



PROFHISTÓRIA

MESTRADO PROFISSIONAL
EM ENSINO DE HISTÓRIA

EDILBETH GRACIELLA ORTT PUCKES

Letramentos e o Ensino de História nos Anos Iniciais

Universidade Federal de Mato Grosso
Março/2024



EDILBETH GRACIELLA ORTT PUCKES

Letramentos e o Ensino de História nos Anos Iniciais

Dissertação apresentada à Banca Examinadora de Mestrado Profissional em Ensino de História em Rede Nacional – núcleo Universidade Federal de Mato Grosso – como requisito parcial à obtenção do título de mestre em Ensino de História.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a. Valéria Filgueiras Dapper

**CUIABÁ-MT
2024**

Dados Internacionais de Catalogação na Fonte.

P9771 Puckes, Edilbeth Graciella Ortt.

Letramentos e o Ensino de História nos Anos Iniciais [recurso eletrônico] / Edilbeth Graciella Ortt Puckes. -- Dados eletrônicos (1 arquivo: 143 f., il. color, pdf). -- 2024.

Orientador: Valéria Filgueira Dapper.

Dissertação (mestrado profissional) – Universidade Federal de Mato Grosso, Programa de Pós-Graduação Profissional em Ensino de História, Cuiabá, 2024.

Modo de acesso: World Wide Web: <https://ri.ufmt.br>.

Inclui bibliografia.

1. Ensino de História. 2. Anos Iniciais. 3. Propostas Curriculares. 4. Letramentos.

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Permitida a reprodução parcial ou total, desde que citada a fonte.



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
PRÓ-REITORIA DE ENSINO DE PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE HISTÓRIA**

FOLHA DE APROVAÇÃO

TÍTULO: Letramentos e o Ensino de História nos anos iniciais

AUTORA: Edilbeth Graciela Ortt Puckes

Dissertação defendida e aprovada em **26 de março de 2024**.

COMPOSIÇÃO DA BANCA EXAMINADORA

- 1. Doutora Valéria Filgueiras Dapper** (Presidente da Banca/Orientadora)
INSTITUIÇÃO: Universidade Federal de Rondonópolis.
- 2. Doutor Osvaldo Rodrigues Junior** (Membro Interno)
INSTITUIÇÃO: Universidade Federal de Mato Grosso.
- 3. Doutora Helenice Aparecida Bastos Rocha** (Membro Externo)
INSTITUIÇÃO: Universidade Estadual do Rio de Janeiro.
- 4. Doutor Renilson Rosa Ribeiro** (Suplente)
INSTITUIÇÃO: Universidade Federal de São Carlos.

Cuiabá, 26/março/2024.



Documento assinado eletronicamente por **VALERIA FILGUEIRAS DAPPER, Docente da Universidade Federal de Mato Grosso**, em 26/03/2024, às 19:38, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **OSVALDO RODRIGUES JUNIOR, Docente da Universidade Federal de Mato Grosso**, em 27/03/2024, às 08:24, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Helenice Aparecida Bastos Rocha, Usuário Externo**, em 24/04/2024, às 09:02, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site http://sei.ufmt.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **6735772** e o código CRC **57FDBDAD**.

Referência: Processo nº 23108.014669/2024-61

SEI nº 6735772

DEDICO

*Aos estudantes,
fonte de inspiração para essa pesquisa.*

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus por essa conquista. Agradeço, também, a todas as pessoas enviadas por Ele, as quais chamo de anjos. Portanto, para chegar até aqui contei com a ajuda dos seguintes anjos, aos quais agradeço:

Aos meus amores, a minha mãe e o meu irmão, que ajudaram-me cotidianamente.

Aos meus amados estudantes, que são fonte de inspiração para as minhas pesquisas.

A professora Maria Rosângela Bezerra, que divulgou e incentivou-me a fazer a inscrição para a seleção do mestrado.

Aos colegas do curso de mestrado, em especial a Neriane Rios Souza e a Fernanda Santos Tomazela, pela partilha de vivências, de conhecimento e de carinho durante as aulas e aos domingos, em que nos reuníamos para produzirmos os trabalhos exigidos durante o curso.

Ao programa de Mestrado Profissional em Ensino de História, o ProfHistória, que oportuniza aos professores de sala de aula a ampliação do conhecimento, por meio da dialética entre a teoria e a prática.

Aos incríveis professores do ProfHistória, núcleo UFMT, cujo a partilha de conhecimento mudou a minha prática de ensino. Em especial, a professora Ana Carolina da Silva Borges, que valorizou a ideia do Historiletrar, e ao professor Osvaldo Rodrigues Junior, que muito contribuiu para a transformação do meu modo de ensinar história.

A professora Valéria Filgueira Dapper, quem orientou brilhantemente a escrita dessa dissertação e ensinou-me coisas tão importantes, as quais levo para a vida.

Aos professores da banca de qualificação, Helenice Aparecida Bastos Rocha e Osvaldo Rodrigues Junior, que contribuíram muitíssimo para o aprimoramento dessa escrita.

RESUMO

A presente pesquisa desenvolveu-se em torno de dois eixos abarcando o ensino de História nos anos iniciais do ensino fundamental: os currículos educacionais vigentes e os múltiplos letramentos. Realizamos um diálogo com os autores: Abud (1993 e 2012), Fonseca (2003 e 2009), Kosselleck (2006), Schmidt (2012), Teodoro (2020), Ramos (2020) e outros, que ajudaram na compreensão do que é, como está constituído e a relevância social do ensino de História. Os três principais documentos curriculares analisados foram: a) Base Nacional Comum Curricular (2017); b) Documento de Referência Curricular para Mato Grosso (2018); c) Política Educacional da Rede Municipal de Ensino de Cuiabá/MT, denominada Escola Cuiabana: cultura, tempos de vida, direitos de aprendizagem e inclusão (2019). A análise bibliográfica possibilitou pontuar os seguintes conceitos: Letramento (Freire, 1975 e 1996 e Soares, 1998 e 2005); Multiletramentos (Rojo, 2012); Letramento Digital (Azevedo *et al*, 2018; Rodrigues, 2018 e Fronza e Rodrigues Junior, 2021); Literacia e consciência histórica (Rüsen, 2001 e 2010; Lee, 2006; Azevedo, 2014 e Rocha, 2020) e Letramento Histórico-Digital (Silva, 2018). As análises, documental e bibliográfica, com foco nos currículos educacionais, nos múltiplos letramentos e na compreensão de que o ensino de História apreende uma importância social, contribuíram para propormos o Historiletrar e para definir aspectos importantes quanto a produção de atividades, as quais compõem o produto final dessa dissertação, a saber: um guia de atividades, que relaciona legislações, teoria e prática.

Palavras-chave: Ensino de História. Anos Iniciais. Propostas Curriculares. Letramentos.

ABSTRACT

The present research was developed around two axes encompassed the teaching of History in the early years of elementary school: the current educational curricula and multiple literacies. We carried out a dialogue with the authors: Abud (1993 e 2012), Fonseca (2003 and 2009), Kosselleck (2006), Schmidt (2012), Teodoro (2020), Ramos (2020) and others, who helped understanding of the what it is, how it is constituted and the social relevance of History teaching. The three main curricular documents analyzed were: a) National Common Curricular Base (2017); b) Document of Curricular Reference for Mato Grosso (2018); c) Educational Policy of the Municipal Education Network of Cuiabá/MT, called Escola Cuiabana: culture, life times, learning rights and inclusion (2019). The bibliographic analysis made it possible to punctuate the following concepts: Literacies (Freire, 1975 and 1996 and Soares, 1998 and 2005); Multiliteracies (Rojo, 2012); Digital Literacies (Azevedo *et al*, 2018; Rodrigues, 2018 and Fronza and Rodrigues Junior, 2021); Literacies and historical awareness (Rüsen, 2001 and 2010; Lee, 2006; Azevedo, 2014 and Rocha, 2020) and Historical-Digital Literacies (Silva, 2018). The documentary and bibliographical analyses, focusing on educational curricula, multiple literacies and the understanding that the teaching of History seize social importance, contributed to propose the Historiletrar and to defining important aspects how much the production of activities, which compose the final product of this dissertation, namely: a guide to activities, that relate legislation, theory and practice.

Keywords: Teaching History. Early Years. Curricular Proposals. Literacies.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURA 1: Convite do I Encontro Formativo da BNCC	41
FIGURA 2: Campo para a participação na Consulta Pública	43
FIGURA 3: Gráficos com o Percentual de participação na consulta pública	44
FIGURA 4: Estrutura do Ciclo de Formação Humana do Ensino Fundamental	53
FIGURA 5: Fluxograma da parte Diversificada do Currículo Cuiabano	54
FIGURA 6: Esquema de letramento histórico-digital	87
FIGURA 7: Investigação histórica no ensino de História	88
FIGURA 8: Competências tecnológico-digital no ensino de História	89
FIGURA 9: Competência Narrativa	90
FIGURA 10: Capa do livro “Ana Bela e o minhocão de Baús”	100
FIGURA 11: Estudantes assistindo ao audiovisual	100
FIGURA 12: Estudantes assistindo ao documentário	101
FIGURA 13: Estudantes utilizando a maquete representativa da moradia indígena	104
FIGURA 14: Interior da urna confeccionada pelos estudantes para a votação secreta	106
FIGURA 15: Exterior da urna utilizada para a votação secreta	107
FIGURA 16: Resposta de um estudante ao questionário diagnóstico	107
FIGURA 17: Resposta do mesmo estudante ao questionário final	107

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1: Áreas do conhecimento e Componentes Curriculares	23
QUADRO 2: Habilidades do Componente Curricular de História para o 1º ano	28
QUADRO 3: Habilidades do Componente Curricular de História para o 2º ano	30
QUADRO 4: Habilidades do Componente Curricular de História para o 3º ano	32
QUADRO 5: Habilidades do Componente Curricular de História para o 4º ano	35
QUADRO 6: Habilidades do Componente Curricular de História para o 5º ano	37
QUADRO 7: Unidades Temáticas de História – Anos Iniciais	39
QUADRO 8: Habilidades Inseridas no DRC/MT	48
QUADRO 09: Matriz Curricular de Referência de História – 1º e 2º ano	58
QUADRO 10: Matriz Curricular de Referência de Educação para Igualdade, Diversidade e Equidade – 1º e 2º ano do Ensino Fundamental	60
QUADRO 11: Matriz Curricular de Referência de História – 3º ano	61
QUADRO 12: Matriz Curricular de Referência de Educação para Igualdade, Diversidade e Equidade – 3º ano do Ensino Fundamental	63
QUADRO 13: Matriz Curricular de Referência de História – 4º ano	63
QUADRO 14: Matriz Curricular de Referência de Educação para Igualdade, Diversidade e Equidade – 4º ano do Ensino Fundamental	66
QUADRO 15: Matriz Curricular de Referência de História – 5º ano	66
QUADRO 16: Matriz Curricular de Referência de Educação para Igualdade, Diversidade e Equidade – 5º ano do Ensino Fundamental	67
QUADRO 17: Habilidades com possibilidades interdisciplinares para o ensino de História	74
QUADRO 18: Esquema do Historiletrar	93

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
CAPÍTULO I - O Ensino de História nas propostas curriculares educacionais vigentes.	19
1.1 O ensino de História para os anos iniciais na Base Nacional Comum Curricular.....	22
1.2 O Ensino de História para os anos iniciais no Documento de Referência Curricular para Mato Grosso	40
1.3 O Ensino de História para os anos iniciais na Política Educacional da Rede Municipal de Ensino de Cuiabá: a Escola Cuiabana.....	52
CAPÍTULO II - O Ensino de História e os múltiplos letramentos	69
2.1 Letramento.....	77
2.1.1 Multiletramentos.....	80
2.1.2 Letramento Digital.....	82
2.1.3 Letramento Histórico.....	84
2.1.4 Letramento Histórico-Digital.....	86
CAPÍTULO III - Dimensões práticas para o Ensino de História nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental: aproximações entre legislação, teoria e prática.....	90
3.1 História Local: o minhocão de Baús.....	98
3.2 História Estereotipada: indígenas existem!	102
3.3 História Política: votação do passado e do presente.....	105
CONSIDERAÇÕES FINAIS	109
REFERÊNCIAS	113
APÊNDICES	117
Apêndice I: Matrizes Curriculares de Referência para o Ensino de História do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental.....	117
Apêndice II: Guia de atividades.....	125

INTRODUÇÃO

Ser professora dos anos iniciais do ensino fundamental, em escolas públicas das Redes de Ensino Estadual e Municipal da cidade de Cuiabá/MT, nos possibilita deparar com situações instigantes no processo de ensino e de aprendizagem; situações que exigem pesquisas, algumas superficiais e outras mais profundas. Paulo Freire (1996, p. 14) já dizia que ensinar exige pesquisa, pois, “não há pesquisa sem ensino e ensino sem pesquisa”. Diversos questionamentos perpassam o nosso cotidiano na escola, um deles é: Como ensinar história aos estudantes dos anos iniciais da educação básica no contexto atual?

A vida digital a nossa volta é cada vez mais apresentada como alternativa prática, eficaz e, por vezes, única, de viver em sociedade, fato que tem influenciado o ensino-aprendizagem dos estudantes. Estamos vivendo em sala de aula um momento de transição da aprendizagem analógica para a aprendizagem digital, e precisamos saber como conduzir isso. Ao perpassarmos os diversos componentes curriculares, por ser pedagoga, notamos a História como o principal componente para articular todos os outros. O saber histórico é um caminho atrativo aos estudantes do contexto atual, por permitir estudar e questionar as nossas ações. Rüsen (2010), ao ajudar a pensar na aplicabilidade da ciência histórica em sala de aula, menciona que o conhecimento histórico tem essa capacidade de orientar a vida humana.

Na escola, um dos espaços de vivência do estudante, articulam-se diversos conhecimentos, como, por exemplo, o conhecimento historiográfico. Precisamos, portanto, promover o desenvolvimento da consciência histórica dos estudantes dos anos iniciais, que por vezes apresentam visões estereotipadas e estigmatizadas sobre alguns saberes históricos. Em 2022 um estudante, de 10 anos de idade, perguntou-me se existiam indígenas vivos e um outro, com idade de 8 anos, se haviam crianças indígenas. Atenta ao cotidiano da sala de aula, elaborando planos de intervenção com atividades que possam contribuir para sanar algumas lacunas do ensino, observando como os estudantes aprendem História e cursando o Mestrado Profissional em Ensino de História, ou seja, nessa dialética entre a teoria e a prática, surgiu a temática dessa pesquisa: o Ensino de História e os Letramentos. Ao considerar a possível relação entre conhecimento histórico, a função social da História e os letramentos, talvez, seja possível descobrir quais ações e

atividades para o Ensino de História, possam contribuir no processo de aprendizagem dos estudantes de hoje.

Essa pesquisa apresenta, portanto, algumas ideias utilizadas para solucionar problemas oriundos do meu fazer em sala de aula, que, talvez, possa ser problemas de outros professores, também. Ao longo do percurso de pesquisa desconstruí, reconstruí e construí o meu olhar e as minhas estratégias para o ensino de História. Ao fazer uso das ideias freireanas, é possível dizer que precisamos superar uma educação bancária (Freire, 1975) na qual ensinar é um simples depósito de conteúdo, e avançar para uma educação que possibilite ao estudante ler, interagir e intervir no mundo a sua volta. Afinal, ainda, em conformidade com Freire (1996) não somos meros objetos da História, e sim o seu sujeito, que vê a realidade para modificar e não para simplesmente adaptar-se. No processo dialético de teorias e práticas, delineou-se as seguintes questões norteadoras do projeto de pesquisa: O que propõe os atuais documentos curriculares educacionais para o ensino de História nos anos iniciais? E, como os múltiplos letramentos podem contribuir para o ensino de História nos anos iniciais?

O caminho metodológico escolhido foi o de uso da pesquisa documental, perpassando a pesquisa bibliográfica. Assim, a partir da hipótese de que os múltiplos letramentos podem contribuir para o ensino de História, iniciamos a pesquisa por meio de um levantamento bibliográfico, em livros, artigos, revistas, teses e dissertações, envolvendo as temáticas: os múltiplos letramentos, a literacia e a consciência histórica. Buscamos por autores consagrados e atuais, que pudessem nos ajudar a delinear esses conceitos. Fizemos, também, a leitura e a análise dos documentos curriculares atuais, bem como algumas legislações que permeiam o ensino brasileiro. Com essas leituras é possível inferir que analisar os acontecimentos históricos do passado e do presente não é algo fácil para muitos adultos, quiçá estudantes com tão pouca idade, como os dos anos iniciais.

Desenvolver a consciência histórica pode contribuir no domínio da leitura de mundo e na interpretação dos acontecimentos históricos. A consciência histórica como orientação para a vida prática, pode ser uma forma de interpretar o mundo e a nós mesmos. Para Rüsen (2001) aprender história está relacionado ao desenvolvimento da consciência histórica, ou seja, para além da análise dos fatos históricos ou da interpretação dos tempos históricos, está a conexão entre experiências históricas individuais e coletivas, que contribuem para que cada estudante possa interpretar e atuar em sua realidade da vida

prática. Para Prost (2008, p.14) de um lado a História serve para ensinar a cronologia, do outro serve como interpretação do mundo, ou seja, “(...) é, antes de ser uma prática científica, uma prática social ou, mais exatamente, como seu objetivo científico é, também, uma forma de tomar posição e de adquirir sentido em determinada sociedade”.

A História serve para que possamos conhecer a nós mesmos e um de seus significados é

(...) dar sentido à vida pela compreensão de uma totalidade da qual fazemos parte; dar sentido social primeiramente à comunidade que nos rodeia, depois à espécie humana como um todo e, finalmente, num exercício de imaginação, à coletividade dos seres racionais e livres do universo (Boschi, 2007, p. 25).

Abud (2012) destaca a importância de considerar a vida cotidiana do estudante ao ensinar História, para assim fazê-los localizar-se em seu tempo, compreender o tempo passado e formular previsões para o futuro. O estudo e a problematização das ações humanas no tempo, onde podemos observar quem fomos, quem somos e quiçá quem seremos, faz parte do que é História e pode nos ajudar a interpretar o mundo.

Ao analisar o termo letramento, sob uma perspectiva freireana, verificamos a possibilidade de contribuição desse conceito no ensino de História, visto que para ler o mundo, como já sabia Paulo Freire (2002), não é preciso primeiro estar alfabetizado, é preciso saber fazer a leitura de tudo à nossa volta. O letramento é visto aqui como a habilidade de entender, de refletir, de interagir e de agir, nos mais diversos contextos sociais em que vivemos. Pensar o ensino de História a partir de múltiplos letramentos ou como prática de múltiplos letramentos abarca questões refletidas na literacia histórica, a qual é um componente para o desenvolvimento da consciência histórica. Quando a lógica do letramento perpassa o ensino de História, encontramos o letramento histórico ou literacia histórica, conceituado por autores como Jörn Rüsen (2001), Peter Lee (2006), e, atualmente, por Helenice Rocha (2020), a qual não vê o letramento como algo linear, com início e fim na escola, mas, sim como um processo plural; é sob essa perspectiva que, também, olhamos para o letramento histórico.

Em meio as atuais tecnologias digitais, que adentraram os muros das escolas e estão em tudo a nossa volta, devido a conexão da internet, nos pareceu pertinente incluir a abordagem do conceito de letramento digital e letramento histórico-digital, os quais envolvem novas formas de ler, de escrever, de estudar e de ensinar História. A internet,

possibilita que diferentes segmentos falem de História, alguns sem propriedade para dizer e por vezes até propagam informações distorcidas. A consciência histórica pode ajudar os estudantes a discernirem sobre as informações que surgem na tela dos computadores e celulares. Rodrigues (2018) ressalta a naturalidade dos que nascem agora, em lidar com a cultura digital e chama a atenção para a necessidade de um ensino de História que, além de ajudar o estudante a navegar no excesso de informação oferecido pela Internet,

(...) possibilita a reflexão crítica e a consciência social e histórica acerca das dimensões econômicas, corporativas, desigualdades e relações de poder assimétricas subjacentes aos aparatos digitais que mediam o acesso à informação e ao conhecimento na contemporaneidade. Os motores de busca e repositórios de informações devem ser abordados para além de suas funcionalidades, como parte de circuitos econômicos mais amplos, pois a configuração de seus algoritmos e a disposição dos conteúdos na tela não são resultados de processos neutros (Rodrigues, 2018, p. 171).

Apesar de haver múltiplos letramentos, como o histórico e o digital, há, apenas, duas perspectivas: uma relacionada à escolarização e outra para além do espaço da escola, relacionada às práticas sociais e de inserção nas culturas. A partir da perspectiva de letramento escolar, realizamos a pesquisa que objetivou analisar a presença ou não de múltiplos letramentos nos documentos curriculares educacionais voltados para o ensino de História nos anos iniciais e apresentar algumas atividades envolvendo a ideia que propomos para o ensino de história nos anos iniciais e denominamos de Historiletrar. O objetivo geral da pesquisa, a saber: Analisar a presença dos conceitos de letramentos nos documentos curriculares vigentes voltados para o ensino de História nos anos iniciais do ensino fundamental; desdobrou-se em dois objetivos específicos. O primeiro objetivo específico é: Identificar os múltiplos letramentos presentes nos atuais documentos curriculares do Estado de Mato Grosso e do município de Cuiabá para o ensino de História nos anos iniciais do ensino fundamental; e o segundo objetivo específico é: Produzir um guia de atividades que possam proporcionar a aprendizagem na perspectiva da ideia de Historiletrar.

Para o alcance dos objetivos supracitados, realizamos um levantamento bibliográfico das ideias e teorias já consolidadas sobre a temática abordada nessa pesquisa, a saber: o ensino de história nos anos iniciais, os documentos curriculares educacionais e os múltiplos letramentos. A busca online por produções acadêmicas foi realizada no banco de dissertações do ProfHistória e nas bases de dados do Google

Acadêmico e da Scielo, com os seguintes caracteres de busca: “ensino de história e letramentos nos anos iniciais”, “ensino de história e o currículo mato-grossense”, “ensino de história e o documento Escola Cuiabana”, “letramento digital e o ensino de história”, “multiletramentos e o ensino de história” e “literacia histórica nos anos iniciais”. No banco de dissertações do ProfHistória, no âmbito do Mestrado Profissional em Ensino de História, verificamos poucas pesquisas sobre o ensino de História nos anos iniciais, apenas, 12 dissertações foram produzidas entre os anos de 2016 e 2022.

Na coleta de dados utilizamos a metodologia da pesquisa documental e bibliográfica, com o uso da abordagem qualitativa descritiva na análise dos mesmos. Não houve um recorte temporal para a realização da pesquisa bibliográfica, no entanto, tínhamos como critério de seleção os escritos de autores reconhecidos por seus pares em suas áreas de conhecimento: educação e ensino de história e que se mantinham presentes nas referências atuais da área de pesquisa. Quanto aos documentos curriculares selecionados para a análise, optamos por analisar detalhadamente os que estão vigentes na esfera nacional, estadual e municipal. De acordo com Gil (2019), para analisar e responder um problema de pesquisa por meio da pesquisa documental utiliza-se como fonte de coleta de dados os documentos como: leis, dados estatísticos, documentos públicos, documentos iconográficos, entre outros; ou seja, dados já prontos serão comparados com estudos feitos por outros pesquisadores. As análises dos currículos educacionais, das informações encontradas sobre os múltiplos letramentos e da minha prática em sala de aula, contribuíram para definir aspectos importantes quanto a produção de atividades, que compõem o produto final dessa pesquisa, a saber: um guia de atividades para o ensino de história, na perspectiva do que nomeamos de Historiletrar.

A dissertação está organizada em três capítulos, sendo o primeiro, “O Ensino de História nas propostas curriculares educacionais vigentes”, subdividido em três seções, a saber: 1.1. O Ensino de História para os anos iniciais na Base Nacional Comum Curricular (2017); 1.2. O Ensino de História para os anos iniciais no Documento de Referência Curricular para Mato Grosso (2018) e 1.3. O Ensino de História para anos iniciais na Política Educacional da Rede Municipal de Ensino de Cuiabá: Escola Cuiabana (2019). Trabalhando com estudantes e professores com deficiência visual notei que os textos com tabelas são difíceis de serem lidos pelos softwares de leitura utilizados por pessoas com deficiência visual. Procurando tornar o texto mais inclusivo, visto que esse capítulo mostra vários quadros, relatamos brevemente os dados contidos em cada um e disponibilizamos nos apêndices, em formato de texto linear, as Matrizes Curriculares de

Referência para o ensino de História do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, elaboradas pelo município de Cuiabá/MT em 2020. O segundo capítulo dessa dissertação, intitulado “O Ensino de História e os múltiplos letramentos”, está subdividido em cinco seções, abordando os seguintes conceitos: Letramento, Multiletramentos, Letramento Digital, Letramento Histórico/Literacia Histórica e Letramento histórico-digital.

Ao considerar a consciência histórica como um processo importante na aprendizagem dos estudantes e articulando legislações, teoria e prática, no terceiro capítulo dessa dissertação, delineamos as dimensões práticas para desenvolver o que denominamos de Historiletrar, que é a articulação entre o ensino de História e os múltiplos letramentos, para promover o desenvolvimento da consciência histórica dos estudantes. Nas propostas de atividades para as aulas de História, utilizamos as matrizes de referência curricular municipal para o ensino de história nos anos iniciais do ensino fundamental, no entanto, talvez, as atividades possam ser utilizadas com os estudantes de outras etapas da Educação. Ressaltamos, ainda, que as atividades apresentam algumas adaptações com o intuito de promover a inclusão de crianças com deficiência visual. Essa perspectiva de inclusão, que atenda as pessoas com deficiência visual, vem sendo motivada desde quando cursamos a disciplina do Mestrado denominada “Produção de material didático e universo virtual”, lecionada pela professora Doutora Valéria Filgueira Dapper, que nos solicitou a produção de um material didático para o ensino de História com abordagens inclusivas.

Nessa perspectiva, organizamos o terceiro capítulo em três seções, uma para cada atividade elaborada e desenvolvida a partir do testar cotidiano entre teoria e prática de sala de aula, em escolas públicas do município de Cuiabá/MT, afinal, toda boa prática tem uma base teórica que emergiu de outras práticas. Com o intuito de manter viva a lenda regional do minhocão, elemento da identidade cultural cuiabana, na primeira seção intitulada “História Local: o minhocão de Baús”, a atividade envolve uma história ficcional, por meio do uso da literatura infanto-juvenil, com o suporte do livro “Ana Bela e o minhocão de Baús”, de autoria do professor de História Pedro Carlos Nogueira Félix.

Na busca por contribuir para que os estudantes tenham narrativas históricas mais apropriadas sobre os povos originários, bem como contemplar a Lei nº. 11.645 de 2008, que inclui no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “história e cultura afro-brasileira e indígena”, na segunda seção, intitulada “História Estereotipada: indígenas existem!”, a atividade aborda a temática indígena por meio da exibição de um documentário que retrata o cotidiano de crianças da etnia Kalapalo. A terceira e última

seção, intitulada “História Política: votação do passado e do presente”, apresenta a atividade que envolve uma narrativa histórica importante, a democracia. A construção dessa noção conceitual deu-se na prática por meio da realização de votações em sala de aula, com momento de votação aberta, com o intuito de levar a compreensão do “voto de cabresto” e de votação secreta, para a compreensão da importância da democracia.

As atividades, resultantes das demandas do cotidiano em sala de aula e da pesquisa realizada, são o nosso produto educacional e estão disponibilizadas nos apêndices, com a seguinte organização: o público alvo; a área do conhecimento; o componente curricular; a competência específica do componente curricular de História; a unidade temática; as habilidades; os objetos de conhecimento; os conteúdos da educação para igualdade, diversidade e equidade; as possibilidades interdisciplinares; os letramentos envolvidos; os recursos necessários; o local; a quantidade de aulas; o processo avaliativo; a ação para a educação inclusiva; as estratégias metodológicas e os encaminhamentos de cada aula. A cada atividade foi direcionada para um ano escolar por uma questão de organização, no entanto, podem ser adaptadas para uso do 1º ao 5º ano do ensino fundamental e quiçá em outras etapas da Educação Básica; bem como podem ser feitas as adaptações necessárias para atender a realidade de cada turma de estudantes.

CAPÍTULO I - O ENSINO DE HISTÓRIA NAS PROPOSTAS CURRICULARES EDUCACIONAIS VIGENTES

Para quê e para quem o currículo escolar é feito? As duas questões são complexas, visto que entre a intencionalidade e a aplicabilidade do currículo existe um espaço de disputa, que para a compreensão é fundamental indagações como:

Quem é o “nós” que decide que uma reunião particular de conhecimentos é apropriada? Que conjunto de suposições sociais e ideológicas definem o conhecimento de alguns grupos como legítimo, enquanto o conhecimento de outros não é nunca oficialmente transmitido? Como a distribuição, a produção e o controle de conhecimento estão relacionados às estruturas de desigualdades na sociedade mais ampla? (Apple, 1986, p. 46).

Ao discutir sobre questões que versam uma educação libertadora, Paulo Freire (1975), pode ter inspirado a confecção de currículos escolares pós-colonialistas, que possibilitam considerar a cultura erudita e a cultura popular, ultrapassando a simples listagem de conteúdos universais a serem aprendidos pelos estudantes (Silva, 2005). O currículo escolar é um território em disputa, seja na esfera da confecção dos textos, seja na aplicabilidade em sala de aula ou na aceitação pelos estudantes (Arroyo, 2013).

Conceber o currículo escolar como um documento com todos os conteúdos a serem ensinados aos estudantes e que aos professores fica somente a ação de aplicá-lo, desconsidera as relações de poder existentes na elaboração e na execução, bem como subestima-se a inteligibilidade dos professores e cerceia a sua autonomia. O modo de apropriação do currículo escolar pode ser reflexivo, crítico e/ou de cumprimento da obrigatoriedade legal, mas, mesmo que pareça, não há neutralidade, não é possível a aplicação tal qual foi pensada por quem elaborou.

Entre o momento da leitura e a efetivação deste currículo existe um espaço complexo da ação do professor, que segundo Tardif (2018) engloba os saberes docentes, relacionado a uma resistência, uma adesão parcial, uma rejeição ou incompreensão, ou até mesmo a combinação de algumas dessas características (Teodoro, 2020, p. 27).

Os documentos curriculares educacionais são norteadores do fazer pedagógicos dentro do universo escolar, no entanto, não devem engessar a dinâmica viva da escola, que pulsa, que é complexa, que é única em cada local e que constitui-se no dia-a-dia com

toda a comunidade escolar. Destacamos a importância de conceber o currículo como uma produção social, um posicionamento dos professores e dos estudantes, um fazer que acontece dentro de cada escola, aquilo que professores e os estudantes fazem com as coisas e, o que as coisas fazem com eles, afinal, fazemos o currículo e o currículo nos faz (Silva, 2005).

Nas análises e reflexões cotidianas feitas por professores ao planejarem e executarem as suas aulas, bem como nas análises acadêmicas, que resultam em artigos, dissertações de Mestrado e teses de Doutorado, explicita-se o que está implícito nas entrelinhas dos documentos curriculares educacionais e evidencia-se com quem fica esse território em disputa. A complexa discussão sobre o currículo, o campo do conhecimento e da ciência repolitizado, que possibilita entender as contradições sociais e fundamenta um viver mais humano (Arroyo, 2013) não é objetivo central dessa pesquisa, contudo são pontuações necessárias para a leitura do que está explícito nos documentos curriculares vigentes nas escolas do município de Cuiabá/MT.

Na busca por compreender a construção dos atuais documentos curriculares fez-se necessário passar o olhar sobre alguns documentos legais anteriores. Nos Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1997, p. 21) encontramos a seguinte redação

A partir de 1930, com a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública e a Reforma Francisco Campos, acentuou-se o fortalecimento do poder central do Estado e do controle sobre o ensino. O ensino de História era idêntico em todo o País, dando ênfase ao estudo de História Geral, sendo o Brasil e a América apêndices da civilização ocidental.

Um ensino “idêntico em todo país” poderia ser associado a uma base curricular nacional? Qual é a intencionalidade do currículo educacional do passado e do presente? Existe um alinhamento dos documentos curriculares anteriores com os atuais? Quais avanços há nos currículos educacionais vigentes para o ensino de História?

Essas questões perpassam a nossa análise dos documentos curriculares, mas, não esgotam-se nessa dissertação. O nosso foco de análise dos currículos escolares em âmbito nacional, estadual e municipal é o componente curricular de História dos anos iniciais, quanto as propostas para o ensino de história, os conteúdos selecionados, os esquecidos e os pouco contemplados, bem como a presença ou não da abordagem dos letramentos.

A Constituição Federal de 1988, que apontou para a necessidade de uma educação mais cidadã e coincidiu com o momento de debates sobre o ensino de História e críticas sobre os Estudos Sociais, já mencionava em seu Artigo 210 a necessidade de

prever conteúdos mínimos para o ensino fundamental, “de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais”. Nos anos de 1980, marco temporal da democracia brasileira, inclusive do ensino nas escolas, surgem importantes debates sobre o currículo de história, o qual precisava urgentemente ser revisto. Em conformidade com Martins (2015, p.10), esse “debate com relação às propostas de ensino que se queria no período de redefinição do currículo e das metodologias de ensino, nos anos de 1980, foi bastante amplo e frutífero”, tanto que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional aprovada em 1996 – Lei nº 9394/96, no seu Artigo 26, reafirma o que está posto na Constituição de 1988, a proposição de uma base curricular nacional, onde

(...) os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela.

Ao propor uma educação pautada na cidadania, que contribuísse com o desenvolvimento de habilidades cognitivas e práticas dos estudantes, a LDB/96, possibilitou a construção de novas propostas curriculares, onde as escolas deviam selecionar os saberes e os fazeres mais significativos para a comunidade local dos estudantes (Bueno e Urban, 2020).

Um ano depois, em 1997, é disponibilizado um documento nacional para subsidiar a construção dos Projetos Políticos Pedagógicos de cada escola brasileira, os chamados Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN’s, os quais

Compunham um conjunto de orientações nacionais para as disciplinas escolares e temas transversais a serem abordados minimamente pelas instituições escolares em nosso país. De acordo com a Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais, por consistirem em uma proposta flexível e ganharem vida nas práticas educativas regionais e locais não caracterizam-se como um currículo único a ser seguido e imposto as escolas, pois assim, não estariam respeitando a autonomia política-executiva dos Estados e Municípios, a regionalidade plural do nosso país e autonomia dos profissionais das escolas (Bueno e Urban, 2020, p. 04).

Essa proposta curricular flexível subsidiou a formulação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica no ano de 2013, onde, também, é mencionado a necessidade de uma base nacional comum curricular, a que todos os

estudantes tivessem acesso, para assegurar as características unitárias das orientações do que aprender em cada ano de escolaridade, complementada por uma parte diversificada contemplando as regionalidades brasileira.

A articulação entre a base nacional comum e a parte diversificada do currículo do Ensino Fundamental possibilita a sintonia dos interesses mais amplos de formação básica do cidadão com a realidade local, as necessidades dos alunos, as características regionais da sociedade, da cultura e da economia e perpassa todo o currículo (Brasil, 2013, p. 113).

As legislações supracitadas são uníssonas ao pontuar a garantia de um conjunto de conhecimentos comum aos estudantes em cada ano da sua vida escolar e serviram de referência para a criação da Base Nacional Comum Curricular vigente.

1.1 O ensino de História para os anos iniciais na Base Nacional Comum Curricular (2017)

O Brasil passou por mais uma reformulação dos seus currículos educacionais, os quais são documentos norteadores do processo de ensino e de aprendizagem escolar, com a aprovação de uma Base Nacional Comum Curricular, a BNCC de 2017, onde definiu-se o conjunto de habilidades essenciais, que os estudantes brasileiros devem desenvolver progressivamente. A proposição de um conjunto de conhecimentos essenciais a todos os currículos educacionais brasileiro, pode possibilitar ao estudante ao mudar de escola, inclusive de Estado, ter a mínima garantia da continuidade da aprendizagem necessária a etapa de escolarização em que se encontra, ou seja, haverá menos probabilidade de ver o mesmo conjunto de conhecimentos duas vezes ou ficar sem acesso a algum conhecimento essencial. No entanto, ao reduzir as diferenças dos conteúdos a serem disponibilizado aos estudantes, há a redução das desigualdades?

Destinou-se a escola, na confecção de seu Projeto Político Pedagógico, a responsabilidade de tentar diminuir as desigualdades ao definir as suas estratégias de ensino, os recursos didáticos, as metodologias e outros, que melhor possam atender os seus estudantes. Com uma autonomia relativa, por fazer parte de um sistema educacional organizado em redes de ensino, sejam elas pública, particular, comunitária, confessional, municipal, estadual ou federal, a escola está submetida a legislações e a recursos

financeiros que acabam por limitar o seu campo de atuação para o atendimento aos seus estudantes.

O documento norteador da educação básica, com enfoque no “desenvolvimento humano global, em suas dimensões intelectual, física, afetiva, social, ética, moral e simbólica” (Brasil, 2017, p. 16), enfatiza a necessidade de adequar os currículos escolares à realidade local e as características de seus estudantes, sejam eles quais forem: com ou sem deficiência, de espaços urbanos e rurais, pertencentes aos povos indígenas ou das comunidades quilombolas. Desse modo, na escola, “espaço de aprendizagem e de democracia inclusiva, deve se fortalecer na prática coercitiva de não discriminação, não preconceito e respeito às diferenças e diversidades” (Brasil, 2017, p. 14). Para a educação escolar indígena, por exemplo, foi salientado que é preciso

(...) assegurar competências específicas com base nos princípios da coletividade, reciprocidade, integralidade, espiritualidade e alteridade indígena, a serem desenvolvidas a partir de suas culturas tradicionais reconhecidas nos currículos dos sistemas de ensino e propostas pedagógicas das instituições escolares. Significa também, em uma perspectiva intercultural, considerar seus projetos educativos, suas cosmologias, suas lógicas, seus valores e princípios pedagógicos próprios (em consonância com a Constituição Federal, com as Diretrizes Internacionais da OIT – Convenção 169 e com documentos da ONU e Unesco sobre os direitos indígenas) e suas referências específicas, tais como: construir currículos interculturais, diferenciados e bilíngues, seus sistemas próprios de ensino e aprendizagem, tanto dos conteúdos universais quanto dos conhecimentos indígenas, bem como o ensino da língua indígena como primeira língua (Brasil, 2017, p.17-18).

Os componentes curriculares do Ensino Fundamental, que chamávamos de disciplinas escolares, permaneceram organizados conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica de 2013, distribuídos em cinco áreas do conhecimento, como descrito no quadro a seguir.

Quadro 1: Áreas do conhecimento e Componentes Curriculares

ENSINO FUNDAMENTAL – ANOS INICIAIS	
ÁREAS DO CONHECIMENTO	COMPONENTES CURRICULARES
LINGUAGENS	LÍNGUA PORTUGUESA
	ARTE
	EDUCAÇÃO FÍSICA
MATEMÁTICA	MATEMÁTICA
CIÊNCIAS DA NATUREZA	CIÊNCIAS
CIÊNCIAS HUMANAS	GEOGRAFIA

	HISTÓRIA
ENSINO RELIGIOSO	ENSINO RELIGIOSO

Fonte: Brasil, 2017, p. 27

O quadro acima mostra que a área do conhecimento denominada Linguagens contempla três componentes curriculares, a saber: Língua Portuguesa, Arte e Educação Física. A área do conhecimento denominada Matemática, tem, apenas, o componente curricular Matemática. O mesmo acontece com a área do conhecimento Ciências da Natureza, que tem o componente curricular Ciências. A área de conhecimento denominada Ciências Humanas, contempla dois componentes curriculares, a Geografia e a História. E, a área de conhecimento chamada de Ensino Religioso, abarca o componente curricular Ensino Religioso.

Cada área do conhecimento é composta por um conjunto de competências, as quais são 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. 08). O enfoque no desenvolvimento de competências proposto na BNCC significa a indicação de que os estudantes

(...) devem “saber” (considerando a constituição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) e, sobretudo, do que devem “saber fazer” (considerando a mobilização desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho) (idem, p. 13).

As Competências da Área de Ciências Humanas são:

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

acolhimento e a valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.

V. Comparar eventos ocorridos simultaneamente no mesmo espaço e em espaços variados, e eventos ocorridos em tempos diferentes no mesmo espaço e em espaços variados.

VI. Construir argumentos, com base nos conhecimentos das Ciências Humanas, para negociar e defender ideias e opiniões que respeitem e promovam os direitos humanos e a consciência socioambiental, exercitando a responsabilidade e o protagonismo voltados para o bem comum e a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.

VII. Utilizar as linguagens cartográfica, gráfica e iconográfica e diferentes gêneros textuais e tecnologias digitais de informação e comunicação no desenvolvimento do raciocínio espaço-temporal relacionado à localização, distância, direção, duração, simultaneidade, sucessão, ritmo e conexão (Brasil, 2017, p. 355).

Além das competências de cada área do conhecimento, as quais podem possibilitar a articulação entre os seus componentes curriculares e a progressão entre os anos de escolaridade, cada componente curricular, também, possui as suas Competências Específicas a serem desenvolvidas, no componente curricular de História são:

1. Compreender acontecimentos históricos, relações de poder e processos e mecanismos de transformação e manutenção das estruturas sociais, políticas, econômicas e culturais ao longo do tempo e em diferentes espaços para analisar, posicionar-se e intervir no mundo contemporâneo.
2. Compreender a historicidade no tempo e no espaço, relacionando acontecimentos e processos de transformação e manutenção das estruturas sociais, políticas, econômicas e culturais, bem como problematizar os significados das lógicas de organização cronológica.
3. Elaborar questionamentos, hipóteses, argumentos e proposições em relação a documentos, interpretações e contextos históricos específicos, recorrendo a diferentes linguagens e mídias, exercitando a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos, a cooperação e o respeito.
4. Identificar interpretações que expressam visões de diferentes sujeitos, culturas e povos com relação a um mesmo contexto histórico, e posicionar-se criticamente com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.
5. Analisar e compreender o movimento de populações e mercadorias no tempo e no espaço e seus significados históricos, levando em conta o respeito e a solidariedade com as diferentes populações.
6. Compreender e problematizar os conceitos e procedimentos norteadores da produção historiográfica.
7. Produzir, avaliar e utilizar tecnologias digitais de informação e comunicação de modo crítico, ético e responsável, compreendendo seus significados para os diferentes grupos ou estratos sociais (Brasil, 2017, p. 400).

Para o desenvolvimento das competências supracitadas, a BNCC (Brasil, 2017)

propõe a articulação entre o tempo histórico, os documentos e a linguagem, por meio da qual o ser humano apropria-se do mundo, o que poderá levar o estudante a compreender o significado de diferentes temporalidades, lugares, objetos, movimentos das pessoas, entre outros, a partir de uma atitude historiadora, que envolva identificar, comparar, interpretar e analisar os objetos históricos. Os objetos históricos são entendidos no documento como os registros e vestígios históricos, sejam eles: mobiliário, instrumentos de trabalho, música, documentos oficiais, etc. Desse modo, para o ensino de história é preciso a

(...) utilização de diferentes fontes e tipos de documentos (escritos, iconográficos, materiais, imateriais) capazes de facilitar a compreensão da relação tempo e espaço e das relações sociais que os geraram. Os registros e vestígios das mais diversas naturezas (mobiliário, instrumentos de trabalho, música etc.) deixados pelos indivíduos carregam em si mesmos a experiência humana, as formas específicas de produção, consumo e circulação, tanto de objetos quanto de saberes (Brasil, 2017, p. 398).

A História é compreendida, portanto, como a “correlação de forças, de enfrentamentos e de batalhas para a produção de sentidos e significados, que são constantemente reinterpretados por diferentes grupos sociais” (Brasil, 2017, 397), os quais produzem suas memórias individuais e coletivas de acordo com os elementos de sua identidade, de seu interesse e da sua lógica de produção de patrimônios materiais e imateriais.

Além de apontar para o desenvolvimento de competências, a BNCC (Brasil, 2017) organizou os conteúdos a serem aprendidos em cada ano escolar por unidades temáticas, onde há dois ou mais objetos de conhecimento, que desdobram-se em habilidades, as quais “expressam as aprendizagens essenciais que devem ser asseguradas aos alunos nos diferentes contextos escolares” (Brasil, 2017, p. 29), bem como envolvem as operações mentais e os conjuntos de conteúdos, que podem ser compreendidos como objetos de conhecimento. A grosso modo podemos dizer que compreender os acontecimentos históricos é uma competência específica de História a ser desenvolvida por meio de várias habilidades como, por exemplo, interpretar as afirmações históricas, como são feitas, mantidas e questionadas; identificar as conjunturas temporais; analisar diferentes fontes e objetos históricos; etc.

Em outras palavras, ao escolher, por exemplo, as eleições, envolvendo a votação do passado e do presente, como temática para uma aula de História em uma turma de 5º

ano do ensino fundamental, envolveria a primeira competência específica do componente curricular de história, a saber:

Compreender acontecimentos históricos, relações de poder e processos e mecanismos de transformação e manutenção das estruturas sociais, políticas, econômicas e culturais ao longo do tempo e em diferentes espaços para analisar, posicionar-se e intervir no mundo contemporâneo (Brasil, 2017, p. 400).

A competência supracitada seria desenvolvida junto aos estudantes por meio de atividades que envolvessem, por exemplo, a habilidade EF05HI05, a qual significa “Associar o conceito de cidadania à conquista de direitos dos povos e das sociedades, compreendendo-o como conquista histórica” (Brasil, 2017, p. 413). No terceiro capítulo dessa dissertação propomos três atividades, uma delas envolve essa temática.

Os objetos de conhecimento e as habilidades, descritas por códigos alfanuméricos, são duas mudanças apresentadas na BNCC (Brasil, 2017). O código alfanumérico das habilidades é composto de letra e de números, conforme o ano de escolaridade. Vejamos o exemplo: EF05HI01, onde o primeiro par de letras, EF, indica a etapa de ensino, ou seja, o Ensino Fundamental; logo em seguida o primeiro par de números, 05, indica o ano de escolarização a que se refere a habilidade, nesse exemplo é o 5º ano; o segundo par de letras, HI, é a abreviação do componente curricular de História; e o último par de números, 01, indica a posição da habilidade de acordo com a sequência estabelecida. É importante destacar que a “numeração sequencial para identificar as habilidades de cada ano não representa uma ordem ou hierarquia esperada das aprendizagens” (Brasil, 2017, p. 31), os professores podem selecionar a ordem das habilidades a serem trabalhadas de acordo com o seu grupo de estudantes, ou seja, poderá, por exemplo, utilizar a habilidade EF05HI02, antes da EF05HI01.

Na primeira fase do Ensino Fundamental, que corresponde ao 1º, 2º, 3º, 4º e 5º ano, a BNCC (Brasil, 2017) descreve unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades a serem desenvolvidas em cada ano escolar. Apresentamos a seguir os quadros do 1º ao 5º ano, relativos ao componente curricular de História, para a compreensão e a análise das alterações realizadas nos documentos curriculares da esfera Estadual e Municipal, que objetivam contemplar a diversidade local. O primeiro quadro de habilidades refere-se ao 1º ano do Ensino Fundamental.

Quadro 2: Habilidades do Componente Curricular de História para o 1º ano

1º Ano do Ensino Fundamental		
Unidades temáticas	Objetos de conhecimento	Habilidades
Mundo pessoal: meu lugar no mundo	As fases da vida e a ideia de temporalidade (passado, presente, futuro).	(EF01HI01) Identificar aspectos do seu crescimento por meio do registro das lembranças particulares ou de lembranças dos membros de sua família e/ou de sua comunidade.
	As diferentes formas de organização da família e da comunidade: os vínculos pessoais e as relações de amizade.	(EF01HI02) Identificar a relação entre as suas histórias e as histórias de sua família e de sua comunidade. (EF01HI03) Descrever e distinguir os seus papéis e responsabilidades relacionados à família, à escola e à comunidade.
	A escola e a diversidade do grupo social envolvido.	(EF01HI04) Identificar as diferenças entre os variados ambientes em que vive (doméstico, escolar e da comunidade), reconhecendo as especificidades dos hábitos e das regras que os regem.
Mundo pessoal: eu, meu grupo social e meu tempo	A vida em casa, a vida na escola e formas de representação social e espacial: os jogos e brincadeiras como forma de interação social e espacial.	(EF01HI05) Identificar semelhanças e diferenças entre jogos e brincadeiras atuais e de outras épocas e lugares.
	A vida em família: diferentes configurações e vínculos.	(EF01HI06) Conhecer as histórias da família e da escola e identificar o papel desempenhado por diferentes sujeitos em diferentes espaços. (EF01HI07) Identificar mudanças e permanências nas formas de organização familiar.
	A escola, sua representação espacial, sua história e seu papel na comunidade	(EF01HI08) Reconhecer o significado das comemorações e festas escolares, diferenciando-as das datas festivas comemoradas no âmbito familiar ou da comunidade.

Fonte: Brasil, 2017, p. 404 e 405

O quadro acima traz duas unidades temáticas, cada uma em uma linha da coluna à esquerda; seis objetos de conhecimento, cada um em uma linha da coluna do meio e oito habilidades distribuídas individualmente ou em grupos na coluna da direita. A primeira unidade temática denominada “Mundo pessoal: meu lugar no mundo” contempla três objetos de conhecimento e quatro habilidades distribuídas entre eles. O primeiro objeto de conhecimento está relacionado a habilidade EF01HI01; o segundo objeto de conhecimento relaciona-se a duas habilidades, a EF01HI02 e a EF01HI03; o terceiro objeto de conhecimento está relacionado a habilidade EF01HI04. A segunda unidade temática, denominada “Mundo pessoal: eu, meu grupo social e meu tempo”,

contempla outros três objetos de conhecimento e outras quatro habilidades; assim, o quarto objeto de conhecimento está relacionado a habilidade EF01HI05; o quinto objeto de conhecimento refere-se as habilidades EF01HI06 e EF01HI07; já o sexto objeto de conhecimento diz respeito a última habilidade do quadro, a EF01HI08.

As unidades temáticas do 1º ano do ensino fundamental, voltam-se para o mundo pessoal do estudante, onde a história individual é o ponto de partida do conhecimento histórico. Nesta fase, memória e história entrecruzam-se nas narrativas que pautam o ensino de história; as habilidades versam em torno de identificar, conhecer, reconhecer e descrever aspectos da sua própria história, para possibilitar a diferenciação do “Eu” e do “Outro”, bem como desenvolver noções de temporalidade (passado, presente e futuro).

A questão de diferenciação do “eu” e do “outro” está no primeiro dos cinco campos de experiências da Educação Infantil, etapa anterior ao 1º ano. Inclusive é a primeira vez que essa etapa de escolarização ganha um documento curricular estruturado em três faixas etárias, com especificações do que ensinar e aprender em cada uma delas. Na descrição do campo de experiência denominado “O Eu, o Outro e o Nós”, é perceptível similaridades com as habilidades do 1º ano o ensino fundamental. Vejamos:

O eu, o outro e o nós – É na interação com os pares e com adultos que as crianças vão constituindo um modo próprio de agir, sentir e pensar e vão descobrindo que existem outros modos de vida, pessoas diferentes, com outros pontos de vista. Conforme vivem suas primeiras experiências sociais (na família, na instituição escolar, na coletividade), constroem percepções e questionamentos sobre si e sobre os outros, diferenciando-se e, simultaneamente, identificando-se como seres individuais e sociais. Ao mesmo tempo que participam de relações sociais e de cuidados pessoais, as crianças constroem sua autonomia e senso de autocuidado, de reciprocidade e de interdependência com o meio. Por sua vez, na Educação Infantil, é preciso criar oportunidades para que as crianças entrem em contato com outros grupos sociais e culturais, outros modos de vida, diferentes atitudes, técnicas e rituais de cuidados pessoais e do grupo, costumes, celebrações e narrativas. Nessas experiências, elas podem ampliar o modo de perceber a si mesmas e ao outro, valorizar sua identidade, respeitar os outros e reconhecer as diferenças que nos constituem como seres humanos (Brasil, 2017, p. 38).

A continuidade apresentada e intencionalmente colocada no documento curricular ao mencionar que os campos de experiências “serão ampliados e aprofundados no ensino fundamental” (Brasil, 2017, p. 51), demonstra o intuito de facilitar o processo de transição entre as etapas de ensino, que é benéfico para os estudantes nessas transições. Essa relação do que se ensina com o sujeito a que se ensina aparece em outros componentes

curriculares. Em Geografia vamos encontrar nas habilidades a expressão “lugares de vivência” e em Ciências a expressão “vida cotidiana”.

Aprender história com o meio social e com o outro é importante, visto que nas interações humanas, que provocam desequilíbrios e reorganizações mentais, ocorre o desenvolvimento humano e possibilita a ampliação do conhecimento (Vygotsky, 2007). Precisamos, no entanto, nos atentar que o “eu”, o “meio”, o “outro” e o “nós” é amplo e múltiplo, a conexão promovida pela internet, pode despertar nas crianças, dessa e de outras faixas etárias, o interesse por conviver virtualmente com comunidades bem distantes das suas.

A mesma lógica trazida no 1º ano, a noção do “eu” e do “outro” e da aprendizagem do conhecimento histórico por meio de interações entre as pessoas, é encontrada nas habilidades para o 2º ano do ensino fundamental. Nota-se, no entanto, que a diferenciação do “eu” e do “outro” amplia-se para a observação dos grupos sociais mais próximos do convívio do estudante, o qual precisará selecionar, identificar, reconhecer e compreender o significado de objetos e documentos pessoais como fontes de memórias e histórias nos âmbitos pessoal, familiar, escolar e comunitário, organizando fatos da vida cotidiana temporalmente (antes, durante, ao mesmo tempo e depois). Nessa fase começa a introdução do conceito de tempo.

A pesquisa realizada por Freire (*et al*, 2020) para investigar a noção de temporalidade histórica de estudantes do 5º ano, apontou que os estudantes compreendem o tempo apoiando-se em suas concepções cronológicas e linear, bem como a sequência de fatos depende da presença de elementos concretos, apresentados de forma ordenada, onde o entendimento sobre a temporalidade histórica estaria em fase inicial de construção e que as noções de simultaneidade não abarcam o tempo passado e circunscreve a acontecimentos do tempo presente.

O quadro 3, contendo as habilidades para o 2º ano, menciona a tecnologia digital como uma forma de registrar as experiências da comunidade. A cultura digital reaparecerá em uma habilidade do 4º ano, a EF04HI08, e, indiretamente, em outra habilidade do 5º ano, a EF05HI06.

Quadro 3: Habilidades do Componente Curricular de História para o 2º ano

2º Ano do Ensino Fundamental		
Unidades temáticas	Objetos de conhecimento	Habilidades

A comunidade e seus registros	A noção do “Eu” e do “Outro”: comunidade, convivências e interações entre pessoas.	(EF02HI01) Reconhecer espaços de sociabilidade e identificar os motivos que aproximam e separam as pessoas em diferentes grupos sociais ou de parentesco. (EF02HI02) Identificar e descrever práticas e papéis sociais que as pessoas exercem em diferentes comunidades. (EF02HI03) Selecionar situações cotidianas que remetam à percepção de mudança, pertencimento e memória.
	A noção do “Eu” e do “Outro”: registros de experiências pessoais e da comunidade no tempo e no espaço.	(EF02HI04) Selecionar e compreender o significado de objetos e documentos pessoais como fontes de memórias e histórias nos âmbitos pessoal, familiar, escolar e comunitário.
	Formas de registrar e narrar histórias (marcos de memória materiais e imateriais).	(EF02HI05) Selecionar objetos e documentos pessoais e de grupos próximos ao seu convívio e compreender sua função, seu uso e seu significado.
	O tempo como medida.	(EF02HI06) Identificar e organizar, temporalmente, fatos da vida cotidiana, usando noções relacionadas ao tempo (antes, durante, ao mesmo tempo e depois). (EF02HI07) Identificar e utilizar diferentes marcadores do tempo presentes na comunidade, como relógio e calendário.
As formas de registrar as experiências da comunidade	As fontes: relatos orais, objetos, imagens (pinturas, fotografias, vídeos), músicas, escrita, tecnologias digitais de informação e comunicação e inscrições nas paredes, ruas e espaços sociais.	(EF02HI08) Compilar histórias da família e/ou da comunidade registradas em diferentes fontes. (EF02HI09) Identificar objetos e documentos pessoais que remetam à própria experiência no âmbito da família e/ou da comunidade, discutindo as razões pelas quais alguns objetos são preservados e outros são descartados.
O trabalho e a sustentabilidade na comunidade	A sobrevivência e a relação com a natureza.	(EF02HI10) Identificar diferentes formas de trabalho existentes na comunidade em que vive, seus significados, suas especificidades e importância. (EF02HI11) Identificar impactos no ambiente causados pelas diferentes formas de trabalho existentes na comunidade em que vive.

O quadro acima traz três unidades temáticas, cada uma em uma linha da coluna à esquerda; seis objetos de conhecimento, cada um em uma linha da coluna do meio e onze habilidades distribuídas individualmente ou em grupos na coluna da direita. A primeira unidade temática denominada “A comunidade e seus registros” tem quatro objetos de conhecimento, que correspondem a sete habilidades distribuídas entre eles. O primeiro objeto de conhecimento relaciona-se as habilidades EF02HI01, EF02HI02 e EF02HI03; o segundo objeto de conhecimento está relacionado a habilidade EF02HI04; o terceiro objeto de conhecimento corresponde a habilidade EF02HI05 e o quarto objeto de conhecimento as habilidades EF02HI06 e EF02HI07. A segunda unidade temática denominada “As formas de registrar as experiências da comunidade”, tem um objeto de conhecimento, que está relacionado as habilidades EF02HI08 e EF02HI09. A terceira unidade temática denominada “O trabalho e a sustentabilidade na comunidade”, tem um objeto de conhecimento, que está relacionado as habilidades EF02HI10 e EF02HI11.

Para o 3º ano do ensino fundamental é proposto que o estudante, amplie a noção de espaço público e privado; identifique os grupos populacionais, os patrimônios históricos e as culturas, sejam elas: africanas, indígenas e de migrantes, que formam a cidade em que vive; bem como selecione e registre os acontecimentos ocorridos ao longo do tempo, analisando mudanças e permanências, por meio da consulta de diferentes fontes históricas, conforme explícito no quadro a seguir.

Quadro 4: Habilidades do Componente Curricular de História para o 3º ano

3º Ano do Ensino Fundamental		
Unidades temáticas	Objetos de conhecimento	Habilidades
As pessoas e os grupos que compõem a cidade e o município	O “Eu”, o “Outro” e os diferentes grupos sociais e étnicos que compõem a cidade e os municípios: os desafios sociais, culturais e ambientais do lugar onde vive.	(EF03HI01) Identificar os grupos populacionais que formam a cidade, o município e a região, as relações estabelecidas entre eles e os eventos que marcam a formação da cidade, como fenômenos migratórios (vida rural/vida urbana), desmatamentos, estabelecimento de grandes empresas, etc. (EF03HI02) Selecionar, por meio da consulta de fontes de diferentes naturezas, e registrar acontecimentos ocorridos ao longo do tempo na cidade ou região em que vive. (EF03HI03) Identificar e comparar pontos de vista em relação a eventos significativos do local em que vive, aspectos relacionados a condições sociais e à presença de diferentes grupos sociais e

		culturais, com especial destaque para as culturas africanas, indígenas e de migrantes.
	Os patrimônios históricos e culturais da cidade e/ou do município em que vive.	(EF03HI04) Identificar os patrimônios históricos e culturais de sua cidade ou região e discutir as razões culturais, sociais e políticas para que assim sejam considerados.
O lugar em que vive	A produção dos marcos da memória: os lugares de memória (ruas, praças, escolas, monumentos, museus etc.).	(EF03HI05) Identificar os marcos históricos do lugar em que vive e compreender seus significados. (EF03HI06) Identificar os registros de memória na cidade (nomes de ruas, monumentos, edifícios etc.), discutindo os critérios que explicam a escolha desses nomes.
	A produção dos marcos da memória: formação cultural da população.	(EF03HI07) Identificar semelhanças e diferenças existentes entre comunidades de sua cidade ou região, e descrever o papel dos diferentes grupos sociais que as formam.
	A produção dos marcos da memória: a cidade e o campo, aproximações e diferenças.	(EF03HI08) Identificar modos de vida na cidade e no campo no presente, comparando- os com os do passado.
A noção de espaço público e privado	A cidade, seus espaços públicos e privados e suas áreas de conservação ambiental.	(EF03HI09) Mapear os espaços públicos no lugar em que vive (ruas, praças, escolas, hospitais, prédios da Prefeitura e da Câmara de Vereadores etc.) e identificar suas funções. (EF03HI10) Identificar as diferenças entre o espaço doméstico, os espaços públicos e as áreas de conservação ambiental, compreendendo a importância dessa distinção.
	A cidade e suas atividades: trabalho, cultura e lazer.	(EF03HI11) Identificar diferenças entre formas de trabalho realizadas na cidade e no campo, considerando também o uso da tecnologia nesses diferentes contextos. (EF03HI12) Comparar as relações de trabalho e lazer do presente com as de outros tempos e espaços, analisando mudanças e permanências.

Fonte: Brasil, 2017, p. 408 e 409

O quadro acima traz três unidades temáticas, cada uma em uma linha da coluna à esquerda, sete objetos de conhecimento, cada um em uma linha da coluna do meio e doze habilidades distribuídas individualmente ou em grupos na coluna da direita. A primeira unidade temática denominada “As pessoas e os grupos que compõem a cidade e o município”, tem dois objetos de conhecimento, que correspondem a quatro habilidades

distribuídas entre eles. O primeiro objeto de conhecimento relaciona-se as habilidades EF03HI01; EF03HI02 e EF03HI03; o segundo objeto de conhecimento está relacionado a habilidade EF03HI04. A segunda unidade temática denominada “O lugar em que vive”, tem mais três objetos de conhecimento e quatro habilidades; o quarto objeto de conhecimento está relacionado as habilidades: EF03HI05 e EF03HI06; o quinto refere-se a habilidade EF03HI07 e o sexto objeto de conhecimento a habilidade EF03HI08. A terceira unidade temática denominada “A noção de espaço público e privado”, tem dois objetos de conhecimento e quatro habilidades, sendo as habilidades EF03HI09 e EF03HI10 correspondentes ao sétimo objeto de conhecimento e o oitavo relaciona-se as habilidades EF03HI11 e EF03HI12.

No 3º ano encontramos a primeira habilidade, a EF03HI03, que cita diretamente a cultura africana e indígena, temática que reaparecerá em outra habilidade somente no 5º ano. A temática sobre povos indígenas está contemplada em uma das atividades que apresentamos no terceiro capítulo dessa dissertação. O pensamento decolonial, apontado por Quentel (2013) e outros autores decoloniais, evoca uma nova óptica de ler o mundo e mostra que é momento de ressignificar a História dos povos originários e afro-brasileiro. Ao dar voz aos povos e grupos silenciados, surge, por exemplo, a criação de leis, como a Lei nº 11.645 de 10 de Março de 2008, que inclui no currículo oficial da rede de ensino brasileira a obrigatoriedade da temática “história e cultura afro-brasileira e indígena”. Será que os textos de lei conseguem contemplar a multiculturalidade brasileira em sala de aula?

Concordamos com os seguintes escritos de Norberto Bobbio (*apud* Moll, 2004, p.134) “as palavras modificam-se mais rapidamente do que as coisas, embora a mudança das palavras leve a crer que as coisas, também, tenham mudado”. As leis podem, ainda, não ser suficientes, mas, pressionam para um movimento de mudança de concepção e faz com que a disciplina escolar de História demonstre avanços no que tange a inclusão da multiplicidade de culturas, ao inserir as temáticas indígenas e afro-brasileira em seus currículos.

No 4º ano do ensino fundamental, para que o estudante reconheça a História como resultado da ação dos seres humanos no tempo e no espaço, o foco das habilidades são as questões históricas envolvendo os processos migratórios dos grupos humanos, os processos de ocupação do campo e as intervenções que fizeram tanto na natureza, tais como o nomadismo, o desenvolvimento da agricultura e do pastoreio, a criação da indústria, entre outros, quanto nos meios de comunicação, seja o rádio, a televisão, o

cinema, a internet e as demais tecnologias digitais de informação e de comunicação. A necessidade de identificar e utilizar as tecnologias digitais de informação e de comunicação de modo crítico, significativo, reflexivo e ético, aparece no 4º ano dando destaque a uma reflexão em torno da integração de pessoas e das exclusões sociais e culturais causadas pela tecnologia, conforme quadro 5.

Quadro 5: Habilidades do Componente Curricular de História para o 4º ano

4º Ano do Ensino Fundamental		
Unidades temáticas	Objetos de conhecimento	Habilidades
Transformações permanências nas trajetórias dos grupos humanos	A ação das pessoas, grupos sociais e comunidades no tempo e no espaço: nomadismo, agricultura, escrita, navegações, indústria, entre outras.	(EF04HI01) Reconhecer a história como resultado da ação do ser humano no tempo e no espaço, com base na identificação de mudanças e permanências ao longo do tempo. (EF04HI02) Identificar mudanças e permanências ao longo do tempo, discutindo os sentidos dos grandes marcos da história da humanidade (nomadismo, desenvolvimento da agricultura e do pastoreio, criação da indústria etc.).
	O passado e o presente: a noção de permanência e as lentas transformações sociais e culturais.	(EF04HI03) Identificar as transformações ocorridas na cidade ao longo do tempo e discutir suas interferências nos modos de vida de seus habitantes, tomando como ponto de partida o presente.
Circulação de pessoas, produtos e culturas	A circulação de pessoas e as transformações no meio natural.	(EF04HI04) Identificar as relações entre os indivíduos e a natureza e discutir o significado do nomadismo e da fixação das primeiras comunidades humanas. (EF04HI05) Relacionar os processos de ocupação do campo a intervenções na natureza, avaliando os resultados dessas intervenções.
	A invenção do comércio e a circulação de produtos.	(EF04HI06) Identificar as transformações ocorridas nos processos de deslocamento das pessoas e mercadorias, analisando as formas de adaptação ou marginalização.
	As rotas terrestres, fluviais e marítimas e seus impactos para a formação de cidades e as transformações do meio natural.	(EF04HI07) Identificar e descrever a importância dos caminhos terrestres, fluviais e marítimos para a dinâmica da vida comercial.
	O mundo da tecnologia: a integração de pessoas e as exclusões sociais e culturais.	(EF04HI08) Identificar as transformações ocorridas nos meios de comunicação (cultura oral, imprensa, rádio, televisão, cinema, internet e demais tecnologias digitais de informação e

		comunicação) e discutir seus significados para os diferentes grupos ou extratos sociais.
As questões históricas relativas às migrações	O surgimento da espécie humana no continente africano e sua expansão pelo mundo.	(EF04HI09) Identificar as motivações dos processos migratórios em diferentes tempos e espaços e avaliar o papel desempenhado pela migração nas regiões de destino.
	Os processos migratórios para a formação do Brasil: os grupos indígenas, a presença portuguesa e a diáspora forçada dos africanos. Os processos migratórios do final do século XIX e início do século XX no Brasil. As dinâmicas internas de migração no Brasil a partir dos anos 1960.	(EF04HI10) Analisar diferentes fluxos populacionais e suas contribuições para a formação da sociedade brasileira. (EF04HI11) Analisar, na sociedade em que vive, a existência ou não de mudanças associadas à migração (interna e internacional).

Fonte: Brasil, 2017, p. 410 e 411

O quadro acima traz três unidades temáticas, cada uma em uma linha da coluna à esquerda, oito objetos de conhecimento, cada um em uma linha da coluna do meio e onze habilidades distribuídas individualmente ou em grupos na coluna da direita. A primeira unidade temática denominada “Transformações e permanências nas trajetórias dos grupos humanos”, tem dois objetos de conhecimento, que correspondem a três habilidades distribuídas entre eles. O primeiro objeto de conhecimento relaciona-se as habilidades EF04HI01 e EF04HI02 e o segundo objeto de conhecimento refere-se a habilidade EF04HI03. A segunda unidade temática denominada “Circulação de pessoas, produtos e culturas”, tem quatro objetos de conhecimento e cinco habilidades; o terceiro objeto de conhecimento refere-se as habilidades EF04HI04 e EF04HI05; o quarto objeto de conhecimento refere-se a habilidade EF04HI06; o quinto à habilidade EF04HI07 e o sexto à habilidade EF04HI08. A terceira unidade temática denominada “As questões históricas relativas às migrações”, tem dois objetos de conhecimento, o sétimo objeto de conhecimento está relacionado as habilidades EF04HI09 e o oitavo objeto de conhecimento relaciona-se as habilidades EF04HI10 e EF04HI11.

O foco das habilidades no 5º ano do ensino fundamental versam em torno dos processos de formação dos povos e das culturas, onde os estudantes precisam identificar os mecanismos de organização do poder político; compreender o conceito de cidadania

como conquista histórica de direitos humanos; avaliar os diferentes significados sociais, políticos e culturais, atribuídos ao uso de diferentes linguagens e tecnologias na comunicação; identificar as diferentes formas de marcar o tempo, inclusive as dos povos indígenas e africanos; bem como analisar as mudanças e as permanências dos patrimônios materiais e imateriais, como explicitado no quadro 6.

Quadro 6: Habilidades do Componente Curricular de História para o 5º ano

5º Ano do Ensino Fundamental		
Unidades Temáticas	Objetos de conhecimento	Habilidades
Povos e culturas: meu lugar no mundo e meu grupo social	O que forma um povo: do nomadismo aos primeiros povos sedentarizados.	(EF05HI01) Identificar os processos de formação das culturas e dos povos, relacionando-os com o espaço geográfico ocupado.
	As formas de organização social e política: a noção de Estado.	(EF05HI02) Identificar os mecanismos de organização do poder político com vistas à compreensão da ideia de Estado e/ou de outras formas de ordenação social.
	O papel das religiões e da cultura para a formação dos povos antigos	(EF05HI03) Analisar o papel das culturas e das religiões na composição identitária dos povos antigos.
	Cidadania, diversidade cultural e respeito às diferenças sociais, culturais e históricas.	(EF05HI04) Associar a noção de cidadania com os princípios de respeito à diversidade, à pluralidade e aos direitos humanos. (EF05HI05) Associar o conceito de cidadania à conquista de direitos dos povos e das sociedades, compreendendo-o como conquista histórica.
Registros da história: linguagens e culturas	As tradições orais e a valorização da memória. O surgimento da escrita e a noção de fonte para a transmissão de saberes, culturas e histórias.	(EF05HI06) Comparar o uso de diferentes linguagens e tecnologias no processo de comunicação e avaliar os significados sociais, políticos e culturais atribuídos a elas. (EF05HI07) Identificar os processos de produção, hierarquização e difusão dos marcos de memória e discutir a presença e/ou a ausência de diferentes grupos que compõem a sociedade na nomeação desses marcos de memória. (EF05HI08) Identificar formas de marcação da passagem do tempo em distintas sociedades, incluindo os povos indígenas originários e os povos africanos. (EF05HI09) Comparar pontos de vista sobre temas que impactam a vida cotidiana no tempo presente, por meio do acesso a diferentes fontes, incluindo orais.
	Os patrimônios materiais e imateriais da humanidade.	(EF05HI10) Inventariar os patrimônios materiais e imateriais da humanidade e analisar mudanças e permanências desses patrimônios ao longo do tempo.

Fonte: Brasil, 2017, p. 412 e 413

O quadro acima traz duas unidades temáticas, cada uma em uma linha da coluna à esquerda, seis objetos de conhecimento, cada um em uma linha da coluna do meio e dez habilidades distribuídas individualmente ou em grupos na coluna da direita. A primeira unidade temática denominada “Povos e culturas: meu lugar no mundo e meu grupo social”, tem quatro objetos de conhecimento, que correspondem a cinco habilidades distribuídas entre eles. O primeiro objeto de conhecimento relaciona-se a habilidade EF05HI01; o segundo à habilidade EF05HI02; o terceiro à habilidade EF05HI03 e o quarto objeto de conhecimento está relacionado as habilidades EF05HI04 e EF05HI05. A segunda unidade temática denominada “Registros da história: linguagens e culturas”, tem dois objetos de conhecimento e cinco habilidades; assim o quinto objeto de conhecimento refere-se as habilidades EF05HI06, EF05HI07, EF05HI08 e EF05HI09; o sexto objeto de conhecimento refere-se a habilidade EF05HI10.

As habilidades relacionadas ao estudo sobre os povos indígenas originários e os povos africanos aparecem na BNCC em outros componentes curriculares do 1º ao 5º ano. No componente curricular de história, a habilidade EF05HI08 é a segunda e última, mesmo a BNCC (Brasil, 2017, p. 401) mencionando que para o ensino de História

Convém destacar as temáticas voltadas para a diversidade cultural e para as múltiplas configurações identitárias, destacando-se as abordagens relacionadas à história dos povos indígenas originários e africanos. Ressalta-se, também, na formação da sociedade brasileira, a presença de diferentes povos e culturas, suas contradições sociais e culturais e suas articulações com outros povos e sociedades.

A inclusão dos temas obrigatórios definidos pela legislação vigente, tais como a história da África e das culturas afro-brasileira e indígena, deve ultrapassar a dimensão puramente retórica e permitir que se defenda o estudo dessas populações como artífices da própria história do Brasil. A relevância da história desses grupos humanos reside na possibilidade de os estudantes compreenderem o papel das alteridades presentes na sociedade brasileira, comprometerem-se com elas e, ainda, perceberem que existem outros referenciais de produção, circulação e transmissão de conhecimentos, que podem se entrecruzar com aqueles considerados consagrados nos espaços formais de produção de saber.

Os patrimônios históricos estão presentes em duas habilidades, uma no 3º ano e outra no 5º ano, são elas: a EF03HI04 e a EF05HI10. Para Bueno e Urban (2020, p. 09) na BNCC (2017) a ideia de patrimônio “não é defendida, ficando a critério de cada sistema de ensino problematiza-la ou não”. O documento de referência curricular para Mato Grosso, ampliou essa abordagem ao elaborar uma habilidade específica para o 5º

ano, destacando o patrimônio mato-grossense, como veremos na próxima seção desse capítulo.

Em síntese, as habilidades do 1º ao 5º ano do componente curricular de História, apresentam diferentes níveis de complexidade e estão relacionadas ao reconhecimento pelo estudante do “Eu”, do “Outro”, do “Nós” e do “Lugar” com uma ampliação da sua percepção de acordo com o ano de escolarização, assim

No 1º e no 2º ano o que se busca é o conhecimento de si, das referências imediatas do círculo pessoal, da noção de comunidade e da vida em sociedade. Em seguida, por meio da relação diferenciada entre sujeitos e objetos, é possível separar o “Eu” do Outro”. Esse é o ponto de partida.

No 3º e no 4º ano contemplam-se a noção de lugar em que se vive e as dinâmicas em torno da cidade, com ênfase nas diferenciações entre a vida privada e a vida pública, a urbana e a rural. Nesse momento, também são analisados processos mais longínquos na escala temporal, como a circulação dos primeiros grupos humanos.

Essa análise se amplia no 5º ano, cuja ênfase está em pensar a diversidade dos povos e culturas e suas formas de organização. A noção de cidadania, com direitos e deveres, e o reconhecimento da diversidade das sociedades pressupõem uma educação que estimule o convívio e o respeito entre os povos (Brasil, 2017, p. 404).

Com foco em preparar os estudantes para enfrentar os desafios do mundo contemporâneo relacionados aos múltiplos referenciais identitários, a globalização e aos movimentos populacionais, como, por exemplo, a migração, o ensino de História nos anos iniciais tem o objetivo de estimular a autonomia, o pensamento crítico e a formação para a cidadania (Brasil, 2017).

Pressões de historiadores, estudiosos e professores, na escrita desse currículo nacional, certamente impactaram no resultado encontrado no componente curricular de História; inclusive é o único com diferentes unidades temática para cada ano de escolarização, o que não ocorre nos demais componentes curriculares expostos na BNCC. As unidades temáticas de História, organizadas no quadro abaixo, não são as mesmas ao longo dos cinco primeiros anos do ensino fundamental, e mantém a mesma lógica em cada um dos quatro anos finais do ensino fundamental.

Quadro 7: Unidades Temáticas de História – Anos Iniciais

Ano	Unidades temáticas		
1º	Mundo pessoal: meu lugar no mundo.	Mundo pessoal: eu, meu grupo social e meu tempo.	

2º	A comunidade e seus registros.	As formas de registrar as experiências da comunidade.	O trabalho e a sustentabilidade na comunidade.
3º	As pessoas e os grupos que compõem a cidade e o município.	O lugar em que vive.	A noção de espaço público e privado.
4º	Transformações e permanências nas trajetórias dos grupos humanos.	Circulação de pessoas, produtos e culturas.	As questões históricas relativas às migrações.
5º	Povos e culturas: meu lugar no mundo e meu grupo social.	Registros da história: linguagens e culturas.	

Fonte: Brasil, 2017

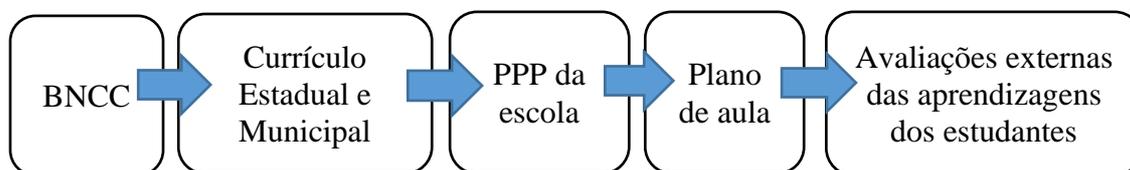
O quadro acima mostra as diferentes unidades temáticas de cada ano de escolarização, onde para o 1º ano são duas, a saber: “Mundo pessoal: meu lugar no mundo” e “Mundo pessoal: eu, meu grupo social e meu tempo”. No 2º ano são três: “A comunidade e seus registros”; “As formas de registrar as experiências da comunidade” e “O trabalho e a sustentabilidade na comunidade”. No 3º ano há outras três unidades temáticas, a saber: “As pessoas e os grupos que compõem a cidade e o município”; “O lugar em que vive” e “A noção de espaço público e privado”. No 4º ano são: “Transformações e permanências nas trajetórias dos grupos humanos”; “Circulação de pessoas, produtos e culturas” e “As questões históricas relativas às migrações”. E para o 5º ano são duas: “Povos e culturas: meu lugar no mundo e meu grupo social” e “Registros da história: linguagens e culturas”.

Os pressupostos trazidos pela BNCC (Brasil, 2017) desencadearam alterações nos currículos escolares de cada região brasileira e serviram de balizador para a confecção do documento curricular Estadual, o DRC/MT (Mato Grosso, 2018).

1.2 O Ensino de História para os anos iniciais no Documento de Referência Curricular para Mato Grosso (2018)

A BNCC (Brasil, 2017), documento normativo, demandou dos Estados brasileiros a confecção de um Documento Curricular Estadual para contemplar a parte diversificada de cada região. No ano de 2018 representantes de todos os Estados e do Distrito Federal reuniram-se, algumas vezes, em Brasília para dialogar e produzir a (re)escrita dos seus currículos estaduais. A (re)escrita ou (re)elaboração refere-se a atualização do documento curricular local alinhado a Base Nacional Comum Curricular de 2017, para

posteriormente alinhar os Projetos Políticos Pedagógicos escolares e serem contemplados nos planos de aulas, bem como mensurados nas avaliações externas. Esse alinhamento pode ser representado da seguinte forma:



No ofício circular nº. 19/2018/CHEFIA/GAB/SEB/SEB-MEC enviado às equipes de currículos dos Estados brasileiros e do Distrito Federal, que convidava para o “I Encontro Formativo do Programa de Apoio à implementação da BNCC”, conforme figura 1, é possível verificar a quantidade de membros que compunham a equipe técnica de currículo e gestão, responsável por auxiliar no processo de revisão ou elaboração e implementação dos currículos locais. Entre os 28 membros da equipe de currículo, 22 eram redatores com a função técnica de (re)escrever os textos do novo currículo para cada etapa e ano de escolaridade.

Figura 1: Convite do I Encontro Formativo do Programa de Apoio à Implementação da BNCC

SEI/MEC - 1008493 - Ofício-Circular

http://sei.mec.gov.br/sei/controlador.php?acao=documento_imprimir_



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
Esplanada dos Ministérios Bloco L, Edifício Sede - 5º Andar - Bairro Zona Cívico-Administrativa, Brasília/DF, CEP 70047-900
Telefone: 2022-8318 - <http://www.mec.gov.br>

Ofício-Circular nº 19/2018/CHEFIA/GAB/SEB/SEB-MEC

Brasília, 02 de março de 2018.

À EQUIPE DE CURRÍCULO E GESTÃO DOS ESTADOS E DO DF

Assunto: Convite I Encontro Formativo do Programa de Apoio à Implementação da BNCC.

Ref.: Processo SEI n. 23000.006638/2018-97.

Prezada Equipe de Currículo e Gestão,

1. A Secretaria de Educação Básica convida Vossas Senhorias para participar do I Encontro Formativo do Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular - BNCC, a ser realizado em Brasília, com abertura no dia 26 de março, às 14h e encerramento no dia 28 de março, às

2. A reunião terá como pauta o processo de revisão e/ou elaboração e implementação de seus currículos alinhados à BNCC, em regime de colaboração entre estados, municípios e Distrito Federal.

3. Contamos com a participação dos 28 membros das equipes técnicas de Currículo e Gestão de cada estado e do Distrito Federal, o que auxiliará na condução do processo de revisão e/ou elaboração e implementação da proposta curricular. São eles:

- Coordenador(a) Estadual (2);
- Coordenador(a) de Etapa – Educação Infantil (1);
- Coordenador(a) de Etapa – Ensino Fundamental Anos Iniciais (1);
- Coordenador(a) de Etapa – Ensino Fundamental Anos Finais (1);
- Redator(a) de Currículo – Educação Infantil e Ensino Fundamental - Componentes curriculares (22); e
- Articulador(a) de Regime de Colaboração (1).

4. Ressaltamos que, conforme entendimento entre a Secretaria de Educação Básica/MEC, o Conselho Nacional de Secretários de Educação - Consed e a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação - Undime, é indispensável a participação do membro da equipe designado para tal função, sendo condição essencial para participação no Programa de Apoio à Implementação

Fonte: arquivo pessoal

O Currículo de Referência para o território mato-grossense, elaborado em consonância com a BNCC (Brasil, 2017) e com o objetivo de contemplar as modalidades de educação oferecidas no Estado, com suas especificidades regionais, culturais e históricas, sejam das populações urbanas, indígenas, quilombolas, ribeirinhas e as do campo, está composto por quatro cadernos, a saber:

Primeiro: Concepções para a Educação Básica: Currículo de Referência para o Território Mato-Grossense – procura trazer as principais concepções que permeiam as etapas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental na perspectiva da promoção de um processo de ensino e aprendizagem holístico e significativo para os estudantes.

Segundo: Caderno de Educação Infantil.

Terceiro: Caderno dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Quarto: Caderno dos Anos Finais do Ensino Fundamental (Mato Grosso, 2018, p. 08).

Os cadernos consideram os seguintes pontos na organização do currículo preconizados na BNCC (Brasil, 2017):

O Desenvolvimento Integral dos estudantes como a principal intencionalidade educativa;

A aprendizagem Ativa como elemento de viabilização da construção de conhecimento;

Os campos de experiências na Educação Infantil como formas de organização das temporalidades e espaços das aprendizagens;

A progressão da aprendizagem como uma forma de acompanhar o desenvolvimento gradativo dos estudantes (Mato Grosso, 2018, p. 08).

Confeccionado em regime de colaboração entre três esferas de governo: a União, os Estados e os Municípios, podemos dizer que os textos foram escritos a várias mãos, as quais são de uma equipe técnica composta de representantes das Secretarias Estadual e Municipal de Educação; de representantes da União dos Dirigentes Municipais de Educação – Undime/MT; da União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação – Uncme/MT; do Conselho Nacional de Secretários de Educação – Consed; do Conselho Estadual de Educação – CEE; dos Conselhos Municipais de Educação – CME; do Sindicato dos Trabalhadores no Ensino Público de Mato Grosso – Sintep; e do Sindicato dos Estabelecimentos do Ensino Superior – Sinepe.

Após a construção da primeira versão da proposta curricular mato-grossense, a produção escrita foi disponibilizada para a consulta pública, entre os dias 09 de Julho a 30 de Agosto de 2018, período em que

(...) a sociedade pôde participar da construção do Currículo de Referência para todas as redes do território Mato-Grossense a fim de termos um documento representativo e efetivo para todo o Estado. Para tal, foi utilizada a plataforma disponibilizada pelo Ministério da Educação (MEC), onde 12 consultas públicas foram criadas, separadas de acordo com as etapas e componentes curriculares presentes na BNCC e no currículo de referência. Cada consulta pública apresentou o texto dividido em várias partes e em cada parte, o participante tinha a possibilidade de responder às perguntas “Está Claro?” e “É pertinente?” com “Sim”, “Parcialmente” ou “Não”. Caso o participante escolhesse a opção “Parcialmente” ou “Não” para qualquer uma das perguntas, um campo se abria, possibilitando que o mesmo deixasse um comentário e/ou sugestão para o documento (Mato Grosso, 2018, p. 03).

No site: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>, com um clique na aba Consulta Pública, após a realização de um cadastro, obtinha-se o acesso aos textos para leitura, análise, aceite, não aceite e contribuições, como mostra a figura abaixo.

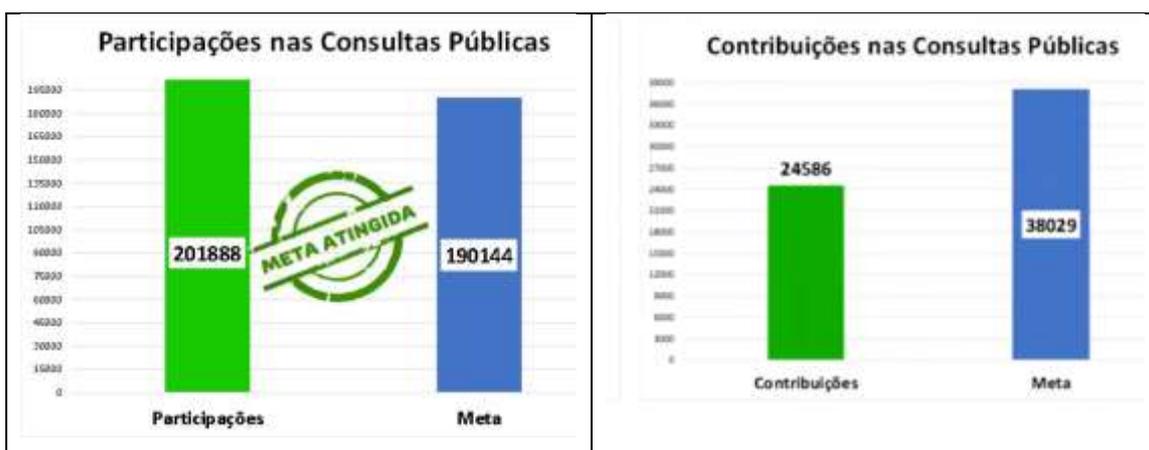
Figura 2: Campo para a participação na Consulta Pública

Fonte: Mato Grosso, 2018, p. 04

A participação em uma consulta pública é fundamental para que todos possam sentir-se contemplados e para o alcance do objetivo de construção democrática de leis e de documentos, tão importantes quanto esse. A revisão da primeira proposta curricular à luz das contribuições obtidas com a consulta pública ocorreu antes do envio do documento aos conselhos de educação, entre os meses de Julho e Setembro. No entanto, quanto a participação da sociedade cabe a seguinte pergunta: Houve uma efetiva divulgação e participação popular nessa consulta pública?

De acordo com o relatório da consulta pública, disponível no site: <https://sites.google.com/view/bnccmt> e no canal do YouTube intitulado “BNCC em Mato Grosso”, apesar de uma participação expressiva da população na construção do currículo mato-grossense, com 201.888 participantes, a meta de contribuições não foi alcançada, tendo, apenas, 24.586 contribuições, conforme observado nos gráficos da figura 3:

Figura 3: Gráficos com o Percentual de participação e contribuições na consulta pública



Fonte: Mato Grosso, 2018, p. 08

O não alcance da meta das contribuições na consulta pública nos leva a questionar se estava claro para a população como inserir as suas contribuições ou se a participação foi mais um cumprir protocolar. Destacamos, porém, que os anos iniciais do ensino fundamental foi a etapa de ensino com mais participações na consulta pública, “totalizando 57. 260 participações” (Mato Grosso, 2018, p. 15). Seria esse um dos motivos pelo qual ocorreu a aprovação do documento?

A homologação do DRC/MT (Mato Grosso, 2018) referente às etapas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, ocorreu em 20 de Dezembro de 2018, por meio da Portaria Nº 810/2018/GS/SEDUC/MT, publicada no Diário Oficial do Estado de Mato Grosso, nº 27406, página 58, que “dispõe sobre a homologação do documento de

Referência Curricular para Mato Grosso nas etapas da Educação Infantil e Ensino Fundamental e dá outras providências”.

Os conceitos e concepções de educação do DRC/MT estão alinhados aos da Base Nacional Comum Curricular de 2017, assim, a concepção de aprendizagem é a de que o estudante aprende e constrói conhecimento ao integrar-se com o outro, por meio de um processo ativo e significativo onde a aprendizagem efetiva-se, ou seja,

(...) no aprender fazendo, e sobretudo, na forma colaborativa desse fazer sob a mediação de um professor (JEREZ, CORONADO e VALENZUELA, 2012). Nessa perspectiva, o aprender nunca é passivo, está sempre em movimento (JEREZ, 2008), é mobilizado e torna-se mobilizador de autoria dos sujeitos em processo de formação, pois está atrelado ao objetivo de tornar o estudante um sujeito competente para a resolução de problemas em diferentes campos da vida cotidiana (Mato Grosso, 2018, p. 03).

No que tange às Áreas do Conhecimento no contexto da Unidocência encontramos a seguinte redação:

A unidocência é o espaço de trabalho do Pedagogo, que, em conjunto com profissionais de outras Licenciaturas, rege sua prática, objetivando possibilitar o pleno desenvolvimento dos estudantes. O processo de mediação da aprendizagem, nesse contexto, demanda de conhecimento generalista e sistemático, tanto sobre as formas de ensinar, aprender, quanto aos métodos para o ensino-aprendizagem e saberes de cada área de conhecimento (Mato Grosso, 2018, p. 08).

Com o objetivo de subsidiar o trabalho dos professores no processo de ensino e de aprendizagem, o DRC/MT (Mato Grosso, 2018) enfatiza o uso da literatura mato-grossense, citando alguns nomes e livros da literatura regional, bem como indica o uso de múltiplos letramentos, pontuando os seguintes conceitos: Letramento; Letramento Literário; Letramento Matemático; Letramento Cartográfico; Letramento Científico; Letramento Digital e Letramento Visual. Os letramentos/multiletramentos,

(...) são eminentemente sociais, construídos nas relações com o outro, desse modo, são atos responsivos em que a leitura e escrita são processos de compreensão ativa de significados. Logo, ao tratarmos dos Multiletramentos na escola, temos de considerar, na prática educativa dos Anos Iniciais, que isso implica em trabalhar com habilidades que compreendem tanto a navegação básica no teclado, quanto a pesquisa virtual (Mato Grosso, 2018, p. 37).

Apesar de não especificar a abordagem de letramentos para o ensino de História e tão pouco de letramento histórico, o documento menciona que a “complexidade da sociedade contemporânea e das atividades humanas, em constante ampliação, fizeram com que muitas áreas do conhecimento/componentes curriculares convergissem para a perspectiva do Letramento, apropriando-se dos conceitos e/ou ressignificando-os” (Mato Grosso, 2018, p. 38).

Para a Área de Ciências Humanas é indicado um trabalho pedagógico

(...) de maneira contextualizada, interdisciplinar, transdisciplinar e integradora, relacionando e articulando vivências e experiências dos estudantes em situações cotidianas relacionadas aos aspectos políticos, sociais, culturais e econômicos, promovendo atitudes, procedimentos e elaborações conceituais que potencializam o desenvolvimento de suas identidades e de suas participações em diferentes grupos sociais, a partir do reconhecimento e contribuição para o estudo da diversidade cultural na perspectiva dos Direitos Humanos (Mato Grosso, 2018, p.102).

Os jogos, as brincadeiras, as músicas ou gravuras antigas, são vistas como elementos que podem possibilitar aos estudantes estabelecerem relações entre os tempos atuais e o passado.

Embora o tempo, o espaço e o movimento sejam categorias básicas, não se pode deixar de valorizar também a crítica sistemática à ação humana, às relações sociais e de poder e, especialmente, à produção de conhecimentos e saberes, frutos de diferentes circunstâncias históricas, culturais e espaços geográficos (idem).

Além de fazer uso de recursos lúdicos, para a construção do conhecimento sobre o tempo e sobre a identidade, individual e coletiva, faz-se necessário considerar as vivências dos estudantes e dar ênfase a formação ética, autônoma e repleta de criticidade, para que, com vistas a diversidade, o estudante consiga “articular categorias de pensamento histórico, culturais e geográfico em face de seu próprio tempo, percebendo as experiências humanas e refletindo sobre elas” (Mato Grosso, 2018, p. 103), bem como construa

(...) um sentido de responsabilidade para valorizar: os direitos humanos; a inclusão, o respeito ao ambiente e à própria coletividade; o fortalecimento de valores sociais, tais como a solidariedade, a participação e o protagonismo, voltados para o bem comum; e, sobretudo, a preocupação com as desigualdades sociais (idem).

O aprendizado torna-se mais complexo à medida em que o estudante, interagindo com o outro nas vivências cotidianas, amplia a percepção de si, do outro e do mundo. Ao diferenciar “a existência de um ‘Eu’ e de um ‘Outro’, inicia-se o processo de separação de si, desenvolvendo a capacidade de administrar a sua vontade de maneira autônoma, como parte de uma família, uma comunidade e um corpo social” (Mato Grosso, 2018, p. 111) e levando-o a perceber os múltiplos modos de vida e os diferentes grupos sociais, sejam os indígenas, os quilombolas, os ribeirinhos, os moradores de espaços rurais ou urbanos.

A percepção de que o ambiente pode influenciar no modo de vida das pessoas e de que a cidade, a região e o Estado têm sua identidade construída historicamente a partir de diferentes grupos sociais, em diferentes tempos, são conhecimentos possibilitados pela História. Estudos referentes à circulação dos primeiros grupos humanos possibilitam aos estudantes apropriar-se do lugar em que vivem, com destaque nas diferenciações entre vida privada e vida pública, urbana e do campo.

Em Mato Grosso, os espaços no campo e urbano devem ser compreendidos a partir de suas interações com o país e o mundo, com dimensões sociais, culturais e ambientais, com uma crescente diversificação de atividades agrícolas e não agrícolas, como a prestação de serviços, o comércio e a indústria (Mato Grosso, 2018, p. 111 e 112).

Ao destacar que a História é composta por relações humanas sociais, culturais, econômicas e políticas, com impactos positivos e negativos, os objetos de estudo do componente curricular de História para os anos iniciais do ensino fundamental perpassam os “processos históricos, vivenciados por diversas coletividades e suas intervenções na natureza, manifestações culturais, costumes, formas de organização, modos de produção e usos de tecnologias” (Mato Grosso, 2018, p. 111).

O DRC/MT (2018), também, manteve o texto da BNCC (2017) quanto às Competências Específicas de História e as habilidades do 1º ao 5º ano do ensino fundamental, acrescentando, apenas, quatro habilidades para apontar as especificidades regionais. A inclusão de habilidades é um fator que dá destaque ao componente curricular de História, visto que no documento isso aparece, apenas, em outros três componentes, a saber: Arte, com acréscimo de quatro habilidades; Ciências da Natureza, com acréscimo de cinco habilidades e Ensino Religioso, com acréscimo de uma habilidade. Para a “inserção das novas habilidades considerou-se repetir o número da habilidade anterior, inserir ponto 1, ponto 2 (dando continuidade de acordo com a sequência numérica) e a sigla MT para indicar a contextualização estadual” (Mato Grosso, 2018, p. 18). As

habilidades inseridas ao componente curricular de História dos anos iniciais foram duas no 4º ano do ensino fundamental, a EF04HI07.1 MT e a EF04HI10.1 MT; e mais duas no 5º ano do ensino fundamental, a EF05HI01.1MT e a EF05HI10.1MT, conforme quadro a seguir:

Quadro 8: Habilidades Inseridas no DRC/MT

Unidades temáticas	Objetos de conhecimento	Habilidades	Ano
Circulação de pessoas, produtos e culturas	As rotas terrestres, fluviais e marítimas e seus impactos para a formação de cidades e as transformações do meio natural.	(EF04HI07) Identificar e descrever a importância dos caminhos terrestres, fluviais e marítimos para a dinâmica da vida comercial. (EF04HI07.1 MT) Identificar na história de Mato Grosso os principais caminhos terrestres e fluviais utilizados para a dinâmica da vida comercial.	4º
As questões históricas relativas às migrações	Os processos migratórios para a formação do Brasil: os grupos indígenas, a presença portuguesa e a diáspora forçada dos africanos. Os processos migratórios do final do século XIX e início do século XX no Brasil. As dinâmicas internas de migração no Brasil a partir dos anos 1960.	(EF04HI10) Analisar diferentes fluxos populacionais e suas contribuições para a formação da sociedade brasileira. (EF04HI10.1MT) Analisar diferentes fluxos populacionais em Mato Grosso e suas contribuições para a formação da sociedade Mato-Grossense.	4º
Povos e culturas: meu lugar no mundo e meu grupo social	O que forma um povo: do nomadismo aos primeiros povos sedentarizados.	(EF05HI01) Identificar os processos de formação das culturas e dos povos, relacionando-os com o espaço geográfico ocupado. (EF05HI01.1MT) Identificar os processos de formação da cultura em Mato Grosso.	5º
Registros da história: linguagens e culturas	Os patrimônios materiais e imateriais da humanidade.	(EF05HI10) Inventariar os patrimônios materiais e imateriais da humanidade e analisar mudanças e permanências desses patrimônios ao longo do tempo. (EF05HI10.1MT) Inventariar os patrimônios materiais e imateriais em Mato Grosso, diferenciando patrimônio cultural e patrimônio histórico.	5º

Fonte: Mato Grosso, 2018

O quadro acima, lendo-o da esquerda para a direita, traz na primeira coluna quatro unidades temáticas, uma em cada linha da coluna, sendo as duas primeiras referente ao 4º ano do ensino fundamental e as duas últimas ao 5º ano. Na segunda coluna estão os

objetos de conhecimento; na terceira há oito habilidades e na última coluna o ano de escolaridade, 4º e 5º ano. Assim, a primeira unidade temática denominada “Circulação de pessoas, produtos e culturas”, está relacionada ao objeto de conhecimento “As rotas terrestres, fluviais e marítimas e seus impactos para a formação de cidades e as transformações do meio natural”, e a habilidade EF04HI07, “Identificar e descrever a importância dos caminhos terrestres, fluviais e marítimos para a dinâmica da vida comercial” e a habilidade EF04HI07.1 MT, “Identificar na história de Mato Grosso os principais caminhos terrestres e fluviais utilizados para a dinâmica da vida comercial”. A segunda unidade temática denominada “As questões históricas relativas às migrações” está relacionada a um objeto de conhecimento que desdobra-se em três pontos, o primeiro são “Os processos migratórios para a formação do Brasil: os grupos indígenas, a presença portuguesa e a diáspora forçada dos africanos; o segundo “Os processos migratórios do final do século XIX e início do século XX no Brasil” e o terceiro “As dinâmicas internas de migração no Brasil a partir dos anos 1960”. Esses assuntos estão relacionados as habilidades EF04HI10, “Analisar diferentes fluxos populacionais e suas contribuições para a formação da sociedade brasileira” e EF04HI10.1MT, “Analisar diferentes fluxos populacionais em Mato Grosso e suas contribuições para a formação da sociedade Mato-Grossense”. A terceira unidade temática denominada “Povos e culturas: meu lugar no mundo e meu grupo social” relaciona-se ao objeto de conhecimento “O que forma um povo: do nomadismo aos primeiros povos sedentarizados” e as habilidades: EF05HI0, que é “Identificar os processos de formação das culturas e dos povos, relacionando-os com o espaço geográfico ocupado” e EF05HI01.1MT, “Identificar os processos de formação da cultura em Mato Grosso”. A quarta e última unidade denominada “Registros da história: linguagens e culturas”, refere-se ao objeto de conhecimento “Os patrimônios materiais e imateriais da humanidade”, relacionado a habilidade EF05HI10, “Inventariar os patrimônios materiais e imateriais da humanidade e analisar mudanças e permanências desses patrimônios ao longo do tempo” e a habilidade EF05HI10.1MT, “Inventariar os patrimônios materiais e imateriais em Mato Grosso, diferenciando patrimônio cultural e patrimônio histórico”.

A habilidade EF05HI10.1MT sobre o estudo dos patrimônios históricos e culturais mato-grossense é discussão considerada importante no DRC/MT, o qual menciona

O Estado de Mato Grosso apresenta um patrimônio histórico rico e, embora atualmente tenha recebido maior atenção das autoridades, ainda carece de cuidados, tanto por parte das autoridades, quanto por parte da

população. Aqui e em outros locais do país, vê-se a urgência em restaurar alguns patrimônios culturais, isso ocorre principalmente pela história que essas construções carregam. Portanto, é preciso considerar que elas contam muito sobre a nossa História e identidade e religiosidade.

Alguns prédios, casarões, igrejas, praças, monumentos foram tombados enquanto patrimônio cultural, como estratégia para a preservação dos lugares que são simbólicos para uma cultura, pois, a partir do tombamento não se pode modificar e nem demolir os prédios e monumentos que marcam a História de um determinado lugar (Mato Grosso, 2018, p. 118).

Nos quadros de habilidades de História do 1º ao 5º ano do DRC/MT (Mato Grosso, 2018) notamos a ausência de habilidades que mencione, especificamente, a cultura e a história quilombola e indígena mato-grossense. Mato Grosso é composto por diversas reservas indígenas de diferentes etnias, a saber:

Apiaká. Aweti. Cinta-Larga. Juruma. Kamayurá. Kayabi. Kren-Akarone. Munduruku. Tapirapé. Txukahamãe. Zoró. Bororo. Guató. Javaé. Karajá. Panará. Rikbaktsa. Suyá. Tapayuna. Umutina. Xavante. Enauenê-Nauê. Mehinaku. Paresi. Terena. Waurá. Yaulapiti. Bakairi. Kalapalo. Kuikuru. Matipuhi. Nahukuá. Txicão. Irantxe. Menky. Nambikwara. Trumai (Siqueira, 2002, p. 20).

Consideramos pouca a quantidade de habilidades relacionada ao estudo sobre os povos indígenas e africanos, há, apenas, as duas habilidades da BNCC (2017), a EF03HI03 e a EF05HI08. Ainda que a habilidade EF05HI01.1MT refere-se aos processos de formação da cultura em Mato Grosso, essa abordagem é muito ampla, cabendo aos professores ampliarem as habilidades em seus planejamentos de aula e trazer para os estudantes fatos históricos das comunidades indígenas e da população quilombola local. Apresentamos no terceiro capítulo dessa dissertação uma atividade envolvendo a etnia indígena Kalapalo. Embora o conhecimento possua um caráter emancipatório, ao ser definido por meio de relações de poder tende a contribuir para a estigmatização de alguns povos ou grupos sociais. Será que uma habilidade onde mencionasse a população indígena e quilombola mato-grossense não daria maior visibilidade a essa temática?

As orientações curriculares das diversidades educacionais de Mato Grosso enfatizam que

As religiões de matriz africana e a cosmovisão indígena, seus mitos e crenças devem ser abordados com base na valorização e no respeito à diversidade. A questão deve ser apresentada, discutida e fundamentado

na pluralidade cultural brasileira. Também deve ser destacada a importância da edificação de uma sociedade que conhece e respeita os diversos valores religiosos que contribuíram e contribuem para a multiplicidade de valores éticos, morais, culturais e religiosos (Mato Grosso, 2018, p. 78).

No caderno referente às concepções de educação, a parte diversificada do currículo mato-grossense compreende as especificidades do processo educativo na modalidade da educação quilombola e indígena. A modalidade da educação escolar indígena prioriza o ensino em língua materna, com inserção da língua portuguesa somente a partir do 4º ano do ensino fundamental. As Ciências e os Saberes Quilombolas são ampliados visando a aprendizagem a partir dos conhecimentos da própria comunidade. E, nas turmas de Unidocência

(...) a oferta das disciplinas da parte diversificada não é obrigatória, porém o/a regente deve fazer a inserção das ciências e saberes quilombolas de forma introdutória, mesmo através da ludicidade, para que os estudantes vivenciem experiências pedagógicas específicas da comunidade da qual fazem parte. Nas escolas do Campo que atendem salas anexas Quilombolas, devem ser ofertadas duas disciplinas da parte diversificada: Práticas de Cultura e Artesanato Quilombola e Agroecologia (Mato Grosso, 2018, p. 94).

O currículo das escolas indígenas, referente a Área de Ciências Humanas, devem contemplar os seguintes objetivos de aprendizagem:

- I. Identificar as características do modo de vida do seu povo;
- II- Reconhecer marcadores e medidas de tempos utilizados por sua comunidade e suas diferenças e semelhanças com os utilizados por outros povos;
- III- Reconhecer a importância das lutas dos povos indígenas por direitos sociais, políticos e territoriais;
- IV- Refletir criticamente sobre algumas das relações do presente e do passado entre povos indígenas, Estado e sociedade no Brasil;
- V- Conhecer e exercer os direitos territoriais e políticos garantidos pela legislação aos povos indígenas;
- VI- Expor ideias e argumentar com clareza, respeitando os diferentes pontos de vista sobre assuntos de interesse individual e coletivo;
- VII- Reconhecer e organizar conhecimentos sobre o seu espaço geográfico;
- VIII- Problematizar e aprofundar o conhecimento sobre o espaço geográfico de modo a torná-lo instrumento para a ação, tendo em vista a melhoria da qualidade de vida de seu povo;
- IX- Organizar os modelos de representação e orientação no espaço geográfico, construindo a linguagem cartográfica de cada povo;

- X- Identificar, expressar, divulgar e valorizar a maneira de se apropriar da natureza, desenvolvendo atitudes de compromisso e responsabilidade social e individual;
- XI- Reconhecer os saberes geográficos do seu povo como também o de outros povos, e respeitar a diversidade étnica e cultural da sociedade;
- XII- Compreender as relações que os povos indígenas estabelecem entre si e com a natureza e desenvolver atitudes positivas com relação à preservação do seu território;
- XIII- Questionar todas as atitudes de marginalização, racismo ou preconceito da Sociedade nacional, especialmente a do seu entorno;
- XIV- Compreender o lugar dos seres humanos e de sua morada no universo, tal como é concebido na cosmologia de seu povo de outros povos;
- XV- Ter como base para o estudo de sua aldeia e território os principais problemas vividos por seu povo. Para tanto, buscar informações em diferentes fontes (os mais velhos, livros, arquivos históricos, assessores, técnicos, vídeos, etc.) e colocá-las à disposição da sua comunidade;
- XVI- Formular juízo crítico sobre a história atual vivenciada pela sociedade indígena;
- XVII- Ampliar sua compreensão crítica da realidade e a capacidade de atuação sobre ela;
- XVIII- Ser capaz de observar, comparar, experimentar, interpretar e discutir fenômenos que ocorrem à sua volta;
- XIX- Reconhecer e valorizar os conhecimentos de seu povo sobre o tema estudado;
- XX- Identificar as criações técnicas presentes nas máquinas, ferramentas e utensílios desenvolvidos e empregados pela sua comunidade;
- XXI- Empregar os conhecimentos obtidos para melhorar a qualidade de vida em sua comunidade;
- XXII- Utilizar os conhecimentos obtidos para apoiar a autonomia econômica, social e política de seu povo;
- XXIII- Ter autonomia intelectual, capacidade de saber analisar, entender a história de cada povo, saber buscar informações, pesquisar, fazer perguntas, tirar conclusões, enfim, ser um sujeito histórico consciente e participante (Mato Grosso, 2018, p. 112 e 113).

Alguns dos objetivos de aprendizagem supracitados, específicos para as escolas indígenas, ao nosso ver, poderiam ser transformados em habilidades do componente curricular de História para todos os estudantes mato-grossenses. O currículo escolar é vivo, pode e deve passar por alterações. O município de Cuiabá/MT, por exemplo, para contemplar especificidades da cidade, optou por elaborar a política educacional denominada Escola Cuiabana e as suas Matrizes Curriculares contendo diversas novas habilidades.

1.3 O Ensino de História para os anos iniciais na política educacional da Rede

Municipal de Ensino de Cuiabá: a Escola Cuiabana (2019)

O município de Cuiabá/MT, por meio da Secretaria Municipal de Educação, no mesmo período de amplas mudanças e discussões nacionais sobre currículo escolar, elaborou a Política Educacional da Rede Municipal de Ensino, denominada Escola Cuiabana: cultura, tempos de vida, direitos de aprendizagem e inclusão. Tal documento teve início em 2017, quando

(...) os assessores, na Secretaria Municipal de Educação, e os educadores, nas Unidades Educacionais, sentiram a necessidade de partir dos saberes construídos e revisitados para elaborarem uma proposta educacional enraizada na realidade local, que pudesse considerar: a diversidade étnica, com a presença dos povos originários, colonizadores, migrantes e imigrantes, os biomas da região, como o Cerrado, Pantanal e Amazônia, e outros elementos históricos, culturais e ambientais. Esta proposta, embora valorize a realidade local, não exclui o conhecimento de outras realidades e culturas (Cuiabá, 2019, p. 08).

A proposta da Escola Cuiabana, organizada a partir de “reuniões, fóruns, seminários, consultas públicas e um olhar cuidadoso para o trabalho pedagógico” (Cuiabá, 2019, p. 09) e com o objetivo de fornecer subsídios teóricos-metodológicos aos educadores da Rede Municipal de Educação de Cuiabá/MT, propõe uma estrutura diferenciada para a organização dos estudantes no ensino fundamental, considerando ciclos ou períodos de vida, os quais são: 3ª infância, meninice, puberdade e adolescência, demonstrado na figura 4.

Figura 4: Estrutura do Ciclo de Formação Humana para o Ensino Fundamental

Ciclos de Vida/Formação Humana	Tempo - Espaço das Aprendizagens e Desenvolvimento
3ª Infância (6 a 7 anos) crianças pequenas	Tempo-espço: 1º Ano - 2º Ano
Meninice - (8 a 9 anos) crianças	Tempo-espço: 3º Ano - 4º Ano
Puberdade - (10 a 11/12 anos) crianças	Tempo-espço: 5º Ano - 6º Ano
Adolescência - (12 a 14/15 anos) adolescentes	Tempo-espço: 7º Ano - 8º Ano - 9º Ano

Fonte: Cuiabá, 2019, p. 146

Além da nomenclatura diferenciada quanto a organização dos estudantes por ano de escolaridade, denominado de tempo-espço de aprendizagem e desenvolvimento, o documento ancora-se em valores da diversidade cuiabana, composta por diferentes etnias, culturas e tradições, contemplados na parte diversificada do currículo.

A parte diversificada neste documento se refere aos conteúdos e temáticas específicas do contexto local, como o do município de Cuiabá e do Estado de Mato Grosso, seus bens culturais, patrimoniais e sociais construídos ao longo da história são os elementos que permeiam todo o currículo tornando-o singular e caracterizando-o como Currículo Cuiabano (Cuiabá, 2019, p. 158).

Na organização curricular elaborou-se o seguinte fluxograma para destacar a parte diversificada, que deve permear todos os componentes curriculares:

Figura 5: Fluxograma da parte Diversificada do Currículo Cuiabano



Fonte: Cuiabá, 2019, p. 159

A organização das Áreas de Conhecimento segue igual as das BNCC (Brasil, 2017), no entanto, como a história e a cultura local são o centro da Política da Escola Cuiabana, observa-se um destaque para a Área de Ciências Humanas, especialmente, o componente curricular de História.

A área das Ciências Humanas possui papel significativo considerando o trabalho pedagógico realizado de forma contextualizada, interdisciplinar, inclusiva e humanizada apropriando das vivências e valiosas experiências oportunizadas aos estudantes no ambiente escolar. Nessa perspectiva, o ensino e aprendizagem das Ciências Humanas na Rede Municipal de Cuiabá-MT contribuem para a formação dos saberes éticos, políticos, sociais, culturais e econômicos, promovendo atitudes, procedimentos e elaborações conceituais que priorizam o crescimento dos estudantes e de suas identidades e fortalecendo os grupos sociais, e a contribuição para o estudo da diversidade cultural com ênfase aos Direitos Humanos (Cuiabá, 2019, p. 161).

Na Política da Escola Cuiabana o ensino de História visa possibilitar aos estudantes conhecer a si e ao outro, em diferentes tempos e espaços. Desse modo, a aprendizagem deve perpassar o estudo de registros e vestígios, das mais diversas naturezas, deixados pelos seres humanos, para alcançar

(...) a formação integral dos sujeitos, em suas dimensões afetivas, intelectuais, culturais e sociais, contribuindo para o desenvolvimento da leitura crítica e reflexiva de mundo, em uma perspectiva da alfabetização científica de história, sensível aos sentidos da existência humana, possibilitando compreensão ampliada do indivíduo e de suas diferentes formas de inserção e atuação no tempo e no espaço (Cuiabá, 2019, p. 163).

Em sala de aula, além da cultura global, é preciso oportunizar aos estudantes a ampliação do conhecimento sobre a cultura local em que estão inseridos, com vistas a um ensino de História local e regional que

(...) permite ao estudante possibilidades de conhecer o seu entorno, pois trata das especificidades, consolidando sua referência, prospectando enveredar pelo mundo no movimento do micro para o macro e também do macro para o micro, situando-o numa visão ampla, crítica e reflexiva que objetiva constituir uma identidade do local para o global (Cuiabá, 2019, p. 164).

A Secretaria Municipal de Educação, ancorada na Base Nacional Comum Curricular (2017), no Documento de Referência Curricular para Mato Grosso (2018) e nas diretrizes da política educacional municipal, a Escola Cuiabana (2019), elaborou Referenciais Curriculares para a Rede Municipal de Educação de Cuiabá (Cuiabá, 2020), onde apresenta Matrizes Curriculares Estruturantes contendo as competências, as unidades temáticas, as habilidades e os objetos de conhecimento para cada etapa da educação básica que atende. A Matriz Estruturante para o ensino fundamental

(...) está organizada em consonância com a política da Escola Cuiabana, levando em consideração as especificidades de cada etapa da formação humana, conforme segue: Terceira infância - Composta por 1º e 2º anos, Meninice - Composta por 3º e 4º anos. Puberdade - Composta por 5º e 6º anos e Adolescência - Composta pelo 7º, 8º e 9º anos. Tal organização possui amparo legal na Lei nº 9394/96, na Resolução nº 04/10 CNE/CEB, na Resolução 07/10/ CNE CEB, BN/CC (2017), DRC MT/2018 e na política da Escola Cuiabana (Cuiabá, 2020, p. 146).

As competências específicas de História e as unidades temáticas são as mesmas apresentadas na BNCC (2017), já as habilidades e os objetos de conhecimento apresentam significativas alterações para contemplar as especificidades locais, visto que a Política da Escola Cuiabana, enfatiza que “os objetos de aprendizagens devem abarcar a história de Cuiabá e de Mato Grosso, com vistas a oportunizar aos estudantes a ampliação dos conhecimentos, saberes, interesses, entre outros, valorizando o respeito e a cultura local em que estão inseridos” (Cuiabá, 2019, p. 164). As habilidades e os objetos de conhecimento foram construídos objetivando promover aos estudantes a identificação, comparação, contextualização, interpretação e análise do conhecimento histórico, para que possam tomar decisões, ser cidadão ativo em sua comunidade e protagonista de suas vidas.

Além dos significativos acréscimos da regionalidade local no quadro de aprendizagens a serem desenvolvidas do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental nas escolas públicas municipais de Cuiabá/MT, o currículo da Escola Cuiabana, com o intuito de desnaturalizar as desigualdades sociais e dar visibilidade às diferenças, apresenta, também, Matrizes Curriculares contendo unidades temáticas, habilidades e objetos de conhecimento elaborados, especificamente, para a efetivação de uma educação que possa contribuir com a igualdade, a diversidade e a equidade.

A Secretaria Municipal de Educação de Cuiabá, ao considerar os diferentes ciclos de formação humana denominando-os de infâncias, meninices, puberdades, adolescências, juventudes, adultos e idosos, entende a diversidade humana com duplo sentido de igualdade e diferença em que as condições de classe, etnia, gênero entre outros impactará a forma homogênea de vivenciar essas fases da vida. Assim, Igualdade, Diversidade e Equidade são componentes estruturantes desta proposta pedagógica que objetiva ser inclusiva e democrática (Cuiabá, 2020, p. 63).

O Currículo da Escola Cuiabana demonstra uma preocupação com “uma educação que eduque para o pensamento e reflexão a fim de que possamos exercer a solidariedade, a democracia, a cidadania, a tolerância para a paz, fortalecimento da dignidade e da promoção da igualdade real de direitos” (Cuiabá, 2020, p. 63). A proposta curricular contempla o multiculturalismo, onde professores e estudantes podem construir um currículo voltado para a justiça, a prática social, a consciência crítica, a emancipação, a humanização e o respeito às fases do desenvolvimento humano, onde a pesquisa é elemento fundamental na prática pedagógica; bem como há um destaque para o ensino de História e cultura afro-brasileira e indígena, assim como a construção do conhecimento pautado na História Local e nas práticas culturais das comunidades, em conexão ou divergência com o contexto global. O estudo da História Local nos anos iniciais é importante, porque além de possibilitar ao estudante a consciência do seu entorno, é “o único espaço do currículo da educação básica para aprender algo da história do município e do estado” (Fonseca, 2009, p. 72).

A Secretaria Municipal de Educação de Cuiabá utilizou-se de sua autonomia para a escrita do currículo, pois, além de agregar as especificidades locais nas habilidades e nos objetos de conhecimento, associar as unidades temáticas aos eixos temáticos dos PCN's (Brasil, 1997) e as habilidades aos direitos de aprendizagem, elaborou estruturas, habilidades e objetos de conhecimento para referir-se a parte diversificada. Essa parte diversificada não é específica do componente curricular de história, no entanto, os conteúdos em sua grande maioria estão relacionados ao ensino de história, abordando questões relativas a História Oral, a documentos históricos, as comunidades quilombola e indígenas locais, entre outros. Por esse motivo, após cada quadro de habilidades do ano escolar trazemos, também, os quadros de habilidades da parte diversificada.

A organização adotada na BNCC (Brasil, 2017, p.31) para a exposição das habilidades, “com explicitação dos objetos de conhecimento aos quais se relacionam e do agrupamento desses objetos em unidades temáticas”, para assegurar a explicitação clara do que se espera que os estudantes aprendam no Ensino Fundamental, mostra-se como um arranjo possível e não um modelo obrigatório. Desse modo, encontramos diversas diferenças nos quadros de habilidades do documento curricular municipal, organizados da seguinte forma: quatro colunas sendo que a primeira, da esquerda pra direita, menciona o ano de escolaridade, do 1º ao 5º; na segunda coluna estão as unidades temáticas/eixos; na terceira estão as habilidades e na quarta coluna os objetos de conhecimento. Esses quadros foram transformados em textos lineares, disponíveis no

primeiro apêndice dessa dissertação, para facilitar o acesso dos deficientes visuais, que utilizam softwares de leitura. O primeiro quadro a seguir refere-se ao 1º e ao 2º ano do ensino fundamental.

Quadro 09: Matriz Curricular de Referência de História – 1º e 2º ano do Ensino Fundamental

Ano	Unidades temáticas/ Eixo	Habilidades/ Direitos de aprendizagem	Objeto de conhecimento
1º	Mundo pessoal: meu lugar no mundo	(EF01HI01) Identificar aspectos do seu crescimento individual estabelecendo relações entre a história de sua família e do grupo ao qual pertence, a partir de diferentes registros (SME/CBÁ).	Concepção de temporalidade as fases da vida, eu, outro e nós.
		(EF01HI03) Descrever e distinguir os seus papéis e responsabilidades relacionadas à da família, à escola e à comunidade.	Diferentes concepções e organizações da família e da comunidade: os vínculos pessoais e as relações coletivas.
		(EF01HI04) Identificar as diferenças entre os variados ambientes em que vive (doméstico, escolar e da comunidade), reconhecendo as especificidades dos hábitos e das regras que os regem.	O espaço educativo, a comunidade e os grupos sociais dos estudantes.
	Mundo pessoal: eu, meu grupo social e meu tempo	(EF01HI05) Identificar semelhanças e diferenças, de diferentes sujeitos em diferentes tempos e espaços, entre jogos e brincadeiras atuais e de outras épocas e lugares (SME/CBÁ).	Herança cultural das diferentes etnias que contribuíram para a formação da cultura cuiabana e das interações sociais nas festas tradicionais da comunidade, jogos e brincadeiras.
		(EF01HI08) Reconhecer o significado das comemorações e festas escolares, diferenciando-as das datas festivas comemoradas no âmbito familiar ou da comunidade.	A escola, sua representação espacial, sua história e seu papel na cultura cuiabana.
2º	A comunidade e seus registros	(EF02HI01) Reconhecer espaços de sociabilidade e identificar os motivos que aproximam e separam as pessoas em diferentes grupos sociais ou de parentesco.	A noção do “Eu” e do “Outro”: coletividade, convivências e interações entre grupos sociais.
		(EF02HI02) Identificar e descrever práticas e papéis sociais que as pessoas exercem em diferentes grupos sociais.	
		(EF02HI03) Selecionar situações cotidianas que remetam à percepção	Concepção de tempo: mudança, continuidade e simultaneidade.

	de mudança, pertencimento e registros históricos (SME/CBÁ).	
	(EF02HI04) Selecionar e compreender o significado de objetos e documentos pessoais como fontes de memórias e histórias nos âmbitos pessoal, familiar, escolar e comunitário.	A noção do “Eu”, do “Outro” e do “Nós”: pesquisar registros históricos pessoais, familiares e da comunidade no tempo e no espaço.
	(EF02HI05) Selecionar objetos e documentos pessoais e de grupos próximos (ancestrais) ao seu convívio e compreender sua função, seu uso e seu significado.	A História dos povos que habitavam Cuiabá antes da chegada dos colonizadores. Diferentes formas de registros e narrativas históricas (marcos de memória materiais e imateriais).
	(EF02HI07) Identificar e utilizar diferentes marcadores do tempo presente na comunidade, como relógio, calendário, sol, lua e outras formas e fenômenos. (SME/CBÁ).	O tempo como medida.
Mundo pessoal: eu, meu grupo social e meu tempo	(EF02HI08) (EF02HI09) Compilar e Identificar histórias da família e/ou da comunidade registradas em diferentes fontes, que remetam à própria experiência no âmbito da família e/ou da comunidade, discutindo as razões pelas quais alguns objetos são preservados e outros são descartados.	As fontes: relatos orais, objetos, imagens, pinturas, fotografias, vídeos, músicas, escrita, tecnologias digitais de informação e comunicação e inscrições nas paredes, ruas e espaços sociais da cidade de Cuiabá.
O trabalho e a sustentabilidade na comunidade	(EF02HI10) (EF02HI11) Identificar diferentes formas de trabalho existentes na comunidade em que vive, seus significados, suas especificidades, importância e impactos no ambiente em vive.	O trabalho e formas de organização social, cultural e a relação com o meio ambiente.

Fonte: Cuiabá, 2020, p. 52 e 53

Ao comparar o quadro supracitado com o quadro de habilidades da BNCC (Brasil, 2017), observamos modificações em todos os objetos de conhecimento e nas habilidades EF01HI01 e EF01HI05; supressão das habilidades EF01HI02, EF01HI06 e EF01HI07; ênfase no ensino de História sobre a cultura cuiabana, pautado nas interações sociais nas brincadeiras típicas, nos festejos das comunidades, na influência dos povos originários e dos colonizadores, na análise das fontes históricas espalhadas em diversos espaços sociais da cidade; bem como apresenta o foco para o cotidiano e os grupos de convivência dos estudantes, como posto no primeiro eixo temático dos PCN’s: História Local e do cotidiano, cujo o objetivo é “estabelecer um diálogo com a criança sobre sua vida, o tempo

e a História, desenvolvendo as noções de sujeito histórico, identidade e história” (Fonseca, 2009, p. 63).

O desenvolvimento da concepção de tempo, que deve partir do cotidiano e ampliar-se para a análise de diferentes lugares e épocas, fazendo com que os estudantes percebam mudanças, permanências, rupturas, continuidades e semelhanças temporais (Fonseca, 2009) aparece no quadro de habilidades do 2º ano, onde, também, há modificações nas habilidades EF02HI03 e EF02HI07, fusão das habilidades EF02HI08 e EF02HI09, com modificação nos objetos de conhecimento e troca da nomenclatura da unidade temática correspondente, ou seja, na BNCC (Brasil, 2017, p. 406) está “As formas de registrar as experiências da comunidade”, no currículo cuiabano está “Mundo pessoal: eu, meu grupo social e meu tempo” (Cuiabá, 2020, p. 52). E, fusão das habilidades EF02HI10 e EF02HI11 com modificações nos objetos de conhecimento correspondentes.

Na parte diversificada do currículo, referente ao 1º e 2º ano, conforme quadro 10, encontramos conteúdos relacionados ao ensino de história, com destaque à construção da cidadania e o respeito a diversidade, a valorização da História Oral e aos jogos e brincadeiras de diferentes épocas.

Quadro 10: Matriz Curricular de Referência de Educação para Igualdade, Diversidade e Equidade – 1º e 2º ano do Ensino Fundamental

Ano	Unidade Temática	Habilidade	Objeto de conhecimento
1º	Quem sou eu?	Investigar os vínculos geracionais no âmbito familiar: contando a história de sua origem, hábitos e costumes.	Vínculos geracionais no âmbito familiar.
		Experienciar jogos e brincadeiras antigos e atuais em tempos e espaços diferenciados.	Jogos e brincadeiras.
	Eu e o outro	Identificar os múltiplos tipos de família e os vínculos afetivos com finalidade de constituição de família ou convivência comunitária.	Família: tipos e constituição de família
		Reconhecer hábitos familiares e comunitários em diferentes povos e etnias.	Hábitos e costumes de diferentes povos e etnias.
	Juntos somos fortes, não há nada a temer!	Saber conviver com o diferente (a criança, a mulher, o idoso, o homem, o índio, o negro, o pobre, o deficiente, o migrante, o imigrante), enquanto sujeito de direitos.	O outro enquanto sujeito de direitos.
		Compreender a participação das pessoas na vida comunitária: família, igreja, bairro, escola.	A vida em comunidade.

		Valorizar a capacidade humana de criar instituições voltadas para o bem comum, como a escola.	Participação e cidadania.
2°	Eu e minha comunidade	Perceber e respeitar a diversidade que compõe o coletivo da escola como algo legítimo, fruto de uma cultura, das condições econômicas, sociais, escolhas ou circunstâncias.	Diversidade na escola.
		Ser solidário para com aqueles que sofrem discriminação e preconceito.	Discriminação e preconceito.
		Valorizar a história oral como fonte de informação para se conhecer a cultura de um povo.	História orais acerca dos povos indígenas, africano e cigano.
		Valorizar sua comunidade como portadora de saberes e de uma cultura.	Saberes culturais de um povo.
		Reconhecer as limitações e potencialidades da pessoa deficiente.	Saúde pública da população.
	Cidadania	Refletir e assumir-se como sujeito de direitos.	Declaração Universal dos Direitos das Crianças- UNICEF.
		Identificar que todos têm o direito de aprender.	Direito à aprendizagem.

Fonte: Cuiabá, 2020, p. 64

No quadro 11, com as habilidades para o 3° ano do ensino fundamental, há destaque para o estudo de fatos históricos e grupos étnicos que compõem a cidade de Cuiabá, os seus patrimônios históricos e culturais e dos seus lugares de memória, sejam eles a comunidade, a rua, os monumentos, o rio, os parques e outros. Quanto a educação patrimonial, Fonseca (2009, p. 73) menciona a sua importância e diz o quanto pode despertar no estudante o interesse em “conhecer, preservar e respeitar o patrimônio histórico e cultural”.

Quadro 11: Matriz Curricular de Referência de História – 3° ano do Ensino Fundamental

Ano	Unidade Temática/Eixo	Habilidades/Direitos de aprendizagem	Objeto de conhecimento
3°	As pessoas e os grupos que compõem a cidade e o município	(EF03HI01) Identificar os grupos populacionais que formam a cidade, o município e a região, as relações estabelecidas entre eles e os eventos que marcam a formação da cidade, como fenômenos migratórios (vida rural/vida urbana), desmatamentos, estabelecimento de grandes empresas etc.	O “Eu”, o “Outro” e os diferentes grupos sociais e étnicos que compõem a cidade e os municípios: os desafios sociais, culturais e ambientais do lugar onde vive.

	(EF03HI02) Selecionar e utilizar diferentes fontes de informações, pesquisa e registro de fatos/acometimentos ocorridos no processo histórico na cidade/região em que vive (SME/CBÁ).	História oral, cantigas tradicionais, lendas, fotografias, livros, cartas, vídeos e outros da História de Cuiabá.
	(EF03HI03) Identificar e comparar pontos de vista em relação a eventos significativos do local em que vive, aspectos relacionados a condições sociais e à presença de diferentes grupos sociais e culturais, com especial destaque para as culturas africanas, indígenas e de migrantes.	O “Eu”, o “Outro” e o “Mundo” os diferentes grupos sociais e étnicos que compõem a cidade de Cuiabá: desafios sociais, econômicos, políticos, patrimoniais históricos, culturais e ambientais.
	(EF03HI04) Identificar os patrimônios históricos e culturais de sua cidade e região (SME/CBÁ).	
O lugar em que vive	(EF03HI05) (EF03HI06) Identificar e compreender os registros, marcos e memórias históricos da cidade Identificar os registros de memória na cidade (nomes de ruas, monumentos, edifícios etc.), discutindo os critérios que explicam a escolha desses nomes (SME/CBÁ).	Registros e marcos da memória de Cuiabá: os lugares de memória (ruas, praças, escolas, monumentos, museus etc.)
	(EF03HI07) (EF03HI08) Identificar, descrever e valorizar semelhanças e diferenças existentes entre comunidades cidade/campo da região, dos diferentes grupos sociais e tempos que compõe a população local (SME/CBÁ).	Contribuição das diferentes etnias na formação social, cultural e histórica de Cuiabá.
A noção de espaço Público e privado	(EF03HI09) Mapear os espaços públicos no lugar em que vive (ruas, praças, escolas, hospitais, prédios da Prefeitura e da Câmara de Vereadores etc.) e identificar suas funções.	A cidade, seus espaços públicos e privados, e suas áreas de conservação patrimonial e ambiental
	(EF03HI10) Identificar as diferenças entre o espaço doméstico, os espaços públicos e as áreas de conservação ambiental, compreendendo a importância dessa distinção.	
	(EF03HI11) (EF03HI12) Identificar e comparar as diferenças entre formas de trabalho na cidade e no campo, as relações de trabalho e lazer do presente com as de outros tempos e espaços, analisando mudanças e permanências, considerando, também, o uso da tecnologia nesses diferentes contextos (SME/CBÁ).	A cidade e o campo nas suas atividades: relações de trabalho, cultura, lazer e tecnologia.

Fonte: Cuiabá, 2020, p. 54

Ao comparar o quadro supracitado com o quadro de habilidades da BNCC (Brasil, 2017), notamos que as habilidades EF03HI02 e EF03HI04 tiveram os seus textos e respectivos objetos de conhecimento modificados; bem como houve a junção das

habilidades EF03HI05 e EF03HI06 com modificação no texto e no objeto de conhecimento, o mesmo aconteceu nas habilidades EF03HI07 com EF03HI08 e EF03HI11 com EF03HI12. No que tange a parte diversificada para o ensino no 3º ano, novamente, verifica-se conteúdos relativos ao componente curricular de História ao abordar questões sobre a cidadania e as heranças culturais de vários povos em diferentes temporalidades, conforme o quadro a seguir.

Quadro 12: Matriz Curricular de Referência de Educação para Igualdade, Diversidade e Equidade – 3º ano do Ensino Fundamental

Ano	Unidade Temática	Habilidade	Objeto de conhecimento
3º	Eu e minha ancestralidade	Compreender como a ancestralidade africana e indígena influenciam nossos saberes, dança, música e arte.	Herança cultural dos nossos ancestrais.
		Repudiar qualquer forma de discriminação e preconceito racial, de gênero, político, religioso, de classe e de origem.	Diferentes, porém iguais, em direitos.
		Desconstruir estereótipos que valorizam uma determinada representação étnico-racial encontrada nas artes, na publicidade e nas mídias sociais.	Cultura cuiabana.
		Valorizar a cultura cuiabana como produção cultural com influência de vários povos.	
	Cidadania	Refletir e compreender que todo ser humano é sujeito de direitos.	Declaração Universal dos Direitos Humanos.

Fonte: Cuiabá, 2020, p. 67

No 4º ano destaca-se o estudo das mudanças, das permanências e das transformações sociais e culturais na vida cotidiana dos cuiabanos ao longo do tempo e das mudanças nos meios de comunicação, com ênfase na tecnologia digital de informação e de comunicação. questões relativas a tempo e documentos históricos, conforme o quadro a seguir.

Quadro 13: Matriz Curricular de Referência de História – 4º ano do Ensino Fundamental

Ano	Unidade Temática/Eixo	Habilidades Direitos de aprendizagem	Objeto de conhecimento
-----	-----------------------	---	------------------------

4º	Transformações e permanências nas trajetórias dos grupos humanos	(EF04HI01) (EF04HI02) Identificar e reconhecer a história como resultado da ação do ser humano no tempo e no espaço, com base na identificação de mudanças e permanências ao longo do tempo (SME/CBÁ).	A ação das pessoas, grupos sociais e comunidades no tempo e no espaço: nomadismo, agricultura, sedentarismo escrita, navegações, manufatura, indústria e tecnologia.
		(EF04HI03) Identificar as transformações ocorridas na cidade ao longo do tempo e discutir as interferências nos modos de vida de seus habitantes, tomando como ponto de partida o tempo atual (SME/CBÁ).	Mudanças, permanências e transformações sociais e culturais na vida cotidiana da população cuiabana.
		(EF04HI04) (EF04HI05) Identificar as relações entre os indivíduos e o meio em que atuam através da circulação de pessoas, produtos, dinâmica comercial e transformações das comunicações (SME/CBÁ).	Formação histórica, étnica, linguística e cultural da população brasileira e mato-grossense.
		(EF04HI06) (EF04HI07) Identificar e descrever as transformações ocorridas nos processos de deslocamento das pessoas e mercadorias (terrestres, fluviais marítimos) (SME/CBÁ).	A invenção do comércio e a circulação de produtos; as rotas terrestres, fluviais e marítima e seus impactos para as cidades e as transformações do meio natural.
		(EF04HI08) Identificar as transformações ocorridas nos meios de comunicação (cultura oral, imprensa, rádio, televisão, cinema, internet e demais tecnologias digitais de informação e comunicação) e discutir seus significados para os diferentes grupos e agrupamentos sociais (SME/CBÁ).	O mundo da tecnologia: a integração de pessoas e as exclusões sociais e culturais.
	As questões históricas relativas as migrações	(EF04HI09) Identificar as motivações dos processos migratórios em diferentes tempos e espaços e avaliar o papel desempenhado pela migração.	O surgimento da espécie humana no continente africano e sua expansão pelo mundo.
	(EF04HI10) Analisar diferentes fluxos populacionais e suas contribuições para a formação da sociedade brasileira.	Os processos migratórios para a formação do Brasil: os grupos indígenas, a presença portuguesa e a diáspora forçada dos africanos.	
	(EF04HI11) Analisar, na sociedade em que vive, a existência ou não de mudanças associadas à migração (interna e internacional).	Os processos migratórios do final do século XIX e início do século XX no Brasil. As dinâmicas internas de	

			migração no Brasil a partir dos anos de 1960.
	Circulação de pessoas, produtos e culturas	(EF04HI04) Identificar as relações entre os indivíduos e a natureza e discutir o significado do nomadismo e da fixação das primeiras comunidades humanas.	A circulação de pessoas, a fixação na terra e as transformações no meio natural.
		(EF04HI05) Relacionar os processos de ocupação do campo e intervenções na natureza, avaliando os resultados dessas intervenções.	A natureza do trabalho no campo, as relações e as transformações no meio ambiente.
		(EF04HI06) (EF04HI07) Identificar e descrever as transformações ocorridas nos processos de deslocamento das pessoas e mercadorias (terrestre, fluviais e marítimos) (SME/CBÁ).	A invenção do comércio de produtos, as rotas terrestres, fluviais e marítimas e seus impactos para a formação de cidades e as transformações do meio rural.
		(EF04HI08) Identificar as transformações ocorridas nos meios de comunicação (cultura oral, imprensa, rádio, televisão, cinema, internet e demais tecnologias digitais de informação e comunicação) e discutir seus significados para os diferentes grupos e agrupamentos sociais (SME/CBÁ).	O mundo da tecnologia: a integração de pessoas e as exclusões sociais e culturais.

Fonte: Cuiabá, 2020, p. 55 e 56

Observamos diversas modificações no quadro de habilidades supracitado em relação ao da BNCC (Brasil, 2017). A unidade temática “Transformações e permanências nas trajetórias dos grupos humanos”, por exemplo, que na BNCC mostra dois objetos de conhecimento e três habilidades, aqui tem oito novas habilidades e cinco novos objetos de conhecimento. A unidade temática denominada “As questões históricas relativas as migrações”, permaneceu do mesmo modo. Na unidade temática “Circulação de pessoas, produtos e culturas” tem alterações tanto nas habilidades, quanto nos objetos de conhecimento. Houve modificação no texto das habilidades EF04HI03 e no seu respectivo objeto de conhecimento. Ocorreu, também, a junção das habilidades EF04HI01 com EF04HI02, EF04HI04 com EF04HI05, EF04HI06 com EF04HI07, bem como a modificação nos objetos de conhecimento correspondente.

A parte diversificada relativa ao 4º ano, conforme quadro 14, traz um diferencial em relação ao documento curricular nacional, ao elaborar uma habilidade e um objeto de conhecimento direcionados a identificação de diferentes povos indígenas mato-grossense. Contemplamos essa especificidade em uma das propostas de atividades no terceiro capítulo dessa dissertação. A temática indígena presente, apenas, no 3º e no 5º ano do currículo nacional, ganha destaque no 4º ano, ao pontuar a importância do estudo das contribuições multiculturais na formação da cultura matogrossense e cuiabana, com ênfase nas comunidades quilombolas e os povos indígenas.

Quadro 14: Matriz Curricular de Referência de Educação para Igualdade, Diversidade e Equidade – 4º ano do Ensino Fundamental

Ano	Unidade Temática	Habilidade	Objeto de conhecimento
4º	Eu no mundo	Compreender o processo de miscigenação no Brasil, estabelecendo a diferença conceitual entre etnia e raça.	Miscigenação no Brasil.
		Reconhecer suas origens como brasileiro descendente de diferentes grupos.	
		Identificar comunidades quilombolas no âmbito de Mato Grosso, caracterizando suas manifestações culturais tradicionais, atividades produtivas, festas, religiosidade etc.	Quilombos em Mato Grosso e em Cuiabá.
		Identificar povos indígenas em Mato Grosso e suas influências na cultura cuiabana.	Diversidade cultural indígena em Mato Grosso e na cultura cuiabana.
		Reconhecer as contribuições multiculturais na cultura matogrossense e cuiabana.	Cultura mato-grossense.

Fonte: Cuiabá, 2020, p. 67

No 5º ano há destaque ao estudo do papel das culturas na formação da identidade dos povos da antiguidade, associando a noção de cidadania aos princípios de respeito à diversidade, a pluralidade e aos direitos humanos dos diferentes povos, como podemos observar no quadro a seguir.

Quadro 15: Matriz Curricular de Referência de História – 5º ano do Ensino Fundamental

Ano	Unidade Temática/Eixo	Habilidades/ Direitos de aprendizagem	Objeto de conhecimento
5º	Povos e culturas: meu lugar no mundo e meu	(EF05HI01) Identificar os processos de formação das culturas e dos povos, relacionando-os com o espaço geográfico ocupado.	O processo histórico dos humanos: as origens, deslocamentos e sedentarização.

	grupo social		
		(EF05HI02) Identificar os mecanismos de organização do poder político com vistas à compreensão da ideia de Estado e/ou de outras formas de organização social.	As formas de organização social e política: a noção de Estado.
		(EF05HI03) Analisar o papel das culturas e das religiões na formação de identidade dos povos da antiguidade (SME/CBÁ).	O papel das religiões e da cultura para a formação dos povos antigos.
	(EF05HI04) (EF05HI05) Associar a noção de cidadania aos princípios de respeito à diversidade, à pluralidade e aos direitos humanos dos diferentes povos, compreendendo-o como conquista histórica (SME/CBÁ).	Cidadania, diversidade cultural e respeito às diferenças sociais, culturais e históricas.	
	Registros da História: linguagens e culturas	(EF05HI06) Comparar o uso de diferentes linguagens e tecnologias no processo de comunicação e avaliar os significados sociais, políticos e culturais atribuídos a elas. (EF05HI07) (EF05HI08) Identificar os processos de periodização histórica em diferentes espaços, bem como as formas de registro e produção do conhecimento.	As tradições orais, a valorização da memória, o surgimento da escrita e o uso de diferentes linguagens em diferentes tempos e espaços, para a transmissão de saberes, culturas e histórias.

Fonte: Cuiabá, 2020, p. 77

As modificações observadas no quadro acima, em relação ao quadro ao da BNCC (Brasil, 2017) relativo ao 4º ano, estão no objeto de conhecimento da habilidade EF05HI01 e no texto da habilidade EF05HI0; na junção das habilidades EF05HI04 com EF05HI05 e EF05HI07 com EF05HI08 e na supressão das habilidades EF05HI09 e EF05HI10.

No quadro 16 da parte diversificada, além do estudo dos direitos humanos, há destaque para os processos de migratórios em Cuiabá, o que permite um estudo histórico sobre as imigrações e migrações do passado e as do presente, como por exemplo, com relação a questão atual relativa ao aumento de imigrantes haitianos e venezuelanos.

Quadro 16: Matriz Curricular de Referência de Educação para Igualdade, Diversidade e Equidade – 5º ano do Ensino Fundamental

Ano	Unidade Temática	Habilidade	Objeto de conhecimento
-----	------------------	------------	------------------------

5º	Eu como sujeito de transformação	Identificar movimentos migratórios e imigratórios em Cuiabá, origem e sua relação com o sistema econômico. Refletir acerca de elementos de exclusão e desigualdades sociais em movimentos migratórios.	Migração e imigração em Cuiabá.
		Identificar campo e cidade como produtores de valores culturais.	Campo e Cidade
		Compreender a constituição heterogênea e características sociais, políticas, econômicas e culturais das populações do Campo.	
		Valorizar a Educação do Campo como direito humano.	
		Respeitar os Movimentos Sociais do Campo enquanto movimentos de lutas de direitos humanos.	
		Saber conviver com a diversidade de gênero. Internalizar postura de respeito cotidiano aos direitos humanos, equidade étnico-racial, gênero e das diversidades.	Direitos Humanos e os sete pilares da Educação.

Fonte: Cuiabá, 2020, p. 93

O documento curricular municipal aponta para um ensino de história que possa ser mais democrático, ao elaborar habilidades voltadas para o conhecimento histórico, com destaque para o estudo de direitos e de combate das desigualdades sociais, para as contribuições das culturas dos povos indígenas e quilombolas locais e para a valorização da cultura e da história cuiabana.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (Brasil, 2013, p. 112) já apontavam que uma das maneiras de se conceber o currículo é

(...) entendê-lo como constituído pelas experiências escolares que se desdobram em torno do conhecimento, permeadas pelas relações sociais, buscando articular vivências e saberes dos alunos com os conhecimentos historicamente acumulados e contribuindo para construir as identidades dos estudantes. O foco nas experiências escolares significa que as orientações e propostas curriculares que provêm das diversas instâncias só terão concretude por meio das ações educativas que envolvem os alunos.

Ao pensar o ensino de História nos anos iniciais é importante conectar os conteúdos do currículo com a vida do estudante, mesmo que, ainda, não saiba ler convencionalmente. Neste sentido “o conhecimento histórico pode ser iniciado por meio da oralidade, a partir das experiências cotidianas” (Teodoro, 2020, p. 29) e ser ampliado por meio do uso de múltiplos letramentos, como propomos no próximo capítulo.

CAPÍTULO II - O ENSINO DE HISTÓRIA E OS MÚLTIPLOS LETRAMENTOS

No início do século XIX, de acordo com Abud (1993), a disciplina escolar de História, que surgiu na França para consolidar ideias nacionalistas, foi incluída nos currículos brasileiro sob esse molde francês, centralizando-se no estudo da Europa Ocidental e na ideia de pertencimento nacional, onde construía-se uma narrativa histórica para exaltar alguns nomes tidos como heróis da nação. Cada grupo social que está no poder, no intuito de dominar ideologicamente o povo, constrói uma narrativa histórica que o torna hegemônico, “os esquecimentos e os silêncios da história são reveladores desses mecanismos de manipulação da memória coletiva” (Le Goff, 1990, p. 368).

Ao discorrer sobre a seleção de conteúdos para o ensino de História, Abud (1993, p. 170) menciona que

Os autores dos livros didáticos aceitavam, como todos, a existência de uma História da Civilização una e geral, e nisso refletiam os próprios programas, que encaravam a dominação dos povos conquistados como decorrente de sua inferioridade e atraso cultural, justificando dessa forma a exploração e o preconceito.

A autora chama a atenção para os interesses que perpassam a cronologia histórica com uma linha do tempo, que, por vezes, apresentou a estigmatização e até a exclusão dos povos afro-brasileiros e indígenas, a saber: Antiga/Romana/Média/Moderna/do Brasil. De acordo com Quentel (2013) os colonizadores negaram as identidades locais e apresentaram uma narrativa única, a narrativa do descobrimento. Os povos colonizados foram vistos como inferiores em relação a Europa, desse modo tudo o que possuíam, suas histórias, religiões, conhecimentos, culturas, sabedoria ancestral e tecnologias oriundas de suas vivências, foi aculturado. A história de cada um que aqui estava foi silenciada por um longo tempo.

A disciplina escolar de História, desde sua constituição tem sido

(...) um instrumento de dominação ideológica, bem como as formas de organização da instrução pública. Os currículos e programas permitem que se tenha uma visão privilegiada de como estes instrumentos são manipulados pelo poder, de um modo tão mascarado que dificulta a própria percepção de tal fato (Abud, 1993, p. 173).

Na construção do código disciplinar de História houve quatro fases, a saber: a construção do código iniciada em 1838; a consolidação do código entre os anos de 1931 à 1971; a crise do código em 1971 até 1984 e a reconstrução do código, a partir de 1984 (Schmidt 2012). A primeira fase, marcada pela construção do código com as escolas generalistas, teve “como marco institucional fundador o Regulamento de 1838 do Colégio D. Pedro II, que determinou a inserção da História como conteúdo no currículo” (Schmidt, 2012, p.78).

No final do século XIX, com a implantação do regime republicano, a abolição da escravatura e os processos migratórios, a educação é vista como um mecanismo de transformação do país para um novo civismo, onde

(...) a escola elementar seria o agente da eliminação do analfabetismo ao mesmo tempo em que efetuar a moralização do povo e a assimilação dos imigrantes estrangeiros no interior de uma ideologia nacionalista e elitista que apontava a cada segmento o seu lugar no contexto social. No plano do currículo, os embates e disputas sobre a reelaboração de determinados conteúdos foram essenciais para a definição das disciplinas escolares. A História passou a ocupar no currículo um duplo papel: o civilizatório e o patriótico, formando, ao lado da Geografia e da Língua Pátria, o tripé da nacionalidade, cuja missão na escola elementar seria o de modelar um novo tipo de trabalhador: o cidadão patriótico (Brasil, 1997, p. 20).

A segunda fase do código disciplinar foi a sua consolidação por meio da Reforma Francisco Campos, que determinou a obrigatoriedade da História como disciplina em todas as escolas. As transformações inserem-se em um contexto social “pós-Revolução de 1930, que concretizam a institucionalização de alguns projetos de reformas educacionais, como a reforma Francisco Campos, de 1931” (Schmidt, 2012, p. 80). Com a criação do Ministério da Educação e Saúde, acentuou-se o controle do Estado sobre o ensino, desse modo o ensino de História era idêntico em todo o país, com ênfase aos estudos de História Geral (Brasil, 1997).

O intento da Reforma Francisco Campos argumentava que saber ler e escrever não era suficiente à cidadania digna. Em síntese,

(...) Campos convoca o professorado para a obra de remodelação do ensino primário que o governo projetava realizar, recusando-se a adotar a ‘panaceia tão em voga de difusão do alfabeto como amuleto destinado a curar as moléstias’. A remodelação pretendida implicava ampla reformulação da escola primária, de modo a libertá-la da ‘concepção de criança como elemento puramente receptivo’ e da ‘ideia de que o fim do ensino é fornecer noções inteiramente fabricadas ao espírito infantil’. Urgia remodelar amplamente a escola primária de modo a

fazê-la incorporar ‘aos seus processos e métodos, os processos e métodos da vida’ (Carvalho *apud* Lopes *et.al*, 2003, p. 238).

A terceira fase da construção do código disciplinar corresponde a um período de crise, pois, a História e a Geografia passam a englobar uma só disciplina, chamada de Estudos Sociais e consolidada

(...) a partir da Lei n. 5.692/71, durante o governo militar. Os Estudos Sociais constituíram-se ao lado da Educação Moral e Cívica em fundamentos dos estudos históricos, mesclados por temas de Geografia centrados nos círculos concêntricos. Com a substituição por Estudos Sociais os conteúdos de História e Geografia foram esvaziados ou diluídos, ganhando contornos ideológicos de um ufanismo nacionalista destinado a justificar o projeto nacional organizado pelo governo militar implantado no País a partir de 1964 (Brasil, 1997, p.23).

A imposição da disciplina de Estudos Sociais “foi acompanhada de um grande movimento de resistência e luta pela volta do ensino de História nas escolas brasileiras, configurando um novo momento na construção do código disciplinar da História” (Schmidt, 2012, p.86). Na reconstrução do código disciplinar, a quarta fase, o país estava saindo da ditadura e entrando na democratização, fato que influenciou o ensino brasileiro de modo geral. Os PCN’s (Brasil, 1997) são um marco nessa reconstrução, ao apresentar a separação das disciplinas de História e de Geografia, pondo fim a disciplina denominada Estudos Sociais, que as fundiam. O documento, também, ressaltava que no ensino fundamental

(...) em particular na escola primária, a História tem permanecido distante dos interesses do aluno, presa às fórmulas prontas do discurso dos livros didáticos ou relegada a práticas esporádicas determinadas pelo calendário cívico. Reafirmar sua importância no currículo não se prende somente a uma preocupação com a identidade nacional, mas sobretudo no que a disciplina pode dar como contribuição específica ao desenvolvimento dos alunos como sujeitos conscientes, capazes de entender a História como conhecimento, como experiência e prática de cidadania (Brasil, 1997, p.25).

Os PCN’s propunham a organização dos conteúdos em eixos temáticos ligados por temas transversais e um ensino história com ênfase na História do Brasil, incluindo a nossa diversidade cultural como, por exemplo, a identificação de grupos indígenas. A ressignificação da História a partir da perda gradativa de espaço dos conteúdos com fatos de matriz europeia, onde as datas comemorativas de cunho nacionalista moviam os

estudos de História em nosso país, aconteceu por meio da redemocratização pela qual o Brasil passou a partir de 1988 e foi materializada em várias leis subsequentes.

As concepções historiográficas relacionadas aos povos indígenas são contempladas anos depois com a criação de leis para a obrigatoriedade dessa temática nos currículos educacionais. São as Leis nº 10.638/2003 e nº 11.645/2008 que tornaram obrigatório o ensino de história e da cultura africana, afro-brasileira e indígena nas escolas. A ampliação das discussões em torno da diversidade e da cidadania, também, corroborou para a criação da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, nº 13.146/2015, que, dentre tantas outras coisas, assegura aos estudantes um sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades de ensino.

Destacamos que no retorno da disciplina escolar de História, em meados dos anos 80, os estudiosos do processo de ensino e de aprendizagem alegavam a impossibilidade de ensinar História para crianças, as quais estariam em estágios de desenvolvimento cognitivo mais concreto do que abstrato, não sendo capazes de compreender conceitos históricos como, por exemplo, as diferentes temporalidades (Cainelli 2006 *apud* Ramos, 2020). Esses teóricos pareciam desconhecer que as crianças são capazes de, gradativamente, desenvolver a percepção de si e do outro nas vivências cotidianas; perceber a passagem do tempo por meio de comparações relacionadas aos objetos e eventos a sua volta, bem como de construir noções de tempo histórico, de cultura e de cidadania. O nível de abstração das crianças não pode significar que elas não sejam capazes de aprender, assim,

(...) o nível de abstração envolvido nas aprendizagens sobre tempo não quer dizer que essas aprendizagens não sejam acessíveis às crianças pequenas. Significa reconhecer que não se trata de algo natural, mas de um conhecimento construído socialmente que deve ser ensinado, e que a escola tem papel fundamental nessas aprendizagens (Freire *et al*, 2020, p. 202).

É precioso, portanto, proporcionar às crianças um ensino de história onde possam

(...) comparar acontecimentos no tempo histórico, desenvolvendo referenciais de anterioridade, posterioridade e simultaneidade, como reconhecer semelhanças e diferenças sociais, econômicas e culturais, como reconhecer as chamadas permanências e transformações históricas tendo como orientação as suas vivências cotidianas no interior das famílias, da escola e da coletividade, no tempo, no mesmo espaço de vivência (Ramos, 2020, p. 33).

Apesar da ampliação de estudos relacionadas ao ensino de história nos anos iniciais, é recorrente a indagação de como ensinar história para as crianças, inclusive, as que não dominam convencionalmente a habilidade de leitura e de escrita. Para trazer respostas, talvez, fosse necessário acompanhar o cotidiano das salas de aula do 1º ao 5º ano e, mesmo, assim, poderíamos ter resultados subjetivos, isso porque

(...) a aprendizagem do tempo histórico, assim como a formação do aluno/cidadão, não é tarefa exclusiva da educação escolar. Trata-se de um processo que se inicia e se processa ao longo da vida, nos diversos espaços. Acreditamos que o professor, ao ensinar História, incorpora as noções transmitidas no processo de socialização da criança, no mundo vivido fora da escola, na família, nos espaços de lazer, nos diversos ambientes sociais e educativos (Zamboni e Fonseca, 2010, p. 350).

O Plano Nacional de Educação, Lei nº. 10.172/2001, estabeleceu como Meta 1 a universalização do Ensino Fundamental e a ampliação para nove anos de duração, a começar aos 6 anos de idade, para que “todas as crianças brasileiras possam usufruir do direito à educação, beneficiando-se de um ambiente educativo mais voltado à alfabetização e ao letramento, à aquisição de conhecimentos de outras áreas e ao desenvolvimento de diversas formas de expressão” (Brasil, 2013, p. 109). A ampliação para nove anos de duração do Ensino Fundamental significou que as crianças a partir de 6 anos de idade passaram a ter a disciplina de História em sua carga horária escolar semanal.

Em conformidade com Ramos (2020), a efetivação da carga horária semanal para o ensino de História pode ficar comprometida devido a dois fatores: o foco na alfabetização e o foco nos resultados das avaliações externas. Objetivando o alcance de resultados elevados no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, o IDEB, há certa pressão institucional para um trabalho em sala de aula com ênfase no desempenho dos estudantes em relação à alfabetização e à matemática. Inclusive, os professores unidocentes, do 1º ao 5º ano do ensino fundamental, participam de formações continuadas em serviços voltadas para o ensino de Língua Portuguesa e de Matemática. Cabe perguntar como está a oferta de formações continuadas voltadas ao ensino de História nos anos iniciais?

Essa pergunta fica para ser respondida por cada professor e professora dos anos iniciais que está aqui lendo essa dissertação. Destacamos no momento a necessidade de ampliação do entendimento de que outras áreas do conhecimento contribuem com o

processo de letramento das crianças e de que o ensino de História pode perpassar outros componentes curriculares como, por exemplo, em Língua Portuguesa para a ampliação da linguagem, para contar o surgimento da escrita, as diferentes escritas ou até as línguas ágrafas e proporcionar o desenvolvimento da consciência histórica. O componente curricular de História é a principal linha condutora para isso, pois “o objeto de ensino de História é construído de tradições, de ideias, símbolos e representações que dão sentido às diferentes experiências históricas vividas pelos homens nas diversas épocas (Fonseca, 2003, p. 71).

Ao observar os currículos escolares vigentes é possível notar que o ensino de História nos anos iniciais perpassa os demais componentes curriculares. Inclusive a BNCC (Brasil, 2017) ressalta a importância da interdisciplinaridade e explicita nas habilidades essa conexão. Organizamos o quadro a seguir com algumas das habilidades com possibilidades interdisciplinares para o ensino de História com ênfase em patrimônios históricos.

Quadro 17: Habilidades com possibilidades interdisciplinares para o ensino de História

COMPONENTES CURRICULARES	HABILIDADES
História	EF05HI10: Inventariar os patrimônios materiais e imateriais da humanidade e analisar mudanças e permanências desses patrimônios ao longo do tempo. EF05HI10.1MT: Inventariar os patrimônios materiais e imateriais em Mato Grosso, diferenciando patrimônio cultural e patrimônio histórico.
Arte	EF15AR25: Conhecer e valorizar o patrimônio cultural, material e imaterial, de culturas diversas, em especial a brasileira, incluindo-se suas matrizes indígenas, africanas e europeias, de diferentes épocas, favorecendo a construção de africanas e europeias, de diferentes épocas, favorecendo a construção de vocabulário e repertório relativos às diferentes linguagens artísticas.
Língua Portuguesa	EF05LP16: Comparar informações sobre um mesmo fato veiculadas em diferentes mídias e concluir sobre qual é mais confiável e por quê.
Educação Física	EF35EF03: Descrever, por meio de múltiplas linguagens (corporal, oral, escrita, audiovisual), as brincadeiras e os jogos populares do Brasil de matriz indígena e africana, explicando suas características e a importância desse patrimônio histórico sociocultural na preservação das diferentes culturas.
Geografia	EF04GE01: Selecionar, em seus lugares de vivência e em suas histórias familiares e/ou da comunidade, elementos de distintas culturas (indígenas, afro-brasileiras, de outras regiões do país, latino-americanas, europeias, asiáticas etc.), valorizando o que é próprio em cada uma delas e sua contribuição para a formação da cultura local, regional e brasileira.

Ensino Religioso	EF05ER01: Identificar e respeitar acontecimentos sagrados de diferentes culturas e tradições religiosas como recurso para preservar a memória.
------------------	--

As habilidades supracitadas podem possibilitar a interdisciplinaridade cujo objetivo comum seja a formação em leituras de mundo, que, por meio de atividades integradoras de saberes, constitui-se em práticas sociais. Com esse olhar propomos no terceiro capítulo dessa dissertação, atividades para o ensino de História, que possibilitam a articulação de habilidades dos diversos componentes curriculares.

Além da articulação das habilidades, para a aprendizagem do conhecimento histórico acontecer, faz-se necessário o agir pedagógico dos professores, os quais não irão simplesmente reproduzir o currículo e sim mobilizar vários saberes e estratégias que articulam o conhecimento científico, os saberes históricos e a prática social, para possibilitar aos estudantes a construção de conceitos históricos. De acordo com Fonseca (2009, p. 35) a atuação dos professores envolve “sua maneira própria de agir, ser, viver e ensinar, transformar um conjunto de conhecimentos em saberes efetivamente ensináveis e fazer com que os alunos não só compreendam, mas, assimilem e incorporem esses ensinamentos”. O modo como cada professor e professora conduz as aprendizagens dos estudantes para uma leitura de mundo, influencia no modo como poderão analisar os acontecimentos históricos, sejam eles individuais ou globais, e produzirem narrativas históricas cada vez mais complexas e democráticas.

Além do caminho supracitado, que é olhar o ensino de História sobre o viés de um componente curricular que articula-se aos demais, é preciso refletir sobre o modo como entendemos a História, visto que isso pode influenciar no modo como será propagado o conhecimento histórico em sala de aula. A História não é uma sequência de acontecimentos atemporais lineares, e sim o estudo da complexa experiência humana no tempo, servindo para que possamos conhecer a nós mesmos e nos reconhecer como seres sociais, assim um dos seus significados é

(...) dar sentido à vida pela compreensão de uma totalidade da qual fazemos parte; dar sentido social primeiramente à comunidade que nos rodeia, depois à espécie humana como um todo e, finalmente, num exercício de imaginação, à coletividade dos seres racionais e livres do universo (Boschi, 2007, p. 25).

Nessa perspectiva, a operação historiográfica considera a combinação entre um lugar social, as práticas científicas e uma escrita. Ao utilizar essa concepção para ensinar

História, é preciso considerar a linguagem, visto que os acontecimentos históricos “não são possíveis sem atos de linguagem, e as experiências que adquirimos a partir deles não podem ser transmitidas sem uma linguagem” (Koselleck, 2006, p. 97). Essa expectativa de compreensão e de apropriação da linguagem histórica é mediada por atos de linguagem e, talvez, de letramentos como, por exemplo, a narração feita por nós professores aos nossos estudantes; o vocabulário próprio da disciplina escolar de História, que envolve o tempo cronológico, os documentos históricos e as experiências históricas; bem como a leitura, a análise e a escrita crítica de fatos históricos, de fontes históricas, de linhas do tempo, etc. De acordo com Certeau (1982, p.77) a

(...) História se define inteira por uma relação da linguagem com o corpo (social) e, portanto, também, pela sua relação com os limites que o corpo impõe, seja à maneira do lugar particular de onde se fala, seja à maneira do objeto do outro (passado, morto) do qual se fala.

É preciso ler a História com o olhar do momento em que se fez, evitando colocar a roupagem dos valores atuais na análise do contexto passado, afinal, somos outros em outro tempo. Para Koselleck (2006) a interpretação de que o passado organiza o presente perdeu espaço para uma História que é acontecimento, onde o passado não dá conta das experiências do presente, tão pouco consegue projetar um futuro. Dessa forma,

(...) o que se espera para o futuro está claramente limitado de uma forma diferente do que foi experimentado no passado. As expectativas podem ser revistas, as experiências feitas são recolhidas. Das experiências se pode esperar hoje que elas se repitam e sejam confirmadas no futuro. Mas uma expectativa não pode ser experimentada de igual forma. É claro que nossa expectativa de futuro, quer seja portadora de esperança ou de angústia, quer preveja ou planeje, pode refletir-se na consciência (Koselleck, 2006, p. 311).

Ao olhar a trajetória do ensino de história e a sua relevância social, entendemos que o uso de múltiplos letramentos pode ser um caminho para resgatar a importância da História como disciplina formativa, que potencializa a difusão do conhecimento histórico, outras historiografias, outras relações educativas, outros debates, outras formas de ler e de interpretar o mundo. A palavra letramento e o seu significado ampliou-se, hoje, é usada em diversas áreas do conhecimento e com múltiplas significações. Ao articularmos as noções teóricas dos conceitos de letramentos apresentadas nos documentos curriculares e as dimensões práticas do ensino de história nos anos iniciais, concebemos a ideia

denominada de Historiletrar, ou seja, a articulação entre o ensino de História e os múltiplos letramentos. Essa articulação materializa-se em dimensões práticas apresentadas no terceiro capítulo por meio da sugestão de algumas atividades.

2.1 Letramentos

Em meados dos anos 80 entra para o repertório do vocabulário brasileiro da Educação a palavra letramento, a qual etimologicamente

(...) provém do latim *littera* (letra), acrescida do sufixo – *cy*, o qual dá origem à palavra inglesa *literacy*, que, no Brasil, passou a significar “[...] o estado ou condição que assume aquele que aprende a ler e a escrever”. Ler e escrever, nesse espaço, alinha-se às questões “sociais, culturais, políticas, econômicas, cognitivas, linguísticas, quer para o grupo social em que seja introduzida, quer para o indivíduo que aprenda a usá-la” (Soares, 2005, p. 17 *apud* Oliveira e Silva, 2020, p. 2167).

De acordo com Soares (2005), apesar de em 1967 Paulo Freire já apresentar uma certa ideia de letramento ao publicar a obra “Educação como prática da liberdade”, a palavra letramento tornou-se mais conhecida no Brasil quando outros autores começaram a propor uma concepção de alfabetização voltada para o letramento, em que considerava a aprendizagem da técnica de ler e de escrever como uma prática construída socialmente. O termo foi utilizado por Mary Kato, no ano de 1986, em seu livro “No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística”, essa foi a primeira vez que apareceu a palavra em um livro brasileiro.

O letramento é proposto na alfabetização para destacar que só a decodificação dos símbolos escritos, desde as sílabas até as palavras, não é suficiente, é preciso ter habilidade para interpretar o sentido de um texto e utilizá-lo em diversas práticas sociais cotidianas; “o sujeito, efetivamente letrado, vai muito além da escrita, conseguindo alcançar inclusive o que está antes, por trás ou ao lado do que se registra graficamente” (Oliveira e Silva, 2020, p. 2.168). O letramento não é

(...) uma metodologia para alfabetização, é uma abordagem teórica que estuda as práticas sociais mediadas pela escrita e pela leitura, para as quais nem sempre é necessário o domínio do sistema de escrita alfabética. Além disso, entende que as práticas sociais de linguagem

não são neutras e podem servir de instrumentos ideológicos, tanto para manter relações de poder, como para questioná-las (Mato Grosso, 2018, p. 33).

Paulo Freire (1975) propôs uma alfabetização que considerasse a experiência de vida do estudante, que o libertasse da submissão e o promovesse como um sujeito ativo de sua aprendizagem. Essa concepção de alfabetização democrática, onde as palavras utilizadas para ensinar, além de serem escritas no chão com gravetos, partiam de experiência do cotidiano, do universo vocabular do estudante, eram carregadas de sentido cultural e social, porque para ele a alfabetização é

(...) a consequência de uma reflexão que o homem começa a fazer sobre sua própria capacidade de refletir. Sobre sua posição no mundo. Sobre o mundo mesmo. Sobre o seu trabalho. Sobre o seu poder de transformar o mundo. Sobre o encontro das consciências. Reflexão sobre a própria alfabetização, que deixa assim de ser algo externo ao homem, para ser dele mesmo. Para sair de dentro de si, em relação com o mundo, como uma criação. Só assim nos parece válido o trabalho da alfabetização, em que a palavra seja compreendida pelo homem na sua justa significação: como uma força de transformação do mundo. Só assim a alfabetização tem sentido. Na medida em que o homem, embora analfabeto, descobrindo a relatividade da ignorância e da sabedoria, retira um dos fundamentos para a sua manipulação pelas falsas elites. Só assim a alfabetização tem sentido (Freire, 1975, p. 142).

A alfabetização não era, apenas, aprender as técnicas do nosso sistema de escrita, as técnicas de ler e de escrever, mas sim uma tomada de consciência. “Paulo Freire definia a alfabetização como conscientização, politização, meio de tornar o homem mais consciente de sua realidade e de sua possibilidade de transformá-la” (Soares, 2005, p. 121). A teoria de Paulo Freire inspirou Magda Soares na proposição da alfabetização por meio do letramento, onde a alfabetização ganha um aspecto mais amplo, tornando-se a ação de ler e escrever em diversos contextos. Ser alfabetizado, dominar o sistema de escrita, não significa ser letrado, ser letrado significa saber fazer uso desse sistema em diversas práticas sociais.

Kate M. Chong (*apud* Soares, 1998, p. 41), quando foi definir a sua história pessoal de letramento criou o seguinte poema:

O que é letramento?
 Letramento não é um gancho
 Em que se pendura cada som enunciado,

Não é treinamento repetitivo
De uma habilidade,
Nem um martelo
Quebrando blocos de gramática.
Letramento é diversão
É leitura à luz de velas
Ou lá fora, a luz do sol.
São notícias sobre o presidente,
O tempo, os artistas da TV
E mesmo Mônica e Cebolinha nos jornais de domingo.
É uma receita de biscoito,
Uma lista de compras, recados colados na geladeira,
Um bilhete de amor,
Telegramas de parabéns e cartas
De velhos amigos.
É viajar para países desconhecidos,
Sem deixar sua cama,
É rir e chorar
Com personagens, heróis e grandes amigos.
É um atlas do mundo,
Sinais de trânsito, caças ao tesouro,
Manuais, instruções, guias,
E orientações em bulas de remédios,
Para que você não fique perdido.
Letramento é, sobretudo,
Um mapa do coração do homem,
Um mapa de quem você é,
E de tudo que você pode ser.

No poema o letramento é a condição de quem envolve-se em diversas práticas sociais de leitura e de escrita, de quem interage com diversos portadores de textos, com diversos gêneros textuais, com diversas informações, bem como com as diferentes funções atribuídas a leitura e a escrita. O poema até parece expressar conteúdos de história e a relação entre presente, passado e futuro, em alguns trechos, como, por exemplo: “notícia sobre o presidente” e “um mapa de quem você é, e de tudo que você pode ser”.

O termo letramento sob uma perspectiva freireana, aponta que para ler o mundo, não é preciso estar alfabetizado, é preciso saber fazer a leitura de tudo à nossa volta. O letramento é essa capacidade de entender, refletir, interagir e agir, nos mais diversos contextos sociais em que estamos imersos. Ao utilizarmos esse conceito nas aulas de história podemos associá-lo a um processo no qual o estudante independe do código escrito para elaborar os seus discursos, para expressar a sua opinião, para interagir com as pessoas e com o mundo, ou seja, pode atribuir um sentido ao conhecimento histórico a partir dos diálogos com os professores e colegas, suas vivências, suas práticas sociais, suas culturas e os seus conhecimentos acumulados ao longo da vida, bem como a partir de referências da cultura histórica que ele acessa por meio de diferentes mídias e linguagens. Afinal, nenhum estudante chega à escola sem saber nada, ainda, que suas hipóteses possam ser um tanto prematuras, devido ao tipo de acesso que tem ao conhecimento formal, o estudante traz consigo uma vasta bagagem de vivências do universo a sua volta. Teodoro (2020) destaca a importância do uso da oralidade do estudante, a importância de problematizar as suas falas, as suas narrativas e as informações que trazem sobre História. A narrativa perpassa um processo de escolha dos professores e os estudantes poderão analisá-las para depois desenvolver as suas próprias narrativas, a partir do que compreenderam.

A palavra letramento, inicialmente, ganha destaque para expressar algo relacionado às novas necessidades da alfabetização brasileira, mas, a complexidade da atual sociedade fez com que muitas áreas do conhecimento ressignificasse a perspectiva do letramento e ampliasse esse conceito, que hoje é utilizado no plural, letramentos. As novas dimensões de letramento fez surgir múltiplos letramentos, aqui apresentamos alguns, a saber: multiletramentos, letramento digital, letramento histórico/literacia histórica e letramento histórico-digital.

2.1.1 Multiletramentos

Ao pensarmos na perspectiva do letramento para aula de História, precisamos entender os multiletramentos, afinal, as práticas de letramentos rompem com as formas lineares de ler e de interagir com o mundo, sem contar que, por vezes, a lousa na parede,

a caneta, o papel do caderno e do livro, são substituídos, por vídeos, áudios, imagens digitais, etc.

Em 1996 um grupo de pesquisadores dos letramentos

(...) afirmava a necessidade de a escola tomar a seu cargo os novos letramentos emergentes na sociedade contemporânea, em grande parte – mas não somente – devido as novas TICS (Tecnologias da Informação e da Comunicação), e de levar em conta e incluir nos currículos a grande variedade de culturas já presentes em sala de aula de um mundo globalizado e caracterizada pela intolerância na convivência com a diversidade cultural, com a alteridade (Rojo, 2012, p. 12).

O termo multiletramento foi apresentado por esses pesquisadores para abranger “a multiculturalidade característica das sociedades globalizadas e a multimodalidade dos textos, por meio dos quais a multiculturalidade se comunica e informa” (Rojo, 2012, p. 13). Para Rojo (2012) a adição do prefixo “multi” ao termo letramento não é uma questão restrita à multiplicidade de práticas de leitura e de escrita, o conceito de multiletramentos envolve a pluralidade cultural, a diversidade de linguagens e as mídias digitais, ou seja, a prática de letramento em diferentes mídias e tecnologias.

O processo de ensino e de aprendizagem ao considerar a pluralidade das culturas, a partir do conhecimento dos estudantes e incorporar as TDIC’s (Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação) aos objetos de ensino, requer novas formas de lidar com a leitura e a escrita de gêneros multimodais da cultura digital, requer multiletramentos. Rojo (2012, p. 23) destaca que os multiletramentos, além de interativos e colaborativos, “transgridam as relações de poder estabelecidas, em especial as relações de propriedade (das máquinas, das ferramentas, das ideias, dos textos [verbais ou não]); eles são híbridos, fronteiriços, mestiços (de linguagem, modos, mídias e culturas)”.

Ao pensarmos os multiletramentos no contexto escolar, precisamos considerar que os ambientes virtuais transformaram o modo como os estudantes relacionam-se com o outro e com o mundo. Essa transformação afeta a formação da identidade dos estudantes, a sua reflexão sobre os valores sociais e o respeito às diferenças culturais. Desse modo, é possível inferir que os letramentos, também, são processos políticos. Toda a ampliação do uso de recursos informacionais no cotidiano da sociedade provocou transformações sociais e fez surgir o conceito de letramento digital.

2.1.2 Letramentos digital

O mundo contemporâneo impôs novos desafios ao universo da escola, passou a exigir múltiplos letramentos, o letramento digital é mais um deles. O letramento digital envolve as novas formas de ler e de escrever no universo da tecnologia digital e

(...) refere-se à capacidade de uso dos recursos informacionais e da internet para ler e escrever em situações diversas no ciberespaço, com uma ampliação do leque de possibilidades de contato com a leitura e a escrita também no meio digital. O termo abarca não apenas conhecimentos do código alfabético e regras da língua escrita; ele amplia a interpretação de letramento, incluindo-se as capacidades de manipulação básica de hardwares e softwares e a compreensão dos contextos e finalidades dos textos digitais (Azevedo *et al*, 2018, p. 618).

O Documento de Referência Curricular para Mato Grosso (Mato Grosso, 2019, p. 40), destaca a importância da compreensão do conceito de letramento digital e menciona que esse tipo de letramento envolve

(...) habilidades específicas para a participação em práticas sociais de leitura e produção de textos em ambientes digitais, quer seja no que se refere à utilização de textos (escritos ou não) no computador ou em dispositivos móveis, como celulares e tablets ou em plataformas como e-mails, redes sociais na web, etc.

O conceito letramento digital surgiu no final dos anos 90 e vem ganhando destaque em todos os componentes curriculares, devido a ampliação dos recursos digitais, onde tecnologia da escrita analógica vai sendo substituída pela tecnologia da escrita digital, onde o lápis e o caderno, vão sendo substituídos pelos teclados, mouse e telas de *touch screens* e os textos lineares no papel vão sendo, cada vez mais, substituídos por hipertextos com múltiplos *links* de acesso a outras informações. Esses recursos digitais em sala de aula são atrativos aos estudantes de hoje, no entanto, Rodrigues (2018) ressalta que apesar da naturalidade dos estudantes em lidar com a cultura digital, é preciso ajudá-los a navegar no excesso de informações oferecido pela Internet, é preciso um ensino que torna possível

(...) a reflexão crítica e a consciência social e histórica acerca das dimensões econômicas, corporativas, desigualdades e relações de poder assimétricas subjacentes aos aparatos digitais que mediam o acesso à

informação e ao conhecimento na contemporaneidade. Os motores de busca e repositórios de informações devem ser abordados para além de suas funcionalidades, como parte de circuitos econômicos mais amplos, pois a configuração de seus algoritmos e a disposição dos conteúdos na tela não são resultados de processos neutros (idem, p. 171).

É inegável a rapidez das trocas de informações por conta dos recursos digitais e inevitável a utilização da internet para pesquisas diversas por parte dos estudantes, os quais além de consumidores, são até produtores de bens culturais digitais. A internet, além de possibilitar a rápida circulação e disseminação de informações, possibilita que diferentes segmentos produzam vídeos e falem de História, mas, alguns sem propriedade para dizer e, por vezes, até propagam informações distorcidas, fragmentadas ou, ainda, induzem a outras pesquisas dentro do ciberespaço, o que pode impactar a forma como o estudante lida com o conhecimento histórico.

No livro “Ensino de História e internet: aprendizagens conectadas”, publicado em 2021 e organizado pelos professores doutores Marcelo Fronza e Osvaldo Rodrigues Junior, é possível compreender o uso e a apropriação das tecnologias digitais nas aulas de História e perceber a importância da mediação dos professores para que o estudante tenha uma aprendizagem histórica crítica, que o possibilite dialogar com os diferentes lugares de produção e de circulação do saber histórico, como, por exemplo, os ciberespaços.

A cultura digital com as suas novas tecnologias e uma variedade de linguagens, requer leitura reflexiva dos textos, análise crítica de comportamentos e discussões sobre ética, para o exercício pleno da cidadania. Ensinar a ler a História no ciberespaço ou ensinar História por meio do uso do ciberespaço implica incluir no planejamento de aula, atividades que propiciem aos estudantes a análise crítica multimidiática dos conteúdos virtuais, para posicionar-se, por exemplo, diante de possíveis conteúdos preconceituosos e/ou falsos.

A tecnologia digital pode possibilitar a coletividade, a conexão e a facilidade do ensino quando bem utilizada e utilizar bem a tecnologia digital no ensino de História com atividades que envolvam situações virtuais, nas quais os estudantes precisam se comunicar, pesquisar ou participar, pode promover a ampliação de aprendizagens específicas e desenvolver o letramento histórico.

2.1.3 Letramento Histórico

A lógica do letramento ao perpassar o ensino de História, deu origem ao letramento histórico ou literacia histórica, expressão destacada por Peter Lee (2006) na interlocução com as ideias de Jörn Rüsen (2001). Para Rüsen (2001) aprender História está relacionado ao desenvolvimento da consciência histórica, o apropriar-se não apenas de fatos históricos, mas, da conexão entre experiências históricas individuais e coletivas, para interpretar e atuar na realidade da vida prática. Pautado nessa lógica, Peter Lee (2006) aponta que a literacia histórica é um componente para o desenvolvimento da consciência histórica, ou seja, é o que possibilita aos estudantes conectar a vida prática com o componente curricular de História e vice-versa. Para haver a conexão de leitura de mundo ligada ao conhecimento histórico, Lee (2006) estabelece a necessidade de desenvolver uma estrutura histórica utilizável, que significa

(...) uma estrutura capaz de ser modificada, testada, aperfeiçoada e mesmo abandonada, em favor de algo mais, de forma que os alunos sejam encorajados a pensar e refletir sobre as suposições que fazem ao testar e desenvolver sua estrutura. Diferentes alunos sairão da escola com diferentes estruturas (idem, p. 147).

Essa estrutura, para o autor, precisa ser ensinada pelos professores e constantemente revisitada pelos estudantes, para que possam assimilar novos conhecimentos históricos ou adaptar os que já aprenderam, bem como orientar-se no tempo e estabelecer relações entre passado, presente e futuro. A literacia histórica está relacionada ao uso dos pré-conceitos trazidos pelos estudantes, ou seja,

O conhecimento escolar do passado e atividades estimulantes em sala de aula são inúteis se estiverem voltadas somente a execução de ideias de nível muito elementar, como que tipo de conhecimento é a história, e estão simplesmente condenadas a falhar se não tomarem como referência os pré-conceitos que os alunos trazem para as suas aulas de história (Lee, 2006, p. 136).

Azevedo (2014) tece críticas ao conceito de literacia histórica proposto por Peter Lee, apontando como algo muito operacional, que deposita enorme responsabilidades aos professores, os quais teriam de traduzir os pré-conceitos dos estudantes. A autora, também, menciona que o conceito de Lee (2006) reduz a compreensão do conhecimento

histórico ao fato de que se o estudante está alfabetizado, conseqüentemente, lê, indaga e interpreta as fontes históricas. Diversas outras questões impactam na tarefa de tornar um conhecimento ensinável e aprendível, tão pouco a leitura e a escrita levam automaticamente a capacidade de cognição ou ao desenvolvimento da consciência histórica (Azevedo, 2014).

Concordamos com Azevedo (2014) e preferimos utilizar a perspectiva pluralista do letramento, apontada por Rocha (2020, p. 283), onde o “letramento histórico será construído de forma articulada, de acordo com os elementos significativos de uma jornada não linear, através das culturas históricas envolventes, constituindo sua formação histórica”. O letramento não é algo linear, com início e fim na escola, e sim um processo plural, no qual a aprendizagem histórica ocorre na relação com tudo o que está a nossa volta, mesmo que

Para alguns, o letramento seria um processo estritamente escolar e o letramento histórico, respectivamente, só ocorreria na aula de História, em processo deliberado e com resultados autônomos. Para outros, o letramento ultrapassa o tempo e o espaço da escola, sendo parte de todas as práticas relacionadas à escrita em interação ou não com esse espaço e tendo como consequência os resultados diversos. Não seria algo controlável como se pretendem os processos de ensino aprendizagem na escola e seu desenvolvimento (Rocha, 2020, p. 276).

O ensino de história está permeado de diversos saberes e de diferentes esferas discursivas, as falas cotidianas em sala de aula podem estar imbricadas de significados múltiplos e os conceitos trazidos pelos estudantes podem estar carregados de ideologias não condizentes com a sua realidade ou distorcidos da realidade. Ler a sociedade em sua complexa historicidade, na análise dos acontecimentos históricos do passado e do presente contidos em livros, vídeos, filmes, fontes históricas, não é algo fácil para muitos adultos, quiçá para estudantes com tão pouca idade, como os do ensino fundamental. Então, como promover o letramento histórico nos anos iniciais?

Encontramos algumas pistas nos seguintes escritos:

As práticas de letramento, sejam na História ensinada, sejam no mundo, são circunstanciadas e validadas pelo contexto de vida, não podendo ser analisadas, categorizadas ou compreendidas fora da produção de sentido que as constitui e estrutura seus atos. Em virtude disso, tais práticas são sempre sociais e marcadas pelo tempo-espaço que as compõe enquanto materialidade e validade. No caso, na história ensinada, elas são constituídas pela perspectiva escolar, histórica, social

e filosófica que recobre seus atos e, assim, os sentidos produzidos em práticas de letramento.

Acreditamos que ao usar o letramento histórico estamos pontuando um diálogo com outras áreas do conhecimento e pode produzir reflexões mais fecundas e densas para o ensino de História (Azevedo, 2014, p. 09).

A complexidade da sociedade contemporânea e a diversidade de recursos tecnológicos presentes no cotidiano tem feito outros componentes curriculares, além do de Língua Portuguesa, convergir para a perspectiva dos letramentos. Os letramentos são sociais, construídos nas relações com o outro, logo ao levarmos esses conceitos para as aulas de História, implica trabalhar com habilidades que compreendem tanto a navegação nas pesquisas virtuais, quanto a participação na vida social, e, assim, possam contribuir para o desenvolvimento da consciência histórica e quiçá de uma sociedade mais democrática e inclusiva. A partir do enfoque mencionado, foi apresentado recentemente um novo conceito, o letramento histórico-digital.

2.1.4 Letramento histórico-digital

A sociedade atual tem feito com que os processos de ensino e de aprendizagem escolar convirjam para o uso da tecnologia digital, onde, por exemplo, pode ser possível acessar tanto os documentos digitalizados, como um documento de identidade, quanto os documentos nascidos digitais. Esse novo jeito metodológico de aprender e de ensinar, faz surgir vários questionamentos, um deles seria: De que forma acessar e utilizar as fontes digitais e as fontes digitalizadas nas aulas de História?

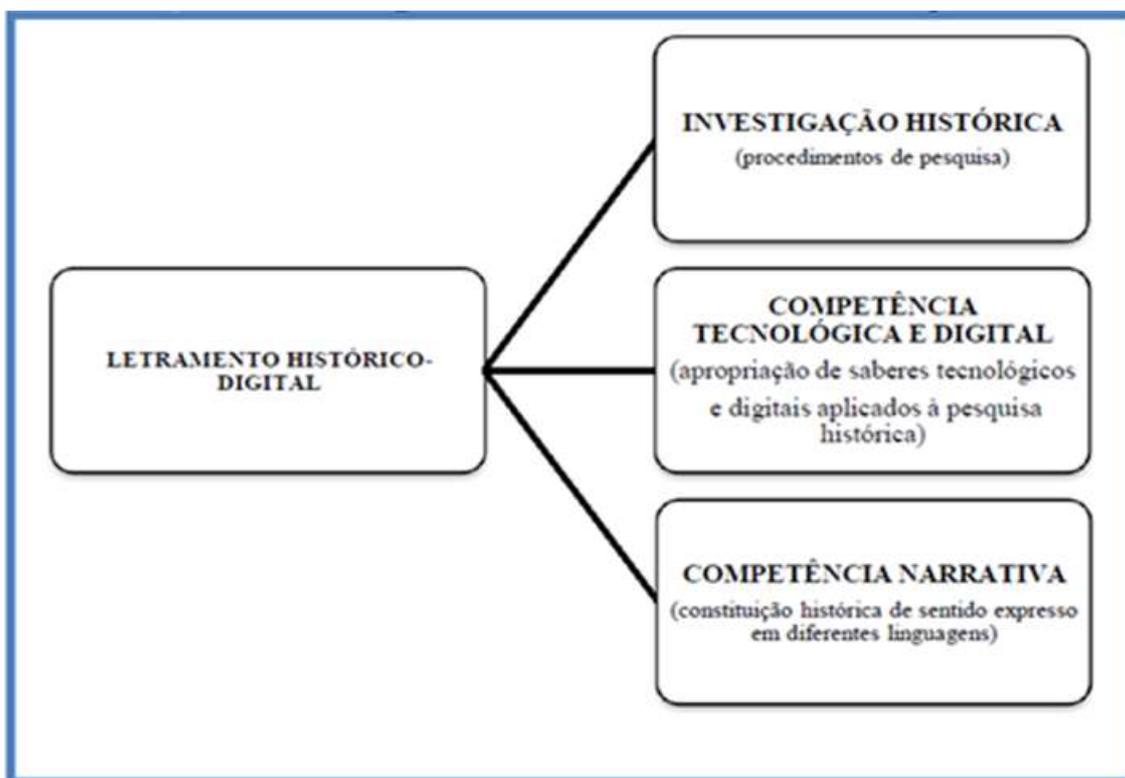
Existe um modo próprio de ler e de escrever no âmbito do ensino de História, assim como existe um modo mais apropriado de navegar na internet para a busca das fontes históricas desejadas, que possibilita a investigação histórica e o acesso ao conhecimento histórico por meio do uso da tecnologia digital, isso deu origem ao letramento histórico-digital, o qual

(...) consiste na articulação entre o processo investigativo utilizando-se de tecnologias digitais de forma crítica para construir narrativas históricas, conseqüentemente, reveladoras de uma aprendizagem histórica (consciência histórica) capaz de levar os sujeitos a se orientarem no tempo e espaço, além de conduzir esses sujeitos à

significação das experiências pretéritas, construindo neles uma base, na qual poderão decidir sobre como agir no futuro (Silva, 2018, p. 62 e 63).

O termo criado por Danilo Alves da Silva, com o principal objetivo de desenvolver a consciência histórica, foi divulgado no ano de 2018 em sua dissertação de Mestrado Profissional em Ensino de História, intitulada: “Letramento histórico-digital: ensino de História e tecnologias digitais”. Na busca por desenvolver o conhecimento histórico dos seus estudantes com o uso de tecnologias digitais, Silva (2018) realizou, nas suas turmas do 9º ano do ensino fundamental, uma intervenção pedagógica composta por três etapas, organizadas pelo autor em quadros esquemáticos. A figura 6 mostra as etapas juntas, mas o autor elaborou outros três quadros esquemáticos para cada uma delas.

Figura 6: Esquema de letramento histórico-digital



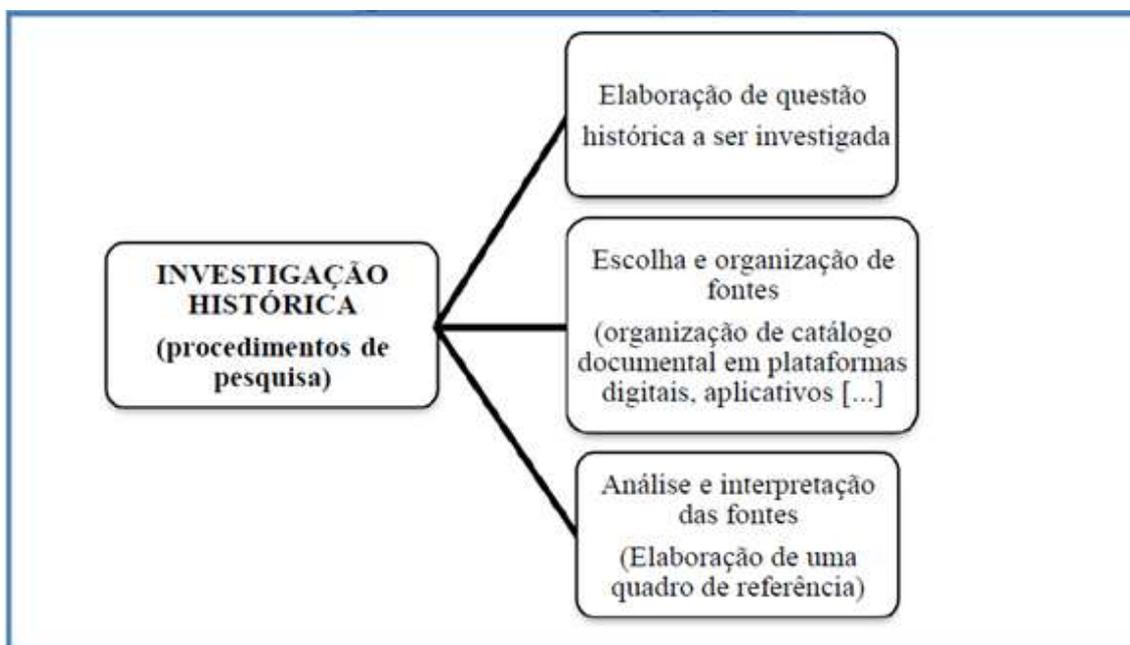
Fonte: Silva, 2018, p. 63

A figura acima mostra um quadro com um esquema organizacional, onde do lado esquerdo temos um único retângulo com os escritos “letramento histórico-digital” e do lado direito outros três retângulos cada um com uma das três etapas do processo de letramento histórico-digital, as quais são: a) investigação histórica, que refere-se ao procedimento de pesquisa; b) competência tecnológica digital, relacionada a apropriação

de saberes tecnológicos e digitais aplicados à pesquisa histórica; c) competência narrativa, que significa a constituição histórica de sentido expresso em diferentes linguagens.

Na primeira etapa da intervenção pedagógica para o desenvolvimento do letramento histórico-digital criado por Silva (2018) o enfoque foi a construção dos procedimentos de pesquisa, ou seja, a elaboração de questões históricas a serem investigadas, a escolhas das fontes de busca, bem como a análise e a interpretação dessas fontes. A segunda etapa consistiu na apropriação, pelos estudantes, das tecnologias digitais aplicadas a pesquisa histórica, ou seja, saber utilizar as ferramentas digitais para a investigação e interpretação histórica. A terceira e última etapa envolveu o desenvolvimento da competência narrativa, que significa saber comunicar os resultados encontrados com a investigação histórica e efetuar uma aprendizagem que faça sentido para a sua própria vida. Cada uma dessas etapas está em um dos quadros esquemáticos a seguir.

Figura 7: Investigação histórica no ensino de História

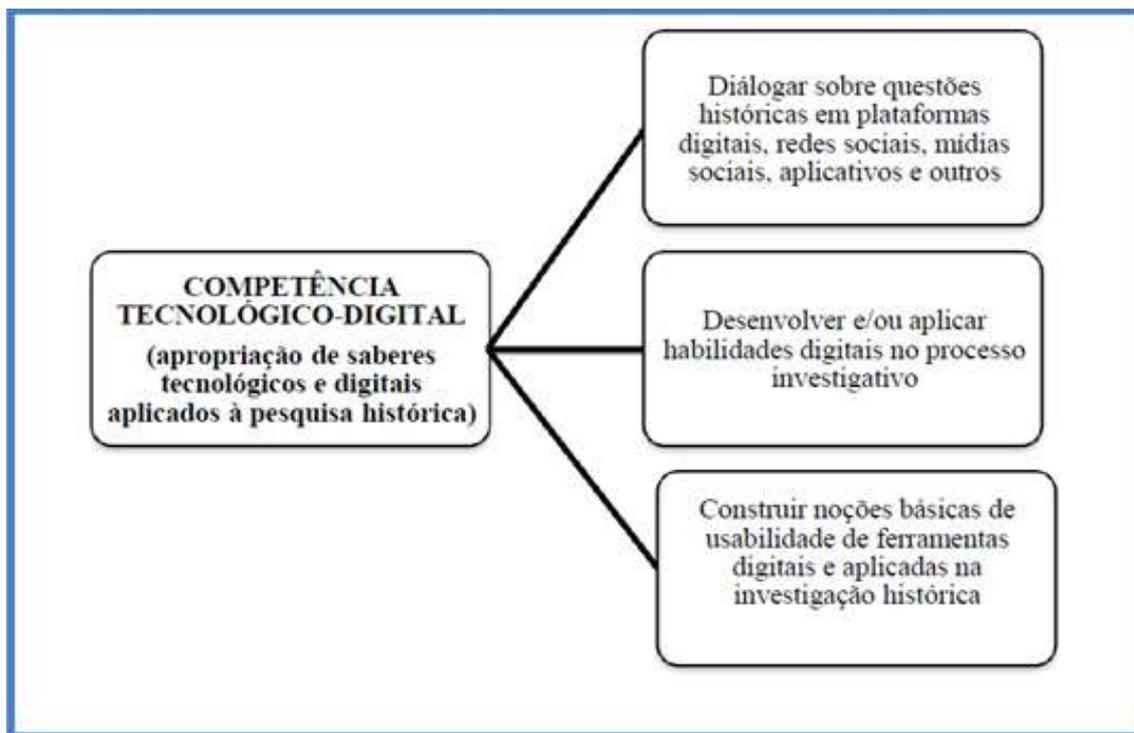


Fonte: Silva, 2018, p. 65

A figura acima mostra um quadro com a primeira etapa do processo de letramento histórico-digital, denominada “investigação histórica”, que está explícita no retângulo do lado esquerdo e relaciona-se aos procedimentos de pesquisa, os quais envolvem o que está escrito nos outros três retângulos expostos do lado direito, que são: a) elaboração da

questão histórica a ser investigada; b) escolha e organização das fontes, como por exemplo, a organização de um catálogo documental em plataformas digitais, aplicativos e outras ferramentas digitais; c) análise e interpretação das fontes, com a elaboração de um quadro de referência. A representação da segunda etapa está na figura a seguir.

Figura 8: Competências tecnológico-digital no ensino de História



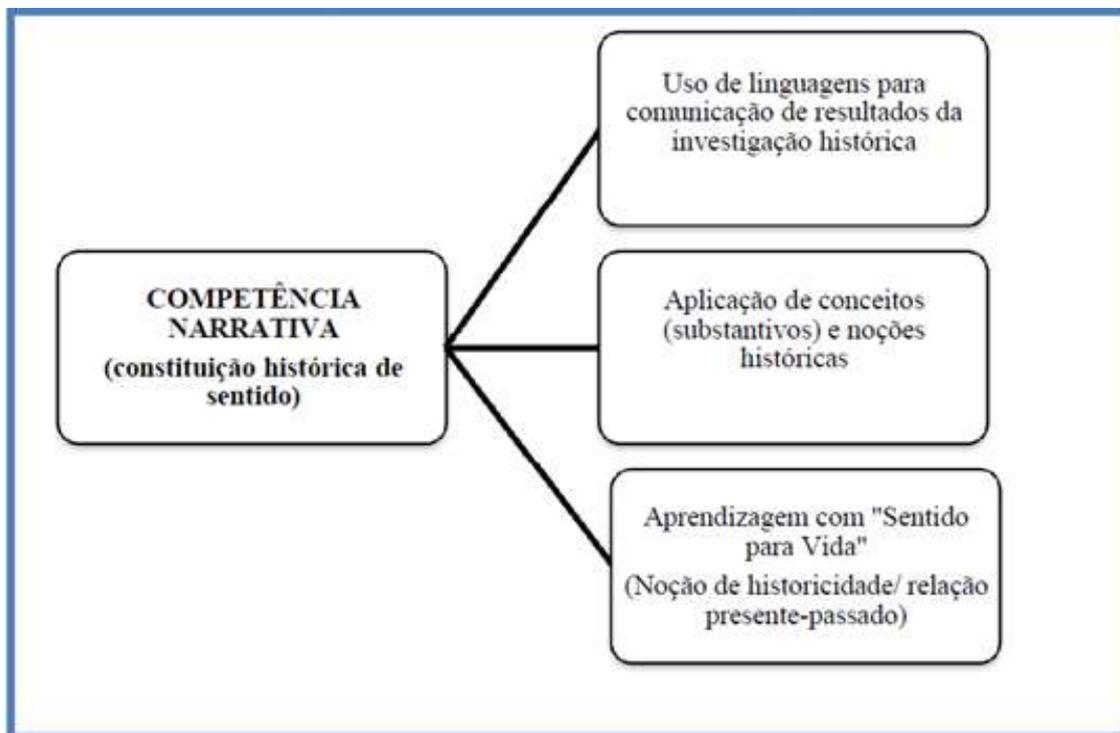
Fonte: Silva, 2018, p. 68

A figura acima tem a mesma estrutura das anteriores, dentro do quadro do lado esquerdo está escrito dentro de um retângulo: “competência tecnológico-digital”, que significa a apropriação pelo estudante dos saberes tecnológicos e digitais aplicados à pesquisa histórica; e do lado direito há mais três retângulos com a descrição dos três momentos dessa segunda etapa, a saber: a) dialogar sobre questões históricas em plataformas digitais, redes sociais, mídias sociais, aplicativos e outros; b) desenvolver e/ou aplicar habilidades digitais no processo investigativo; c) construir noções básicas de usabilidade de ferramentas digitais e aplicadas na investigação histórica.

Visto a transversalidade da segunda etapa do processo de letramento histórico-digital, o autor ressalta que ela pode perpassar tanto a primeira, quanto a última etapa, a competência narrativa. O conceito letramento histórico-digital e o processo metodológico de construção do conhecimento histórico elaborado por Silva (2018) demonstra que ao mesmo tempo em que o estudante utiliza diferentes recursos tecnológicos digitais para

investigar e produzir conhecimento histórico, ele pode responder questões contemporâneas, desenvolvendo a sua competência narrativa, demonstrada na figura 9.

Figura 9: Competência Narrativa



Fonte: Silva, 2018, p. 70

Na figura acima está representada a estruturação da terceira e última etapa do processo de letramento histórico-digital, assim dentre de um quadro do lado esquerdo, em um retângulo está escrito “competência narrativa: constituição histórica de sentido”, que significa saber narrar os resultados encontrados a partir da investigação histórica. Do lado direito temos três outros retângulos com os desdobramentos da competência narrativa, os quais são: a) uso de linguagens para a comunicação de resultados da investigação histórica; b) aplicação de conceitos (substantivos) e noções históricas; c) aprendizagem com sentido para a vida (noção de historicidade/relação presente/passado).

A pesquisa realizada por Silva (2018) demonstra que ensinar e aprender história com o uso de plataformas digitais pode despertar maior interesse nos estudantes, desenvolver o pensamento histórico crítico e levar a uma aprendizagem com sentido para a vida, em outras palavras pode viabilizar o letramento histórico-digital. Desse modo, um estudante letrado histórica e digitalmente é aquele capaz de aplicar

(...) os conceitos substantivos e as noções históricas de forma a evidenciar seu raciocínio em relação ao tema, que, por conseguinte revelará sua consciência histórica e o sentido atribuído à questão investigada. Além disso, a narrativa apresentará a noção de historicidade construída e a relação passado-presente-futuro, logo, necessárias para que o estudante tenha condições de tomar decisões no presente considerando as mudanças temporais e a complexidade dessas mudanças (Silva, 2018, p. 71).

Com o uso dos múltiplos letramentos apresentados até aqui, e quais outros sejam necessários, propomos um olhar para o ensino de História nos anos iniciais por meio da articulação entre o ensino de História e o uso de diversos letramentos, que nomeamos de Historiletrar e que no próximo capítulo buscamos pontuar algumas dimensões práticas.

CAPÍTULO III - DIMENSÕES PRÁTICAS PARA O ENSINO DE HISTÓRIA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: APROXIMAÇÕES ENTRE LEGISLAÇÃO, TEORIA E PRÁTICA

Com a análise dos documentos curriculares vigentes, a compreensão dos múltiplos letramentos e um olhar atento para o cotidiano em sala de aula, propomos a articulação entre o componente curricular de História e os letramentos, que denominamos de Historiletrar e visualizamos a aplicabilidade nas aulas de história dos anos iniciais do ensino fundamental. Historiletrar significa a aproximação da consciência histórica e do letramento na perspectiva freireana, com vistas a um ensino de História que possa perpassar a prática da liberdade de opinião, a democracia, o respeito às diferenças, a possibilidade de participação, bem como possa promover a aprendizagem do conhecimento histórico a partir de uma linguagem acessível e atrativa aos estudantes, inclusive os não alfabetizados, levando-os a compreenderem que os acontecimentos históricos podem ou não estar a serviço da sua vida cotidiana. Rösen (2010), ao ajudar a pensar na aplicabilidade da ciência histórica em sala de aula, menciona que o conhecimento histórico tem a capacidade de orientar a vida humana.

Cognitivamente utilizamos estruturas temporais para nos orientar e para viver em sociedade. A consciência histórica sendo um processo cognitivo, que nos remete a alguma experiência pessoal ou coletiva vivenciada, pode servir como orientação para a vida prática e tornar-se uma forma de interpretar o mundo e a nós mesmos, especialmente, em tempos de um presente perpétuo, o qual Hartog (2013, p. 38) chamou de presentismos, onde “tudo se passa como se não houvesse nada mais do que o presente”, do que o agora. A experiência contemporânea que estamos vivendo com o advento da internet, tem gerado uma crise dos projetos para o futuro em nossos estudantes. Diante desse contexto faz-se necessário considerar o conhecimento histórico como propulsor de uma formação cidadã, que pode possibilitar a interpretação das informações sob uma óptica ampliada de ver o mundo, a partir do desenvolvimento da consciência histórica.

Ao entender o conceito de letramento sob uma perspectiva freireana é possível compreender o motivo pelo utilizamos esse conceito para propor o Historiletrar. Paulo Freire criou

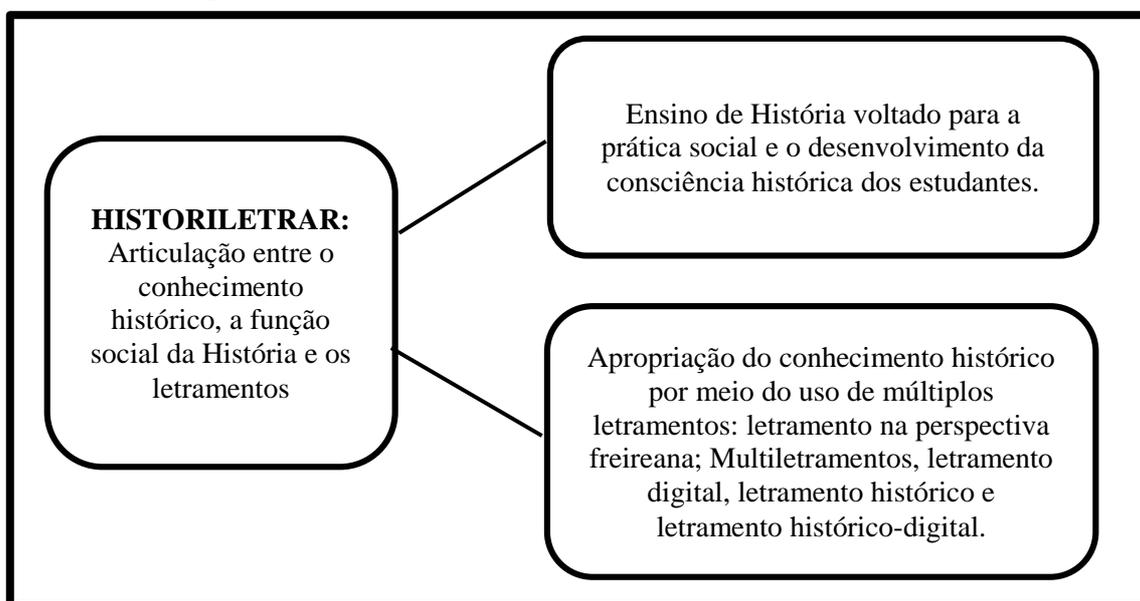
Não apenas uma concepção de educação como diálogo, que disso, realmente, não foi ele o inventor (terá sido Sócrates?), mas uma

concepção de educação como prática da liberdade, educação como conscientização, e disso, realmente, foi ele o inventor (Soares, 2005, p.119).

Utilizar o Historiletrar sob a perspectiva das ideias de Paulo Freire e dos múltiplos letramentos é fazer uso de uma linguagem histórica mais próxima da compreensão do estudante, que possa ter mais sentido para ele e promover a cidadania. Compreender o que é Historiletrar perpassa a compreensão da História enquanto uma Ciência em constante avanço e dos letramentos enquanto prática social. A prática social pode revelar como uma sociedade funciona e a História é o instrumento útil para dizer algo sobre os nossos problemas sociais e entender a nossa identidade pessoal e coletiva. Para Prost (2008, p. 14) de um lado a História serve para ensinar a cronologia, do outro serve como interpretação do mundo, ou seja, “(...) é, antes de ser uma prática científica, uma prática social ou, mais exatamente, como seu objetivo científico é, também, uma forma de tomar posição e de adquirir sentido em determinada sociedade”.

Elaboramos um quadro esquemático para demonstrar essa ideia de articulação entre o conhecimento histórico, a função social da História e os letramentos, que chamamos de Historiletrar.

Quadro 18: Esquema do Historiletrar



Fonte: Elaboração própria, Janeiro de 2024

O uso de múltiplos letramentos para o ensino de História aqui está voltado para a prática social, na leitura dos acontecimentos históricos, nas atividades propostas nas aulas de História e, principalmente, nos desafios cotidianos de interpretação das coisas que

acontecem. Historiletrar perpassar múltiplos letramentos para proporcionar um aprendizado além da historiografia posta como oficial e das atividades de decodificação de terminologias apresentadas em alguns materiais didáticos. Seria a possibilidade de compreensão dos documentos e dos fatos históricos, onde fosse possível permitir aos estudantes, ainda, com tão pouca idade, fazer inferências relacionadas às suas histórias, ao seu cotidiano, aos seus anseios diários e aos seus projetos de futuro. Historiletrar significa proporcionar aos estudantes a interpretação do conhecimento histórico a partir de uma linguagem acessível, bem como é a interpretação da importância do ensino de história como linha condutora para desenvolver a leitura de mundo dos estudantes. Aprender uma lista de conteúdos sobre a história local ou mundial, sem problematizar qualquer História apresentada, tão pouco o simples uso de equipamentos, plataformas e fontes digitais na escola não seria Historiletrar.

Historiletrar pode ser um caminho para o debate em sala de aula sobre questões complexas como, por exemplo, a violência, as *fake news*, o racismo, a intolerância cultural, as deficiências físicas e visuais, entre outros, para assim ajudar o estudante a perceber-se como sujeito da sua própria história, capaz de refletir e de agir sobre os acontecimentos, adquirir conhecimento sobre si mesmo, sobre os demais, sobre os lugares, construindo novos conhecimentos e novos significados para a sua vida e a possibilidades de vislumbrar o seu futuro.

Historiletrar seria uma possibilidade de construir um arcabouço de quem somos e de quem podemos ser, bem como, a possibilidade de orientar-se no mundo e orientar o mundo, ao promover tanto a leitura consciente dos fatos e dos patrimônios históricos, quanto a leitura de uma notícia (no rádio, na televisão, no *podcast*, no *YouTube* e tantos outros lugares), de uma informação que chega no *whatsapp*, de um livro de literatura, que aborda temáticas indígenas ou afro-brasileira de modo estigmatizado; dentre tantas outras leituras históricas que estão à nossa volta.

Considerar a lógica do Historiletrar nas escolhas de atividades ou na confecção de atividades para o ensino de História significa pensar, selecionar e criar atividades que possam proporcionar aos estudantes a reflexão acerca do conteúdo exposto e o desenvolvimento da sua consciência histórica. Atividades em que possam conhecer, refletir e fazer inferências sobre o assunto da aula de história e, quiçá, promover transformações no seu cotidiano e na comunidade em que vivem. De acordo com Fonseca (2003, p.71),

A construção de novas propostas pedagógicas para o ensino de história deve, a nosso ver, fundamentar-se nessa concepção de escola como instituição social, um lugar plural, onde se estabelece relações sociais e políticas, espaço social de transmissão de saberes e valores culturais. É lugar onde se educa para a vida, onde se formam as novas gerações para o exercício pleno da cidadania.

Historiletrar envolveria as atividades que perpassam os múltiplos letramentos, para mostrar aos estudantes experiência humanas em diversos espaços e tempos. Citamos como exemplo fazer conhecer alguma etnia indígena, quilombola ou ribeirinha, por meio do uso da internet. Historiletrar parece algo óbvio, mas, temos estudantes que vivem em cidades e desconhecem que muito próximo geográfica e temporalmente coexistem vários povos indígenas. Historiletrar seria a ampliação das atividades propostas nos materiais didáticos, nos quais, por vezes, encontramos atividades com intenções didáticas de memorização, compostas de perguntas meramente sugestivas, que não convidam a interpretações, ao posicionamento e não tem relação com a vida prática. A proposição de eleições abertas e secretas para líder de turma, ou outras votações quais sejam necessárias, é uma atividade que pode contribuir para a aprendizagem de acontecimentos históricos e da vivência, mesmo que superficial, da dinâmica do “voto de cabresto”, “do voto democrático”, da “gestão” do seu representante, verificando o cumprimento ou não das propostas apresentadas pelos “candidatos”.

Utilizar o Historiletrar seria como utilizar a ZDP – Zona de Desenvolvimento Proximal – apresentada por Vygotsky (2007), que significa a distância existente entre a aprendizagem real e a potencial; real seria o que o estudante consegue sozinho e potencial, o que o estudante não consegue, mas é capaz de realizar com o auxílio de alguém mais experiente. Reorganizar o ensino de história por meio de uma perspectiva fundamentada nesse princípio, seria propor ao estudante algo que ele consiga realizar com certa autonomia e ir gradativamente aumentando a complexidade, bem como seria considerar as interações entre os estudantes e o seu meio físico, social e simbólico (Teodoro, 2020). Por exemplo, quando o estudante dos anos iniciais do ensino fundamental constrói a linha do tempo da sua história pessoal, por meio da construção de sua árvore genealógica e do registro de coisas marcantes para ele, contribuimos para que possa ter noção de temporalidade, relacionando presente, passado e futuro, para compreender outras linhas do tempo.

Para Vygotsky (2009) a formação de conceitos pelas crianças, bem como a relação entre ela e o mundo passa pela interação com o outro, pela mediação do discurso e pela formação de pensamentos, por meio dos quais apreende o mundo e atua sob ele. O pensamento e a linguagem são foco centrais da teoria vygotskyana, a qual menciona ser necessário considerar os “conceitos espontâneos” do estudante, que já existe antes do seu ingresso na escola; e os “conceitos científicos”, com os quais interage nos processos de aprendizagem escolar.

Historiletrar parece uma ideia utópica de inferência no modo de olhar para o componente curricular de História, que, por vezes, perde seu espaço nos currículos escolares. No entanto, pode ser um modo de olhar para a realidade e enxergar um caminho, para refletir sobre o que está posto nos currículos escolares, nos materiais didáticos e nos diálogos dentro e fora da sala de aula. Afinal, não cabe mais a escravidão, a dominação dos povos indígenas, as guerras e tantas outras mazelas sociais, que parecem existir por falta do desenvolvimento da consciência histórica. Parece utopia achar que o ensino de história tem esse poder de inferência na realidade, e essa utopia faz-se necessária para continuarmos a caminhada. Eduardo Galeano (1999, p. 24) ao definir utopia assim diz:

A utopia está lá no horizonte.
Me aproximo dois passos, ela se afasta dois passos.
Caminho dez passos e o horizonte corre dez passos.
Por mais que eu caminhe, jamais a alcançarei.
Para que serve a utopia?
Serve para isso: para que eu não deixe de caminhar.

Ao olharmos para os currículos educacionais, as legislações e a prática de sala de aula tornou-se possível delinear algumas dimensões práticas do que teorizamos e idealizamos até aqui e compor o terceiro capítulo dessa dissertação com sugestões de atividades nas quais buscamos representar a dimensão prática do que nomeamos de Historiletrar. O desenvolvimento do conhecimento histórico pelos estudantes por meio da ideia do Historiletrar, tem o intuito de contribuir com uma formação cidadã, democrática e politizada, ao buscar promover uma ampliação da sua consciência histórica, para quiçá transformar o seu entorno. Historiletrar significa, portanto, oferecer um ensino/aprendizagem que possa promover nos estudantes o interesse pelas aulas de História, o desenvolvimento de habilidades necessárias para a leitura histórica do mundo a sua volta e a aplicação do conhecimento histórico em sua vida prática.

Para demonstrar a dimensão prática do que denominamos Historiletrar, com aproximações entre as legislações vigentes, a teoria e a prática em sala de aula, apresentamos o caminho percorrido na elaboração de três atividades envolvendo o ensino de História, que poderão ser adaptadas de acordo com o contexto de cada escola e turma de estudantes. Na seleção das atividades, que compõem o produto final dessa dissertação, considerou-se as demandas apresentadas em sala de aula pelos estudantes, os estudos realizados e apresentados nos capítulos anteriores, a possibilidade de ajuste para aplicação em outras turmas do ensino fundamental e o impacto social que podem promover.

Nessa perspectiva, organizamos três seções, uma para cada atividade elaborada e desenvolvida a partir do testar da relação entre teoria e prática de sala de aula, em três escolas públicas do município de Cuiabá/MT. Com o intuito de manter viva a lenda regional do minhocão, elemento da identidade cultural cuiabana, na primeira seção intitulada “História Local: o minhocão de Baús”, a atividade envolve uma história ficcional, por meio do uso da literatura infanto-juvenil, com o suporte do livro “Ana Bela e o minhocão de Baús”, de autoria do professor de História Pedro Carlos Nogueira Félix.

Na busca por contribuir para que os estudantes tenham contato com narrativas históricas em diferentes linguagens e suportes sobre os povos originários, bem como contemplar a Lei nº. 11.645 de 2008, que inclui no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “história e cultura afro-brasileira e indígena”, a atividade trazida na segunda seção, intitulada “História estereotipada: indígenas existem!”, aborda a temática indígena por meio do uso de um documentário que retrata o cotidiano de crianças da etnia Kalapalo.

A terceira e última seção, intitulada “História política: votação do passado e do presente”, aborda uma atividade envolvendo uma narrativa histórica importante, a democracia. A construção dessa noção conceitual deu-se na prática por meio da realização de eleições em sala de aula, com momento de votação aberta, para levar a compreensão do “voto de cabresto”, e votação secreta, para levar a compreensão da importância da democracia.

Ao utilizarmos as matrizes de referência curricular municipal para o ensino de História nos anos iniciais do ensino fundamental, organizamos as atividades contendo: o público alvo; a área do conhecimento; o componente curricular; a competência específica do componente curricular de História; a unidade temática; as habilidades; os objetos de conhecimento; os conteúdos da educação para igualdade, diversidade e equidade; os

letramentos envolvidos; os recursos necessários; o local; a quantidade de aulas; o processo avaliativo; a ação para a educação inclusiva; as estratégias metodológicas e os encaminhamentos de cada aula. Essa organização aparece no guia de atividades disponível nos apêndices, nas seções a seguir relatamos a experiência vivenciada junto aos estudantes.

3.1 História Local: o minhocão de Baús

A História Local é conteúdo essencial nos currículos educacionais, e abordado, apenas, nos anos iniciais do ensino fundamental. Desse modo, escolher uma lenda regional como temática para as aulas de História, além de manter viva a identidade cultural cuiabana, significa contemplar a seguinte competência específica do componente curricular de História:

Elaborar questionamentos, hipóteses, argumentos e proposições em relação a documentos, interpretações e contextos históricos específicos, recorrendo a diferentes linguagens e mídias, exercitando a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos, a cooperação e o respeito (Cuiabá, 2020, p. 53).

Contempla-se, também, o objeto de conhecimento: “História oral, cantigas tradicionais, lendas, fotografias, livros, cartas, vídeos e outros da História de Cuiabá”; e a habilidade EF03HI02, que significa “selecionar e utilizar diferentes fontes de informações, pesquisa e registro de fatos/acometimentos ocorridos no processo histórico na cidade/região em que vive - SME/CBÁ” (Cuiabá, 2020, p. 54). Quanto a Educação para Igualdade, Diversidade e Equidade, envolve o objeto de conhecimento: “Cultura cuiabana”; e a habilidade: “Valorizar a cultura cuiabana como produção cultural com influência de vários povos” (idem, p. 67).

A atividade intitulada “Minhocão de Baús”, envolve o ensino da História Local, por meio da utilização da literatura infante-juvenil. Uma obra literária “não tem o compromisso de explicar o real, nem de comprovar acontecimentos” (Zamboni e Fonseca, 2010, p. 340), no entanto,

As narrativas literárias endereçadas às crianças, como produtos

culturais de um tempo histórico marcado pelo acelerado desenvolvimento tecnológico dos meios de informação, articuladas a outras produções visuais, textuais, às fontes orais, constituem ricas bases de significações das tramas das experiências humanas nos diversos tempos e espaços (idem, p. 350).

De acordo com Zamboni e Fonseca (2010) o uso da literatura no ensino de história passou a ser recomendado em propostas curriculares desde a década de 80. As autoras, ao escreverem sobre a possibilidade de conexão entre literatura e a história no processo de ensino/aprendizagem, apontam para o uso da linguagem literária ficcional como um instrumento pedagógico no ensino de História, que pode possibilitar a ressignificação de conceitos, a construção de percepções sobre a história local, a ampliação da imaginação para outras realidades, espaços e temporalidades.

Ana Bela e o minhocão de Baús é o título do livro selecionado para o ensino de História envolvendo uma lenda regional. Para compor a obra o autor Pedro Félix inspirou-se em histórias orais dos moradores da comunidade de Baús, que na época fazia parte da grande região de Cuiabá e hoje é um bairro no município de Acorizal. A lenda é uma narrativa folclórica transmitida de geração em geração, que tem a característica de fixar costumes e crenças de determinada região. De acordo com Nunes e Pereira (2005, p. 04),

A arte de narrar faz parte do folclore, dos mitos, das lendas, dos contos de fadas que se apresentam como a maneira mais significativa que a humanidade encontrou para expressar aquelas experiências que não encontram condições de serem explicadas no esquema lógico-formal da narrativa intencionalmente objetiva.

Ao apresentar a lenda regional do minhocão, a obra traz elementos da identidade cultural cuiabana como a culinária, as crenças e os costumes, retratando como era a vida dos ribeirinhos à margem do rio Cuiabá, a iluminação a base de lamparinas, a lida nas pequenas roças, o uso de plantas medicinais para tratar enfermidades, o pescado farto de pacus, pintados e jurupensens, utilizados na preparação de pratos como a mojica, o pirão e a ventrecha frita; além de mostrar o cotidiano difícil de uma mulher escravizada, que alertava a todos sobre a existência do minhocão, esses elementos possibilitam a ampliação da atividade para o desenvolvimento de habilidades relacionadas a outras áreas do conhecimento.

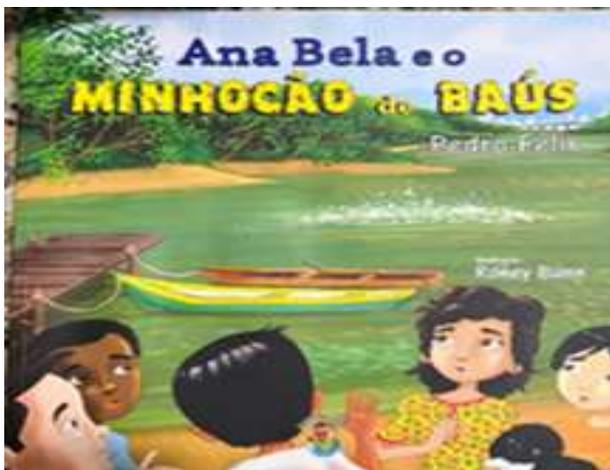
Com o intuito de proporcionar aos estudantes a aprendizagem histórica de uma forma diferente, bem como para promover a inclusão de crianças com deficiência visual, elaboramos a atividade em parceria com o professor de História e autor do livro

supracitado, Pedro Felix, que criou um material audiovisual para propiciar aos estudantes a experiência de ouvir, ver e ler a sua obra, narrada por ele. A parceria estendeu-se às demais professoras da escola das turmas de 3º, 4º e 5º ano do ensino fundamental, sendo possível elaborar um projeto denominado “3 Dimensões: audição, visão e prática pedagógica para o ensino de História”.

Como estratégia metodológica na aplicação da atividade, utilizamos os seguintes encaminhamentos: a) levantamento prévio junto aos estudantes sobre a lenda do minhocão; b) contação pela professora da estória “Ana Bela e o minhocão de Baús”, com suporte do livro impresso; c) diálogo coletivo sobre a lenda, com inferências necessárias para que os estudantes possam compreendê-la como elemento identitário da História de Cuiabá; d) responder, em dupla, ao questionário elaborado pelo autor e que compõe a obra; e) correção coletiva do questionário; f) construção coletiva, sendo a professora a escriba dos estudantes, de um outro final para a estória; g) compreensão das características de uma entrevista e como ela deve ser feita; h) disponibilização aos estudantes do audiovisual em que o próprio autor narra a estória; i) entrevista coletiva dos estudantes com o autor da obra; j) expressão artística, por meio de desenhos sobre a obra; k) exposição das produções dos estudantes aos demais estudantes da escola.

Antes da contação da estória aos estudantes utilizando o livro impresso, perguntamos se conheciam a obra, nenhum conhecia. A partir da capa fizemos várias inferências relacionadas as imagens, as palavras desconhecidas e os dados referenciais (título, autor, ilustrador, etc.). Nesse momento dois estudantes questionaram que o título menciona um minhocão, mas, a ilustração não mostra, conforme a figura 10.

Figura 10: Capa do livro “Ana Bela e o minhocão de Baús”



Fonte: Arquivo pessoal, 2023.

Para estimular a participação dos estudantes, durante a contação da estória pela professora, houve momentos de pausa para fazer perguntas sobre o que estavam vendo, o que estava acontecendo e o que achavam que poderia acontecer nas páginas seguintes. Apesar do interesse e da participação dos estudantes durante a contação da estória, a maioria gostou da vivência proporcionada com a disponibilização do audiovisual. O audiovisual, inclusive, foi um recurso muito útil para os estudantes com deficiência visual de outra instituição de ensino, visto que promove a autonomia deles ao possibilitar a releitura da estória quando e quantas vezes fossem necessárias. Compartilhamos o registro do momento em que os estudantes assistem ao audiovisual.

Figura 11: Estudantes assistindo ao audiovisual “Ana Bela e o minhocão de Baús”



Fonte: Arquivo pessoal, 2023.

Outro momento marcante durante a realização dessa atividade foi a entrevista com o autor de “Ana Bela e o minhocão de Baús”, os estudantes além de aproveitarem para sanar dúvidas quanto aos elementos culturais cuiabano abordados no livro, fizeram perguntas relacionadas ao processo de escrita de um livro. Ressaltamos que antes dessa etapa prevista na atividade, preparamos aulas que pudessem ajudar os estudantes na compreensão das características e de como pode ser feita uma entrevista.

No uso da expressão criativa por meio de desenhos relativos ao livro “Ana Bela e o minhocão de Baús”, os estudantes, em sua maioria, retrataram a imagem do minhocão e da personagem Ana Bela. Essa expressão artística pode ser feita de outras formas, como por exemplo a dramatização, as HQ’s, pinturas em telas, dentre outras. A opção por desenhos foi escolha dos estudantes.

Na realização de cada etapa da atividade foi perceptível o interesse dos estudantes, bem como o desenvolvimento do multiletramento e do letramento histórico em uma

perspectiva pluralista, na qual saíram de uma compreensão inicial para ampliação de suas narrativas quanto aos elementos da cultura cuiabana. Ao buscarmos informações juntos aos estudantes sobre a lenda do minhocão, apenas, três sabiam sobre a lenda do “Minhocão do Pari”, e nenhum havia lido o livro “Ana Bela e o minhocão de Baús”. Em Cuiabá é mais popular a denominação “Minhocão do Pari” para a lenda que menciona “uma espécie de serpente, longa e cabeçuda (...) que devorava pescadores, virava canoas, mesmo embarcações pesadas” (Junior, 2006, p. 187). No entanto, o rio fluí e nada impede de estarmos falando do mesmo minhocão, seja ele do Pari ou de Baús.

3.2 História estereotipada: indígenas existem!

Os povos indígenas são habitantes nativos do território brasileiro, no entanto, por vezes, são noticiados como intrusos nas suas terras demarcadas. Krenak (2020) destaca que os indígenas são essenciais no sistema de proteção ambiental, são os guardiões da natureza, por saberem utilizar, cuidar e viver em harmonia com ela. Esses povos originários tiveram as suas histórias estereotipadas ao longo da narrativa do descobrimento do Brasil. Algumas narrativas pontuais apresentadas em livros didáticos em momentos históricos específicos, tem construído ao longo da História ideias equivocadas sobre esses povos, como, por exemplo, a ideia de que foram totalmente dizimados, de que são invasores de terras, de que todas as etnias são iguais, de que não fazem uso das tecnologias atuais, e que se o fazem deixam de ser indígenas. Não raro ouvimos nossos estudantes perguntarem se indígenas, ainda, existem, estando nós em um Estado brasileiro que conta com uma grande diversidade de povos e abriga o Parque Nacional do Xingú.

Para responder as questões postas pelos estudantes, romper com o parâmetro de homogeneidade indígena e atender a Lei nº. 11.645 de 2008, trazemos a atividade intitulada “História estereotipada: indígenas existem!”, como possibilidade de trabalho em sala de aula, por meio do uso do documentário Osiba Kangamuke. Esse material audiovisual foi produzido por indígenas Kalapalo e pesquisadores, durante uma oficina de vídeo realizada com crianças da aldeia Aiha, inclusive é uma delas quem apresenta o que vivenciam em seu território, assim, as imagens foram feitas em uma perspectiva óptica das crianças, ou seja, na altura de seus olhos. O cenário mostra o cotidiano das

crianças indígenas da etnia Kalapalo, de uma aldeia localizada no Parque Indígena do Xingu em Mato Grosso. As imagens perpassam pelo interior da moradia, o pátio da aldeia, o local de caça, a escola, os hábitos alimentares; as brincadeiras; as pinturas corporais; as lutas infantis; a confecção de arco e flecha.

No desenvolvimento dessa atividade contemplamos as seguintes competências específicas do componente curricular de História:

Identificar interpretações que expressam visões de diferentes sujeitos, culturas e povos com relação a um mesmo contexto histórico, e posicionar-se criticamente com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários (...).
Produzir, avaliar e utilizar tecnologias digitais de informação e comunicação de modo crítico, ético e responsável, compreendendo seus significados para os diferentes grupos ou estratos sociais (Cuiabá, 2020, p. 53).

Quanto a Educação para Igualdade, Diversidade e Equidade, é contemplada a habilidade: “Identificar povos indígenas em Mato Grosso e suas influências na cultura cuiabana” e o objeto do conhecimento: “Diversidade cultural indígena em Mato Grosso e na cultura cuiabana” (idem, p. 67).

O encaminhamento das aulas deu-se da seguinte forma: a) solicitação aos estudantes uma pesquisa prévia, sobre etnias indígenas regionais; b) produção coletivamente, sendo a professora a escriba dos estudantes, de um mapa mental com as informações encontradas; c) disponibilização do documentário “Osiba Kangamuke” para os estudantes assistirem em dupla; d) diálogo participativo para a exposição das percepções que tiveram quanto as vivências das crianças da etnia indígena Kalapalo, contrapondo aos resultados das pesquisas prévias e fazendo inferências necessárias como, por exemplo, sobre a pluralidade cultural indígena; e) organização da sala de aula em quatro espaços, por onde ocorreu a rotação dos estudantes que circularam e produziram coletivamente audiovisuais, desenhos, maquetes e textos escritos, compartilhados posteriormente com outros estudantes.

A opção por disponibilizar o documentário para ser assistido em dupla, foi para possibilitar que os estudantes pausassem o vídeo quando houvesse necessidade de rever alguma cena ou fazer anotações, visto que o audiovisual está em língua matriz indígena, necessitando a leitura da legenda; bem como mostra elementos culturais indígenas incomuns a muitos. Em seguida participaram de debates e produções de materiais sobre o conteúdo exposto. Compartilhamos a figura 13 que mostra os estudantes assistindo ao

documentário.

Figura 12: Estudantes assistindo ao documentário



Fonte: Arquivo pessoal, 2023.

As maquetes feitas pelos estudantes, contendo a representação de moradias indígenas no formato de ocas, foram doadas por eles para a utilização em outra instituição de ensino com crianças deficientes visuais, conforme figura 14.

Figura 13: Estudantes com deficiência visual utilizando a maquete representativa da moradia indígena



Fonte: Arquivo pessoal, 2023.

Os resultados dessa atividade foram surpreendentes, possibilitando inferir que houve a ampliação da consciência histórica e da narrativa dos estudantes quanto aos povos indígenas. Compartilhamos parte do texto escrito pelos estudantes no momento de produção de materiais relacionados a etnia indígena Kalapalo.

No cotidiano dos indígenas Kalapalo, eles caçam macacos, comem tartarugas e fazem tapioca e um caldo com a mandioca para comer. As

meninas cozinham enquanto os meninos caçam. Depois, eles brincam de luta, menina com menina, e menino com menino. Depois, as meninas tentam tirar os meninos do tronco. Eles também banham de rio sem medo nenhum. Eles também vão à escola (...). Não tem professor branco na aldeia (...) Eles pintam o corpo (...). Eles andam sem roupas e descalço (...). Foi isso que aprendemos sobre os Kalapalos (Arquivo pessoal, 2023).

Durante o diálogo sobre o documentário e no texto produzidos pelos estudantes sobre o cotidiano das crianças da etnia Kalapalo, evidenciou-se o quanto ficaram impressionados com o modo de vida desses indígenas como, por exemplo, os seus hábitos alimentares, que vão dos diferentes alimentos preparados com a mandioca ao consumo de tartaruga assada. O mais importante é que esses estudantes agora sabem que existem crianças indígenas, que indígenas existem!

3.3 História política: votação do passado e do presente

A História política concentra-se nos eventos políticos e os seus impactos na sociedade, como, por exemplo, as eleições. Em uma compreensão ampliada, podemos dizer que eleições é assunto para estudantes dos anos iniciais, também. Escolher as votações como temática para uma aula de História em uma turma de 5º ano, além de contribuir para o exercício da democracia e o desenvolvimento da autonomia, significa envolver a primeira competência específica do componente curricular de História, a saber:

“Compreender acontecimentos históricos, relações de poder e processos e mecanismos de transformação e manutenção das estruturas sociais, políticas, econômicas e culturais ao longo do tempo e em diferentes espaços para analisar, posicionar-se e intervir no mundo contemporâneo” (Cuiabá, 2020, p. 76).

A competência supracitada conecta-se com a habilidade EF05HI05, a qual significa “Associar a noção de cidadania aos princípios de respeito à diversidade, à pluralidade e aos direitos humanos dos diferentes povos, compreendendo-o como conquista histórica - SME/CBÁ” (idem, p. 77). Ao propor uma atividade de votações abertas e secretas, além de envolver a habilidade mencionada, torna-se possível

desenvolver a consciência história dos estudantes e promover o letramento na perspectiva freireana, ou seja, proporcionar o desenvolvimento de sua cidadania, a possibilidade de tomada de decisões e a percepção da conquista do direito de voto ao longo do tempo. A atividade intitulada “História política: votação do passado e do presente” é mais uma sugestão para o desenvolvimento do que chamamos de Historiletrar, ou seja, possibilitar aos estudantes a aprendizagem do conhecimento histórico sobre uma conquista histórica de direitos, o direito ao voto, o direito de escolha por meio de eleições democráticas.

Como estratégia metodológica utilizamos os seguintes encaminhamentos: a) aplicação de questionários diagnóstico e questionário final para verificação dos conhecimentos prévios e dos conhecimento adquiridos pelos estudantes; b) diálogo coletivo sobre eleições, com inferências da professora e sugestão de um processo eleitoral secreto para a escolha do/a líder de turma; c) elaboração e apresentação das “propostas de campanha”; d) realização de um processo de votação secreta; e) explicação da professora sobre o processo de votação do passado, o denominado “voto de cabresto”, e as votações do presente, o voto democrático; f) realização de processo eleitoral com uma votação aberta; h) diálogo coletivo sobre os dois processos eleitorais vivenciados.

Ao realizar a atividade notamos o interesse e o envolvimento dos estudantes em todas as etapas supracitadas, inclusive confeccionaram a urna para a votação secreta e solicitaram à diretora da escola autorização para participarem como candidatos nas eleições escolares do grêmio estudantil, as quais são para os estudantes dos anos finais do ensino fundamental. Compartilhamos a seguir duas imagens da urna.

Figura 14: Interior da urna



Fonte: Arquivo pessoal, 2023.

Figura 15: Exterior da urna



Fonte: Arquivo pessoal, 2023

As respostas dos estudantes com a aplicação do questionário diagnóstico para a verificação do conhecimento prévio, mostrou a assertividade na proposição da atividade para a turma, visto que unanimemente não sabiam o que é voto de “cabresto”. O questionário final, possibilitou a verificação da compreensão dos estudantes quanto ao significado dos dois tipos de voto, o de “cabresto” e o democrático. Compartilhamos a seguir duas figuras com respostas de um mesmo estudante, na primeira mostra o questionário diagnóstico, e na segunda o questionário final, aplicado após a realização de todas as etapas da atividade, onde fica evidente a ampliação do conhecimento.

Figura 16: Resposta de um estudante ao questionário diagnóstico

RESPONDA:

- 1) VOCÊ JÁ PARTICIPOU DE ALGUMA VOTAÇÃO? POR QUÊ? *Sim, porque era obrigatória.*
- 2) COMO OCORREU A VOTAÇÃO, DE FORMA SECRETA OU VISÍVEL A TODOS OS PARTICIPANTES? *Votamos de forma secreta.*
- 3) A VOTAÇÃO FOI DEMOCRÁTICA? POR QUÊ? *Sim, porque as pessoas decidiram quem elas acharam melhor.*
- 4) O QUE É VOTO DE “CABRESTO”? *Nunca ouvi falar, mais deve ser um tipo de voto na antiguidade.*

Figura 17: Resposta do mesmo estudante ao questionário final

RESPONDA:

- 1) PARA QUE SERVE UMA VOTAÇÃO? *Para decidirmos algo.*
- 2) VOCÊ JÁ PARTICIPOU DE ALGUMA VOTAÇÃO? POR QUÊ? *Sim.*
- 3) COMO OCORREU A VOTAÇÃO QUE VOCÊ PARTICIPOU, DE FORMA SECRETA OU VISÍVEL A TODOS OS PARTICIPANTES? *A primeira secreta e a segunda aberta.*
- 4) O QUE É VOTO DEMOCRÁTICO? *Um voto onde você tem a liberdade de escolher quem achar melhor.*
- 5) O QUE É VOTO DE “CABRESTO”? *Um tipo de voto onde você é obrigado a escolher alguém.*

Fonte: Arquivo pessoal, 2023.

A vivência dos estudantes nas diversas etapas da atividade envolvendo as eleições para a escolha de líder de turma, os fizeram perceber as nuances da persuasão e as pressões externas dos colegas no momento de dizer o nome do candidato escolhido para votar, que a grosso modo podemos dizer assemelhar-se ao voto de “cabresto”, onde a escolha não era livre e sim sob pressão de alguém. Houve, também, estudantes que ao perceberem maiores chances de um outro colega ganhar as eleições, desistiram da candidatura no meio do percurso, isso nos fez perceber que é preciso um intervalo de tempo entre a proposição das eleições para turma e o dia da votação, podemos chamar esse tempo de um tempo de “campanha eleitoral”.

Outro acontecimento interessante é que os estudantes verificaram o cumprimento das propostas de campanha do colega eleito, que na segunda eleição com a votação aberta, candidatou-se novamente e não foi reeleito. Compartilhamos a proposta de campanha do estudante eleito por meio da votação secreta para escolha de líder de turma.

1. Quando tiver datas comemorativas ouvir a opinião de todos sobre músicas, lembranças, etc.
2. Ajudar a resolver conflitos dos colegas, ouvindo sempre as duas partes.
3. Divulgar as novidades e decisões para a turma.
4. Colaborar na adaptação de novos alunos.
5. Não permitir a prática de bullying, não só porque tem uma regra na sala, mas para não magoá-lo.
6. Tentar fazer eventos para ajudar a nossa sala ou a escola.
7. Fazer palhaçada para trazer alegria.
8. Plantar árvores e uma horta na escola.
9. Organizar para cada um fazer um livro (Arquivo pessoal, 2023).

As propostas acima indicam o olhar que precisamos ter ao elaborarmos as nossas propostas de aula, para que sejam alegres, democráticas e voltadas às práticas sociais. Concluímos que a percepção dos estudantes quanto as mudanças e permanências ocorridas ao longo do tempo, onde os processos eleitorais permaneceram, mas, foram sendo modificados para uma representação mais democrática, contribuiu para a ampliação da sua consciência histórica, bem como possibilitou o letramento na perspectiva freireana de politização, autonomia e prática da liberdade de expressão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo dessa dissertação abordamos alguns aportes legais que envolvem a educação, com ênfase nos documentos curriculares educacionais; enfatizamos a importância do conhecimento histórico visto de modo ampliado; bem como propomos um ensino de História pautado em múltiplos letramentos e com foco na prática social. Com a análise do componente curricular de história dos anos iniciais nos currículos educacionais vigente, quanto a abordagem ou não dos conceitos de letramentos e de consciência histórica, assim como dos conteúdos selecionados e dos esquecidos, foi possível constatar: a) existência de documentos educacionais, anteriores a Base Nacional Comum Curricular de 2017, que já apontavam para unificação dos conteúdos mínimos para o ensino fundamental; b) continuidade de proposições curriculares anteriores e o alinhamento entre os currículos; c) unidades temáticas diferentes para cada ano de escolarização somente no componente curricular de História; d) abordagem ampla de letramentos, com ausência do Letramento Histórico; e) ausência do termo consciência histórica, nos três documentos curriculares vigentes; f) ausência, no DRC/MT (2018), de habilidades que mencionem a cultura e a história quilombola e indígena mato-grossense; g) inserção de novas habilidades no componente curricular de História para contemplar a História Local, sendo quatro no DRC/MT (2018) e diversas no Currículo Cuiabano (2020); h) elaboração no Currículo Cuiabano (2020), para contemplar a parte diversificada, de quadros contendo unidades temáticas, habilidades e objetos de conhecimento direcionados a uma educação voltada a igualdade, a diversidade e a equidade; i) os conteúdos das tabelas, presentes nos documentos curriculares educacionais, são de difícil de acessibilidade pelas pessoas com deficiência visual que utilizam softwares de leitura.

No intuito de assegurar a todos os estudantes brasileiros conteúdos essenciais a serem aprendidos em cada ano escolar, a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017) apontou um arranjo possível para a exposição das unidades temáticas, das habilidades e dos objetos de conhecimento, para a elaboração dos documentos curriculares locais. O documento curricular municipal apresenta diferenças significativas em relação ao currículo nacional, como a elaboração de novas habilidades e objetos de conhecimento para contemplar a História Local. O documento curricular municipal aponta para um ensino de história que possa ser mais democrático, ao elaborar habilidades voltadas para

conhecimento histórico com destaque para o estudo de direitos e de combate das desigualdades sociais, para as contribuições das culturas dos povos indígenas e quilombolas locais e para a valorização da cultura e da história cuiabana. Ao elaborar tabelas com habilidades e objetos de conhecimento para compor a parte diversificada, a qual não é específica do componente curricular de História, o currículo cuiabano contempla conteúdos, em sua grande maioria, relacionados ao ensino de história, enfatizando a História Oral, os documentos históricos, a cidadania, a História dos indígenas e quilombolas locais, etc.

Quanto aos letramentos verificamos que a Base Nacional Comum Curricular de 2017 aborda os conceitos de: Letramento; Multiletramentos; Letramento Matemático e Letramento Científico. O Documento de Referência Curricular para Mato Grosso, de 2018, amplia a abordagem de letramentos, trazendo os seguintes conceitos: Letramento; Multiletramentos; Letramento literário; Letramento Matemático; Letramento Científico; Letramento Digital; Letramento Cartográfico e Letramento Visual. E, no currículo cuiabano de 2020 estão os conceitos de: Letramento; Multiletramentos; Letramento Literário; Letramento Matemático; Letramento Científico, Letramento Digital e Letramento Cartográfico. Notamos que nenhum dos documentos citam o Letramento Histórico.

A análise dos documentos curriculares vigentes, o entendimento sobre múltiplos letramentos, a leitura dos escritos de outros autores sobre o ensino de história nos anos iniciais do ensino fundamental, as intervenções necessárias em sala de aula para sanar dúvidas dos estudantes sobre conhecimentos históricos específicos, possibilitaram a proposição de atividades sob a óptica do que nomeamos de Historiletrar. Inclusive elaboramos um quadro esquemático para explicar essa ideia. Talvez, Historiletrar seja uma ideia utópica de inferência no modo como olhamos para o componente curricular de História, que, por vezes, perde seu espaço nos currículos escolares. No entanto, esse pode ser um modo de olhar para a realidade e enxergar um caminho, que não sabemos onde possa nos levar, mas, ao menos, nos faz refletir sobre o que está posto nos currículos escolares, nos materiais didáticos e nos diálogos dentro e fora da sala de aula.

Parece utopia achar que o ensino de história tem esse poder de inferência na realidade, no entanto, ao olharmos para os currículos educacionais, as legislações e a prática de sala de aula tornou-se possível delinear dimensões práticas com sugestões de atividades para um ensino de história que pode modificar o modo de olhar para alguns sujeitos e acontecimentos históricos. Ao propomos um ensino de história que perpassa o

uso de múltiplos letramento, com ênfase em um letramento sob a perspectiva freireana de intervenção social, letramento histórico em uma perspectiva plural e de letramento histórico-digital, para o desenvolvimento da consciência histórica dos estudantes, elaboramos três atividades. As atividades foram intencionadas para a realização da aprendizagem do conhecimento histórico de modo a fazer sentido na vida cotidiana dos estudantes.

Propomos atividades em que o ensino de História pudesse conectar os conteúdos dos currículos escolares com a vida do estudante, onde estudar História fosse sinônimo de estudar a si mesmo, o outro e o seu entorno, mesmo, ainda, não sabendo ler convencionalmente. Ao notar nos currículos escolares vigentes que alguns dos conteúdos listados no componente curricular de História perpassam outros componentes curriculares destacando a importância da interdisciplinaridade, além de elaborarmos um quadro com uma possibilidade interdisciplinar, elencamos as possibilidades interdisciplinares em cada uma das atividades propostas.

Tudo o que vivenciamos em sala de aula levou-nos a concluir que os documentos curriculares educacionais não devem engessar e sim nortear a dinâmica pulsante de sala de aula. Levou-nos a concluir, também, que nós professores temos o imenso poder de intervir intelectualmente na vida dos estudantes, e, conseqüentemente, fazer da educação um instrumento poderoso para a transformação do mundo. Acreditamos na escola como lugar onde os estudantes formam-se no diálogo mediado entre os seus saberes e as ciências que aos poucos se aproximam nos livros didáticos. Essa percepção parece utópica diante do contexto atual, em que o ensino escolar fica cada vez mais cerceado por pressões sociais, mas a utopia serve para acreditarmos em possibilidades de mudanças.

Com esse olhar de transformação é que enxergamos o componente curricular de História na atualidade e destacamos que o ensino de história nos anos iniciais pode contribuir para o desenvolvimento da consciência histórica dos estudantes e promover outras narrativas sobre os diversos acontecimentos históricos do passado e do presente. No diálogo dos historiadores com as fontes e os documentos são formuladas as narrativas históricas, algumas dessas narrativas tornam-se oficiais, não por serem superiores a outras narrativas, mas, por envolverem questões sociais, culturais e políticas. Disso surge a importância em possibilitar aos estudantes dos anos iniciais o acesso ao conhecimento histórico por meio de uma linguagem que tenha significado para ele e permita ampliar o seu vocabulário histórico, as noções de alguns conceitos, desenvolver a consciência histórica, despertar para o uso apropriado de fontes e de documentos e, principalmente,

perceber-se como sujeito histórico, aquele que, mesmo criança, também, faz a história e a história o faz. Isso é o que denominamos de Historiletrar.

REFERÊNCIAS

- ABUD, Katia. **O ensino de História como fator de coesão nacional: os programas de 1931**. Revista Brasileira de História, ANPUH/Marco Zero, São Paulo, nº 25/26, p. 163-174, setembro 1992/agosto 1993.
- _____. **TEMPO: a elaboração do conceito nos anos iniciais de escolarização**. Rio Grande do Sul, 2012.
- APPLE, Michael W. e WEIS, Lois. **Vendo a Educação de forma relacional. Educação e Realidade**. Porto Alegre, nº. 11, v. 01, janeiro-junho. 1986.
- ARROYO, Miguel, G. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2013.
- AZEVEDO, D. S. de (*et al*). **Letramento digital: uma reflexão sobre o mito dos” nativos digitais”**. In CINTED-UFRGS, v. 16, n. 2, p. 615-625, 2018.
- AZEVEDO, Patricia. B. **Uma breve crítica ao conceito de literacia histórica proposto por Peter Lee**. Anais do XVI Encontro Regional de História da Anpuh-Rio: Saberes e práticas científicas. Julho-Agosto. 2014.
- BUENO, D de A. e URBAN, A. C. **O patrimônio cultural nas diretrizes educacionais de ensino de história para os anos iniciais**. XI Encontro Nacional: Perspectivas do Ensino de História. 17 a 20 de Novembro de 2020.
- BOSCHI, Caio. C. **Por que estudar História?** São Paulo: Ática, 2007.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF.
- _____. Ministério da Educação. **Lei nº. 9394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, DF: MEC, 1996.
- _____. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: História e Geografia**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, DF: MEC/SEF, 1997.
- _____. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília/MEC/SEB, 2013.
- _____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília, DF, 2017.
- _____. **Lei Federal nº.11.645 de 10 de Março de 2008**. Altera a Lei nº 10. 639/2003, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a temática “História e cultura afro-brasileira e indígena”. Brasília, DF, 2008.
- _____. **Lei Federal nº 13.146 de 6 de Julho de 2015**, que institui a Lei brasileira da inclusão da pessoa com deficiência. Brasília, DF, 2015.
- CERTEAU, Michel de. **A Escrita da história**. Rio de Janeiro, RJ: Forense Universitária, 1982.
- CUIABÁ. Secretaria Municipal de Educação. **Escola Cuiabana: cultura, tempos de vida, direitos de aprendizagem e inclusão**. Edilene de Souza Machado e Mabel Strobel Moreira da Silva (org.). 1ª edição. Cuiabá, MT: Editora Gráfica Print, 2019.
- _____. Secretaria Municipal de Educação. **Referenciais Curriculares para a Rede Municipal de Educação de Cuiabá: Ensino Fundamental – 3ª infância – 1º e 2º ano**. Cuiabá, MT. 2020.

_____. Secretaria Municipal de Educação. **Referenciais Curriculares para a Rede Municipal de Educação de Cuiabá: Ensino Fundamental – Meninice – 3º e 4º ano.** Cuiabá, MT. 2020.

_____. Secretaria Municipal de Educação. **Referenciais Curriculares para a Rede Municipal de Educação de Cuiabá: Ensino Fundamental – Puberdade – 5º e 6º ano.** Cuiabá, MT. 2020.

FÉLIX, Pedro Carlos N. **Ana Bela e o minhocão de Baús.** Cuiabá, MT: Mundo Criar, 2019.

FONSECA, Selva. G. **Didática e prática de ensino de história.** Campinas, SP: Papyrus, 2003.

_____. **Fazer e Ensinar História.** Belo Horizonte, MG: Dimensão, 2009.

FREIRE, E. C., AMORIM, D. K. S., e SOUZA, L. A. **Ensino de História e desenvolvimento histórico nos anos iniciais do ensino fundamental.** Revista do Laboratório do Ensino de História da UEL. Londrina, PR, vol. 26, n. 1, p. 200-225, janeiro-junho, 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 2ª edição. João Barrote: Editora Porto, 1975.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo, SP: Paz e Terra, 1996.

_____. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos.** 10ª ed. Rio de Janeiro, RJ: Paz & Terra, 2002.

FRONZA, Marcelo. **Ensino de História e internet: aprendizagens conectadas.** Marcelo Fronza, Osvaldo Rodrigues Junior (orgs). São Paulo, SP: Paruna Editora, 2021.

GALEANO, Eduardo. **Utopia?!** In: Revista do professor, p. 24. Porto Alegre, RS, jan/mar, 1999.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 6ª edição. São Paulo, SP: Atlas, 2019.

HARTOG, François. **Regimes de historicidade; Presentismo e Experiências do tempo.** Belo Horizonte, MG: Autentica, 2013.

JUNIOR, Moisés M. M. **Revendando e reciclando a cultura cuiabana.** Cuiabá, MT: Janina, 2006.

KATO, Mary. A. **No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística.** São Paulo, SP: Editora Ática, 1986.

KOSSELLECK, Reinhart. **Futuro Passado. Contribuição à semântica dos tempos históricos.** Rio de Janeiro, RJ: Contraponto; Editora PUC-Rio, 2006.

KRENAK, Ailton. **A vida não é útil.** São Paulo, SP: Companhia das Letras, 2020.

LE GOFF, J. **História e Memória.** Campinas, SP: Unicamp, 1990.

LEE, Peter. **Em direção a um conceito de literacia histórica.** In: Educar, v. 22, p. 131-150. UFPR. Curitiba, PR, 2006.

LOPES, E. M., FILHO, L. M. de F., VEIGA, C. G. (orgs.). **500 anos de educação no Brasil.** 3ª ed. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2003.

MOLL, Jaqueline (org.). **Ciclos na Escola, tempos na vida: criando possibilidade.** Porto Alegre, RS: Artmed, 2004.

MARTINS, Cinthia. C. de O. **O ensino em debate: os anos de 1980 e o embate acadêmico sobre o ensino de História.** XXVIII Simpósio Nacional de História. Florianópolis, SC, 27 a 31 de Julho de 2015.

MATO GROSSO. **Currículo de Referência para o território mato-grossense: Concepções para a Educação Básica.** Cuiabá, MT, 2018.

_____. **Documento de Referência Curricular para Mato Grosso – Anos Iniciais do Ensino Fundamental.** Cuiabá, MT, 2018.

_____. **Relatório da Consulta Pública e Construção da Versão Final: Currículo de Referência para Território Mato-Grossense.** Cuiabá, MT, 2018.

_____. **Portaria nº 810/2018/GS/SEDUC/MT.** Publicada no Diário Oficial nº 27406, página 58, de 20/12/2018.

NUNES, A. T. T.; PEREIRA, O. J. **A arte de ler/contar histórias na escola: os limites da formação docente para uma prática ainda incipiente.** [S. I.], 2005.

OLIVEIRA, J. V. dos S. e SILVA, S. B. B da. **Os gêneros textuais digitais como estratégias pedagógicas no ensino de língua portuguesa na perspectiva dos (multi)letramentos e dos multiletramentos.** Trab. Ling. Aplicadas. Campinas, SP, p. 2162-2182, set/dez, 2020.

OSIBA Kangamuke – Vamos lá crianças. Etnia Kalapalo. Documentário disponível em: <https://vimeo.com/187484839>. (20 min.).

PROST, Antoine. **Doze lições sobre a História.** Belo Horizonte, MG: Autêntica Editora, 2008.

QUENTEL, Pedro de A. **A latinidade do conceito de América Latina.** A In: GEOgraphia, 14 (27), p. 46-75, 2013.

RAMOS, Francisco. A. B. **Um diálogo entre professores: o saber histórico e letramento nos anos iniciais do ensino fundamental.** Dissertação (Mestrado em Ensino de História). Natal, RN, 2020.

RÜSEN, Jörn. **O livro didático ideal.** In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão Rezende (orgs.). Jörn Rüsen e o ensino de História, p. 109-127. Curitiba, PR: Editora da UFPR, 2010.

_____. **Razão histórica. Teoria da História: fundamentos da ciência histórica.** Tradução de Estevão de Rezende Martins. Brasília, DF: Editora Universidade de Brasília, 2001.

RODRIGUES, Aldair. **O ensino de história na era digital: potencialidades e desafios.** In: DURAQ, Susana; FRANCA, Isadora (orgs.). Pensar com método, p. 145-175. Rio de Janeiro, RJ: Papéis Selvagens, 2018.

ROCHA, Helenice. A. B. **Letramento(s) histórico(s): uma proposta plural para o ensino e a aprendizagem de História.** In: Revista Territórios e Fronteiras, Cuiabá, v. 13, n. 2, p. 275-301, 2020.

ROJO, Roxane H. R.; MOURA, Eduardo (orgs.). **Multiletramentos na escola.** São Paulo, SP: Parábola Editorial, 2012.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora M. dos S. **História do ensino de História no Brasil: uma proposta de periodização.** Revista de História de Educação, Porto Alegre, RS, v. 16, n. 37, p. 73-91, maio-agosto, 2012.

SILVA, Danilo A. da. **Letramento Histórico-Digital: ensino de História e tecnologias digitais**. Dissertação (Mestrado em Ensino de História). Natal, RN, 2018.

SILVA, Tomaz T. da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 2ª edição. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2005.

SIQUEIRA, Elizabeth M. **História de Mato Grosso: da ancestralidade aos dias atuais**. Cuiabá, MT: Entrelinhas, 2002.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. 3ª ed. São Paulo, SP: Contexto, 2005.

_____. **Letramento um tema em três gêneros**. Belo Horizonte, MG: Editora Autentica, 1998.

TEODORO, Juliana. M. **Propostas curriculares e o ensino de História nos anos iniciais do ensino fundamental na cidade de São Paulo: entre Orientações, Direitos e Currículo**. Dissertação (Mestrado em Ensino de História). Guarulhos, SP, 2020.

VYGOTSKY, Lev. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 7. ed. São Paulo, SP: Martins Fontes, 2007.

_____. **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução Paulo Bezerra. 2ª ed. São Paulo, SP: editora Martins Fontes, 2009.

ZAMBONI, Ernesta e FONSECA, Selva Guimarães. **Contribuições da literatura infantil para a aprendizagem de noções do tempo histórico: leituras e indagações**. Cad. Cedes, Campinas, vol. 30, n. 82, p. 339-353, set-dez. 2010.

APÊNDICES

APÊNDICE I: MATRIZES CURRICULARES DE REFERÊNCIA PARA O ENSINO DE HISTÓRIA DO 1º AO 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL, ELABORADAS PELO MUNICÍPIO DE CUIABÁ/MT.

1. Matriz Curricular de Referência para o Ensino de História no 1º Ano do Ensino Fundamental (Cuiabá, 2020, p. 52)

Unidade Temática: Mundo pessoal: meu lugar no mundo

Habilidade EF01HI01: Identificar aspectos do seu crescimento individual estabelecendo relações entre a história de sua família e do grupo ao qual pertence, a partir de diferentes registros (SME/CBÁ).

Objeto de conhecimento: Concepção de temporalidade as fases da vida, eu, outro e nós.

Habilidade EF01HI03: Descrever e distinguir os seus papéis e responsabilidades relacionadas à da família, à escola e à comunidade.

Objeto de conhecimento: Diferentes concepções e organizações da família e da comunidade: os vínculos pessoais e as relações coletivas.

Habilidade EF01HI04: Identificar as diferenças entre os variados ambientes em que vive (doméstico, escolar e da comunidade), reconhecendo as especificidades dos hábitos e das regras que os regem.

Objeto de conhecimento: O espaço educativo, a comunidade e os grupos sociais dos estudantes.

Unidade Temática: Mundo pessoal: eu, meu grupo social e meu tempo

Habilidade EF01HI05: Identificar semelhanças e diferenças, de diferentes sujeitos em diferentes tempos e espaços, entre jogos e brincadeiras atuais e de outras épocas e lugares (SME/CBÁ).

Objeto de conhecimento: Herança cultural das diferentes etnias que contribuíram para a formação da cultura cuiabana e das interações sociais nas festas tradicionais da comunidade, jogos e brincadeiras.

Habilidade EF01HI08: Reconhecer o significado das comemorações e festas escolares, diferenciando-as das datas festivas comemoradas no âmbito familiar ou da comunidade.
Objeto de conhecimento: A escola, sua representação espacial, sua história e seu papel na cultura cuiabana.

2. Matriz Curricular de Referência para o Ensino de História no 2º Ano do Ensino Fundamental (Cuiabá, 2020, p. 53)

Unidade Temática: A comunidade e seus registros

Habilidade EF02HI01: Reconhecer espaços de sociabilidade e identificar os motivos que aproximam e separam as pessoas em diferentes grupos sociais ou de parentesco.

Habilidade EF02HI02: Identificar e descrever práticas e papéis sociais que as pessoas exercem em diferentes grupos sociais.

Objeto de conhecimento: A noção do “Eu” e do “Outro”: coletividade, convivências e interações entre grupos sociais.

Habilidade EF02HI03: Selecionar situações cotidianas que remetam à percepção de mudança, pertencimento e registros históricos (SME/CBÁ).

Objeto de conhecimento: Concepção de tempo: mudança, continuidade e simultaneidade.

Habilidade EF02HI04: Selecionar e compreender o significado de objetos e documentos pessoais como fontes de memórias e histórias nos âmbitos pessoal, familiar, escolar e comunitário.

Habilidade EF02HI05: Selecionar objetos e documentos pessoais e de grupos próximos (ancestrais) ao seu convívio e compreender sua função, seu uso e seu significado.

Objeto de conhecimento: A noção do “Eu”, do “Outro” e do “Nós”: pesquisar registros históricos pessoais, familiares e da comunidade no tempo e no espaço. A História dos povos que habitavam Cuiabá antes da chegada dos colonizadores. Diferentes formas de registros e narrativas históricas (marcos de memória materiais e imateriais).

Habilidade EF02HI07: Identificar e utilizar diferentes marcadores do tempo presente na comunidade, como relógio, calendário, sol, lua e outras formas e fenômenos.

(SME/CBÁ).

Objeto de conhecimento: O tempo como medida.

Unidade Temática: Mundo pessoal: eu, meu grupo social e meu tempo

Habilidades EF02HI08 e EF02HI09: Compilar e Identificar histórias da família e/ou da comunidade registradas em diferentes fontes, que remetam à própria experiência no âmbito da família e/ou da comunidade, discutindo as razões pelas quais alguns objetos são preservados e outros são descartados.

Objetos de conhecimento: As fontes: relatos orais, objetos, imagens, pinturas, fotografias, vídeos, músicas, escrita, tecnologias digitais de informação e comunicação e inscrições nas paredes, ruas e espaços sociais da cidade de Cuiabá.

Unidade Temática: O trabalho e a sustentabilidade na comunidade

Habilidades EF02HI10 e EF02HI11: Identificar diferentes formas de trabalho existentes na comunidade em que vive, seus significados, suas especificidades, importância e impactos no ambiente em que vive.

Objetos de conhecimento: O trabalho e formas de organização social, cultural e a relação com o meio ambiente.

3. Matriz Curricular de Referência para o Ensino de História no 3º Ano do Ensino Fundamental (Cuiabá, 2020, p. 54)

Unidade Temática: As pessoas e os grupos que compõem a cidade e o município

Habilidade EF03HI01: Identificar os grupos populacionais que formam a cidade, o município e a região, as relações estabelecidas entre eles e os eventos que marcam a formação da cidade, como fenômenos migratórios (vida rural/vida urbana), desmatamentos, estabelecimento de grandes empresas etc.

Objeto de conhecimento: O “Eu”, o “Outro” e os diferentes grupos sociais e étnicos que compõem a cidade e os municípios: os desafios sociais, culturais e ambientais do lugar onde vive.

Habilidade EF03HI02: Selecionar e utilizar diferentes fontes de informações, pesquisa e registro de fatos/acometimentos ocorridos no processo histórico na cidade/região em que vive (SME/CBÁ).

Objeto de conhecimento: História oral, cantigas tradicionais, lendas, fotografias, livros, cartas, vídeos e outros da História de Cuiabá.

Habilidade:

EF03HI03: Identificar e comparar pontos de vista em relação a eventos significativos do local em que vive, aspectos relacionados a condições sociais e à presença de diferentes grupos sociais e culturais, com especial destaque para as culturas africanas, indígenas e de migrantes.

EF03HI04: Identificar os patrimônios históricos e culturais de sua cidade e região (SME/CBÁ).

Objeto de conhecimento: O “Eu”, o “Outro” e o “Mundo” os diferentes grupos sociais e étnicos que compõem a cidade de Cuiabá: desafios sociais, econômicos, políticos, patrimoniais históricos, culturais e ambientais.

Unidade Temática: O lugar em que vive

Habilidades EF03HI05 e EF03HI06: Identificar e compreender os registros, marcos e memórias históricos da cidade. Identificar os registros de memória na cidade (nomes de ruas, monumentos, edifícios etc.), discutindo os critérios que explicam a escolha desses nomes (SME/CBÁ).

Objeto de conhecimento: Registros e marcos da memória de Cuiabá: os lugares de memória (ruas, praças, escolas, monumentos, museus etc.)

Habilidades EF03HI07 e EF03HI08: Identificar, descrever e valorizar semelhanças e diferenças existentes entre comunidades cidade/campo da região, dos diferentes grupos sociais e tempos que compõe a população local (SME/CBÁ).

Objeto de conhecimento: Contribuição das diferentes etnias na formação social, cultural e histórica de Cuiabá.

Unidade Temática: A noção de espaço público e privado

Habilidades:

EF03HI09: Mapear os espaços públicos no lugar em que vive (ruas, praças, escolas, hospitais, prédios da Prefeitura e da Câmara de Vereadores etc.) e identificar suas funções.

EF03HI10: Identificar as diferenças entre o espaço doméstico, os espaços públicos e as

áreas de conservação ambiental, compreendendo a importância dessa distinção.

Objeto de conhecimento: A cidade, seus espaços públicos e privados, e suas áreas de conservação patrimonial e ambiental.

Habilidades EF03HI11 e EF03HI12: Identificar e comparar as diferenças entre formas de trabalho na cidade e no campo, as relações de trabalho e lazer do presente com as de outros tempos e espaços, analisando mudanças e permanências, considerando, também, o uso da tecnologia nesses diferentes contextos (SME/CBÁ).

Objeto de conhecimento: A cidade e o campo nas suas atividades: relações de trabalho, cultura, lazer e tecnologia.

4. Matriz Curricular de Referência para o Ensino de História no 4º Ano do Ensino Fundamental (Cuiabá, 2020, p. 55 e 56)

Unidade Temática: Transformações e permanências nas trajetórias dos grupos humanos

Habilidades EF04HI01 e EF04HI02: Identificar e reconhecer a história como resultado da ação do ser humano no tempo e no espaço, com base na identificação de mudanças e permanências ao longo do tempo (SME/CBÁ).

Objeto de conhecimento: A ação das pessoas, grupos sociais e comunidades no tempo e no espaço: nomadismo, agricultura, sedentarismo escrita, navegações, manufatura, indústria e tecnologia.

Habilidade EF04HI03: Identificar as transformações ocorridas na cidade ao longo do tempo e discutir as interferências nos modos de vida de seus habitantes, tomando como ponto de partida o tempo atual (SME/CBÁ).

Objeto de conhecimento: Mudanças, permanências e transformações sociais e culturais na vida cotidiana da população cuiabana.

Habilidades EF04HI04 e EF04HI05: Identificar as relações entre os indivíduos e o meio em que atuam através da circulação de pessoas, produtos, dinâmica comercial e transformações das comunicações (SME/CBÁ).

Objeto de conhecimento: Formação histórica, étnica, linguística e cultural da população brasileira e mato-grossense.

Habilidades EF04HI06) (EF04HI07) Identificar e descrever as transformações ocorridas nos processos de deslocamento das pessoas e mercadorias (terrestres, fluviais marítimos) (SME/CBÁ).

Objeto de conhecimento: A invenção do comércio e a circulação de produtos; as rotas terrestres, fluviais e marítima e seus impactos para as cidades e as transformações do meio natural.

Habilidade EF04HI08: Identificar as transformações ocorridas nos meios de comunicação (cultura oral, imprensa, rádio, televisão, cinema, internet e demais tecnologias digitais de informação e comunicação) e discutir seus significados para os diferentes grupos e agrupamentos sociais (SME/CBÁ).

Objeto de conhecimento: O mundo da tecnologia: a integração de pessoas e as exclusões sociais e culturais.

Unidade Temática: As questões históricas relativas as migrações

Habilidades:

EF04HI09: Identificar as motivações dos processos migratórios em diferentes tempos e espaços e avaliar o papel desempenhado pela migração.

EF04HI10: Analisar diferentes fluxos populacionais e suas contribuições para a formação da sociedade brasileira.

EF04HI11: Analisar, na sociedade em que vive, a existência ou não de mudanças associadas à migração (interna e internacional).

Objeto de conhecimento: O surgimento da espécie humana no continente africano e sua expansão pelo mundo. Os processos migratórios para a formação do Brasil: os grupos indígenas, a presença portuguesa e a diáspora forçada dos africanos. Os processos migratórios do final do século XIX e início do século XX no Brasil. As dinâmicas internas de migração no Brasil a partir dos anos de 1960.

Unidade Temática: Circulação de pessoas, produtos e culturas

Habilidade EF04HI04: Identificar as relações entre os indivíduos e a natureza e discutir o significado do nomadismo e da fixação das primeiras comunidades humanas.

Objeto de conhecimento: A circulação de pessoas, a fixação na terra e as transformações no meio natural.

Habilidade EF04HI05: Relacionar os processos de ocupação do campo e intervenções na natureza, avaliando os resultados dessas intervenções.

Objetos de conhecimento: A natureza do trabalho no campo, as relações e as transformações no meio ambiente.

Habilidades EF04HI06 e EF04HI07: Identificar e descrever as transformações ocorridas nos processos de deslocamento das pessoas e mercadorias (terrestre, fluviais e marítimos) (SME/CBÁ).

Objetos de conhecimento: A invenção do comércio de produtos, as rotas terrestres, fluviais e marítimas e seus impactos para a formação de cidades e as transformações do meio rural.

Habilidade EF04HI08: Identificar as transformações ocorridas nos meios de comunicação (cultura oral, imprensa, rádio, televisão, cinema, internet e demais tecnologias digitais de informação e comunicação) e discutir seus significados para os diferentes grupos e agrupamentos sociais (SME/CBÁ).

Objeto de conhecimento: O mundo da tecnologia: a integração de pessoas e as exclusões sociais e culturais.

5. Matriz Curricular de Referência para o Ensino de História no 5º Ano do Ensino Fundamental (Cuiabá, 2020, p. 77)

Unidade Temática: Povos e culturas: meu lugar no mundo e meu grupo social

Habilidade EF05HI01: Identificar os processos de formação das culturas e dos povos, relacionando-os com o espaço geográfico ocupado.

Objeto de conhecimento: O processo histórico dos humanos: as origens, deslocamentos e sedentarização.

Habilidade EF05HI02: Identificar os mecanismos de organização do poder político com vistas à compreensão da ideia de Estado e/ou de outras formas de organização social.

Objeto de conhecimento: As formas de organização social e política: a noção de Estado.

Habilidade EF05HI03: Analisar o papel das culturas e das religiões na formação de

identidade dos povos da antiguidade (SME/CBÁ).

Objeto de conhecimento: O papel das religiões e da cultura para a formação dos povos antigos.

Habilidades EF05HI04 e EF05HI05: Associar a noção de cidadania aos princípios de respeito à diversidade, à pluralidade e aos direitos humanos dos diferentes povos, compreendendo-o como conquista histórica (SME/CBÁ).

Objeto de conhecimento: Cidadania, diversidade cultural e respeito às diferenças sociais, culturais e históricas.

Unidade Temática: Registros da História: linguagens e culturas

Habilidades:

EF05HI06: Comparar o uso de diferentes linguagens e tecnologias no processo de comunicação e avaliar os significados sociais, políticos e culturais atribuídos a elas.

EF05HI07 e EF05HI08: Identificar os processos de periodização histórica em diferentes espaços, bem como as formas de registro e produção do conhecimento.

Objeto de conhecimento: As tradições orais, a valorização da memória, o surgimento da escrita e o uso de diferentes linguagens em diferentes tempos e espaços, para a transmissão de saberes, culturas e histórias.

APÊNDICE II: GUIA DE ATIVIDADES PARA O ENSINO DE HISTÓRIA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

APRESENTAÇÃO

Este guia de atividades para o ensino de história nos anos iniciais emergiu do olhar atento ao cotidiano de sala de aula e os estudos realizados no curso de Mestrado Profissional em Ensino de História, o PROFHISTÓRIA, junto a Universidade Federal de Mato Grosso, na linha de pesquisa Linguagens e Narrativas Históricas: produção e difusão; e faz parte da dissertação intitulada “Letramentos e o ensino de História nos anos iniciais”, produzida sob a orientação da professora Doutora Valéria Filgueiras Dapper.

Com o objetivo de contribuir para o desenvolvimento da consciência histórica dos estudantes, apresentamos aqui possibilidades didáticas para ensinar História nos anos iniciais do ensino fundamental. O material está composto por três atividades elaboradas a partir da ideia de “Historiletrar”, que relaciona-se a aproximações da consciência histórica e do letramento na perspectiva freireana, além de perpassar múltiplos letramentos, com vistas a um ensino de história que possa promover a prática da liberdade de opinião, a democracia, o respeito às diferenças, a possibilidade de participação e a aprendizagem do conhecimento histórico com uma linguagem acessível aos estudantes, inclusive os não alfabetizados.

No intuito de proporcionar um aprendizado além da historiografia posta como oficial em algumas atividades de decodificação de terminologias, Historiletrar não significa aprender uma lista de conteúdos sobre a história local ou mundial, sem problematizar a História apresentada; tão pouco seria o simples uso de equipamentos, plataformas e fontes digitais na escola. Historiletrar pode ser uma possibilidade de construir o arcabouço de quem somos e de quem podemos ser, bem como, uma possibilidade de se orientar no mundo, ao promover a leitura consciente de um patrimônio histórico; de uma notícia no rádio, na televisão, no podcast ou no YouTube; de uma informação que chega no whatsapp; de uma literatura que aborda temáticas indígenas ou afro-brasileira de modo estigmatizado; dentre outras. Considerar a ideia de Historiletrar na escolha e criação de atividades para o ensino de história significa pensar, criar e selecionar as que possam proporcionar aos estudantes a reflexão acerca do conteúdo exposto e o desenvolvimento da sua consciência histórica; atividades em que possam

conhecer, refletir e fazer inferências sobre o assunto da aula e, quiçá, promover transformações no seu cotidiano e na comunidade em que vivem.

No intuito de manter viva a lenda regional do minhocão, elemento da identidade cultural cuiabana, a primeira atividade intitulada “História Local: o minhocão de Baús” envolve uma história ficcional, por meio do uso da literatura infanto-juvenil, com o suporte do livro “Ana Bela e o minhocão de Baús” de autoria do professor de História Pedro Carlos Nogueira Félix. A segunda atividade, intitulada “História estereotipada: indígenas existem!”, objetiva contribuir para que os estudantes tenham narrativas históricas mais apropriadas sobre os povos originários, bem como busca contemplar a Lei nº. 11.645 de 2008, que inclui no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “história e cultura afro-brasileira e indígena”. Optamos em abordar a temática com a exibição de um documentário que retrata o cotidiano de crianças da etnia indígena Kalapalo. A terceira atividade, intitulada “História política: votação do passado e do presente”, envolve uma narrativa histórica importante, a democracia. A construção dessa noção conceitual deu-se na prática por meio da realização de votações em sala de aula para a escolha de líderes de turma, com um momento de votação aberta, para levar a compreensão do “voto de cabresto”, e outro momento de votação secreta, para levar a compreensão da importância da democracia.

Utilizamos as Matrizes de Referência Curricular Municipal para o Ensino de História nos anos iniciais do ensino fundamental e organizamos as atividades contendo: o público alvo; a área do conhecimento; o componente curricular; a competência específica do componente curricular de História; a unidade temática; as habilidades; os objetos de conhecimento; os conteúdos da educação para igualdade, diversidade e equidade; as possibilidades interdisciplinares; os letramentos envolvidos; os recursos necessários; o local; a quantidade de aulas; o processo avaliativo; a ação para a educação inclusiva; as estratégias metodológicas e os encaminhamentos de cada aula.

Apesar das atividades estarem aqui organizadas por ano de escolaridade, do 3º ao 5º ano, podem ser adaptadas para outras turmas, visto que as temáticas perpassam outras etapas de ensino. Ressaltamos que as atividades são sugestões dessa professora para professores, os quais certamente farão as adaptações necessárias para atender a realidade dos seus estudantes.

Com carinho, professora Edilbeth Graciella.

PROPOSTAS DE ATIVIDADES PARA O ENSINO DE HISTÓRIA

Atividade I - História Local: o minhocão de Baús

Público alvo: Estudantes do 3º do Ensino Fundamental.

Áreas do conhecimento: Ciência Humanas e Linguagens e Ciências da Natureza.

Componentes curriculares: História, Geografia, Língua Portuguesa, Arte e Ciências.

Competência específica do componente curricular de História:

Competência 3 - Elaborar questionamentos, hipóteses, argumentos e proposições em relação a documentos, interpretações e contextos históricos específicos, recorrendo a diferentes linguagens e mídias, exercitando a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos, a cooperação e o respeito.

Unidade Temática: As pessoas e os grupos que compõem a cidade e o município.

Objetos de conhecimento: História oral, cantigas tradicionais, lendas, fotografias, livros, cartas, vídeos e outros da História de Cuiabá.

Habilidade: EF03HI02 - Selecionar e utilizar diferentes fontes de informações, pesquisa e registro de fatos/acontecimentos ocorridos no processo histórico na cidade/região em que vive (SME/CBÁ).

Educação para Igualdade, Diversidade e Equidade – 3º ano:

Unidade Temática: Eu e minha ancestralidade.

Habilidade: Valorizar a cultura cuiabana como produção cultural com influência de vários povos.

Objeto de conhecimento: Cultura cuiabana.

Possibilidade interdisciplinar em:

Geografia

Habilidade EF03GE01: Identificar e comparar aspectos culturais dos grupos sociais de seus lugares de vivência, seja na cidade, seja no campo. Objeto de conhecimento: Grupos sociais: aspectos culturais.

Habilidade EF03GE03: Reconhecer os diferentes modos de vida de povos e comunidades tradicionais em distintos lugares. Objeto de conhecimento: Diferentes modos de vida dos povos e comunidades tradicionais (quilombolas, indígenas/bororo, ribeirinho e outros).

Habilidade EF03GE05: Identificar alimentos, minerais e outros produtos cultivados e extraídos da natureza, comparando as atividades de trabalho em diferentes lugares. Objeto de conhecimento: A relação entre a extração e produção: vegetal, mineral e animal.

Língua Portuguesa

Habilidade EF15LP03: Localizar informações explícitas em texto. Habilidade EF15LP04: Identificar o efeito de sentido produzido pelo uso de recursos expressivos gráfico-visuais em textos multissemióticos. Objeto de conhecimento: Estratégias de leitura.

Habilidade EF15LP09: Expressar-se em situações de intercâmbio oral com clareza, preocupando-se em ser compreendido pelo interlocutor e usando a palavra com tom de voz audível, boa articulação e ritmo adequado. Objeto de conhecimento: Oralidade pública/Intercâmbio conversacional em sala de aula.

Habilidade EF15LP15: Reconhecer que os textos literários fazem parte do mundo do imaginário e apresentam uma dimensão lúdica, de encantamento, valorizando-os, em sua diversidade cultural, como patrimônio artístico da humanidade. Objeto de conhecimento: Formação do leitor literário.

Habilidade EF15LP18: Relacionar texto com ilustrações e outros recursos gráficos. Objeto de conhecimento: Formação do leitor literário/Leitura multissemiótica.

Habilidade EF35LP17: Buscar e selecionar, com o apoio do professor, informações de interesse sobre fenômenos sociais e naturais, em textos que circulam em meios impressos ou digitais. Objeto de conhecimento: pesquisa.

Habilidade EF35LP18: Escutar, com atenção, apresentações de trabalhos realizadas por colegas, formulando perguntas pertinentes ao tema e solicitando esclarecimentos sempre que necessário. Objeto de conhecimento: Escuta de textos orais.

Habilidade EF35LP25: Criar narrativas ficcionais, com certa autonomia, utilizando detalhes descritivos, sequências de eventos e imagens apropriadas para sustentar o sentido do texto, e marcadores de tempo, espaço e de fala de personagens. Objeto de conhecimento: Escrita autônoma e compartilhada.

Habilidade EF35LP26: Ler e compreender, com certa autonomia, narrativas ficcionais que apresentem cenários e personagens, observando os elementos da estrutura narrativa: enredo, tempo, espaço, personagens, narrador e a construção do discurso indireto e discurso direto. Objeto de conhecimento: Escrita autônoma e compartilhada.

Arte

Habilidade EF15AR05: Experimentar a criação em artes visuais de modo individual, coletivo e colaborativo, explorando diferentes espaços da escola e da comunidade. Objeto de conhecimento: Processos de criação: vivências de criação e produção artística.

Habilidade EF15AR06: dialogar sobre a sua criação e as dos colegas, para alcançar sentidos plurais. Objeto de conhecimento: Processos de criação: produção de desenho observado.

Habilidade EF15AR25: Conhecer e valorizar o patrimônio cultural, material e imaterial, de culturas diversas, em especial a brasileira, incluindo-se suas matrizes indígenas, africanas e europeias, de diferentes épocas, favorecendo a construção de africanas e europeias, de diferentes épocas, favorecendo a construção de vocabulário e repertório relativos às diferentes linguagens artísticas. Objeto de conhecimento: Patrimônio cultural.

Ciências

Habilidade EF03CI10: Identificar os diferentes usos do solo (plantação e extração de materiais, dentre outras possibilidades), reconhecendo a importância do solo para a agricultura e para a vida. Objeto de conhecimento: Usos do solo.

Letramentos envolvidos: multiletramentos e letramento histórico em uma perspectiva pluralista.

Recursos humanos: professores, estudantes e autor.

Recursos materiais: livro impresso “Ana Bela e o minhocão de baús”, audiovisual da obra, quadro, caneta para quadro, papel A4, caneta, lápis de cor, questionário impresso, caixa de som, computador e Datashow.

Local: sala de aula e auditório da escola.

Quantidade de aulas: 03 aulas.

Processo avaliativo: verificação contínua da participação e da aprendizagem dos estudantes quanto a História Local sobre a lenda do minhocão, elemento identitário da História de Cuiabá.

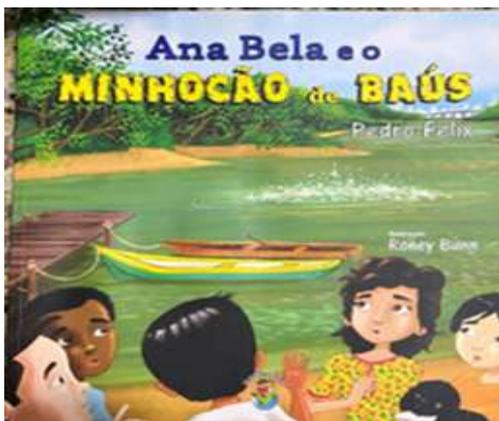
Ação para a educação inclusiva: material audiovisual contendo a leitura do livro utilizado, feita pelo próprio autor.

Estratégias metodológicas: a) levantamento prévio junto aos estudantes sobre a lenda do minhocão; b) contação pela professora da estória “Ana Bela e o minhocão de Baús”, com suporte do livro impresso; c) diálogo coletivo sobre a lenda, com inferências necessárias para que os estudantes consigam compreendê-la como elemento identitário da História de Cuiabá; d) responder, em dupla, ao questionário elaborado pelo autor e que

compõe a obra; e) correção coletiva do questionário; f) construção coletiva, sendo a professora a escriba dos estudantes, de um outro final para a estória; g) compreensão das características de uma entrevista e como ela deve ser feita; h) disponibilização aos estudantes do audiovisual em que o próprio autor narra a estória; i) entrevista coletiva dos estudantes com o autor da obra; j) expressar-se artisticamente, por meio de desenhos sobre a obra; k) exposição das produções dos estudantes aos demais estudantes da escola.

Informações sobre a obra selecionada: Com o título “Ana Bela e o minhocão de Baús”, o livro foi escrito pelo professor de História Pedro Carlos Nogueira Felix e ilustrado por Roney Bunn. Para compor a obra, publicada em 2019 pela editora Mundo Criar, o autor inspirou-se em estórias orais dos moradores da comunidade de Baús, a qual fazia parte da grande região de Cuiabá e hoje é um bairro do Município de Acorizal. Ao apresentar a lenda regional do minhocão, que assombra os pescadores, a obra traz outros elementos da identidade cultural cuiabana como a culinária, as crenças e os costumes, além de mostrar o cotidiano difícil de uma mulher escravizada, que alertava a todos sobre a existência do minhocão, esses elementos possibilita a ampliação da atividade para o desenvolvimento de habilidades relacionadas a outras áreas do conhecimento. O livro retrata a vida dos ribeirinhos à margem do rio Cuiabá, a iluminação a base de lamparinas, a lida nas pequenas roças, o uso de plantas medicinais para tratar enfermidades, o pescado farto de pacus, pintados e jurupensens, utilizados na preparação de pratos como a mojica, o pirão e a ventrecha frita.

Capa do livro utilizado na atividade:



Encaminhamentos de cada aula:

Aula 1

Antes da realização dessa aula pode ser feito um levantamento prévio junto aos estudantes sobre a lenda do minhocão.

Ao iniciar a aula é importante comunicar aos estudantes que irão estudar sobre um elemento identitário da História de Cuiabá e que utilizará o livro “Ana Bela e o minhocão de Baús”, como suporte na busca por informações. Para a ativação de esquemas mentais, converse com os estudantes sobre a capa do livro, o título, as ilustrações, o autor, o ilustrador, entre outros, e pergunte qual será a narrativa abordada. Após ouvi-los, inicie a contação da estória, reservando alguns momentos de pausa para fazer a descrição estimulada a partir de perguntas sobre “o que estão vendo”; a interpretação a partir de perguntas sobre “o que está acontecendo” e da antecipação com perguntas como, por exemplo, “o que acham que acontecerá”.

Finalizada a contação, sugerimos promover um diálogo coletivo sobre a lenda, com inferências necessárias para que os estudantes consigam compreendê-la como elemento da História de Cuiabá. Em seguida disponibilize aos estudantes o questionário elaborado pelo autor e que compõem a obra, para que em dupla possam respondê-lo.

Aula 2

Sugerimos começar a aula pedindo aos estudantes que falem sobre o que aprenderam na aula anterior. Após ouvi-los, faça a correção coletiva do questionário sobre a obra, disponibilizado na primeira aula. Em seguida construa com os estudantes, sendo o escriba deles, um outro final para a estória. Faça o registro para disponibilizar uma cópia aos estudantes na próxima aula ou peça que copiem no caderno. Essa construção pode ser apresentada ao autor do livro.

Aula 3

Organize um espaço adequado para projetar o audiovisual do livro “Ana Bela e o minhocão de Baús”. Informe aos estudantes que irão ter acesso a um material audiovisual, onde o próprio autor do livro é o narrador. Após essa vivência, dialogue com os estudantes sobre as impressões que tiveram.

Reserve um tempo da aula para que os estudantes expressem-se artisticamente, seja por meio de desenhos representativos da obra ou apresentações teatrais, por exemplo. Essas produções podem ser apresentadas aos demais estudantes da escola.

Sugerimos contatar o autor e verificar a possibilidade de promover um momento onde seja possível aos estudantes entrevistá-lo e apresentar o outro final que criaram para a estória. Para a realização dessa etapa da atividade é importante ajudar os estudantes na

compreensão das características de uma entrevista antes do momento de entrevistar o autor.

ATIVIDADE II - História estereotipada: indígenas existem!

Público alvo: Estudantes do 4º ano do Ensino Fundamental.

Áreas do conhecimento: Ciência Humanas, Linguagem e Ensino Religioso.

Componentes curriculares: História, Geografia, Língua Portuguesa, Arte, Educação Física, e Ensino Religioso.

Competências específicas do componente curricular de História:

Competência 4 - Identificar interpretações que expressam visões de diferentes sujeitos, culturas e povos com relação a um mesmo contexto histórico, e posicionar-se criticamente com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.
Competência 7 - Produzir, avaliar e utilizar tecnologias digitais de informação e comunicação de modo crítico, ético e responsável, compreendendo seus significados para os diferentes grupos ou estratos sociais.

Educação para Igualdade, Diversidade e Equidade – 4º ano:

Unidade Temática: Eu no mundo.

Habilidade: Identificar povos indígenas em Mato Grosso e suas influências na cultura cuiabana.

Objeto do conhecimento: Diversidade cultural indígena em Mato Grosso e na cultura cuiabana.

Possibilidades interdisciplinares em:

Geografia

Habilidade EF04GE01: Selecionar, em seus lugares de vivência e em suas histórias familiares e/ou da comunidade, elementos de distintas culturas (indígenas, afro-brasileiras, de outras regiões do país, latino-americanas, europeias, asiáticas etc.), valorizando o que é próprio em cada uma delas e sua contribuição para a formação da cultura local, regional e brasileira. Objeto de conhecimento: Diversidade cultural e a contribuição dos povos para a formação da cultura local, regional e brasileira.

Língua Portuguesa

Habilidade EF04LP21: Planejar e produzir textos sobre temas de interesse, com base em resultados de observações e pesquisas em fontes de informações impressas ou eletrônicas,

incluindo, quando pertinente, imagens e gráficos ou tabelas simples, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto. Objeto de conhecimento: Produção de textos.

Habilidade EF15LP04: Identificar o efeito de sentido produzido pelo uso de recursos expressivos gráfico-visuais em textos multissemióticos. Objeto de conhecimento: Estratégias de leitura.

Habilidade EF15LP06: Rer e revisar o texto produzido com a ajuda do professor e a colaboração dos colegas, para corrigi-lo e aprimorá-lo, fazendo cortes, acréscimos, reformulações, correções de ortografia e pontuação. Objeto de conhecimento: Revisão de textos.

Habilidade EF15LP07: Editar a versão final do texto, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, ilustrando, quando for o caso, em suporte adequado, manual ou digital. Objeto de conhecimento: Edição de textos.

Habilidade EF15LP09: Expressar-se em situações de intercâmbio oral com clareza, preocupando-se em ser compreendido pelo interlocutor e usando a palavra com tom de voz audível, boa articulação e ritmo adequado. Objeto de conhecimento: Oralidade pública/Intercâmbio conversacional em sala de aula.

Habilidade EF35LP17: Buscar e selecionar, com o apoio do professor, informações de interesse sobre fenômenos sociais e naturais, em textos que circulam em meios impressos ou digitais. Objeto de conhecimento: pesquisa.

Habilidade EF35LP18: Escutar, com atenção, apresentações de trabalhos realizadas por colegas, formulando perguntas pertinentes ao tema e solicitando esclarecimentos sempre que necessário. Objeto de conhecimento: Escuta de textos orais.

Arte

Habilidade EF15AR25: Conhecer e valorizar o patrimônio cultural, material e imaterial, de culturas diversas, em especial a brasileira, incluindo-se suas matrizes indígenas, africanas e europeias, de diferentes épocas, favorecendo a construção de africanas e europeias, de diferentes épocas, favorecendo a construção de vocabulário e repertório relativos às diferentes linguagens artísticas. Objeto de conhecimento: Patrimônio cultural

Habilidade EF15AR05: Experimentar a criação em artes visuais de modo individual, coletivo e colaborativo, explorando diferentes espaços da escola e da comunidade. Objeto de conhecimento: Processos de criação: vivências de criação e produção artística.

Habilidade EF15AR06: dialogar sobre a sua criação e as dos colegas, para alcançar sentidos plurais. Objeto de conhecimento: Processos de criação: produção de desenho observado.

Habilidade EF15AR26: Explorar diferentes tecnologias e recursos digitais (multimeios, animações, jogos eletrônicos, gravações em áudio e vídeo, fotografia, softwares etc.) nos processos de criação artística. Objeto de conhecimento: Arte e tecnologia.

Educação Física

Habilidade EF35EF03: Descrever, por meio de múltiplas linguagens (corporal, oral, escrita, audiovisual), as brincadeiras e os jogos populares do Brasil de matriz indígena e africana, explicando suas características e a importância desse patrimônio histórico sociocultural na preservação das diferentes culturas. Objeto de conhecimento: Brincadeiras e jogos de matriz indígenas e africana.

Habilidade EF35EF15: Identificar as características das lutas do contexto comunitário e regional e lutas de matriz indígena e africana, reconhecendo as diferenças entre lutas e brigas e entre lutas e as demais práticas corporais. Habilidade/SME/CBÁ: Identificar as características e os elementos constitutivos (história, movimentos, regras, equipamentos de proteção etc.) das lutas de matriz indígena e africana, reconhecendo os princípios de respeito e honra presentes nestas práticas corporais, repudiando situações de injustiça e violência. Objeto de conhecimento: Utilizar jogos, brincadeiras que envolvam combinação de habilidades motoras, controle corporal, noções de corpo no espaço e no tempo e lateralidade (identificar nas manifestações corporais sensações afetivas).

Ensino Religioso

Habilidade EF04ER04: Identificar as diversas formas de expressão da espiritualidade (orações, cultos, gestos, cantos, dança, meditação) nas diferentes tradições religiosas. Objeto de conhecimento: Ritos religiosos.

Observação: A construção de maquetes envolve habilidades matemática relacionadas a geometria.

Letramentos envolvidos: letramento na perspectiva freireana; multiletramentos; letramento digital; letramento histórico em uma perspectiva pluralista e letramento histórico-digital.

Recursos humanos: professores e estudantes.

Recursos materiais: documentário audiovisual “Osiba Kangamuke”, computadores, quadro, caneta para quadro, papel A4, caneta, lápis de cor, cola, papelão, tesoura, folhas secas, garrafa plástica, cartolina, tinta guache, pincel, areia e pedras.

Local: sala de aula.

Quantidade de aulas: 03 aulas.

Processo avaliativo: verificação contínua da participação, da aprendizagem e da ampliação de narrativas dos estudantes quanto a história e cultura indígena da etnia Kalapalo.

Ação para a educação inclusiva: confecção de maquetes com a representação de moradias indígenas.

Estratégias metodológicas: a) solicitar aos estudantes uma pesquisa prévia, em sites confiáveis, sobre indígenas regionais; b) produzir coletivamente, sendo a professora o escriba dos estudantes, um mapa mental com as informações encontradas; c) disponibilizar o documentário “Osiba Kangamuke” para os estudantes assistirem; d) promover um diálogo participativo e coletivo, sobre as percepções quanto as vivências das crianças da etnia indígena Kalapalo, contrapondo aos resultados das pesquisas prévias que fizeram e outras inferências necessárias, como, por exemplo, a pluralidade cultural indígena, as crenças, as brincadeiras, os hábitos alimentares; e) organizar a sala de aula em quatro “estações”, por onde os estudantes irão circular e participar da produção materiais diferentes, a saber: audiovisuais, desenhos, maquetes e textos escritos, para compartilharem com demais estudantes da escola.

Informações sobre o documentário selecionado: Com duração de 20 minutos o documentário “Osiba Kangamuke” é um material audiovisual produzido por indígenas Kalapalo e pesquisadores, durante uma oficina de vídeo realizada com crianças da aldeia Aiha, inclusive é uma delas quem apresenta o que vivenciam em seu território e, assim, as imagens foram feitas em uma perspectiva óptica das crianças, ou seja, na altura de seus olhos. O cenário mostrar o cotidiano das crianças indígenas que vivem em uma aldeia localizada no Parque Indígena do Xingu, no Mato Grosso. As imagens perpassam pelo pátio da aldeia; o local de caça, onde caçam um macaco; a escola; a lagoa, onde divertem-se no banho; o interior das moradias; o local de reza com máscaras do espírito Jakuikatu; os hábitos alimentares, como o preparo da mandioca e, também, o de uma tartaruga assada na brasa; as brincadeiras; as pinturas corporais, com o uso de urucum e de carvão; as lutas infantis; a confecção de arco e flecha. O link de acesso ao documentário encontra-se nas referências.

Encaminhamentos de cada aula:

Aula 1

Antes dessa primeira aula recomendamos solicitar aos estudantes uma pesquisa prévia, em sites confiáveis, sobre etnias indígenas regionais. Utilize as informações encontradas pelos estudantes para a construção coletiva de um mapa mental. Depois, disponibilize o documentário “Osiba Kangamuke” aos estudantes. Se possível, organize para que assistam confortavelmente e com a autonomia de pausar o vídeo quando necessário, visto que o material é legendado.

Promova um diálogo participativo e coletivo, sobre as percepções que tiveram quanto as vivências das crianças da etnia indígena Kalapalo, contrapondo aos resultados das pesquisas prévias que fizeram e outras inferências necessárias, para que ampliem o conhecimento histórico relacionados aos povos indígenas.

Aula 2

Organize antecipadamente quatro espaços por onde os estudantes irão circular e produzir os materiais, quais sejam: audiovisuais, textos escritos, desenhos e maquetes, sobre o cotidiano das crianças Kalapalo. Sugerimos os seguintes espaços:

Espaço 1: computadores ou celulares para a produção de audiovisuais. Espaço 2: papel A4 e canetas para a produção de texto escrito. Espaço 3: papel A4 ou cartolinas e lápis de cor para a produção de desenhos. Espaço 4: papel A4, papelão, cola, tesoura, folhas secas, areia, pedras, cartolina e garrafa plástica, para a confecção de maquetes.

Observação: Leve as garrafas plásticas cortadas para uso das partes afuniladas, que assemelham-se ao formato das ocas. As folhas secas ou tiras de papel podem ser utilizadas para cobrir as garafas.

Após retomar pontos importantes da aula anterior, explique aos estudantes que irão produzir diferentes materiais relacionados aos indígenas Kalapalo, para compartilharem com os demais estudantes da escola. Peça que dirijam-se aos espaços organizados previamente, de modo que haja um equilíbrio na quantidade de estudantes em cada espaço. Deixe um estudante fixo em cada um dos quatro espaços supracitados e estabeleça o tempo de 20 minutos para os demais permanecerem em cada espaço, fazendo com que passem por todos os espaços de produção de materiais. O estudante que ficou fixo, apresentará, na aula seguinte, o material produzido pelo grupo.

Aula 3

A aula pode ser iniciada com a apresentação pelos estudantes das produções da

aula anterior, para ajustes e correções. Pontue informações necessárias que ajude os estudantes na compreensão do conhecimento histórico relacionado aos indígenas, bem como na ampliação de suas narrativas sobre esses povos. Possibilite que esses materiais sejam compartilhados com os demais estudantes da escola.

Atividade III - História política: votação do passado e do presente

Público alvo: Estudantes do 5º ano do Ensino Fundamental.

Área do conhecimento: Ciência Humanas e Linguagem.

Componentes curriculares: História e Língua Portuguesa.

Competência específica do componente curricular de História:

Competência 1 - Compreender acontecimentos históricos, relações de poder e processos e mecanismos de transformação e manutenção das estruturas sociais, políticas, econômicas e culturais ao longo do tempo e em diferentes espaços para analisar, posicionar-se e intervir no mundo contemporâneo.

Unidade Temática: Povos e culturas: meu lugar no mundo e meu grupo social.

Habilidade EF05HI04 e EF05HI05: Associar a noção de cidadania aos princípios de respeito à diversidade, à pluralidade e aos direitos humanos dos diferentes povos, compreendendo-o como conquista histórica (SME/CBÁ).

Objetos de conhecimento: Cidadania, diversidade cultural e respeito às diferenças sociais, culturais e históricas.

Educação para Igualdade, Diversidade e Equidade – 5º ano:

Unidade Temática: Eu como sujeito de transformação.

Habilidade: Internalizar postura de respeito cotidiano aos direitos humanos, equidade étnico-racial, gênero e das diversidades.

Objeto de conhecimento: Direitos humanos e os sete pilares da educação.

Possibilidade interdisciplinar em Língua Portuguesa:

Habilidade EF35LP17: Buscar e selecionar, com o apoio do professor, informações de interesse sobre fenômenos sociais e naturais, em textos que circulam em meios impressos ou digitais. Objeto de conhecimento: pesquisa.

Habilidade EF35LP18: Escutar, com atenção, apresentações de trabalhos realizadas por colegas, formulando perguntas pertinentes ao tema e solicitando esclarecimentos sempre que necessário. Objeto de conhecimento: Escuta de textos orais.

Habilidade EF15LP05: Planejar, com a ajuda do professor, o texto que será produzido, considerando a situação comunicativa, os interlocutores (quem escreve/para quem escreve); a finalidade ou o propósito (escrever para quê); a circulação (onde o texto vai circular); o suporte (qual é o portador do texto); a linguagem, organização e forma do texto e seu tema, pesquisando em meios impressos ou digitais, sempre que for preciso, informações necessárias à produção do texto, organizando em tópicos os dados e as fontes pesquisadas. Objeto de conhecimento: Planejamento de texto.

Habilidade EF15LP06: Rer e revisar o texto produzido com a ajuda do professor e a colaboração dos colegas, para corrigi-lo e aprimorá-lo, fazendo cortes, acréscimos, reformulações, correções de ortografia e pontuação. Objeto de conhecimento: Revisão de textos.

Habilidade EF15LP09: Expressar-se em situações de intercâmbio oral com clareza, preocupando-se em ser compreendido pelo interlocutor e usando a palavra com tom de voz audível, boa articulação e ritmo adequado. Objeto de conhecimento: Oralidade pública/Intercâmbio conversacional em sala de aula.

Observação: É possível o desenvolvimento de habilidades matemática relacionadas a análise de dados.

Letramentos envolvidos: letramento na perspectiva freireana e letramento histórico em uma perspectiva pluralista.

Recursos humanos: professores e estudantes.

Recursos materiais: quadro, caneta para quadro, papel A4, caneta, papelão, tesoura, cola, fita adesiva, cédulas de votação e questionários impressos.

Local: sala de aula.

Quantidade de aulas: 05 aulas distribuídas em dois bimestres.

Processo avaliativo: verificação contínua da participação e da aprendizagem dos estudantes quanto a conquista histórica do direito à eleição secreta e democrática, bem como a importância do exercício da cidadania.

Ação para a educação inclusiva: cédula tátil para a votação.

Estratégias metodológicas: a) aplicação de questionários diagnóstico e questionário final para verificação dos conhecimentos prévios e dos conhecimento adquiridos; b) diálogo coletivo sobre eleições, com inferências e sugestão de um processo eleitoral secreto para a escolha do/a líder de turma; c) solicitação aos estudantes de uma pesquisa sobre propostas de campanha; d) elaboração e apresentação das suas próprias propostas de campanha; e) realização da votação secreta; f) explicar aos estudantes sobre os

processos de votação do passado, como, por exemplo, o denominado “voto de cabresto” e as votações do presente; g) realização de um novo processo eleitoral com uma votação aberta; h) diálogo coletivo com os estudantes, sobre as impressões que tiveram ao vivenciar os dois processos eleitorais.

Encaminhamentos de cada aula:

Aula 1

Inicie a aula comunicando aos estudantes a temática de estudo: as eleições, e questionando-os sobre o significado de eleições. Escreva na lousa as respostas e peça que anotem no caderno para relerem após vivenciarem processos eleitorais em sala de aula. Comunique, também, a importância de responderem a um questionário antes e após esse processo de aprendizagem. Entregue o questionário diagnóstico aos estudantes para que respondam. Recolha os questionários para analisar as respostas posteriormente e promova um diálogo coletivo sobre as perguntas do questionário, fazendo inferências sempre que for necessário.

Proponha um processo eleitoral com votação secreta para a escolha de um líder de turma. Anote na lousa o nome dos candidatos disponibilizando um número de identificação para cada um deles e explicando que esse número estará na cédula de votação no dia da eleição secreta. Ou seja, cada estudante marcará na cédula de votação um X no número do candidato escolhido por ele.

Solicite uma pesquisa sobre proposta de campanha, pois, a atividade da próxima aula será a elaboração e apresentação das ações que os candidatos desenvolverão ao longo do mandato.

Aula 2

Inicie a aula retomando a lista de estudantes candidatos, para verificar os que, ainda, querem participar. Ouça o que os estudantes encontraram com a pesquisa sobre propostas de campanha. Explique o que são as propostas de campanha e solicite que os estudantes “candidatos” elaborem as suas. Os estudantes não candidatos poderão confeccionar uma urna eleitoral. Possibilite aos estudantes a apresentação das suas propostas de campanha. Registre as propostas, para fazer cópia e disponibilizar aos estudantes a proposta do candidato eleito.

Aula 3

Organize a sala de aula para o dia da votação secreta com o espaço adequado para a urna e as cédulas de votação. Explique aos estudantes como será o processo de votação secreta, exemplificando como marcar corretamente a cédula de votação, com a marcação de um X no número do candidato escolhido. Providencie uma cédula de votação tátil para uso com estudantes deficientes visuais, caso seja necessário e não haja impressora braile na escola. Conduza o processo eleitoral. Faça a contagem dos votos junto com a turma. Comunique ao estudante eleito que terá o bimestre para pôr em prática as suas propostas de campanha e aos demais para ficarem atentos ao cumprimento das propostas de campanha do candidato eleito, visto que no bimestre seguinte irão vivenciar outro processo eleitoral com uma votação aberta.

Aula 4

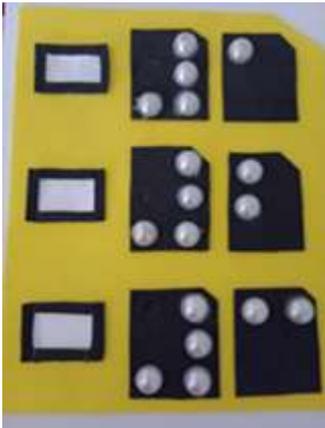
Retome com os estudantes a temática das aulas anteriores, as eleições, pontuando o significado de voto de “cabresto” e de eleições democráticas. Ouça os estudantes quanto as impressões que tiveram referente as ações realizadas pelo candidato eleito por eles à líder de turma e as dificuldades encontradas pelo líder para colocar em prática o que prometeu. Pergunte quais estudantes serão candidatos na próxima eleição, com votação aberta. Solicite que os estudantes candidatos elaborem as suas propostas de campanha para apresentarem aos colegas na próxima aula. Os estudantes que não candidataram-se poderão elaborar propostas sugestivas aos colegas candidatos.

Aula 5

No início da aula peça que os estudantes “candidatos” apresentem as ações que desenvolverão caso sejam eleitos. Anote na lousa o nome dos candidatos e conduza o processo de votação aberta para a escolha de líder de turma, sinalizando na frente de cada nome o voto recebido. Faça a contagem dos votos e promova um diálogo para que os estudantes falem sobre os dois processos eleitorais vivenciados. Questione se votação aberta vivenciada por eles apresenta semelhanças e/ou diferenças com o voto de “cabresto”. Aplique o questionário final para verificar os conhecimentos adquiridos pelos estudantes.

Outros recursos:

Cédula de votação tátil e Cédula de votação



ESCOLHA O NÚMERO DO SEU CANDIDATO:

- () 1
 () 2
 () 3

Questionário diagnóstico da atividade 03

Questionário diagnóstico

Estudante: _____ Idade: _____

Responda:

1) Você já participou de alguma votação? Por quê?

2) Como ocorreu a votação, de forma secreta ou visível a todos os participantes?

3) A votação foi democrática? Por quê?

4) O que é voto de "cabresto"?

Questionário final da atividade 03

Questionário final	
Estudante: _____	Idade: _____
Responda:	
1) Para que serve uma votação?	

2) Você já participou de alguma votação? Por que?	

3) Como ocorreu a votação que você participou, de forma secreta ou visível a todos os participantes?	

4) O que é voto democrático?	

5) O que é voto de "cabresto"?	

REFERÊNCIAS

UIABÁ. Secretaria Municipal de Educação. **Referenciais Curriculares para a Rede Municipal de Educação de Cuiabá: Ensino Fundamental – Meninice – 3º e 4º ano.** Cuiabá, MT. 2020.

_____. Secretaria Municipal de Educação. **Referenciais Curriculares para a Rede Municipal de Educação de Cuiabá: Ensino Fundamental – Puberdade – 5º e 6º ano.** Cuiabá, MT. 2020.

FÉLIX, Pedro Carlos N. **Ana Bela e o minhocão de Baús**. Cuiabá, MT: Mundo Criar, 2019.

OSIBA Kangamuke – Vamos lá crianças. Etnia Kalapalo. Documentário disponível em: <https://vimeo.com/187484839>. (20 min.).