiano Gomes. **Aprendizagem histórica na palma da mão: os grupos de whatsapp na sala de aula**. Curitiba: Appris, 2018.

MACEDO, Lino de; PETTY, Ana Lúcia Sícoli; PASSOS, Norimar Christe. **O jogo e o lúdico na aprendizagem escolar**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

MELLO, Paulo. Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o ensino de História das américas. **Outros Tempos**, v. 13, n. 21, p. 270–280, 2016.

MELLO, Ricardo Marques de. As três durações de Fernand Braudel no Ensino de História: proposta de atividade. **Revista de História Hoje**, v. 6, n. 11, p. 237–254, 2017.

MIRANDA, Sonia Regina. Reflexões sobre a compreensão (e incompreensões) do tempo na escola. *In*: ROSSI, Vera Lúcia Sanbongi; ZAMBONI, Vera (Orgs.). **Quanto tempo o tempo tem!** 2. ed. Campinas: Alínea, 2005. p. 173–204.

MONTEIRO, Ana Maria Ferreira da Costa. Aulas de História: questões do/no tempo presente. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 58, p. 165–182, out./dez. 2015.

MONTEIRO, Ana Maria Ferreira da Costa. **Professores de história**: entre saberes e práticas. Rio de Janeiro: Mauad X, 2007.

\_\_\_\_\_. Tempo presente e ensino de história: o anacronismo em questão. *In*: GONÇALVES, Márcia de Almeida *et al.* (Orgs.). **Qual o valor da História hoje?** Rio de Janeiro: FGV, 2012, p. 191–214.

MORAN, José Manuel. Educação Híbrida: Um conceito-chave para a educação, hoje. *In*: BACICH, Lilian; NETO, Adolfo Tanzi; TREVISANI, Fernando de Mello (Orgs.). **Ensino híbrido**: personalização e tecnologia na educação. Porto Alegre: Penso, 2015.

OLIVEIRA, Sandra Regina Ferreira de. O tempo, a criança e o ensino de História. *In*: ROSSI, Vera Lúcia Sanbongi; ZAMBONI, Vera (Orgs.). **Quanto tempo o tempo tem!** 2. ed. Campinas: Alínea, 2005. p. 145–172.

PEREIRA, Nilton Mullet; TORELLY, Gabriel. O jogo e o conceito: sobre o ato criativo na aula de história. **OP SIS**, Catalão, v. 15, n. 1, p. 88–100, 2015.

PINO, Angel. Tempo real, tempo vivido, representações do tempo. *In*: ROSSI, Vera Lúcia Sanbongi; ZAMBONI, Vera (Orgs.). **Quanto tempo o tempo tem!** 2. ed. Campinas: Alínea, 2005, p. 49–61.

PORVIR. **Entenda as 10 competências gerais que orientam a Base Nacional Comum**. 2017. Disponível em: <https://porvir.org/entenda-10-competencias-gerais-orientam-base-nacional-comum-curricular/>. Acesso em: 17 maio 2021.

RAGO, Margareth. O historiador e o tempo. *In*: ROSSI, Vera Lúcia Sanbongi; ZAMBONI, Vera (Orgs.). **Quanto tempo o tempo tem!** 2. ed. Campinas: Alínea, 2005, p. 25–48.

RÜSEN, Jörn. Aprendizado histórico. *In*: RÜSEN, Jörn *et al.* **Jörn Rüsen e o ensino de história**. Curitiba: UFPR, 2011. p. 41–49.

SANTOS, Abigail Pascoal dos. **Pedagogia lúdica**: um estudo de caso no ensino de história. Coleção comunicação e políticas públicas. UFPR, 2019.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos. Construindo conceitos no ensino de história: a captura lógica da realidade social. **História & Ensino**, Londrina, v. 5, p. 147-164, 1999.

\_\_\_\_\_. Jörn Rüsen e sua contribuição para a didática da História. **Intelligere, Revista de História Intelectual**, v. 3, n. 2, p. 60–76, 2017. Disponível em: <http://revistas.usp.br/revistaintelligere>. Acesso em: 27 maio 2019.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos; GARCIA, Tânia Maria F. Braga. A formação da consciência histórica de alunos e professores e o cotidiano em aulas de história. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 25, n. 67, p. 297–308, 2005.

SILVA, Cláudio Rodrigues V. **Alea jacta est**: a prática docente do professor de história que faz uso do Roleplaying game na sala de aula. 2016. Dissertação (Mestrado) — Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2016.

SILVA, Lucas Victor; GIACOMONI, Marcelo Paniz; OLIVEIRA, Paulo Henrique Penna de; CUNHA, Maurício Clipes. A pesquisa sobre jogos como recursos didáticos no Brasil campos do Ensino de História no Brasil: um estudo do estado do conhecimento. **História & Ensino**, Londrina, v. 26, n. 2, p. 374–399, jan./jun. 2020.

SIMAN, Lana Mara de Castro. A temporalidade histórica como categoria central do pensamento histórico: desafios para o ensino e a aprendizagem. *In*: ROSSI, Vera Lúcia Sanbongi; ZAMBONI, Vera (Orgs.). **Quanto tempo o tempo tem!** 2. ed. Campinas: Alínea, 2005. p. 109–143.

SPINOSA, Vanessa; COSTA, Marcella Albaine Farias da. Formação do futuro-presente: a docência em História no espectro da experiência digital no ensino remoto. *In*: GABRIEL, Carmen Teresa; BOMFIM, Marcus Leonardo (Orgs.). **Formação docente e currículo: Conhecimento, sujeitos e territórios**. Rio de Janeiro: MAUADX, 2021. p. 279–300.

## APÊNDICE

### APÊNDICE A

#### Jogo “Caixa do Tempo”



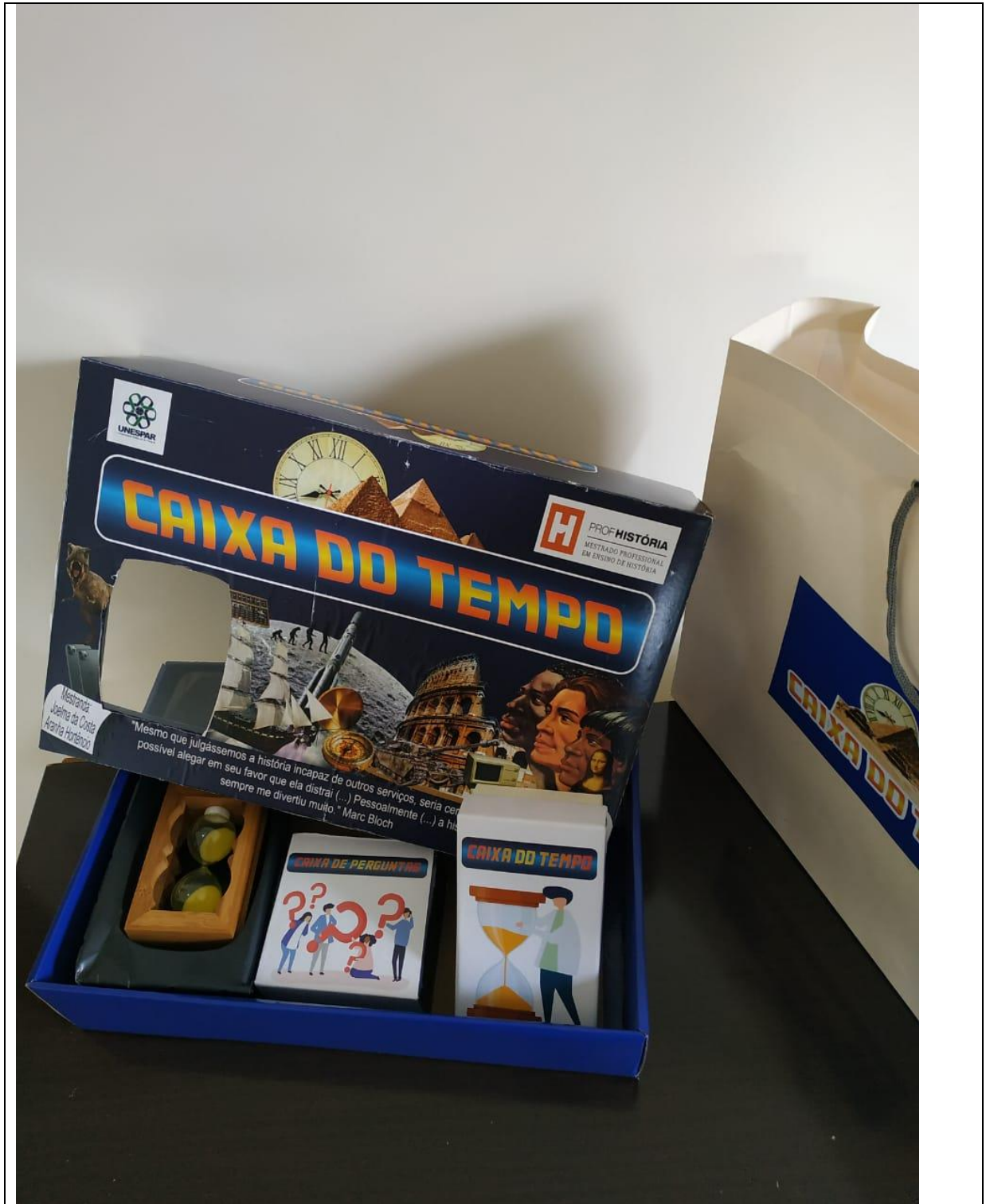
#### Imagens das caixas que foram personalizadas





## FOTOGRAFIAS – PROTÓTIPO DO JOGO









## APÊNDICE B

### Carta de apresentação e regras do Jogo

#### CAIXA DO TEMPO

Olá Galerinha! Que tal jogarmos com a História? Você já parou para pensar que a História pode ser feita de continuidade e descontinuidades? Jogando, você pode reconhecer as várias formas de pensar e sentir o tempo, as durações do tempo, o tempo das diferentes culturas. Bem, dito isto, Mãos à obra! O jogo “Caixa do Tempo” lhe conduzirá a um mundo de possibilidades e reflexões. Preparem-se para uma aventura pelo Tempo!

#### **Orientação e Regras do Jogo:**

O jogo deve servir para a reflexão e compreensão acerca do Tempo, estimulando a autonomia de pensamento e a capacidade de indagar sobre as coisas do passado e do presente, a fim de possibilitar a construção e o fortalecimento do saber histórico, além de associar o lúdico ao processo de ensino e aprendizagem de história.

#### **Regras:**

Para 3 jogadores.

#### **Prepare-se para o desafio!**

O jogo é composto por três caixas que representam as diferentes fases.

#### **1ª Caixa – Caixa do Tempo**

Nesta fase, as perguntas serão exclusivamente sobre o Tempo. O participante terá que responder as perguntas com tempo cronometrado por uma ampulheta, de 25 segundos. Se errar, o jogador permanecerá na 1ª fase. Se acertar as perguntas dentro do tempo estipulado, o jogador prossegue tendo acesso à 2ª caixa.

#### **2ª Caixa – Caixa de Perguntas**

Nesta fase, os participantes irão responder perguntas sobre curta, média e longa duração, quem tiver o maior número de acertos ganha o jogo.

Curta o Jogo, ele foi construído por estudantes e para estudantes!

## ANEXOS

## ANEXO A

## O tempo na poesia

<b>O TEMPO NA POESIA</b>	
<p>Na convivência, o tempo não importa. Se for um minuto, uma hora, uma vida. O que importa é o que ficou deste minuto, desta hora, desta vida... Lembra que o que importa é tudo que semeares colherás. Por isso, marca a tua passagem, deixa algo de ti ... do teu minuto, da tua hora, do teu dia, da tua vida. <u>Mario Quintana</u></p>	<p>O Tempo A vida é o dever que nós trazemos para fazer em casa. Quando se vê, já são seis horas! Quando se vê, já é sexta-feira! Quando se vê, já é natal... Quando se vê, já terminou o ano... Quando se vê perdemos o amor da nossa vida. Quando se vê passaram 50 anos! Agora é tarde demais para ser reprovado... Se me fosse dado um dia, outra oportunidade, eu nem olhava o relógio. Seguiria sempre em frente e iria jogando pelo caminho a casca dourada e inútil das horas... <u>Mario Quintana</u></p>
<p>O tempo é muito lento para os que esperam Muito rápido para os que têm medo Muito longo para os que lamentam Muito curto para os que festejam Mas, para os que amam, o tempo é eterno. <u>Henry Van Dyke</u></p>	<p>Parlenda O tempo perguntou para o tempo: Quanto tempo o tempo tem? O tempo respondeu para o tempo Que o tempo tem tanto tempo Que nem o tempo poderá dizer Quanto tempo o tempo tem <a href="https://www.pensador.com/poesias_que_falam_sobre_o_tempo/">https://www.pensador.com/poesias_que_falam_sobre_o_tempo/</a></p>
<p>1- Reflita sobre o TEMPO... Converse com colegas, familiares, professores e outras pessoas de diferentes faixas etárias. Como o tempo interfere em suas vidas? A passagem do tempo se dá da mesma forma entre jovens e adultos? O que faz perceber que o tempo passa?</p> <p>2- Uma escritora brasileira, Adriana Lisboa, escreveu “O tempo é imóvel, as pessoas é que passam”. O que se pode entender desse enunciado? FONTE: Dados da pesquisa da autora.</p>	

## ANEXO B

### O tempo na música

#### O TEMPO NA MÚSICA

##### Como Uma Onda (Lulu Santos)

Nada do que foi será  
De novo do jeito que já foi um dia  
Tudo passa  
Tudo sempre passará

A vida vem em ondas  
Como um mar  
Num indo e vindo infinito

Tudo que se vê não é  
Igual ao que a gente  
Viu há um segundo  
Tudo muda o tempo todo  
No mundo

Não adianta fugir  
Nem mentir  
Pra si mesmo agora  
Há tanta vida lá fora  
Aqui dentro sempre  
Como uma onda no mar (3x)

Nada do que foi será  
De novo do jeito  
Que já foi um dia  
Tudo passa  
Tudo sempre passará

A vida vem em ondas  
Como um mar  
Num indo e vindo infinito

Tudo que se vê não é  
Igual ao que a gente  
Viu há um segundo  
Tudo muda o tempo todo  
No mundo

Não adianta fugir  
Nem mentir pra si mesmo agora  
Há tanta vida lá fora  
Aqui dentro sempre

Como uma onda no mar (4x)

<https://www.lettras.mus.br/lulu-santos/47132/>

FONTE: Dados da pesquisa da autora.



#### ATIVIDADES

- 1- A música do cantor Lulu Santos retrata as transformações que acontecem a cada instante, bem como a História. Apresente o tema principal da música e a sua relação com a história.
- 2- “Como uma onda no mar”.
  - a) O que o eu-lírico compara com uma onda?
  - b) Que semelhanças há entre os dois elementos comparados?
- 3- Percebemos a importância do tempo para a humanidade, apesar de sabermos que 1 hora sempre terá 60 minutos independentemente do lugar ou do que estamos fazendo, nós continuamos a ter sensações diferentes em relação à passagem do tempo.

Observe as imagens abaixo e descreva a sensação da passagem do tempo para os seus personagens. Justifique sua resposta. (1,0)

IMAGEM I E II



Imagem 1 disponível em: [HTTP://www.blogdabronte.blogspot.com](http://www.blogdabronte.blogspot.com). . Imagem 2 disponível em: [HTTP.www.folha.uol.com.br](http://www.folha.uol.com.br). Acesso em 07/02/2014.

4- Dê a sua opinião sobre a passagem “Tudo muda o tempo todo no mundo”. Justifique com exemplos.  
FONTE: Dados da pesquisa da autora.



## ANEXO C

### Tempo e modernidade

#### TEMPO NA MODERNIDADE

**“Antes de existir o relógio, todos tinham tempo. Hoje todos têm relógio.”**

**(Eno Teodoro Wanke)**

#### O TEMPO E O RELÓGIO

Certa vez, o tempo e o relógio se encontraram (embora estejam todo tempo juntos).

O tempo, revoltado há muito tempo, disse ao relógio tudo aquilo que, há tempos, vinha guardando.

Que ele, tempo, tinha saudades daqueles tempos em que não existiam relógios e todo mundo tinha tempo. Mas, quando o homem, ingrato, fabricou o relógio, que começou a marcar tempo, ninguém mais conseguiu ter tempo. O homem ficou reduzido a horas, minutos e segundos.

“Antes, naqueles bons tempos” - disse o tempo - “todo homem tinha tempo de curtir a natureza. Viviam com o sol de dia, dormiam com a lua à noite”.

“Quando a lua caprichosa não queria aparecer, era um bando de estrelas que piscavam brincalhonas, dando tempo para o sol nascer”. “Mas agora, nestes tempos, ninguém mais tem tempo de ver se a lua vem sorrindo para a direita ou para a esquerda, se está de cara cheia ou de mau humor, sem querer aparecer”.

O tempo prosseguiu com um sorriso de tristeza.

“Antigamente - que tempos! - os homens nasciam no tempo certo em que tinham de nascer. Não havia ‘incubadeira’ para os fora de tempo nem cesariana para os que passam do tempo. A natureza sabia, em tempo, quando era tempo. Hoje, o homem já obedece a você, mesmo antes de nascer. Os médicos estão apressados e sem tempo para perder”.

#### A origem do Relógio

O relógio é utilizado como medidor do tempo desde a Antiguidade em variados formatos. Os mais antigos eram os relógios de sol provavelmente usados pelos gnômons. A história registra que apareceram na Judéia, mais ou menos 600 a.C., os relógios de água (clepsidras) e relógios de areia (ampulhetas). <http://www.mundodosrelogios.com/>

O relógio só ouvia e, apressado, prosseguia no seu tic-tac sem tempo de retrucar, com medo de se atrasar.

“Noutros tempos” - disse o tempo - “o homem crescia sem pressa, com tempo de amadurar. Comia sem ter horário, dormia quando tinha sono [...] Envelhecia aos pouquinhos, como um calmo entardecer. Depois, dormia o sono profundo e, no outro despertar, abraçava-me com carinho, no infinito...no infinito...”.

O tempo enxugou uma lágrima, talvez de orvalho. A voz que estava embargada, tomou uma conotação de revolta:

“Hoje, vai logo para a escola e traz para casa um horário. Quando aprende a ler as horas ganha do pai um

relógio e, assim, ensinam-lhe bem cedo a maneira mais correta de nunca ter tempo na vida”.

O tempo não se preocupava mais com o tic-tac do relógio que nada retrucava para não se atrasar. Continuou a sofismar com voz mais branda.

“Come apressado, sem tempo. Dorme ainda sem sono, pois, de manhã bem cedinho, você começa a gritar arrancando-o da cama, quando ainda queria dormir. [...] Quando vê, já envelheceu, sem ver o tempo passar”.

“Na hora do sono profundo, enterram-no apressados, para a vida continuar. E no outro despertar, chega tão abobalhado que não consegue me achar”.

Ao relógio, sem poder nunca parar, só restava se calar. Além do sentimento de culpa que passou a carregar, a partir desse tempo, quando bate as doze badaladas no silêncio da meia-noite, o canto é tão melancólico que até parece chorar.

Fênix Faustine

<https://www.pensador.com/frase/NDQ4MzU1/>

### Para pensar...

1- A partir do que foi estudado, reflita e responda: Somos **SENHORES** ou **SERVOS** do tempo? FONTE: Dados da pesquisa da autora.

### RELÓGIO Mecânico

O primeiro relógio mecânico do mundo surgiu na China, em 725. Na Europa, ele demorará ainda quinhentos anos para aparecer. Foi por volta do século XIII, que surgiram os primeiros relógios mecânicos inaugurando a marcação de um tempo novo, com horas teoricamente iguais. Os historiadores acreditam que o estímulo para o desenvolvimento do relógio mecânico tenha nascido pela exigência da disciplina nas tarefas cotidianas nos mosteiros medievais. A pontualidade era uma virtude rigorosamente prescrita e o atraso ao serviço divino ou a uma refeição era punido. As demandas advindas do desenvolvimento urbano e mercantil reforçaram a necessidade de marcar e regular o tempo.

<https://ensinarhistoriajoelza.com.br/tempo-na-idade-media-invencao-do-relogio/>

## ANEXO D

### Perguntas e respostas elaboradas pelos estudantes.

<p>1 - Quanto tempo durou a Guerra dos Cem Anos:</p> <p>a) 100</p> <p>b) 123</p> <p>c) 116</p>	<p>2 - Como podemos definir o feudalismo:</p> <p>a) Sistema social e político</p> <p>b) Um emprego</p> <p>c) Um reino</p>	<p>3- Qual ciência estuda as culturas e os modos de vida das sociedades humanas:</p> <p>a) Biologia</p> <p>b) Arqueologia</p> <p>c) Geologia</p>
<p>1 - Resposta – 116</p>	<p>2 - Resposta - Sistema social e político</p>	<p>3 - Resposta - Arqueologia</p>
<p>4 - Qual teórico do absolutismo defendia que era melhor o rei ser temido do que amado:</p> <p>a) Nicolau Maquiavel</p> <p>b) Dante Alighieri</p> <p>c) Jean Bodin</p>	<p>5 - O que marcou o fim da Pré-história:</p> <p>a) A criação dos objetos de metal</p> <p>b) A extinção dos felinos dentes de sabre</p> <p>c) O surgimento da escrita</p>	<p>6 - Os escribas egípcios escreviam em:</p> <p>a) Rolos de papiro</p> <p>b) Papel</p> <p>c) Tecidos</p>
<p>5 - Resposta - Nicolau Maquiavel</p>	<p>6 - Resposta - Surgimento da escrita</p>	<p>7 - Resposta- Rolos de papiro</p>

<p>8 - O que foi o movimento humanista:</p> <p>a) Valorização da mulher b) Valorização do humano c) Valorização de Jesus</p>	<p>9 - Em que ano aconteceu o fim do Império Bizantino:</p> <p>a) 1466 b) 1453 c) 1450</p>	<p>10 - Quem concedia o benefício no sistema feudal era denominado de:</p> <p>a) Suserano b) Vassalo c) Rei</p>
<p>8 - Resposta - valorização do humano</p>	<p>9 - Resposta - 1453</p>	<p>10 - Resposta - Suserano</p>
<p>11 - Qual tipo de escrita os egípcios criaram:</p> <p>a) Cursiva b) Cuneiforme c) Hieroglífica</p>	<p>12 - O período Paleolítico também é denominado por:</p> <p>a) Idade da Pedra Lascada b) Idade da Pedra Polida c) Idade dos metais</p>	<p>13 - A quem se destinavam os manuais de bons modos do século XV:</p> <p>a) Aos monarcas. b) Aos comerciantes. c) Aos burgueses e alguns membros da nobreza.</p>
<p>11 - Resposta - Hieroglífica</p>	<p>12 - Resposta - Idade da Pedra Lascada</p>	<p>13 - Resposta - Aos burgueses e alguns membros da nobreza</p>
<p>14 - A alta nobreza era formada por:</p> <p>a) Reis, Suserano,</p>	<p>15 - A Guerra dos Cem Anos aconteceu entre:</p> <p>a) França e Inglaterra</p>	<p>16 - Na pré-história as pinturas eram feitas em:</p> <p>a) Tabletes de argila</p>

<p>Camponeses</p> <p>b) Duques, Condes e Marqueses</p> <p>c) Vassalo, Conde e Comerciantes</p>	<p>b) França e Portugal</p> <p>c) Inglaterra e Portugal</p>	<p>b) Folhas de papel</p> <p>c) Rochas</p>
<p>14- Resposta - Duques, Condes e Marqueses</p>	<p>15 - Resposta /França e Inglaterra</p>	<p>16 - Resposta- Rochas</p>
<p>17 - A Civilização Bizantina floresceu na Idade Média, deixando em muitas regiões da Ásia e da Europa testemunhos de sua irradiação cultural. Qual foi a contribuição artística bizantina que se difundiu expressando forte destinação religiosa:</p> <p>a) Adornos de bronze e cobre</p> <p>b) Aquedutos e esgotos.</p> <p>c) Mosaicos coloridos e cúpulas arredondadas.</p>	<p>18 - Como era a vida em comunidade dos homens primitivos:</p> <p>a) Eles viviam em grupos de 20 indivíduos</p> <p>b) Solitários</p> <p>c) Moravam juntos apenas quando jovens</p>	<p>19 - Era preciso vender mais do que comprar, para que houvesse entrada de metal no reino. Essa é definição de:</p> <p>a) Monopólio do comércio</p> <p>b) Balança comercial favorável</p> <p>c) Protecionismo alfandegário</p>
<p>17 - Resposta- Mosaicos coloridos e cúpulas arredondadas</p>	<p>18- Resposta - Eles viviam em grupos de 20 indivíduos</p>	<p>19 - Resposta - Balança comercial favorável</p>
<p>20 - O império Bizantino nasceu da divisão do império:</p>	<p>21- Em que período da Pré - história o homem descobriu o fogo ?</p>	<p>22- Em qual período da Pré-história surgiu a agricultura:</p>

<p>a) Grego</p> <p>b) Romano</p> <p>c) Mongol</p>	<p>a) Neolítico</p> <p>b) Jurássico</p> <p>c) Paleolítico</p>	<p>a) Idade dos metais</p> <p>b) Neolítico</p> <p>c) Paleolítico</p>
20 - Resposta – Romano	21 - Resposta- Neolítico	22 - Resposta- Neolítico
<p>23- O que são fontes históricas:</p> <p>a) Observação dos fenômenos da natureza.</p> <p>b) Sucessão de horas, dias meses.</p> <p>c) Vestígios/pistas deixados por pessoas que viveram em diferentes momentos históricos.</p>	<p>24- O movimento intelectual e cultural que caracterizou a transição da mentalidade medieval para a mentalidade moderna ficou conhecido como:</p> <p>a) Renascimento</p> <p>b) Humanização</p> <p>c) Antropocentrismo</p>	<p>25- A expressão de Luiz XIV “O Estado sou Eu” traduz uma premissa básica da formação do Estado Moderno, que é:</p> <p>a) o rei como aquele que não intervém no Estado.</p> <p>b) a generosidade do monarca para com os seus súditos.</p> <p>c) o rei como fonte de poder absoluto e soberania nacional.</p>
23- Resposta - Vestígios/pistas deixados por pessoas que viveram em diferentes momentos históricos.	24- Resposta-Renascimento	25- Resposta- O rei como fonte de poder absoluto e soberania nacional.
<p>26- A política do sistema feudal apresentava-se:</p> <p>a) Centralizada nas mãos do clero.</p>	27- A economia feudal estava baseada na:	28- Na perspectiva socialista, a luta de classes é o motor da história. Segundo essa perspectiva, na sociedade

<p>b) Descentralizada. O rei exercia o poder político com o apoio de outros nobres e da Igreja.</p> <p>c) Centralizada nas mãos do rei.</p>	<p>a) Indústria</p> <p>b) Pesca</p> <p>c) Agricultura</p>	<p>moderna, a classe que se beneficia com o sistema capitalista e serve-se da ideologia liberal é:</p> <p>a) a aristocracia.</p> <p>b) o proletariado.</p> <p>c) a burguesia.</p>
<p>26- Resposta- Centralizada nas mãos do rei.</p>	<p>27- Resposta- Agricultura</p>	<p>28- Resposta- Burguesia.</p>
<p>29- Sobre os deuses gregos podemos destacar que:</p> <p>a) eles tinham a forma de animais.</p> <p>b) os deuses gregos tinham características humanas e sentiam raiva, ciúmes e outras emoções.</p> <p>c) os deuses gregos não tinham sentimentos e só castigavam seu povo.</p>	<p>30- Em suas primeiras expedições os portugueses não encontraram ouro e prata. Mas encontraram uma madeira muito valorizada: o pau-brasil. Como essa extração ocorria:</p> <p>a) era feita pelo indígena, que em troca recebiam objetos de pouco valor</p> <p>b) era feita por escravos</p> <p>c) era realizada por trabalhadores assalariados</p>	<p>31- Quem eram os mecenas:</p> <p>a) Protetores das artes.</p> <p>b) Protetores da política.</p> <p>c) Protetores dos senhores feudais.</p>
<p>29- Resposta- Os deuses gregos tinham características humanas e sentiam raiva, ciúmes e outras emoções.</p>	<p>30-Resposta: era feita pelo indígena, que em troca recebiam objetos de pouco valor</p>	<p>31- Resposta- Protetores das artes.</p>

<p>32- Qual foi o primeiro metal a ser fundido pelo seres humanos no período conhecido como Idade dos Metais:</p> <p>a) Ouro b) Ferro c) Cobre</p>	<p>33- Importante teórico do absolutismo:</p> <p>a) Luís XVI b) Nicolau Maquiavel c) Galileu Galilei</p>	<p>34- Compõem os estamentos da sociedade medieval:</p> <p>a) Reis, Suserano e escravos b) Clero, Nobres e servos c) Suserano, Vassallos e proletariados.</p>
<p>32- Resposta- Cobre</p>	<p>33- Resposta- Nicolau Maquiavel</p>	<p>34- Resposta- Clero, nobreza e trabalhadores</p>
<p>35- Personagem que se destacou na Guerra dos Cem Anos por ter vencido os ingleses em 1429:</p> <p>a) Alexandre O Grande b) Joana D'Arc c) Teodósio</p>	<p>36- Qual local os portugueses primeiro chegaram durante as viagens marítimas:</p> <p>a) Brasil b) Celta c) Constantinopla</p>	<p>37- A Idade da Pedra Lascada é marcada pela fabricação de:</p> <p>a) Instrumentos de vidro b) Instrumentos de pedra c) Instrumentos de cobre</p>
<p>35- Resposta- Joana D'Arc</p>	<p>36- Resposta- Celta</p>	<p>37- Resposta- Instrumentos de pedra</p>



<p>38- Mohammad e seus seguidores fugiram para Latred em 622 d.C. Como esse fato ficou conhecido?</p> <p>a) Caaba b) Hégira c) Jihad</p>	<p>39 -Os episódios de fome e de peste que atingiram a sociedade feudal europeia no século XIV tiveram como resultado a redução:</p> <p>a) Demográfica b) Do Comércio c) Democrática</p>	<p>40 -O rei Henrique VII centralizou o poder, promovendo a pacificação e o desenvolvimento do reino da:</p> <p>a) França b) China c) Inglaterra</p>
<p>38- Resposta- Hégira.</p>	<p>39 - Resposta- Demográfica</p>	<p>40 - Resposta- Inglaterra</p>