



UNIVERSIDADE METROPOLITANA DE SANTOS - UNIMES
MESTRADO PROFISSIONAL EM PRÁTICAS DOCENTES NO ENSINO
FUNDAMENTAL

KAREN CAROLINE BRITO SANTOS

O ENSINO DE HISTÓRIA VOLTADO À APRENDIZAGEM
SIGNIFICATIVA - ALÉM DA MEMORIZAÇÃO DE DATAS E FATOS

SANTOS
2025

KAREN CAROLINE BRITO SANTOS

**O ENSINO DE HISTÓRIA VOLTADO À APRENDIZAGEM
SIGNIFICATIVA - ALÉM DA MEMORIZAÇÃO DE DATAS E FATOS**

Dissertação e Produto Educacional de Mestrado Profissional apresentada ao Programa de Mestrado Práticas Docentes no Ensino Fundamental da Universidade Metropolitana de Santos, para obtenção de título de Mestre em Práticas Docentes no Ensino Fundamental.
Orientadora: Dra. Elisete Gomes Natário

**SANTOS
2025**

S237e SANTOS, Karen

O Ensino de História voltado à Aprendizagem Significativa- Além da Memorização de Datas e Fatos./ Karen, Santos. – Santos, 2025.
117 f.

Orientador: Elisete Gomes Natário
Dissertação (Mestrado Profissional), Universidade Metropolitana de Santos, Mestrado em Práticas Docentes no Ensino Fundamental, 2025.

Significativa. 1. Ensino de História. 2. Prática Docente. 3. Aprendizagem
I. Título.

CDD:907

A dissertação de mestrado intitulada "O ensino de História e Aprendizagem significativa - além da memorização de datas e fatos", e o produto educacional intitulado "Da rupestre a digital - para além do seu tempo - uma proposta de sequência didática no Ensino de História", elaborados por Karen Caroline Brito Santos, foram apresentados e aprovados em 27/02/2025, perante banca examinadora composta por:


Prof. Dr. Leandro da Nóbrega Pinheiro

Prefeitura Municipal de Cubatão - SP



Prof.ª Dr.ª Simone Rezende da Silva - UNIMES

Universidade Metropolitana de Santos - UNIMES



Prof.ª Dr.ª Elisete Gomes Natário - UNIMES

Orientadora e Presidente da Banca Examinadora

Universidade Metropolitana de Santos - UNIMES

Prof. Dr. Gerson Tenório dos Santos - UNIMES

Coordenador do Programa de Pós-graduação - UNIMES

Programa: Mestrado Profissional em Práticas Docentes no Ensino Fundamental.

Área de Concentração: Práticas Docentes no Ensino Fundamental.

Linha de Pesquisa: Inclusão, Diversidade e Direitos Humanos no Ensino Fundamental.

Dedicatória

Dedico esta dissertação a todos aqueles que acreditam na educação como ferramenta de transformação.

Aos meus estudantes, que me inspiram diariamente com sua curiosidade, questionamentos e vontade de aprender. Que este trabalho possa contribuir para um ensino de História mais significativo e contextualizado com suas realidades.

À minha família, pelo apoio incondicional, paciência e incentivo em cada etapa deste percurso. Sem vocês, este momento não seria possível.

Aos professores e pesquisadores que me orientaram e compartilharam seus saberes, mostrando que o conhecimento é um caminho coletivo e contínuo.

E, por fim, a todos que lutam por uma educação mais democrática, acessível e inclusiva. Que nunca percamos de vista o poder da aprendizagem para construir um mundo mais justo.

AGRADECIMENTOS

A realização desta dissertação foi um percurso de desafios, aprendizados e descobertas, e muitas pessoas foram fundamentais para que este trabalho se concretizasse.

Agradeço, primeiramente, à minha família, pelo apoio incondicional, pelo incentivo nos momentos de cansaço e pela compreensão durante as longas horas dedicadas a este estudo. Sem vocês, esta jornada não teria sido possível.

À minha orientadora, Profa. Dra. Elisete Gomes Natário, pelo acompanhamento atento, pelas reflexões enriquecedoras e pelo compromisso em guiar este trabalho com paciência e dedicação. Seu conhecimento e incentivo foram essenciais para a construção deste estudo.

À banca examinadora, Profa. Dra. Simone Rezende da Silva e Prof. Dr. Leandro da Nóbrega Pinheiro, pelas sugestões, recomendações encaminhadas desde a Qualificação que nos deu mais luz e caminho neste estudo.

Aos professores e colegas do programa de pós-graduação, pelas trocas de saberes, diálogos inspiradores, e por cada contribuição que ampliou minha visão sobre a pesquisa e a educação.

Aos meus estudantes, verdadeiras fontes de inspiração, que diariamente me ensinam sobre a importância da escuta, da curiosidade e do aprendizado significativo. Este trabalho é, antes de tudo, para vocês.

À instituição de ensino onde desenvolvi esta pesquisa, pela abertura e acolhimento, possibilitando que esse estudo se tornasse realidade.

A todos os amigos que, de perto ou de longe, apoiaram-me, compreenderam minha ausência em muitos momentos, e celebraram cada conquista comigo.

E, por fim, a todos que acreditam na educação como um direito humano, na escola como espaço de transformação e no ensino de História como um caminho para a construção de um pensamento crítico e cidadão. Que este trabalho possa contribuir, ainda que modestamente, para essa causa.

SANTOS. Karen Caroline. **O ensino de História voltado à Aprendizagem significativa - Além da Memorização de Datas e Fatos.** 2025. 117p. Dissertação do Programa de Mestrado Profissional em Práticas Docentes no Ensino Fundamental da Universidade Metropolitana de Santos, Santos, 2025.

RESUMO

Há necessidade de superar práticas no Ensino de História baseadas na mera memorização de datas e eventos. O objetivo da pesquisa foi discutir a relevância da teoria da aprendizagem significativa como recurso para um aprendizado significativo nas aulas de História com estudantes do 5º. ano do Ensino Fundamental. Para tanto foi elaborado e aplicado um produto educacional - uma sequência didática sobre “A Origem da Escrita” voltada para estudantes do 5º ano do Ensino Fundamental. Participaram de 14 crianças do 5º ano do ensino fundamental em uma escola do município de Guarujá, na Baixada Santista - SP, que vivenciaram uma sequência didática de 8 encontros sobre “A origem da Escrita” trabalhadas, segundo os preceitos da aprendizagem significativa, durante as aulas de História. A análise dos registros obtidos ao longo das atividades indicou que a abordagem adotada favoreceu o estabelecimento de conexões entre diferentes períodos e formas de escrita, ampliando a compreensão histórica e a contextualização dos temas abordados. Foi evidenciada, também, a participação ativa dos educandos por meio da formulação de questionamentos, a mobilização de conhecimentos prévios e o estabelecimento de relações entre os sistemas de escrita e seus respectivos contextos históricos e sociais. O produto educacional ofereceu recursos teóricos e metodológicos destinados aos educadores dos anos iniciais do ensino fundamental que favorecem uma aprendizagem mais contextualizada e significativa.

Palavras-chave: Ensino de História; prática docente; sequência didática; aprendizagem significativa; anos iniciais do ensino Fundamental.

SANTOS. Karen Caroline. **O ensino de História voltado à Aprendizagem significativa - Além da Memorização de Datas e Fatos.** 2025. 117p. Dissertação do Programa de Mestrado Profissional em Práticas Docentes no Ensino Fundamental da Universidade Metropolitana de Santos, Santos, 2025.

ABSTRACT

There is a need to overcome practices in History Teaching based on the mere memorization of dates and events. The objective of the research was to discuss the relevance of the theory of meaningful learning as a resource for meaningful learning in History classes with 5th grade elementary school students. To this end, an educational product was developed and implemented - a didactic sequence on “The Origin of Writing” aimed at 5th grade elementary school students. Fourteen 5th grade elementary school children from a school in the city of Guarujá, Baixada Santista - SP, participated in a didactic sequence of 8 meetings on “The Origin of Writing” worked according to the precepts of meaningful learning during History classes. The analysis of the records obtained throughout the activities indicated that the adopted approach favored the establishment of connections between different periods and forms of writing, expanding historical understanding and contextualization of the topics covered. The active participation of students was also evidenced through the formulation of questions, the mobilization of prior knowledge and the establishment of relationships between writing systems and their respective historical and social contexts. The educational product offered theoretical and methodological resources for educators in the early years of elementary school that favor more contextualized and meaningful learning.

Keywords: Teaching of History; teaching practice; didactic sequence; meaningful learning; early years of elementary school.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Modelo para Mapa Conceitual, segundo Ausubel.....	23
Figura 2 – Ilustração para exemplificar a Diferenciação Progressiva e a Reconciliação Integradora.....	24
Figura 3 – Esquema Exemplo de Mapa Conceitual para Pontuação em seus Níveis	25
Figura 4 – Categoria de Agrupamentos para Análise de Mapas Conceituais.....	27
Figura 5 – A História da Escrita – Explorando o Passado com objetos	53
Figura 6 – Fotos dos Participantes na Construção do Mapa Conceitual	56
Figura 7 – Registro dos Participantes Vivenciando a Escrita na Caverna	59
Figura 8 – Registro da Confeção das Fichas Sumérias e da Escrita Cuneiforme.....	62
Figura 9 – Fotos dos Participantes Produzindo Papiros – Vivenciando a Escrita do Egito Antigo	65
Figura 10 – Registro dos Participantes digitando na Máquina de Escrever, explorando este recurso	69
Figura 11 – Registro da Produção da Escrita com Emojis pelos Participantes	71
Figura 12 – Fotos dos Estudantes Produzindo os Mapas Conceituais e os Mapas Produzidos	74
Figura 13 – Materiais Utilizados Durante a Contação da História da Escrita	81
Figura 14 – Material de Suporte para a Construção do Mapa Conceitual – Diferentes Tipos de Escrita	83
Figura 15 – Estrutura do Mapa Conceitual	84
Figura 16 – Fotos da Produção do Mapa Conceitual Inicial	84
Figura 17 – Arte na Caverna	87
Figura 18 – Argila como Recurso para a Escrita Cuneiforme	88
Figura 19 – Produção de Papiros – Vivenciando a Escrita do Egito Antigo	90
Figura 20 – Explorando a Evolução da Imprensa	92
Figura 21 – Imagens de Suporte para a Escrita Digital	95
Figura 22 – Mapa Proposto para Finalização da Sequência Didática	96

LISTA DE QUADRO

Quadro - Verbo(s) que explicitam o(s) processo(s) cognitivo(s) envolvido(s) nas habilidades da Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017).....	35
--	-----------

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	13
2	COM A PALAVRA A EDUCADORA	16
3	FALANDO SOBRE APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA.....	20
3.1	Organizadores prévios – preparando o terreno para o conhecimento	22
3.2.	Mapa Conceitual.....	23
4	ENSINO EM HISTÓRIA NA BUSCA DA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA..	29
4.1	O papel da história escolar nos primeiros anos da educação básica.....	31
4.1.2	O Ensino de história e a BNCC.....	36
4.1.3	Integração entre diretrizes e teorias na prática pedagógica.....	38
4.2	Os desafios do Ensino de História nos anos iniciais.....	39
4.3	A importância da construção do pensamento histórico.....	41
4.4	Práticas pedagógicas no Ensino de História: um caminho para a aprendizagem significativa.....	43
4.5	O papel da escola na promoção da aprendizagem significativa no Ensino de História...	44
5	PERCURSO METODOLÓGICO	47
5.1	A pesquisa e a metodologia.....	47
5.2	Contexto de realização da pesquisa.....	48
5.3	Participantes.....	49
5.4	Instrumento e procedimento de coleta de dados.....	49
5.4.1	Por que sequência didática de atividades?.....	50
6	ANÁLISE, RESULTADO E DISCUSSÃO.....	51
6.1	Sequência Didática.....	51
6.1.1	Aula 1: Roda de Leitura.....	51
6.1.2	Aula 2: Mapa Conceitual.....	55
6.1.3	Aula 3: A Escrita como Transmissão de Cultura.....	58
6.1.4	Aula 4: Oficina Escrita Antiga.....	61
6.1.5	Aula 5: Escrita Egípcia.....	64
6.1.6	Aula 6: Invenção do papel.....	67
6.1.7	Aula 7: Escrita Informal e conversacional.....	70
6.1.8	Aula 8: A Trajetória da Escrita em Mapas Conceituais.....	73
7	PRODUTO EDUCACIONAL.....	77

7.1	Apresentação.....	77
7.2	Fundamentos Teóricos para o Ensino da Escrita na História: Entre a Memória, a Comunicação e a Aprendizagem Significativa.....	78
7.3	Roteiros de Atividades.....	81
7.4	Validação do Produto Educacional.....	99
8	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	101
	REFERÊNCIAS.....	103
	ANEXO A – TERMO DE ANUÊNCIA INSTITUCIONAL	106
	ANEXO B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	107
	ANEXO C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO AOS PAIS OU RESPONSÁVEIS	110
	ANEXO D – TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA OS ESTUDANTES.....	112
	ANEXO E - FICHA DE AVALIAÇÃO DO PRODUTO.....	114

1 INTRODUÇÃO

O ensino de História, ao longo do tempo, tem sido amplamente marcado por abordagens tradicionais que enfatizam a memorização de datas e fatos, muitas vezes dissociados das vivências e do contexto sociocultural dos estudantes. Essa perspectiva didática, centrada na transmissão de informações, contribui para uma visão fragmentada e pouco significativa do conhecimento histórico, reduzindo a disciplina a uma sequência linear de acontecimentos desconectados da realidade dos discentes. Como consequência, a História pode ser percebida como um conjunto de informações estáticas e descontextualizadas, dificultando o desenvolvimento de habilidades reflexivas e a formação de cidadãos críticos e participativos.

Diante desse panorama, torna-se imprescindível a adoção de metodologias que promovam uma aprendizagem significativa e contextualizada. A Teoria da Aprendizagem Significativa, proposta por David Ausubel (1968; 2002), oferece uma base teórica relevante para essa transformação no ensino de História. Segundo essa teoria, o aprendizado ocorre de maneira mais eficaz quando os novos conhecimentos se relacionam aos conceitos prévios dos estudantes, permitindo que atribuam significados próprios às informações adquiridas. No campo do ensino de História, essa abordagem possibilita (re)significar os conceitos históricos, aproximando-os da realidade dos estudantes e tornando-os mais compreensíveis e relevantes para suas experiências individuais e coletivas.

No entanto, a implementação de práticas pedagógicas que favoreçam a aprendizagem significativa no ensino de História ainda enfrenta desafios. Muitas escolas continuam a reproduzir modelos de ensino pautados na transmissão mecânica de conteúdos, dificultando o envolvimento ativo dos estudantes no processo de construção do conhecimento. A desconexão entre os conteúdos históricos e as vivências dos estudantes limita o potencial formativo do Componente Curricular História, comprometendo sua contribuição para a construção de identidades, o fortalecimento do pensamento crítico e a compreensão das dinâmicas sociais ao longo do tempo.

O objetivo dessa pesquisa é discutir a relevância da teoria da aprendizagem significativa como recurso para um aprendizado significativo nas aulas de História com estudantes do 5º. ano do Ensino Fundamental I em uma unidade na Baixada Santista – SP. Tem como os objetivos específicos são: a) aprofundar o referencial teórico sobre a teoria da aprendizagem significativa e o ensino de história; b) descrever a participação de estudantes do 5º. ano do ensino fundamental, que participaram de uma sequência didática sobre a origem da escrita, segundo

os pressupostos da aprendizagem significativa; c) aplicar e propor como produto educacional, uma sequência didática sobre ‘A origem da escrita’, enquanto um recurso propositivo, que contribua para a aprendizagem significativa dos estudantes.

Nesse contexto, a pesquisa buscou responder à seguinte questão norteadora: Como a Teoria da Aprendizagem Significativa pode contribuir para o ensino e aprendizagem de História no 5º ano do Ensino Fundamental? A partir dessa problemática, analisou-se as possibilidades e desafios da aplicação dessa abordagem no ensino da História, por meio de um produto educacional - uma sequência didática sobre “A Origem da Escrita” voltada para estudantes do 5º ano do Ensino Fundamental em uma escola localizada no município de Guarujá, na Baixada Santista, litoral do estado de São Paulo.

A elaboração e aplicação do produto se justificou por sua relevância no contexto histórico e educacional dos estudantes do 5º. ano, que permitiu explorar a evolução dos sistemas de comunicação – desde a escrita rupestre até a digital - e suas implicações sociais, relacionando o conhecimento histórico ao cotidiano dos estudantes. Ao longo da sequência didática e ao término, os depoimentos dos participantes e da professora – regente da sala - que acompanhou as aulas evidenciaram a construção do conhecimento histórico de forma crítica, significativa e contextualizada, alinhando-se às demandas contemporâneas da educação e ao papel da História na formação cidadã.

Esta dissertação está estruturado por capítulos, inicia-se com essa introdução. No segundo capítulo, Com a Palavra, a Educadora, compartilho minha trajetória profissional e acadêmica, destacando as experiências que influenciaram o desenvolvimento desta pesquisa e as escolhas metodológicas adotadas.

O terceiro capítulo, Falando Sobre Aprendizagem Significativa, discuto os fundamentos da Teoria da Aprendizagem Significativa, evidenciando suas implicações no processo de ensino-aprendizagem e sua relevância para práticas pedagógicas que conectem os conteúdos ao cotidiano dos estudantes.

No quarto capítulo, O Ensino de História na Busca pela Aprendizagem Significativa, analiso o papel do ensino de História nos anos iniciais e como ele pode contribuir para o desenvolvimento de aprendizagens críticas e engajadoras.

O quinto capítulo, Percurso Metodológico, descrevo os procedimentos adotados na pesquisa, incluindo o contexto escolar, os participantes, os instrumentos de coleta de dados e as etapas de desenvolvimento e aplicação da sequência didática.

O sexto capítulo, Resultados, Análise e Discussão, apresento as evidências coletadas durante a pesquisa, avaliando como a sequência didática contribuiu para o engajamento e a compreensão dos estudantes, além de refletir sobre as percepções dos professores e as produções dos aprendizes.

No sétimo capítulo, Produto Educacional, apresento a sequência didática desenvolvida, intitulada “Da Escrita Rupestre a Digital – para além do seu tempo – Uma proposta de sequência didática no Ensino de História”, destacando sua estrutura, aplicabilidade, validação e potencial nas práticas pedagógicas.

Em seguida, nas Considerações Finais, trago as principais contribuições da pesquisa para o campo educacional, apontando avanços e limitações, e indicando caminhos para futuras investigações e aplicações do produto educacional. Finalizo com as Referências das obras citadas, os Apêndices e Anexos. Assim, esta dissertação busca contribuir para a promoção de práticas docentes que favoreçam aprendizagens significativas e engajadoras no ensino de história.

2 COM A PALAVRA, A EDUCADORA

Minha trajetória como educadora é marcada por desafios, superações e uma busca constante pelo sentido do ato de ensinar. Ao longo dos anos, enfrentei momentos de dúvida sobre minha prática pedagógica, mas foi nesses períodos que encontrei, nas reflexões de teóricos como Paulo Freire, José Carlos Libâneo, José Gimeno Sacristán, Nilma Lino Gomes e Jaqueline Moll, o alicerce para reafirmar minha missão como professora. Esses autores não apenas influenciaram meu olhar sobre a educação, mas também me ajudaram a compreender que ensinar é um ato político, um processo de emancipação e transformação social. Inspirada por essas referências e impulsionada pelos exemplos de meus professores, aprendi que a educação deve ser significativa, crítica e conectada à realidade dos estudantes.

Minha prática pedagógica baseia-se na convicção de que ensinar História vai muito além da memorização de datas e fatos; trata-se de um processo de construção do pensamento crítico e da identidade dos estudantes. Como destaca José Carlos Libâneo (2013), a educação escolar deve ir além da simples transmissão de conteúdos, proporcionando um ensino que estimule o estudante a refletir sobre o mundo ao seu redor. Assim, meu compromisso como educadora é desenvolver metodologias que estabeleçam conexões entre os conteúdos históricos e as experiências dos estudantes, promovendo uma aprendizagem dialógica, ativa e significativa.

Minha história na educação começa com o exemplo de minha mãe, uma mulher preta e nordestina, que encontrou na educação um caminho de emancipação e resistência ainda no interior da Bahia. Com esforço e determinação, formou-se no magistério e, em busca de melhores condições de vida, mudou-se para São Paulo ao lado do marido, acreditando em novas possibilidades. No entanto, enfrentou o abandono conjugal e a difícil realidade de criar sozinha quatro filhas, em um cenário de desafios estruturais e escassez de oportunidades.

Mesmo diante dessas adversidades, sua resiliência e compromisso com a educação tornaram-se um exemplo de superação. O magistério não foi apenas sua profissão, mas também sua ferramenta para garantir a dignidade e o futuro de suas filhas. Sua trajetória não apenas moldou minha percepção sobre a importância transformadora da educação, mas também fortaleceu em mim a certeza de que a escola deve ser um espaço de pertencimento e possibilidade para todas as crianças, independentemente de sua origem ou condição social.

Minha relação com a escola, no entanto, não foi isenta de desafios. Como menina preta e de origem humilde, muitas vezes experimentei a exclusão e a invisibilidade, sentindo que aquele espaço não me acolhia plenamente. O ambiente escolar, que deveria ser um lugar de crescimento e estímulo, por vezes, fazia-me duvidar do meu próprio potencial. Mas foi justamente essa vivência que despertou em mim um desejo de ser professora. Queria que outras crianças e jovens, especialmente aqueles historicamente marginalizados, pudessem enxergar na escola um lugar de pertencimento, reconhecimento e possibilidade.

Esse compromisso com a educação como um ato político e de resistência tornou-se o alicerce da minha trajetória como educadora. A busca por um ensino de História que vá além da memorização de datas e fatos está diretamente ligada ao desejo de proporcionar uma aprendizagem que faça sentido, que dialogue com as realidades dos estudantes e que fortaleça suas identidades. Essa visão, que me acompanha até hoje, tem raízes na história da minha mãe, que me ensinou, pelo exemplo, que a educação é a chave para abrir caminhos e transformar vidas.

O ingresso no Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM), em 2000, representou o primeiro passo dessa jornada. Durante esse período, fui apresentada a concepções pedagógicas que valorizavam a construção do conhecimento e a participação ativa dos estudantes. Em 2012, ao ingressar no curso de História, na Faculdade Don Domênico, aprofundou-se minha compreensão sobre a importância da representatividade, da identidade e do pertencimento no ensino da disciplina, elementos fundamentais para um aprendizado significativo. Foi nesse contexto que as reflexões de Paulo Freire passaram a ocupar um papel central em minha prática docente.

Para Freire (1996), a educação deve ser libertadora e dialógica, partindo da realidade dos educandos para promover uma aprendizagem transformadora. Esse princípio guiou minha atuação em diferentes contextos, especialmente quando lecionei na Fundação Casa, entre 2014 e 2015. Trabalhar com adolescentes em conflito com a lei exigiu uma abordagem pedagógica sensível e comprometida com a valorização das suas histórias e experiências. Os conteúdos sobre a história do negro no Brasil, escravidão e formação das favelas despertavam nos estudantes um senso de reconhecimento, mas também evidenciavam o quanto suas identidades haviam sido historicamente apagadas ou desvalorizadas. Essa experiência reforçou minha convicção de que o ensino de História deve contribuir para a construção da consciência crítica

e identitária dos estudantes, possibilitando que se vejam como sujeitos históricos e agentes de transformação social.

Minha atuação na rede pública de Santos, iniciada em 2015, ampliou minha percepção sobre os desafios da educação pública e sobre a necessidade de metodologias que contemplem as diversidades dos estudantes. Entre 2016 e 2019, como mediadora de inclusão escolar, tive contato com estudantes que, muitas vezes, eram considerados desinteressados ou incapazes de aprender. No entanto, percebi que o problema não estava nos estudantes, mas sim nas metodologias utilizadas, que não consideravam seus saberes prévios e suas vivências. Essa observação reforçou minha busca por práticas pedagógicas que valorizem a participação ativa dos discentes no processo de ensino-aprendizagem, perspectiva também defendida por Libâneo (2013), quando argumenta que o professor deve atuar como mediador do conhecimento, criando situações didáticas que favoreçam a apropriação crítica dos conteúdos.

O ingresso no mestrado, em 2020, representou a realização de um sonho e, ao mesmo tempo, um grande desafio. A pandemia de COVID-19 trouxe novas dificuldades, exigindo adaptações ao ensino remoto e intensificando as demandas familiares. Em meio a esse cenário, enfrentei questões de saúde que me afastaram temporariamente da pesquisa. Esse período foi marcado por reflexões profundas sobre minha trajetória e minha identidade como educadora. Encontrei na leitura de José Gimeno Sacristán (1998) um novo fôlego para seguir adiante. Para o autor, o currículo escolar não deve ser um instrumento neutro, mas sim um meio para a construção de conhecimentos críticos e socialmente situados. Compreender essa perspectiva ajudou-me a (re)significar minha prática pedagógica, reforçando a necessidade de conectar os conteúdos escolares às vivências dos estudantes.

A crise emocional vivida em 2022 representou um momento de ruptura e transformação. Afastada temporariamente da docência, mergulhei nos escritos de Freire e Sacristán, buscando sentido e direção para minha prática. Freire (1996) ensina que educar é um ato de amor e coragem, e essa concepção renovou minha determinação em seguir lutando por uma educação comprometida com a justiça social. O ensino de História, nesse contexto, assume um papel fundamental na construção do pensamento crítico e da identidade dos estudantes. Como afirma Libâneo (2013), a escola deve ser um espaço onde os sujeitos possam compreender suas realidades e intervir sobre elas.

Atualmente, minha atuação na coordenação da educação integral, na Prefeitura de Santos, no núcleo de Jornada Ampliada, tem sido guiada por esses princípios. O trabalho que desenvolvo reforça minha convicção de que a educação é um processo coletivo, envolvendo escola, família e comunidade. A proposta de territórios educativos, defendida por Jaqueline Moll (2012), tem sido um referencial essencial para minha prática, pois destaca a importância de articular diferentes espaços e saberes para ampliar as oportunidades de aprendizagem dos estudantes.

Ao longo dessa trajetória, compreendi que a educação é um caminho de resistência e transformação. Como diz um provérbio africano: “É preciso uma aldeia inteira para educar uma criança”. Essa visão orienta meu compromisso com uma prática pedagógica dialógica, inclusiva e significativa. No ensino de História, isso se traduz na busca por metodologias que reconheçam as vivências dos estudantes como ponto de partida para a construção do conhecimento, promovendo o pertencimento e o protagonismo juvenil. Afinal, ensinar História não é apenas transmitir informações sobre o passado, mas possibilitar que os estudantes compreendam seu lugar no mundo, e se reconheçam como sujeitos históricos capazes de transformar a realidade.

3 FALANDO SOBRE APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA

No campo pedagógico, diversas teorias abordam o desenvolvimento cognitivo humano. Uma dessas teorias, desenvolvida na década de 1960 pelo psicólogo norte-americano D. P. Ausubel, visa compreender como o conhecimento pré-existente se relaciona com novos conhecimentos, criando o que ele denominou de aprendizagem significativa (Ausubel, 2000).

Este conceito desafia os paradigmas da escola tradicional, baseada em princípios behavioristas (estímulo-resposta), e introduz uma das primeiras abordagens psicoeducativas para a aprendizagem escolar com uma perspectiva cognitiva. Do ponto de vista da aprendizagem, o conhecimento está sujeito a modificações, partindo do pressuposto de que é necessário um certo dinamismo neste comportamento, o qual não é um processo meramente externo e observável. De acordo com Ausubel (2000, p. 16): “Devido à estrutura cognitiva única de cada aprendiz, todos os novos significados adquiridos são, também, necessariamente únicos”.

Segundo esse autor (2000), este processo cognitivo é categorizado em conhecimentos de natureza conceitual, sugerindo que existe uma organização cognitiva que se assemelha a uma rede de conceitos, hierarquizada em termos de abstração e generalização.

Neste contexto, podemos identificar três características da Aprendizagem Significativa. Para diferenciá-la da aprendizagem mecânica, baseada apenas na memorização, Ausubel (2000) emprega um conceito específico para demonstrar como a incorporação de novos conteúdos ocorre de forma estruturada na mente do aprendiz. De acordo com Ausubel, Novak e Hanesian (1980, p. 137), “o fator singular mais importante que influencia a aprendizagem é aquilo que o aprendiz já conhece. Descubra o que ele sabe e baseie nisso os seus ensinamentos”.

Isso significa que a aprendizagem significativa ocorre quando novas informações são integradas de maneira não arbitrária e substantiva aos conhecimentos preexistentes na estrutura cognitiva do aprendiz, promovendo uma compreensão mais profunda e duradoura. Esse processo garante que o novo conteúdo seja relacionado de forma lógica e coerente com ideias previamente adquiridas, evitando uma memorização superficial e contribuindo para a construção de um conhecimento mais sólido e estruturado.

Dentro dessa perspectiva, segundo Salvador (2000, p. 234), os conceitos preexistentes, que servem de base para novas aprendizagens, são denominados “conceitos inclusores”, pois representam pontos de referência para a assimilação de novos conceitos ou informações. Uma etapa desse processo de aprendizagem é denominada inclusão obliteradora, que Salvador

descreve como “o processo de interação entre o material de aprendizagem e os conceitos inclusores”, destacando que há uma atividade de relação significativa neste processo. Isso implica que tanto a estrutura preexistente quanto a nova sofrem modificações. Conforme Salvador explica: “O resultado dos processos de inclusão obliteradora é uma autêntica assimilação entre os significados antigos e os novos, resultando em uma estrutura mais rica e diferenciada do que a original” (Salvador, 2000, p. 234).

A terceira característica da aprendizagem significativa decorre do conceito de inclusão obliteradora no âmbito cognitivo humano. Neste ponto, abre-se espaço para a Teoria da Assimilação, proposta por Ausubel (2000), que explica como o processo cognitivo seleciona, durante a fase de aprendizagem, determinados conceitos de maneira seletiva.

Embora esse conceito proposto por Ausubel seja essencial para entender a aprendizagem significativa, Moreira (2013) sugere que esse processo pode ocorrer de três maneiras: por subordinação, por superordenação e de modo combinatório.

- Aprendizagem por subordinação ocorre quando novas informações são incorporadas a conceitos mais abrangentes e já estabelecidos, resultando na diferenciação progressiva. Por exemplo, se um estudante já compreende o conceito de civilização antiga, ele pode ampliar seu conhecimento ao aprender sobre sociedades específicas, como Egito, Mesopotâmia e Grécia Antiga, aprofundando sua compreensão dentro de um quadro maior.

- Aprendizagem superordenada acontece quando um estudante aprende conceitos específicos antes de compreender um conceito mais amplo que os engloba. Por exemplo, um estudante pode estudar a Revolução Francesa, a Revolução Industrial e a Revolução Russa antes de formar um conceito mais geral sobre revoluções como fenômenos sociais e históricos. Nesse caso, ele reorganiza sua estrutura cognitiva para integrar esses eventos individuais dentro de um quadro conceitual mais amplo.

- Aprendizagem combinatória ocorre quando um novo conceito não está diretamente subordinado nem superordenado a conhecimentos prévios, mas pode ser assimilado por meio de associações e conexões analógicas (Moreira, 2013). No ensino de História isso pode ser observado quando os estudantes comparam o feudalismo europeu e o japonês, identificando semelhanças estruturais, mesmo que não haja uma relação direta entre os dois contextos históricos.

De acordo com Salvador (2000, p. 235), essas três formas de aprendizagem garantem que os conhecimentos sejam integrados de maneira significativa, promovendo a retenção de longo prazo e o desenvolvimento do pensamento crítico.

Dessa forma, ao compreender a importância dos conceitos preexistentes e de sua interação com novos conteúdos, os professores podem criar estratégias pedagógicas que favoreçam a aprendizagem significativa, evitando a simples memorização mecânica e estimulando, nos estudantes, uma compreensão contextualizada da História.

3.1 Organizadores prévios – Preparando o Terreno para o Conhecimento

Ausubel (2000) refere-se a este conceito como “organizador avançado”, também conhecido como “organizador prévio”. Este é um recurso pedagógico destinado a estabelecer uma conexão entre o novo material de aprendizagem e um subsunçor já existente na estrutura cognitiva do aprendiz. Moreira (2013) destaca que este recurso se caracteriza por um alto nível de abstração, generalidade e inclusividade, e não deve ser confundido com um sumário ou resumo. O uso de organizadores prévios pode ser iniciado com uma pergunta, uma situação-problema, uma leitura introdutória, uma simulação ou até a exibição de um filme. Salvador (2000) enfatiza que os organizadores prévios devem ser termos familiares aos estudantes, oferecendo-lhes a oportunidade de criar um contexto assimilativo significativo e motivador.

Para compreender este conceito, segundo o autor, dentro da Teoria da Aprendizagem Significativa aplicada ao ensino, deve-se considerar uma hierarquia conceitual que resulte de uma aprendizagem subordinada e dos processos de diferenciação progressiva. E para implementar essa prática, existem dois tipos de organizadores prévios. Segundo Moreira (2011, p. 5): “Os organizadores prévios são recursos instrucionais propostos para facilitar a aprendizagem significativa, atuando como pontes entre o que o aprendiz já sabe e o que precisa aprender. Eles podem ser classificados em dois tipos principais”.

- Organizadores expositivos: utilizados quando o material a ser aprendido é desconhecido ou pouco familiar ao estudante. Nesse caso, o organizador expositivo introduz conceitos gerais e inclusivos que fornecem uma base para a assimilação do novo conteúdo.
- Organizadores comparativos: empregados quando o novo material é relativamente familiar para o aprendiz. “Esses organizadores ajudam a integrar o novo conhecimento à estrutura cognitiva existente, destacando semelhanças e diferenças em relação ao que já se sabe, prevenindo possíveis confusões e promovendo uma compreensão mais refinada” (Moreira, 2011, p. 5).

Dito de outra forma, é pertinente que o educador compreenda qual organizador prévio é adequado para cada situação. Quando o conteúdo a ser aprendido não possui relação direta com

os conhecimentos prévios do estudante, o organizador expositivo desempenha um papel essencial ao fornecer uma estrutura inicial que permite a assimilação do novo conhecimento. Já no caso de conteúdos relativamente familiares, o organizador comparativo auxilia na discriminação e diferenciação de conceitos, evitando confusões e ampliando a compreensão do estudante.

Salvador (2000) menciona que o organizador prévio está intrinsecamente ligado ao material que será lecionado. A análise da estrutura metodológica da Teoria da Aprendizagem Significativa, de Ausubel (2000), leva-nos a uma abordagem que sustenta a construção do conhecimento de forma estruturada e significativa, garantindo que o aprendizado não seja reduzido a uma simples memorização mecânica, mas seja sim um processo cognitivo ativo e interligado.

3.2 Mapa Conceitual

Para empregar esta técnica metodológica, é essencial compreender sua origem, desenvolvimento e os motivos de sua concepção. Este dispositivo foi criado na década de 70, por Joseph D. Novak, e aplicado em 1972, em um projeto na Universidade de Cornell, baseando-se na aprendizagem significativa de Ausubel, com o propósito de entender como as crianças assimilavam a ciência (Novak; Gowin, 1984).

Moreira (2013) afirma que estudos têm mostrado que o Mapa Conceitual facilita a avaliação do conhecimento prévio e apresenta de forma hierárquica os conceitos, além de refletir a organização e reorganização das estruturas cognitivas. Para validar as práticas a serem implementadas dentro da metodologia proposta, também recorreremos às observações de Lopes (2010) sobre os Mapas Conceituais, que são ferramentas avaliativas capazes de identificar potenciais e desafios no processo de aprendizagem.

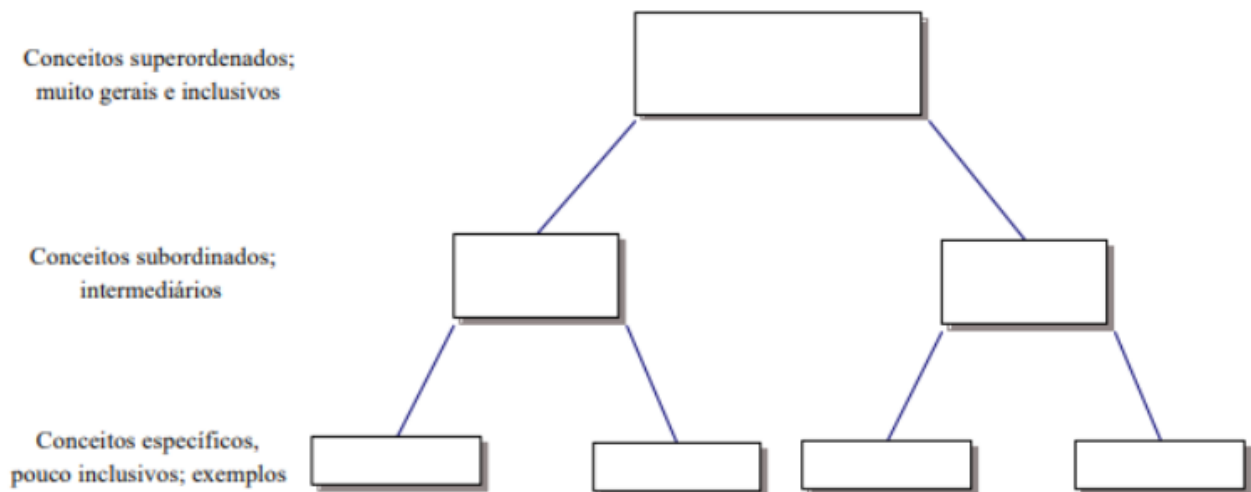
Novak e Cañas (2010) descrevem o Mapa Conceitual como uma ferramenta visual destinada a organizar e representar conhecimento. Os conceitos são apresentados dentro de formas geométricas como círculos ou quadrados, variando conforme a criatividade do facilitador. Estes conceitos são conectados por linhas acompanhadas de palavras ou frases explicativas, permitindo que, ao examinar o mapa, identifiquemos as conexões entre dois ou mais conceitos: “Outra característica dos mapas conceituais é que os conceitos são representados de maneira hierárquica, com os conceitos mais inclusivos e gerais no topo e os mais específicos e menos gerais dispostos hierarquicamente abaixo” (Novak; Cañas, 2010, p.

10).

Ademais, a formação da estrutura hierárquica de um Mapa Conceitual é condicionada pelo contexto em que um determinado conceito é aplicado. Portanto, para que esse processo ocorra, é essencial definir uma questão específica a ser respondida, ou seja, uma "questão focal" (Novak; Cañas, 2010, p. 10).

Considerando que o Mapa Conceitual pode apresentar diversos formatos e estruturas, dependendo de como é elaborado, Moreira (2006) apresenta um exemplo de um modelo simplificado:

Figura 1 - Modelo para mapa conceitual, segundo Ausubel:



Fonte: Moreira (2006, p. 11).

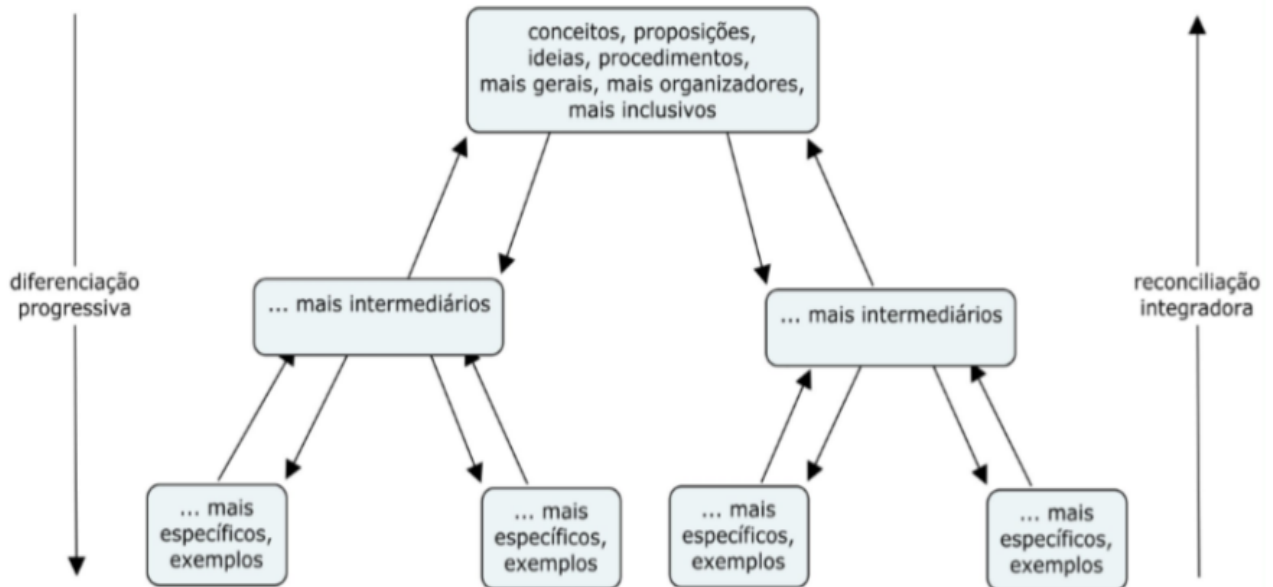
Moreira (2006, p. 10) descreve:

Neste modelo, os conceitos mais gerais e inclusivos aparecem na parte superior do mapa. Prosseguindo, de cima para baixo no eixo vertical, outros conceitos aparecem em ordem descendente de generalidade e inclusividade até que, ao pé do mapa, chegasse aos conceitos mais específicos.

Moreira (2012) explica que a diferenciação progressiva e a reconciliação integrativa são componentes essenciais do processo de construção da aprendizagem significativa. Estes

conceitos não são estáticos; eles oscilam ao longo do processo de aprendizagem, alterando sua posição na hierarquia enquanto permanecem inter-relacionados.

Figura 2 - Ilustração para exemplificar a diferenciação progressiva e a reconciliação integradora



Fonte: Moreira (2012, p. 11).

Podemos observar que essas relações são interdependentes e ocorrem simultaneamente dentro de sua estrutura e na maneira como esses conceitos são ensinados. Novak e Gowin (1999) descrevem a reconciliação integradora como o processo que evidencia uma transformação na aprendizagem significativa, na qual o estudante é capaz de identificar novas relações conceituais entre diferentes conjuntos ou proposições.

Para Novak e Gowin (1999), diferenciação progressiva é

O princípio de Ausubel da diferenciação progressiva estabelece que a aprendizagem significativa é um processo contínuo, no qual novos conceitos adquirem maior significado à medida que são alcançadas novas relações (ligações preposicionais). Assim, os conceitos nunca são “finalmente aprendidos”, mas sim permanentemente enriquecidos, modificados e tornados mais explícitos e inclusivos à medida que se forem progressivamente diferenciando. A aprendizagem é o resultado de uma mudança do significado da experiência, e os mapas conceituais são um método de mostrar, tanto ao estudante como ao professor, que ocorreu realmente uma reorganização cognitiva. (Novak; Gowin, 1999, p. 115).

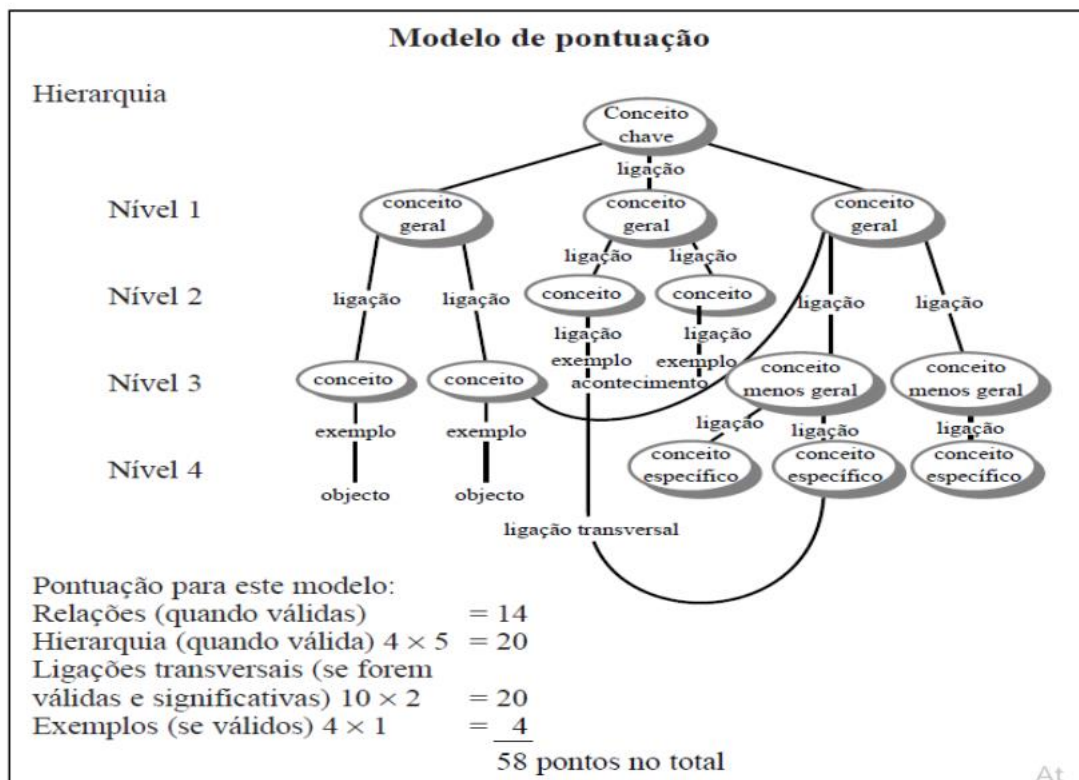
Existe uma maneira de avaliar a elaboração de um mapa conceitual? Essa pergunta provavelmente já passou pela cabeça de muitos, e em resposta a isso, Novak e Gowin (1999, p. 52) desenvolveram os "Critérios de Classificação dos Mapas Conceituais".

Novak e Gowin (1999) ressaltam a importância de aplicar uma escala de pontuação que hierarquize os conceitos no mapa de forma escalonada. O uso do mapa conceitual, como ferramenta de avaliação pelo docente, carrega um alto grau de subjetividade, similar a outras ferramentas avaliativas. Por isso, a adoção de uma numeração que estabeleça parâmetros permite que a avaliação incorpore elementos tanto subjetivos quanto de pontuação "objetiva", pois "essa aparente arbitrariedade não prejudica nenhum estudante nem nenhuma disciplina" (Novak; Gowin, 1999, p. 121). Os autores enfatizam a relevância desse tipo de avaliação tanto no contexto epistemológico quanto psicológico dos estudantes.

Existe uma correspondência entre a avaliação do desempenho cognitivo e aquilo que a nossa teoria prevê acerca do que deve ser a organização cognitiva que resulta da aprendizagem significativa. Além disso, e tal como referimos anteriormente, acreditamos que os mapas conceituais têm uma validade epistemológica e psicológica como ferramentas para avaliação da aprendizagem. (Novak; Gowin, 1999, p. 121).

Para compreender melhor a aplicação dessa pontuação, é útil referir-se a Novak e Gowin (1999), que ilustram um exemplo na Figura abaixo. Inicialmente, deve-se numerar e contar os níveis de hierarquia para, em seguida, pontuar o nível "X" vezes mais que as relações ou preposições. Os autores reconhecem que o valor de "X" pode parecer arbitrário; no entanto, explicam que, na elaboração de um mapa, é comum que o número de relações (linhas ou palavras conectivas) supere o de hierarquias. Isso ocorre porque as hierarquias válidas refletem a diferenciação progressiva e a reconciliação integradora dos conceitos. Por essa razão, optaram por atribuir uma pontuação maior aos níveis hierárquicos do que às relações, conforme explicado por Novak e Gowin (1999).

Figura 3 - Esquema exemplo de Mapa Conceitual para pontuação em seus níveis



Fonte: Novak e Gowin (1999, p.53).

Os autores sugerem várias perguntas e afirmações úteis para a análise de um mapa conceitual, que devem ser respondidas e avaliadas com uma pontuação específica:

1. Proposições. A relação de significado entre dois conceitos é indicada pela linha que os une e pela(s) palavra(s) de ligação correspondentes? A relação é válida?
2. Hierarquia. O mapa revela uma hierarquia? Cada um dos conceitos subordinados é mais específico e menos geral que o conceito escrito por cima dele (do ponto de vista do contexto no qual se constrói o mapa conceitual).
3. Ligações cruzadas. O mapa revela ligações significativas entre um segmento da hierarquia conceitual e outro segmento? Será que a relação que se mostra é significativa e válida. As ligações cruzadas podem indicar capacidade criativa e há que prestar uma atenção especial para as identificar e reconhecer. As ligações cruzadas criativas ou peculiares podem ser alvo de um reconhecimento especial ou receber uma pontuação adicional.
4. Exemplos: Os acontecimentos ou objetos concretos que sejam exemplos válidos do que designam os termos conceituais podem valer cada um 1 ponto. (Estes exemplos não se rodeiam com um círculo, uma vez que não são conceitos.) (Novak; Gowin, 1999, p. 52).

Outra forma para analisar os mapas está nas categorias propostas por Novak e Gowin (1999) e Mendonça (et al., 2011). Essa forma simplificou o conceito e agrupou os resultados em três categorias distintas, como discriminado na figura 4.

Figura 4 - Categoria de agrupamentos para análise de mapas conceituais

Categorias	Características	Informações relevantes
MC Bom (MB): indica maior compreensão do tema.	Contém informações conceituais relevantes, está bem hierarquizado com o conceito inclusor no topo, em seguida os intermediários e posteriormente os mais específicos.	Palavras de ligação adequadas; com ligações cruzadas; ausência de repetição de conceitos e informações supérfluas; proposições corretas.
MC Regular (MR): indica pouca compreensão do tema	Apresenta (alguns) conceitos centrais do tema, mas, ainda assim, com uma hierarquia apreciável.	As palavras de ligação e os conceitos não estão claros. Realiza ligações cruzadas ou não. Muitas informações detalhistas e a repetição de conceitos.
MC Deficiente (MD): indica ausência de compreensão do tema	Não apresenta os conceitos centrais do tema, muito pobre em conceitos sobre o conteúdo trabalhado.	Hierarquia básica, demonstrando sequências lineares e conhecimentos muito simples. Faltam relações cruzadas, com palavras de ligação; são muito simples.

Fonte: Mendonça et al. (2011).

Com base no que foi discutido, consideramos o Mapa Conceitual uma ferramenta valiosa para auxiliar na avaliação da aprendizagem de maneira significativa. Embora a revisão bibliográfica tenha revelado a existência de diversos formatos de mapas conceituais, optamos, nesta pesquisa, por utilizar o modelo exemplificado anteriormente. Esta escolha visa delimitar as reflexões com base na premissa de que o Mapa Conceitual serve como um instrumento eficaz para a coleta de dados, de acordo com os estudos de Mendonça et al. (2011).

4 O ENSINO EM HISTÓRIA NA BUSCA DA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA

Admitimos que o ensino de história seja catalisador do interesse dos estudantes, uma vez que a disciplina detém a singularidade de remeter à história pessoal, e as crianças, no geral, têm uma curiosidade intrínseca por narrativas. No entanto, na prática, persiste um conteúdo pedagógico atrelado a datas, fatos e nomes congelados nos livros. Essa forma linear não tem real sentido para os estudantes. Como aponta Abud (2003), “o ensino de História nos anos iniciais é frequentemente marcado por uma visão tradicional e descontextualizada, voltada para a memorização de datas e fatos, o que limita a construção de saberes históricos críticos” (p. 421). Quando os estudantes não encontram eco no repertório apresentado, não se reconhecem naquela sequência de acontecimentos e, conseqüentemente, tornam-se passivos diante do conteúdo. Podemos observar que muitos professores também não se dedicam a tecer um tapete coerente e significativo para os estudantes. A coerência ocorreria ao se vincular os acontecimentos passados com a realidade que constitui a vida dos aprendizes. Entretanto, essa dificuldade está diretamente relacionada à formação docente. Segundo Abud (2003), “a formação inicial do pedagogo não contempla a especificidade da disciplina, o que limita sua capacidade de promover uma abordagem crítica e reflexiva no ensino de História” (p. 428). Assim, a maioria dos profissionais escolhe uma metodologia de ensino que não trabalha a necessidade do estudante entender os fatos históricos, de modo engajado, tampouco como esses fatos alteram sua situação no mundo contemporâneo.

Entendemos a necessidade de se desenvolver um trabalho cotidiano, em sala de aula, centrado na proposta da aprendizagem significativa crítica, que é a de orientar os estudantes em um caminho pelo qual eles possam se inscrever como sujeitos críticos (Moreira, 2000), de raciocínio independente de ideologias, de modo a se tornarem capazes de entender que os dados históricos sustentam uma vertente ideológica totalmente parcial, com objetivos mercantilistas bem acentuados. Como observa Abud (2003), “os conteúdos, frequentemente centrados em narrativas hegemônicas, não favorecem a valorização das histórias e identidades dos estudantes, perpetuando a exclusão de grupos historicamente marginalizados” (p. 430).

É preciso considerar que a prática docente na aprendizagem significativa deve se dar a partir do conhecimento prévio do estudante na sua relação com o conhecimento novo (Ausubel, 2000). Esse conhecimento deve ter um significado lógico e psicológico para quem aprende, ou seja, deve ser contextualizado, fugindo de uma aprendizagem mecânica (Moreira, 2020).

Não raro, o ensino de História assume uma perspectiva que parece celebrar datas em um

desfile linear, sem relacionar causa e efeito. Conforme Bergamaschi explicita (2002):

Não raro, o ensino de história assume uma perspectiva que parece celebrar datas num desfile linear, sem relacionar causa e efeito, atendo-se aos fatos do passado de forma descontextualizada e sob um único viés, decorrente da atuação épica de personagens, muitas vezes reverenciados como heróis (Bergamaschi, 2002, p. 66)

Acreditamos que o desinteresse de muitos estudantes e a falta de motivação por parte de alguns professores reside nas bases ideológicas da educação brasileira. Segundo Lastória e Fernandes (2012):

A ênfase das práticas escolares nos anos iniciais está no processo de alfabetização (ou letramento) e das operações matemáticas básicas, o ensino de Língua Portuguesa e Matemática são equivocadamente mais valorizados. As demais áreas do conhecimento escolar, dentre elas a Geografia e a História, as Ciências Naturais, as Artes e a Educação Física, acabam reduzidas ou mesmo excluídas (tanto dos processos de formação continuada de professores quanto dos próprios currículos escolares (Lastória; Fernandes, 2012, p. 103).

Essa limitação curricular reflete uma visão que prioriza disciplinas tecnicistas e relega a História a um papel secundário. A falta de identificação dos estudantes com a própria história, reforçada pela formação pedagógica tradicional, perpetua um distanciamento crítico em relação aos processos históricos. Como argumenta Fonseca (2010):

[...] o estudo da História desde os primeiros anos de escolaridade é fundamental para que o indivíduo possa conhecer-se, conhecer os grupos, perceber a diversidade, possibilitando comparações entre grupos e sociedades nos diversos tempos e espaços. Por isso, a História ensina a ter respeito pela diferença, contribuindo para o entendimento dos modos de leitura e escrita do mundo em que vivemos e também do mundo em que gostaríamos de viver (Fonseca, 2009, p. 252).

A falta de identificação com a própria história pode ser explicada a partir de uma leitura discursiva que Orlandi (2008a) apresenta ao abordar o discurso fundador. Segundo esse teórico, o sujeito brasileiro não foi chamado ao processo de construção da sua terra. Esta ficou sob os cuidados do sujeito colonizador, o “descobridor”, enquanto ele, o “brasileiro nativo” permanecia como mero expectador, subjugado, escravizado e alienado de suas próprias matrizes identitárias. Professores e aprendizes são herdeiros de um legado colonizador que lhes é comum. Essa herança histórica de escravidão e alienação os coloca na mesma posição, pois se instaurou um discurso dominante que excluiu os sujeitos estudantes e professores da composição das narrativas escolares. A educação só pode ser bem sucedida quando consegue fazer com que cada indivíduo se sinta acolhido, respeitado, e tenha suas necessidades contempladas pelo ambiente escolar, bem como seu conhecimento valorizado. Conhecimento

este que é adquirido através da própria experiência humana:

Trata-se de acolher as populações negra, indígena, LGBT e garantir a elas a possibilidade de serem como são, combatendo as discriminações, acolhendo diferenças corporais, utilizando nomes sociais, cuidando para a promoção e a manutenção da saúde mental, em especial de adolescentes, impedindo que a cor, a classe ou o gênero sejam critérios subliminares e estruturais para a manutenção das desigualdades e para a exclusão de parcelas da população ao direito à educação (Unicef, 2021, p. 53).

Diante dos desafios apresentados, torna-se evidente que o ensino de História precisa ser repensado para transcender a mera transmissão de conteúdos descontextualizados. A disciplina deve assumir um papel mais ativo na formação dos estudantes, valorizando suas vivências e promovendo uma compreensão crítica dos processos históricos. Esse movimento é especialmente importante nos primeiros anos da educação básica, quando os estudantes estão construindo as bases de sua percepção sobre o mundo e sobre si mesmos. É nesse contexto que se insere a discussão sobre o papel da História escolar nos anos iniciais, tema que será aprofundado a seguir.

4.1 O papel da história escolar nos primeiros anos da educação básica

Nos primeiros anos da educação básica, o ensino de História desempenha um papel importante, ou deveria, no desenvolvimento das crianças, ao fomentar habilidades relacionadas à compreensão das relações temporais, à valorização da diversidade cultural e ao fortalecimento do sentimento de pertencimento a contextos históricos e sociais. Segundo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), essa etapa deve transcender a simples transmissão de informações, priorizando práticas que promovam uma consciência histórica crítica e conectem o aprendizado ao cotidiano dos estudantes. No entanto, apesar de sua relevância, as diretrizes da BNCC enfrentam desafios em termos de implementação e impacto real no cotidiano das escolas, especialmente em contextos marcados por desigualdades estruturais. Baseados em nossa análise, compreendemos que a História escolar é fundamental para promover o pensamento crítico, permitindo que os indivíduos se vejam como participantes ativos na história. Dessa forma, o ensino de História, nos anos iniciais, é essencial para que o estudante possa "conhecer-se, conhecer os grupos, perceber a diversidade, possibilitando comparações entre grupos e sociedades nos diversos tempos e espaços" (Fonseca, 2009, p. 252).

Ao falar sobre a História, a BNCC entende que:

A história não emerge como um dado ou um acidente que tudo explica: ela é a correlação de forças, de enfrentamentos e da batalha para a produção de sentidos e significados, que são constantemente reinterpretados por diferentes grupos sociais e suas demandas – o que, conseqüentemente, suscita outras questões e discussões. O exercício do “fazer história”, de indagar, é marcado, inicialmente, pela constituição de um sujeito. Em seguida, amplia-se para o conhecimento de um “Outro”, às vezes semelhante, muitas vezes diferente. Depois, alarga-se ainda mais em direção a outros povos, com seus usos e costumes específicos. Por fim, parte-se para o mundo, sempre em movimento e transformação. Em meio a inúmeras combinações dessas variáveis – do Eu, do Outro e do Nós –, inseridas em tempos e espaços específicos, indivíduos produzem saberes que os tornam mais aptos para enfrentar situações marcadas pelo conflito ou pela conciliação (Brasil, 2017, p. 395-396).

Para alcançar seus objetivos em História, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) considera essencial a utilização de diversas fontes e tipos de documentos, incluindo materiais escritos, iconográficos, materiais e imateriais, para facilitar o entendimento da relação entre tempo e espaço. Conforme a BNCC, "o objeto histórico transforma-se em exercício, em laboratório da memória voltado para a produção de um saber específico da história" (Brasil, 2017, p. 396). O documento destaca que o uso de objetos materiais incentiva a geração de conhecimento histórico nas escolas, auxiliando professores e alunos a questionar o significado das coisas no mundo. Para a BNCC, essa abordagem permite que tanto o professor quanto o aluno "desempenhem o papel de agentes do processo de ensino e aprendizagem, adotando, ambos, uma 'atitude historiadora'" (Brasil, 2017, p. 396).

A BNCC valoriza os processos de identificação, comparação, contextualização, interpretação e análise como fundamentais para fomentar o pensamento crítico. O documento enfatiza que a identificação é crucial ao analisar questões ou objetos de estudo. Nesse contexto, perguntas como "Como é produzido?", "Para que serve?" e "Seu significado se alterou no tempo e no espaço?" são basilares para facilitar o processo de identificação.

Segundo a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017), a comparação possibilita questionamentos sobre o funcionamento de diversas sociedades, permitindo a identificação de semelhanças e diferenças entre elas.

A contextualização é descrita no documento como essencial para o conhecimento histórico. É importante que os alunos sejam encorajados a aprender a contextualizar, para que possam identificar as circunstâncias em que certos eventos ocorreram, com o objetivo de compreender os significados e sentidos pertinentes à época analisada.

Distinguir contextos e localizar processos, sem deixar de lado o que é particular em uma dada circunstância, é uma habilidade necessária e enriquecedora. Ela estimula a percepção de que povos e sociedades, em tempos e espaços diferentes, não são tributários dos mesmos valores e princípios da atualidade (Brasil, 2017, p. 397).

O processo de interpretação é fundamental para o desenvolvimento do pensamento crítico. Ele requer que o aluno observe e entenda a estrutura do objeto de estudo, bem como suas relações no tempo e no espaço. Segundo a Base:

O exercício da interpretação também permite compreender o significado histórico de uma cronologia e realizar o exercício da composição de outras ordens cronológicas. Essa prática explicita a dialética da inclusão e da exclusão e dá visibilidade ao seguinte questionamento: “O que torna um determinado evento um marco histórico?” Entre os debates que merecem ser enunciados, destacam-se as dicotomias entre Ocidente e Oriente e os modelos baseados na sequência temporal de surgimento, auge e declínio. Ambos pretendem dar conta de explicações para questões históricas complexas. De um lado, a longa existência de tensões (sociais, culturais, religiosas, políticas e econômicas) entre sociedades ocidentais e orientais; de outro, a busca pela compreensão dos modos de organização das várias sociedades que se sucederam ao longo da história (Brasil, 2017, p. 398).

No que diz respeito à análise, a BNCC reconhece que se trata de uma habilidade complexa, envolvendo a problematização da escrita da História. Conforme descrito, "apesar do esforço de organização e de busca de sentido, trata-se de uma atividade em que algo sempre escapa" (Brasil, 2017, p. 398).

Segundo Hannah Arendt, trata-se de um saber lidar com o mundo, fruto de um processo iniciado ao nascer e que só se completa com a morte. Nesse sentido, ele é impossível de ser concluído e incapaz de produzir resultados finais, exigindo do sujeito uma compreensão estética e, principalmente, ética do objeto em questão (Brasil, 2017, p. 398).

Tendo destacado os processos importantes para o entendimento da História, o documento salienta que um dos principais objetivos do ensino histórico é fomentar a autonomia do pensamento e reconhecer que os indivíduos da sociedade agem conforme a época e o local em que vivem. Conforme a BNCC, "a percepção de que existe uma grande diversidade de sujeitos e histórias fomenta o pensamento crítico, a autonomia e a formação cidadã" (Brasil, 2017, p. 398).

De acordo com Fonseca (2018):

O texto do documento seleciona e indica os processos considerados imperativos na formação dos estudantes: identificação, comparação, contextualização, interpretação e análise de um objeto. Reforça que tais processos estimulam o pensamento. No entanto, o texto é discreto em relação à estimular a problematização. Lembramos Karnal (2004) ao defender que ensinar a construir conceitos e situações problema contribuem no processo de interpretação, na construção de argumentos que permitam explicar a si próprios e aos outros, de maneira convincente, potencializa a apreensão da situação histórica e desenvolve uma percepção mais abrangente da condição humana nas mais diferentes culturas e diante dos mais variados problemas (p. 1020).

Para a Base é importante reconhecer a natureza compartilhada do sujeito e do objeto de conhecimento, o conceito de tempo histórico, a concepção de documento como suporte das relações sociais, as linguagens da qual o ser humano se apropria da sociedade.

Segundo o documento:

Todas essas considerações de ordem teórica devem considerar a experiência dos alunos e professores, tendo em vista a realidade social e o universo da comunidade escolar, bem como seus referenciais históricos, sociais e culturais. Ao promover a diversidade de análises e proposições, espera-se que os alunos construam as próprias interpretações, de forma fundamentada e rigorosa. 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 (Brasil, 2017, p. 399).

Desse modo, a BNCC compreende que o conhecimento histórico seja tratado como uma forma de pensar, de indagar o passado e o presente, de construir explicações, descobrir significado, compor e decompor interpretações, ao longo do tempo e do espaço, podendo assim, fazer da História uma ferramenta a serviço de “um discernimento maior sobre as experiências humanas e as sociedades em que se vive” (Brasil, 2017, p. 399).

No que diz respeito aos anos iniciais, a Base considera que o ensino de História deve favorecer a formação do sujeito a partir do momento em que a criança começa a perceber a existência de um 'Eu' e de um 'Outro'. Segundo o documento, o processo de constituição do sujeito é extenso e complexo, pois os estudantes desses anos iniciais desenvolvem suas percepções de si mesmos e dos outros através das experiências do dia a dia, reconhecendo seu lugar na sociedade e compreendendo que cada indivíduo interpreta o mundo de maneira única.

A percepção da distância entre objeto e pensamento é um passo necessário para a autonomia do sujeito, tomado como produtor de diferentes linguagens. É ela que funda a relação do sujeito com a sociedade. Nesse sentido, a História depende das linguagens com as quais os seres humanos se comunicam, entram em conflito e negociam (Brasil, 2017, p. 401).

Portanto, é crucial aprender a identificar diversas linguagens, pois isso é fundamental para o desenvolvimento da cognição, comunicação e socialização, competências que a Base destaca como necessárias. Em continuidade, a Base reitera o objetivo principal da História, facilitar o reconhecimento do "Eu", do "Outro" e do "Nós". O documento compreende que:

Há uma ampliação de escala e de percepção, mas o que se busca, de início, 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 (Brasil, 2017, p. 402).

A História é priorizada a partir do 3º ano do ensino fundamental. Nesse estágio, é destacada a importância de compreender o lugar em que se vive e as dinâmicas da cidade, diferenciando a vida privada da pública, e a rural da urbana. Além disso, analisam-se processos de escala temporal, como o estudo dos primeiros grupos humanos nos 3º e 4º anos.

No 5º ano, a BNCC destaca a importância de reconhecer as diversidades entre povos e culturas e suas formas de organização. Neste ponto, a Base salienta que "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. 402).

Desde o 1º ano do Ensino Fundamental, as Unidades Temáticas, Objetivos de Conhecimento e Habilidades são estruturadas conforme a BNCC orienta para elaboração dos currículos escolares.

As Unidades Temáticas incluem: "Mundo pessoal: meu lugar no mundo"; "Mundo pessoal: eu, meu grupo social e meu tempo"; "A comunidade e seus registros"; "Formas de registrar as experiências da comunidade"; "Trabalho e sustentabilidade na comunidade"; "Pessoas e grupos que compõem a cidade e o município"; "O lugar em que se vive"; "Noção de espaço público e privado"; "Transformações e permanências nas trajetórias dos grupos humanos"; "Circulação de pessoas, produtos e culturas"; "Questões históricas relativas às migrações"; "Povos e culturas: meu lugar no mundo e meu grupo social"; e "Registros da história: linguagens e culturas".

Nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, as habilidades propostas apresentam objetivos educativos específicos, conforme detalhado no Quadro abaixo.

Os verbos presentes nas habilidades sugerem uma abordagem da História que enfatiza a memorização de fatos e datas.

Quadro - Verbo(s) que explicitam o(s) processo(s) cognitivo(s) envolvido(s) nas habilidades da Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017).

Verbo(s) que explicita(m) o(s) processo(s) cognitivo(s) envolvido(s) na habilidade.	1º ano	2º ano	3º ano	4º ano	5º ano
Descrever	1	2			
Identificar	5	6	9	7	4
Conhecer	1				
Reconhecer	1	1		1	
Selecionar		3	1		
Compilar		1			
Mapear			1		
Comparar			1		2
Relacionar				1	
Analisar				2	1
Associar					2
Inventariar					

Fonte: Brasil (2017).

Buscamos identificar os verbos que delineiam os processos cognitivos envolvidos nas habilidades para entender o que a Base propõe e quais competências são valorizadas. Observamos que os verbos utilizados na área das Ciências Humanas, de modo geral, são limitantes para os anos iniciais. Verbos como "descrever", "identificar" e "reconhecer", frequentemente repetidos, favorecem a memorização de informações e conteúdos, tais como fatos, datas, palavras, teorias, métodos, classificações, lugares, regras e procedimentos (Ferraz; Belhot, 2010). Nota-se a ausência do verbo "criar" - crucial para estimular a criatividade na infância, e essencial para o processo de aprendizagem.

4.1.2 O Ensino de História e a BNCC

A BNCC (Brasil, 2017) apresenta objetivos importantes para o ensino de História nos anos iniciais, entre os quais se destacam:

- Compreender o tempo histórico: trabalhar conceitos como mudança, permanência e causalidade, favorecendo uma visão ampla dos processos históricos.

- Valorizar a diversidade cultural e histórica: reconhecer e respeitar diferentes grupos sociais e suas contribuições para a formação da sociedade.

- Promover o pensamento crítico: incentivar a análise de narrativas históricas sob múltiplas perspectivas, conectando-as com as realidades dos estudantes.

- Relacionar história e vivência: propor atividades que estabeleçam vínculos concretos entre os fatos históricos e o cotidiano das crianças.

Embora esses objetivos sejam essenciais, a prática nem sempre reflete a proposta. Um exemplo é a ênfase frequente da BNCC em habilidades superficiais, como “reconhecer” e “identificar”, que, apesar de importantes, podem limitar a profundidade do ensino quando não articuladas a práticas mais analíticas e criativas. Além disso, a ausência de políticas públicas, que garantam formação docente de qualidade e infraestrutura adequada, compromete a efetividade das diretrizes.

Kátia Abud (2012) argumenta que o ensino de História nos anos iniciais deve superar a visão reducionista e descontextualizada do passado, frequentemente limitada a narrativas moralizantes ou datas isoladas. Para a autora, é fundamental construir o pensamento histórico, conectando passado, presente e futuro, de forma que as crianças compreendam os processos históricos em relação às suas vivências. Essa perspectiva é ampliada por Selva Guimarães (2014), que enfatiza práticas pedagógicas que promovam o protagonismo dos estudantes, permitindo que eles desenvolvam conceitos como temporalidade e causalidade a partir de suas experiências.

Ao relacionar essas ideias às contribuições de Piaget (1972), destaca-se que crianças, nos anos iniciais, estão no estágio do pensamento operatório concreto, que favorece a compreensão de conceitos temporais e sequenciais quando apresentados de forma contextualizada e tangível. Contudo, implementar práticas que dialoguem com essa teoria exige um planejamento pedagógico consistente e recursos que nem sempre estão disponíveis nas escolas.

Zaia e Saravali (2011) complementam essa visão ao salientar o papel do professor como mediador, responsável por criar condições que possibilitem aos estudantes estabelecer conexões significativas entre o conteúdo histórico e suas próprias vivências. No entanto, o desafio de formar professores preparados para atuar como mediadores ainda é uma barreira em muitas realidades educacionais.

4.1.3 Integração entre Diretrizes e Teorias na Prática Pedagógica

A articulação entre as diretrizes da BNCC e as contribuições teóricas discutidas aponta para a necessidade de um ensino de História que seja:

- **Significativo:** Conectando o conteúdo histórico à realidade e aos conhecimentos prévios dos estudantes.
- **Respeitoso ao desenvolvimento cognitivo:** Adaptando atividades às características do pensamento operatório concreto, como sugerido por Piaget.
- **Crítico e reflexivo:** Promovendo a análise de narrativas históricas e incentivando o questionamento de perspectivas dominantes.
- **Inclusivo e diverso:** Valorizando a pluralidade cultural e histórica, em alinhamento às propostas de Zaia, Saravali e Guimarães (2020).

Por exemplo, ao propor a construção de linhas do tempo pessoais e familiares, o professor possibilita que os aprendentes compreendam sequências temporais de forma concreta e conectada às suas experiências. Contudo, práticas como essas exigem tempo e recursos que, em um currículo fragmentado e sobrecarregado, podem ser difíceis de implementar.

O papel da história escolar nos primeiros anos da educação básica transcende a simples memorização de fatos, concentrando-se no desenvolvimento de uma consciência histórica crítica e na formação de sujeitos capazes de compreender sua inserção no tempo e na sociedade. A integração entre as diretrizes da BNCC e as contribuições teóricas reforça a importância de práticas pedagógicas que respeitem o desenvolvimento cognitivo das crianças, valorizem suas experiências e possibilitem a diversidade cultural. Ao conectar as teorias de Piaget, Guimarães e Abud à prática docente, o ensino de História se torna uma ferramenta transformadora para formar cidadãos críticos e atuantes. Entretanto, é essencial adotar um olhar reflexivo sobre a BNCC. Embora o documento proponha diretrizes relevantes e destaque a valorização da diversidade e do pensamento crítico, sua implementação enfrenta desafios significativos.

A distância entre as intenções propostas e a realidade das escolas brasileiras ainda é evidente, especialmente em contextos marcados por desigualdades estruturais. A formação inicial e continuada de professores, por exemplo, nem sempre oferece as condições necessárias para o desenvolvimento de práticas pedagógicas inovadoras e contextualizadas. Além disso, a falta de recursos e a fragmentação curricular podem comprometer a execução plena das propostas.

Outro ponto que merece atenção é o foco da BNCC em competências e habilidades, o que, em algumas situações, pode simplificar conteúdos complexos e limitar a reflexão crítica esperada. Verbos como “reconhecer” e “identificar” aparecem com frequência e, embora importantes, podem restringir o ensino a ações pontuais, deixando em segundo plano práticas que estimulem a criatividade e a análise crítica. Assim, apesar dos avanços conceituais que a BNCC representa, sua efetividade depende de políticas públicas que fortaleçam as condições de ensino e promovam a equidade entre as escolas brasileiras.

Essas contradições apontam para os desafios de promover um ensino de História significativo nos anos iniciais. No próximo item, serão analisadas essas dificuldades, com ênfase na formação docente, na articulação curricular e na necessidade de recursos que viabilizem uma prática transformadora.

4.2 Os Desafios do Ensino de História nos Anos Iniciais

O ensino de História nos anos iniciais da educação básica enfrenta desafios significativos que comprometem seu potencial formativo e transformador. Embora a BNCC estabeleça objetivos claros para a construção de uma consciência histórica crítica, as práticas pedagógicas em sala de aula frequentemente revelam uma desconexão entre teoria e prática. Problemas relacionados à formação docente, à seleção de conteúdos e à adequação das metodologias às especificidades dos aprendizes são recorrentes, contribuindo para que o ensino de História se limite, muitas vezes, a abordagens fragmentadas e descontextualizadas.

Um dos principais desafios para o ensino de História nos anos iniciais é a formação dos professores. Muitos profissionais que atuam nessa etapa possuem uma formação inicial generalista, sem uma preparação específica para o ensino de História. Essa lacuna dificulta a compreensão de aspectos fundamentais da disciplina, como a construção do pensamento histórico e a mediação de conceitos como tempo, causalidade e transformação.

Como destaca Guimarães (2014), a formação docente deve ir além do domínio do conteúdo, incluindo o desenvolvimento de estratégias pedagógicas que propiciem a aprendizagem e a reflexão crítica. Sem essa preparação, o ensino de História tende a se restringir a práticas tradicionais, centradas na memorização de datas e eventos, que pouco contribuem para o envolvimento dos estudantes.

Outro obstáculo importante é a inadequação dos materiais didáticos. Muitos livros e recursos amplamente utilizados no ensino de História apresentam narrativas simplistas, que

frequentemente desconsideram as especificidades culturais e sociais dos discentes. Segundo Bittencourt (2008), os livros didáticos de História no Brasil, historicamente, têm privilegiado narrativas lineares, com foco em eventos marcantes e personagens heroicos, o que pode levar à cristalização de visões unilaterais do passado. Além disso, materiais que priorizam abordagens moralizantes ou heroicas tendem a deixar de lado análises críticas e reflexivas, essenciais para a construção do pensamento histórico. Para superar esse desafio, é necessário que os materiais didáticos incorporem múltiplas perspectivas e abordagens mais contextualizadas, que dialoguem com as vivências dos estudantes e promovam o desenvolvimento de habilidades críticas. Embora a BNCC enfatize a valorização da pluralidade cultural e histórica, a produção e a disseminação de materiais que reflitam essas diretrizes ainda são insuficientes em muitos contextos escolares. Como aponta Guimarães (2014), os materiais didáticos frequentemente reproduzem narrativas simplistas ou descontextualizadas, ignorando a riqueza e a complexidade das experiências humanas. Essa limitação reflete o desafio de construir um ensino de História que dialogue com as diversidades culturais e sociais dos estudantes.

Bittencourt (2008) reforça essa perspectiva ao destacar que os materiais didáticos de História, em sua maioria, ainda priorizam abordagens lineares e heroicas, que pouco contribuem para o desenvolvimento de uma análise crítica dos acontecimentos históricos. Além disso, segundo Silva e Santos (2021), a BNCC apresenta diretrizes que buscam promover uma abordagem mais crítica e reflexiva, mas sua implementação enfrenta barreiras. Entre elas, está a necessidade de formação docente continuada e de materiais pedagógicos que dialoguem com as realidades locais, elementos importantes para que o ensino de História cumpra seu papel formativo.

Outro desafio é alinhar os conteúdos às capacidades cognitivas das crianças. Piaget (1972) aponta que, nessa faixa etária, os estudantes estão no estágio do pensamento operatório concreto, o que significa que aprendem melhor por meio de exemplos tangíveis e situações que conectem o conteúdo ao cotidiano. No entanto, práticas pedagógicas excessivamente abstratas ou descontextualizadas dificultam a internalização dos conceitos históricos. Nesse sentido, Zaia e Saravali (2011) destacam o papel do professor como mediador, planejando atividades que respeitem as limitações cognitivas dos estudantes e estimulem o desenvolvimento de habilidades analíticas e interpretativas.

Além disso, práticas tradicionais, como aulas expositivas e avaliações focadas na memorização, permanecem comuns no ensino de História. Kátia Abud (2012) argumenta que é essencial articular os conteúdos históricos ao cotidiano dos estudantes, tornando as aulas mais

dinâmicas e capazes de despertar o interesse e a curiosidade. Essa articulação, no entanto, requer tempo de planejamento e formação docente adequada.

Por fim, é importante considerar as diferenças entre os contextos escolares no Brasil. Escolas localizadas em áreas urbanas, rurais ou periféricas enfrentam desafios específicos, como a falta de recursos materiais, a heterogeneidade das turmas e o acesso limitado à formação continuada. Essas condições exigem flexibilidade e sensibilidade por parte dos professores, que precisam adaptar as práticas às realidades de suas comunidades escolares.

Superar os desafios do ensino de História nos anos iniciais requer ações coordenadas que incluam o fortalecimento da formação docente, a produção de materiais didáticos contextualizados e a valorização da disciplina enquanto componente essencial do currículo. Apesar de seu potencial, o ensino de História ainda enfrenta dificuldades que limitam sua consolidação como uma prática efetivamente transformadora. Ao avançar nesse sentido, é possível que a disciplina se torne uma ferramenta poderosa para a formação de sujeitos históricos críticos, participativos e conscientes de seu papel na sociedade.

Nesse processo, a construção do pensamento histórico emerge como um elemento central, capaz de conectar os conteúdos ao desenvolvimento de habilidades críticas e reflexivas, tema que será abordado no próximo item.

4.3 A Importância da Construção do Pensamento Histórico

A construção do pensamento histórico nos anos iniciais requer a aplicação de estratégias didáticas que aproximem os conteúdos históricos do cotidiano dos discentes e promovam a reflexão crítica. De acordo com Selva Guimarães (2014) e a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017), práticas pedagógicas diversificadas podem contribuir para esse objetivo, desde que estejam alinhadas às capacidades cognitivas das crianças e às especificidades do contexto escolar.

Jörn Rüsen (2015) destaca que o pensamento histórico se desenvolve a partir de atividades que conectem o conhecimento do passado à realidade do presente, enfatizando a importância de estratégias que estimulem a interpretação de fontes, a problematização de eventos históricos e a análise de suas múltiplas narrativas. Essas práticas ajudam os discentes a perceberem a História como um campo dinâmico, reflexivo e relevante para suas vidas.

O professor desempenha um papel crucial nesse processo, ao criar condições que estimulem a reflexão e a problematização. Segundo Piaget (1972), as crianças, nos anos iniciais,

encontram-se no estágio operatório concreto, o que significa que aprendem melhor a partir de exemplos tangíveis e situações contextualizadas. Estratégias como a construção de linhas do tempo, dramatizações e análise de objetos históricos ajudam a traduzir conceitos abstratos de forma acessível e significativa.

Complementando essa perspectiva, Vygotsky (1978) destaca o papel da mediação no processo de aprendizagem. A interação entre o estudante, o professor e os materiais históricos cria oportunidades de aprendizagem, permitindo que as crianças avancem em sua compreensão com o suporte adequado. Assim, o ensino de História deve equilibrar o uso de materiais concretos e a interação social, colaborando tanto com a internalização de conceitos quanto com o desenvolvimento de habilidades críticas.

Com base nessas perspectivas, algumas estratégias para promover o pensamento histórico nos anos iniciais incluem:

- Histórias locais e narrativas familiares: trabalhar com temas próximos à vivência dos estudantes, como a história da escola, da família ou do bairro, criando um vínculo emocional e contextual entre os estudantes e os conteúdos históricos (Guimarães, 2014).
- Dramatizações: recriar eventos históricos por meio do teatro ou dramatizações, permitindo que os estudantes experimentem diferentes perspectivas e compreendam os acontecimentos de forma mais imersiva (Abud, 2012).
- Atividades investigativas: estimular os estudantes a atuarem como “pequenos historiadores”, analisando fontes históricas simples, como fotografias, objetos e relatos orais, desenvolvendo habilidades de investigação e interpretação (Rüsen, 2015).
- Projetos interdisciplinares: integrar a história a disciplinas como geografia, artes e literatura, promovendo uma visão mais ampla e contextualizada dos acontecimentos históricos e suas complexidades (Brasil, 2017).
- Linhas do tempo coletivas: confeccionar linhas do tempo que incluam eventos pessoais e históricos, ajudando os estudantes a compreenderem conceitos de temporalidade e causalidade de forma concreta (Piaget, 1972).

Essas estratégias não apenas auxiliam no desenvolvimento do pensamento histórico, mas também favorecem a participação ativa dos estudantes no processo de construção do conhecimento. Contudo, sua aplicação depende de fatores como a formação continuada dos professores, o acesso a recursos pedagógicos adequados e o planejamento pedagógico integrado, aspectos fundamentais para superar os desafios do ensino de História. Nesse contexto, práticas pedagógicas que promovam a aprendizagem significativa tornam-se um

caminho essencial para conectar os conteúdos históricos à vivência dos estudantes, e consolidar o ensino de História como uma experiência enriquecedora, tema que será aprofundado no próximo item.

4.4 Práticas Pedagógicas no Ensino de História: um caminho para a Aprendizagem Significativa

A busca pela aprendizagem significativa no ensino de História nos anos iniciais exige práticas pedagógicas que conectem os conteúdos históricos às vivências dos estudantes, respeitando suas capacidades cognitivas e emocionais. Segundo David Ausubel e Marco Antônio Moreira, a aprendizagem ocorre quando o estudante consegue relacionar os novos conhecimentos aos seus conceitos prévios de forma não arbitrária e contextualizada.

Moreira (2011) define a aprendizagem significativa como “um processo no qual uma nova informação se relaciona de maneira não literal e substancial com aquilo que o estudante já sabe”. Para que isso aconteça, o professor precisa atuar como mediador, utilizando estratégias que valorizem as experiências cotidianas das crianças e seus conhecimentos prévios, em consonância com os princípios da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Nos anos iniciais, a ativação dos conhecimentos prévios é ainda mais relevante, pois é a partir da realidade imediata e concreta das crianças que os conceitos históricos mais amplos podem ser introduzidos e compreendidos. Conforme Moreira (2020), “é necessário que os professores criem condições para que os conteúdos ganhem significado ao serem integrados a conceitos já existentes”. Listamos alguns exemplos práticos:

1. **História Local e Familiar:** trabalhar temas próximos à vivência das crianças, como a história da escola ou do bairro. O professor pode propor investigações sobre objetos antigos ou relatos familiares, ajudando os estudantes a perceberem conexões entre o passado e o presente.
2. **Organizadores Prévios Simples:** utilizar recursos visuais, como desenhos ou esquemas simples, para apresentar conceitos históricos. Por exemplo, criar uma linha do tempo que inclua eventos cotidianos das crianças e grandes acontecimentos históricos.
3. **Análise de Fontes Simples:** promover o contato com fotografias antigas, brinquedos ou utensílios domésticos de diferentes épocas, incentivando os estudantes a observarem mudanças e questionarem a causa dessas transformações.

4. Dramatizações: estimular encenações curtas que representem o cotidiano de diferentes épocas ou grupos sociais, como crianças indígenas ou trabalhadores rurais, para explorar perspectivas de forma lúdica.

5. Projetos Interdisciplinares: conectar história a outras disciplinas, como artes ou geografia. Um exemplo seria criar maquetes que representem a evolução do bairro ou da cidade ao longo do tempo, utilizando materiais simples.

Além disso, a BNCC (Brasil, 2017) enfatiza que “é fundamental reconhecer as contribuições de diferentes povos para a formação da sociedade brasileira, valorizando narrativas plurais e reflexivas”. Nos anos iniciais, isso pode ser feito por meio da exploração de histórias de resistência, como as de quilombolas e povos indígenas, apresentadas de forma acessível e visual.

Exemplo Prático:

- Histórias de Resistência: propor atividades em que os estudantes explorem a história de comunidades locais ou regionais, como povos indígenas ou quilombolas, por meio de histórias em quadrinhos, vídeos curtos ou músicas, promovendo uma compreensão mais inclusiva e significativa.

Quando fundamentadas na teoria da aprendizagem significativa, as práticas pedagógicas no Ensino Fundamental tornam-se poderosas ferramentas para o desenvolvimento de competências críticas e reflexivas. A articulação entre conteúdos históricos, conhecimentos prévios e experiências concretas favorece a construção de significados duradouros, alinhando-se aos objetivos formativos propostos pela BNCC (Brasil, 2017). Essa abordagem, ao consolidar o ensino de História como uma prática enriquecedora, prepara as crianças para interpretar o passado e compreender o presente de maneira crítica. No próximo item, serão analisados os impactos dessas práticas na construção de competências nos anos iniciais, e seu potencial para transformar o ensino de história em uma experiência ainda mais significativa.

4.5 O Papel da Escola na Promoção da Aprendizagem Significativa no Ensino de História

A escola é um espaço especial para a promoção da aprendizagem significativa, especialmente no ensino de história, ao mediar saberes culturais e conhecimentos formais. Nesse processo, a instituição vai além da simples transmissão de conteúdos, assumindo a

responsabilidade de formar sujeitos críticos, capazes de compreender o passado e refletir sobre o presente para construir o futuro.

Freire (2007) afirma que a educação deve ser um “ato de coragem”, um processo que permita ao educando reconhecer-se como sujeito histórico. No ensino de história, essa visão exige práticas que estimulem os estudantes a questionarem narrativas tradicionais e identificarem múltiplas perspectivas. De forma complementar, Giroux (1997) aponta que o professor deve atuar como um intelectual crítico, promovendo a análise reflexiva e o engajamento cidadão.

Essa abordagem pode ser aplicada ao propor debates sobre eventos históricos controversos, incentivando os aprendizes a analisar diferentes pontos de vista e identificar as implicações sociais e culturais dessas narrativas.

A interdisciplinaridade é fundamental para conectar o ensino de história às vivências dos aprendizes. Para Fazenda (2002), ela promove a integração de saberes, ampliando a compreensão dos conteúdos. No ensino de história, isso pode ocorrer por meio de projetos que relacionem o impacto histórico em áreas como geografia e ciências, permitindo uma visão mais ampla e contextualizada. Por exemplo, ao discutir transformações ambientais em contextos históricos, os aprendizes podem relacionar a ocupação de territórios à degradação ambiental, entendendo as interações entre sociedade e natureza.

A escola, como espaço democrático, deve garantir que o ensino de história seja acessível a todos os aprendizes, promovendo narrativas inclusivas e valorizando a diversidade cultural. Libâneo (2006) defende que a democratização do ensino exige práticas pedagógicas que tornem o conhecimento um instrumento de transformação social, enquanto Saviani (2008) enfatiza a importância de abordar desigualdades históricas e culturais.

Ao trabalhar a história local, por exemplo, os professores podem incentivar os estudantes a investigarem a contribuição de grupos sociais marginalizados para a formação de suas comunidades, conectando a análise histórica à construção da identidade cultural.

Moreira e Silva (2002) destacam que o currículo é um campo de disputas, no qual as experiências dos estudantes devem ser valorizadas. No ensino de história, isso significa conectar os conteúdos escolares à vivência cotidiana, fortalecendo o vínculo entre o global e o local. Por exemplo, ao construir uma linha do tempo que relacione eventos históricos globais às transformações na comunidade escolar, os estudantes podem perceber as interconexões entre diferentes escalas históricas.

Morin (2000) propõe que a educação integre ética e pluralidade, promovendo o diálogo entre culturas e a valorização das diferenças. No ensino de história, isso implica explorar temas que favoreçam a compreensão mútua e o respeito às diferenças, como os movimentos de resistência e luta por direitos de povos marginalizados.

Essas práticas podem incluir a análise de documentos históricos que relatam a luta por igualdade e justiça, incentivando os discentes a refletirem sobre os desafios contemporâneos relacionados a esses temas.

A escola, como espaço de construção de saberes e mediação cultural, desempenha um papel essencial no fortalecimento da aprendizagem significativa no ensino de história. Ao conectar conhecimentos históricos às vivências dos discentes, valorizando a diversidade cultural e adotando práticas interdisciplinares e críticas, a instituição se consolida como um espaço formativo fundamental. Fundamentada em teóricos como Freire, Giroux, Morin, Libâneo e Ausubel, a escola transforma o ensino de história em um caminho para o desenvolvimento do pensamento crítico e da consciência cidadã.

O capítulo 4 buscou abordar as práticas e os desafios do ensino de história nos anos iniciais, destacando a relevância de estratégias pedagógicas que favoreçam uma aprendizagem significativa e estejam alinhadas ao contexto dos discentes. Esse debate reafirma o papel central da escola e dos professores como mediadores na formação de sujeitos históricos, críticos e participativos, capazes de compreender o passado, refletir sobre o presente e contribuir para a construção de uma sociedade mais justa.

5 PERCURSO METODOLÓGICO

5.1 A pesquisa e a metodologia

Essa pesquisa se caracteriza como uma pesquisa qualitativa, de intervenção aplicada, com o objetivo de compreender e transformar a realidade investigada por meio de ações planejadas e participativas. Esse método valoriza a relação entre teoria e prática, promovendo mudanças significativas no contexto educacional.

De acordo com Thiollent (1986), a pesquisa-intervenção vai além da observação e análise, propondo a implementação de estratégias que envolvem diretamente os participantes da pesquisa, fomentando uma prática reflexiva e colaborativa. Essa perspectiva é compartilhada por Rocha e Aguiar (2003), que definem a pesquisa-intervenção como um método que permite investigar coletividades em sua diversidade qualitativa, construindo soluções de forma coletiva e participativa.

No campo educacional, Franco (2005) destaca a relevância da pesquisa-intervenção como uma prática crítica e colaborativa, que possibilita a reflexão sobre a prática pedagógica e o desenvolvimento de novas estratégias de ensino. Esse processo promove não apenas a transformação do contexto escolar, mas também o aperfeiçoamento dos educadores enquanto protagonistas do processo.

Além disso, Fedatto e Franco (2013) enfatizam o caráter dinâmico e transformador da pesquisa de intervenção no ambiente educacional, permitindo a articulação entre a prática docente e a construção de conhecimento. Para Peduzzi et al. (2011), essa metodologia se destaca pela interação contínua entre os participantes, o que contribui para a identificação de problemas, planejamento de ações e avaliação dos resultados de forma coletiva.

Essa abordagem está alinhada com a Teoria Histórico-Cultural da Atividade, descrita por Engeström e Daniels (2000), que interpretam a pesquisa de intervenção como uma prática que permite ascender do abstrato ao concreto, utilizando conceitos como a dupla estimulação, para promover mudanças significativas no contexto de investigação.

Ao integrar intervenções planejadas com a coleta de dados qualitativos, a pesquisa de intervenção aplicada busca compreender e transformar o cenário investigado, oferecendo subsídios para o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais reflexivas e efetivas. Esse processo dinâmico e participativo busca, também, instigar novas questões e ampliar as possibilidades de transformação no campo educacional.

Diante desse quadro, essa pesquisa reafirma o papel da pesquisa de intervenção aplicada como uma metodologia para compreender e intervir em práticas educativas, valorizando aprendizagens significativas e buscando transformações no contexto escolar.

5.2 Contexto de realização da pesquisa

A instituição em que a pesquisa foi realizada pertence à rede privada de ensino e está situada em um bairro no Município de Guarujá, na Baixada Santista, litoral do estado de São Paulo. Situada no bairro Santa Rosa, com aproximadamente 11.966 habitantes, uma área predominantemente residencial, a escola atende uma comunidade diversificada em termos socioeconômicos. O bairro oferece uma infraestrutura organizada, com serviços básicos acessíveis, como postos de saúde, escolas e comércio local, além de estar próximo à travessia de balsas que conecta os municípios de Guarujá e Santos. Essa localização estratégica facilita a mobilidade dos moradores e reforça a integração regional.

Além disso, o bairro conta com instituições religiosas e culturais que fortalecem os laços comunitários, com destaque para uma igreja católica, amplamente frequentada pelos moradores. Essa interação entre a escola e a comunidade promove maior engajamento dos pais e responsáveis nas atividades escolares, fazendo da instituição um importante ponto de encontro social e cultural.

A escola em questão iniciou suas atividades em 2006, disponibilizando vagas desde a educação infantil ao ensino fundamental II. A instituição também oferece ensino integral de forma opcional. Trata-se, portanto, de uma instituição com uma infraestrutura adequada. Possui 17 salas de aula, 52 funcionários, laboratório de ciências, quadras de esportes coberta e descoberta, cozinha, sala de leitura, parque infantil e refeitório. O material didático utilizado pela escola é apostilado e os discentes contam com diversas aulas especializadas, entre elas, inglês, balé, futebol, educação física, artes e robótica.

A escolha dessa escola como local da pesquisa foi motivada por sua ênfase em práticas educacionais inovadoras, que favorecem a implementação de metodologias alinhadas à aprendizagem significativa. A sequência didática desenvolvida e aplicada durante a pesquisa foi projetada para explorar como conteúdos históricos podem ser ensinados de maneira reflexiva e transformadora. O foco foi investigar de que maneira as práticas pedagógicas, fundamentadas em uma abordagem sociointeracionista, podem contribuir para uma educação

que promova o engajamento dos estudantes e os prepare para atuar de forma crítica e dinâmica na sociedade.

5.3 Participantes

A pesquisa envolveu 14 estudantes do 5º ano do ensino fundamental de uma escola particular localizada no município de Guarujá, litoral do estado de São Paulo. Todos os participantes tinham 10 anos de idade. A escola foi selecionada devido à facilidade de acesso para a pesquisadora. Quando esta esteve na unidade para falar sobre o projeto foi recebida com acolhimento, e a proposta foi aceita pelos gestores e equipe técnica, o que viabilizou que a pesquisa acontecesse. A ideia era desenvolver a sequência didática em uma escola pública, porém a burocracia, neste momento, fez com que a pesquisadora buscasse outra alternativa. Dos participantes, 9 eram meninas e 5 meninos. Similarmente, a escolha dos participantes foi baseada na acessibilidade. A escolha de uma sala específica do 5º ano ocorreu por ser o último ano do Ensino Fundamental I, um momento crucial de transição para o Ensino Fundamental II. As crianças nessa fase estão em um período de desenvolvimento em que começam a enfrentar novos desafios acadêmicos e sociais, o que torna essa etapa particularmente interessante para a pesquisa. A transição para o Ensino Fundamental II marca uma mudança significativa, tanto nas demandas curriculares quanto no amadurecimento dos estudantes, o que oferece um contexto rico para investigar suas experiências e adaptações. Além disso, o 5º ano foi escolhido pela acessibilidade proporcionada à pesquisadora, garantindo uma maior facilidade de acompanhamento e imersão no ambiente escolar.

Para participar da pesquisa, o estudante não poderia ter faltado mais de um dia durante as atividades, que foram realizadas ao longo de 8 dias. Aqueles que participaram das atividades, mas faltaram mais de uma vez, continuaram a frequentar os encontros, contudo, os dados referentes a esses estudantes não foram incluídos nos resultados da pesquisa.

5.4 Instrumento e procedimento de coleta de dados

A coleta de dados ocorreu depois do envio da documentação e aceite do Comitê de Ética da Universidade – CAAE 75558923.0.0000.5509. Depois dessa etapa, a pesquisadora solicitou autorização ao gestor da escola para realizar este estudo (ANEXO A). Após a autorização, a pesquisadora enviou aos pais ou responsáveis, via agenda dos estudantes, o Termo de

Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para a participação de seus filhos ou dependentes nesta pesquisa (ANEXO B).

Posteriormente ao recolhimento do TCLE dos pais ou responsáveis, a pesquisadora explicou os objetivos deste estudo aos participantes, e solicitou seu consentimento de participação por meio do Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (ANEXO C). A pesquisadora explicou aos participantes que eles realizariam uma série de atividades ao longo de sete aulas.

5.4.1 Por que sequência didática de atividades?

Zabala (1998) destaca que a sequência didática é uma metodologia com características específicas que a distingue de outras abordagens educacionais. Sua principal peculiaridade reside na maneira como as atividades são estruturadas. Segundo ele, a adoção dessa metodologia, no processo de ensino, justifica-se por dois motivos principais: a definição dos conteúdos e o papel que cada atividade desempenha para os estudantes.

Conseqüentemente, a organização da sequência didática deve alinhar-se à natureza do conteúdo abordado. Zabala (1998) sugere que uma sequência eficaz deve integrar três tipos de conteúdo: conceitual, procedimental e atitudinal. Por exemplo, no tema “componentes da paisagem”, pode-se categorizar 'paisagem, vegetação, hidrografia, entre outros' como conteúdos conceituais, e 'interpretação e realização de planos e mapas' como procedimentais. Por sua vez, as atividades que fomentam a 'cooperação', através de ações cooperativas, visam desenvolver habilidades atitudinais.

De acordo com Dolz e Schneuwly (2004), ao desenvolver uma sequência didática, é fundamental considerar as capacidades e desafios dos estudantes. Neste estudo, focado em estudantes do 5º ano, essa abordagem é especialmente pertinente para ajustar as atividades às suas necessidades e facilitar o processo de aprendizagem. As atividades foram complementadas com registros de fotos, vídeos e rodas de conversa, procurando aumentar o repertório dos dados.

6 ANÁLISE, RESULTADOS E DISCUSSÃO

6.1 Sequência Didática

6.1.1 Aula 1: Roda de Leitura

Objetivos: apresentar e discutir a proposta da sequência didática sobre “A Origem da Escrita”. Promover uma roda de conversa sobre a evolução que a escrita passou até chegar na forma que a concebemos hoje, como o alfabeto fonético.

Evidências: em nosso primeiro encontro, foi realizada uma apresentação da pesquisadora e uma introdução ao tema central “A origem da escrita” que seria explorado ao longo dos encontros subsequentes. Após essas apresentações e a explicação das atividades futuras, iniciamos uma sessão de contação de histórias baseada na obra "O Livro da Escrita", de Ruth Rocha (1992).

A escolha dessa narrativa teve a intenção de mobilizar os conhecimentos prévios dos participantes, ou seja, os conceitos já existentes em sua estrutura cognitiva relacionados ao tema. Segundo Ausubel (1968), os subsunçores são estruturas cognitivas previamente formadas, essenciais para a aprendizagem significativa, pois permitem que novos conhecimentos sejam assimilados de forma não arbitrária e substancial. A narrativa atuou como material potencialmente significativo, uma vez que apresentou informações que poderiam ser conectadas a essas estruturas prévias.

Durante a aula, os questionamentos “Vocês sabem como as pessoas escreviam antes de termos o alfabeto?” e “O que vocês acham que mudou na escrita ao longo do tempo?” tiveram o objetivo de identificar os saberes anteriores disponíveis e estimular sua ativação. Esses questionamentos funcionaram como gatilhos cognitivos (ativação de conceitos preexistentes), auxiliando os estudantes a acessar conhecimentos preexistentes e a estabelecer relações iniciais com o conteúdo que seria desenvolvido.

As respostas dos estudantes indicaram diferentes níveis de disponibilidade cognitiva. Alguns ficaram pensativos e não conseguiram elaborar uma resposta, enquanto outros demonstraram subsunçores parcialmente formados sobre a escrita rupestre. Entre as manifestações, destacaram-se:

Participante 1: “Acho que começou nas cavernas, com desenhos que os homens faziam nas paredes.”

Participante 2: “Eles usavam pedras para desenhar coisas, como animais e pessoas.”

Essas falas indicam que os estudantes reconheciam a escrita rupestre como uma forma inicial de comunicação, mas careciam de compreensão sobre a continuidade histórica e a evolução para sistemas mais complexos, como o alfabeto. Esse diagnóstico inicial é fundamental, pois, como destaca Ausubel (1968): “o fator mais importante que influencia a aprendizagem é aquilo que o estudante já sabe” (p. 37). É a partir desse ponto que o professor deve estruturar intervenções para promover a subsunção progressiva, integrando conceitos mais elaborados à estrutura cognitiva dos aprendizes.

Participante 3: *“Hoje a gente escreve mais no celular, mensagem de whatsapp.”*

Participante 4: *“Mudou porque agora a gente digita, não escreve mais tanto no caderno.”*

Essas respostas evidenciaram que, embora os estudantes reconhecessem mudanças recentes na escrita, relacionadas ao uso da tecnologia, eles não estabeleceram conexões com o desenvolvimento histórico e social dos sistemas de escrita. Isso reflete subsunções limitadas, restritos às suas experiências cotidianas e ao uso funcional da escrita, sem referências mais amplas a seu papel como ferramenta de comunicação, registro histórico e preservação cultural.

De acordo com Moreira (2011), a ampliação dos subsunções ocorre por meio de processos de diferenciação progressiva e integração reconciliadora. A diferenciação progressiva permite que conceitos mais específicos sejam incorporados ao conhecimento existente, enquanto a integração reconciliadora conecta novos e antigos conhecimentos, de forma a torná-los mais consistentes e organizados. A contação de histórias e os questionamentos iniciais, ao estimularem a reflexão e a ativação dos subsunções, criaram condições para a reorganização cognitiva dos estudantes.

Diferente de uma leitura tradicional de um livro, essa atividade proporcionou uma experiência interativa com a leitura, pois combinou elementos visuais e táteis que estimularam a participação ativa dos estudantes e facilitaram a mobilização de subsunções já existentes em suas estruturas cognitivas. A contação de histórias, como prática pedagógica, despertou a curiosidade, a imaginação e o interesse dos estudantes pela escrita e pela leitura, utilizando o lúdico como elemento central no processo de aprendizagem. Essa abordagem dialoga com o que Pennac (1993, p. 124) ressalta: “[...] ler em voz alta não é suficiente, é preciso contar também, oferecer nossos tesouros, desembrulhá-los na praia ignorante. Escutem, escutem e vejam como é bom ouvir uma história.”

Na roda de leitura deste primeiro dia da sequência didática, foi apresentada a “caixa surpresa”, que continha objetos representativos de cada uma das fases da escrita mencionadas

no livro. Essa estratégia permitiu criar uma conexão concreta entre os objetos e os períodos históricos abordados, facilitando a compreensão e apropriação significativa dos conhecimentos pelos estudantes. Segundo Ausubel (1968), a aprendizagem significativa ocorre quando novos conteúdos, apresentados de forma lógica e contextualizada, conseguem ancorar-se em conceitos já existentes, promovendo uma reorganização hierárquica na estrutura cognitiva do aprendiz.

A presença dos objetos da “caixa surpresa” — como uma pedra e carvão representando a escrita rupestre, argila para a escrita cuneiforme, hieróglifos em uma folha plastificada, uma imagem de pergaminho e um celular para simbolizar a escrita digital — proporcionou um material potencialmente significativo. Esses elementos concretos facilitaram a subsunção progressiva, conectando o que os estudantes já sabiam sobre os sistemas de escrita com novos conteúdos, como os períodos históricos e os suportes utilizados.

Como destaca Moreira (2011), o uso de materiais concretos no ensino facilita a aprendizagem significativa, pois possibilita a ligação entre o conhecimento prévio e os novos conceitos de forma não arbitrária.

Nos encontros subsequentes, a presença desses objetos também desempenhou um papel essencial ao permitir que os estudantes rapidamente estabelecessem associações significativas entre os elementos físicos e as fases da escrita discutidas, criando uma ponte entre o concreto e o abstrato. A repetição e o uso contínuo desses objetos ajudaram a fortalecer os subsunçores, promovendo uma melhor retenção e compreensão dos conteúdos. Esse processo exemplifica a integração reconciliadora, um conceito central na teoria de Ausubel, que possibilita que o aprendiz relacione conhecimentos novos e antigos, de forma lógica, favorecendo a construção de um aprendizado mais coeso.

Dessa forma, a contação de histórias aliada à “caixa surpresa” não apenas despertou o interesse dos estudantes, mas também tornou o aprendizado mais significativo, ao oferecer uma abordagem rica em estímulos sensoriais e cognitivos. Como destaca Ausubel (1968), “o fator mais importante que influencia a aprendizagem é aquilo que o estudante já sabe” (p. 37), e é por meio da ativação e ampliação desses conhecimentos prévios que se constrói uma aprendizagem efetiva e duradoura.

Com essa abordagem, a atividade inicial não apenas introduziu os participantes ao tema, mas também lançou as bases para um engajamento contínuo e significativo com os conceitos que seriam explorados nas etapas seguintes da sequência didática. Isso ocorreu porque os subsunçores, previamente mobilizados, foram ampliados e fortalecidos por meio da combinação de narrativas e estímulos concretos. Segundo Ausubel (1968), a aprendizagem

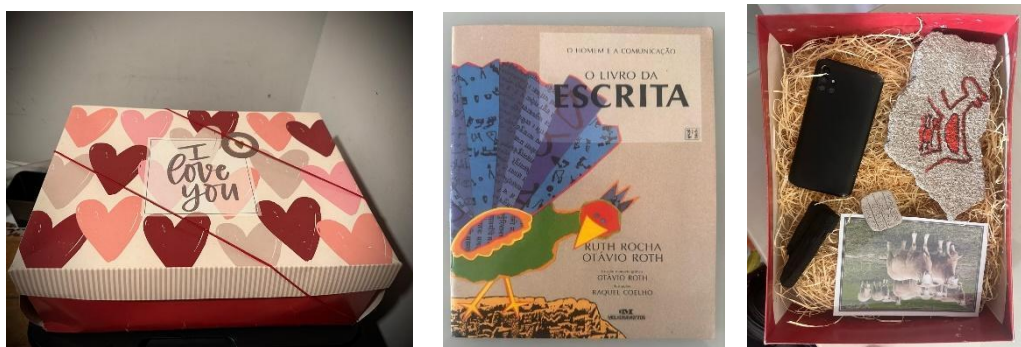
significativa é favorecida quando as novas informações são apresentadas de forma contextualizada e conectada aos conhecimentos prévios, promovendo uma reorganização hierárquica na estrutura cognitiva do aprendiz.

Os objetos foram apresentados gradualmente, à medida que a história se desenrolava, mantendo as crianças atentas e curiosas com cada detalhe exposto. A apresentação progressiva contribuiu para a mobilização dos subsunçores, evidenciada por perguntas espontâneas e comentários das crianças sobre os objetos, tais como: “Será que eles escreviam sempre assim?”, “Por que usavam pedras e não papel?” e “Como isso virou as letras de hoje?”. Essas manifestações demonstraram o interesse dos estudantes e indicaram que eles estavam iniciando o processo de diferenciação progressiva (Moreira, 2011), de acordo com o qual conceitos mais específicos são conectados às estruturas cognitivas já existentes.

Além disso, as crianças analisaram os objetos com curiosidade e interação ativa, ao tocar e manipular alguns itens, como a pedra e a argila, enquanto faziam associações entre os elementos apresentados e os aspectos discutidos na narrativa. Essa interação evidenciou o engajamento dos estudantes, confirmando que o uso de recursos concretos pode atuar como materiais potencialmente significativos (Ausubel, 1968), favorecendo a construção de conexões lógicas entre os conceitos.

Ao concluir a narrativa, a pesquisadora finalizou a dinâmica dialogando com as crianças sobre o próximo encontro e os conceitos que seriam trabalhados. Essa abordagem não apenas gerou uma expectativa positiva para os próximos passos da sequência didática, mas também consolidou o envolvimento dos estudantes, permitindo que eles refletissem sobre o aprendizado inicial e se preparassem para novas descobertas. De acordo com Ausubel (1968), a aprendizagem significativa é um processo contínuo, que se constrói progressivamente à medida que novas informações são integradas, de forma hierárquica, e diferenciada na estrutura cognitiva do aprendiz.

Figura 5 - A história da escrita - explorando o passado com objetos



Fonte: acervo da pesquisadora (2024)

6.1.2 Aula 2: Mapa Conceitual

Objetivo: construir um mapa conceitual sobre os sistemas de escrita.

Evidências: o objetivo desta aula foi apresentar a construção de um mapa conceitual e demonstrar sua aplicação como recurso de aprendizagem. O tema escolhido para essa atividade foi "Sistemas de Escrita", por ser um conhecimento prévio que possui significatividade lógica para os participantes, a construção do mapa conceitual foi planejada como uma estratégia para organizar os conhecimentos prévios dos estudantes e promover a construção de relações significativas sobre os sistemas de escrita. Contudo, durante a aula, alguns estudantes questionaram a relevância de aprender sobre o mapa conceitual, demonstrando curiosidade sobre seu propósito. Esses questionamentos evidenciam a necessidade de dialogar com os estudantes sobre a finalidade pedagógica da atividade, conectando o uso do mapa conceitual à organização do conhecimento e ao desenvolvimento de suas habilidades de pensamento.

O questionamento dos estudantes — *“Por que estamos aprendendo a fazer um mapa conceitual?”* — foi um momento importante, pois revelou a necessidade de estabelecer um vínculo explícito entre o objetivo da aula e sua aplicação prática. Para responder a essa curiosidade, a atividade foi contextualizada dentro da sequência didática, explicando que o mapa conceitual é uma ferramenta que facilita a visualização e a compreensão de relações entre ideias, permitindo organizar o aprendizado de maneira clara e lógica.

Segundo Ausubel (1968), a aprendizagem significativa depende de uma apresentação clara e estruturada dos conceitos, e os mapas conceituais são uma estratégia eficaz para alcançar esse objetivo, pois promovem a diferenciação progressiva e a integração reconciliadora. A explicação ajudou os estudantes a compreenderem que a construção do mapa conceitual não era um fim em si mesma, mas um meio de facilitar o entendimento sobre os sistemas de escrita e sua evolução histórica.

A aula começou com perguntas problematizadoras: “Como você acha que as pessoas se comunicavam antes de existir a escrita?”. Essas questões tiveram o objetivo de mobilizar os subsunçores dos estudantes. Suas respostas indicaram que eles possuíam conhecimentos prévios fragmentados sobre a continuidade histórica entre os diferentes sistemas de escrita. Por exemplo:

Participante 1: *“As pessoas desenhavam para contar histórias.”*

Participante 2: *“A escrita chinesa é usada até hoje. Eu vejo nos mangás e em jogos.”*

Essas respostas revelaram que, embora alguns subsunçores estivessem disponíveis, outros estavam ausentes ou mal formados, especialmente sobre sistemas como a escrita cuneiforme ou os hieróglifos egípcios. Essas lacunas impactaram a construção do mapa conceitual, resultando em representações incompletas ou simplistas em algumas duplas. Por exemplo, algumas subcategorias do mapa não foram detalhadas, e certos símbolos ou características foram omitidos.

Apesar das dificuldades, a menção espontânea à escrita chinesa, relacionada a mangás, jogos e vídeos, destacou a relevância cultural desse sistema para os estudantes. Esse vínculo entre o tema da aula e o cotidiano dos estudantes reforça a significância psicológica do aprendizado (mobilização dos subsunçores), como proposto por Ausubel (1968). Esses momentos oferecem uma oportunidade para o professor usar essas conexões como ponte para introduzir conceitos históricos mais complexos, ampliando os subsunçores dos estudantes.

O mapa conceitual foi estruturado com o núcleo central “Origem da Escrita”, e os estudantes trabalharam em duplas para preencher as ramificações relacionadas aos diferentes sistemas de escrita, como cuneiforme, hieróglifos, escrita chinesa e alfabetos primitivos. No entanto, devido às lacunas conceituais, algumas categorias foram preenchidas de forma superficial ou com informações incompletas.

Apesar dessas limitações, a atividade colaborativa proporcionou um ambiente de troca de ideias, no qual os estudantes discutiram entre si e começaram a construir relações entre os conceitos apresentados. Essa interação inicial é um passo fundamental para a subsunção progressiva, permitindo que os conceitos gerais introduzidos na aula sejam detalhados e ampliados em atividades futuras.

Durante a revisão do mapa conceitual, os questionamentos sobre sua relevância foram retomados, e os estudantes foram encorajados a refletir sobre como a ferramenta pode ajudá-los a organizar e visualizar o conhecimento. Foi explicado que o mapa conceitual é uma forma de reorganizar hierarquicamente as informações, promovendo uma compreensão mais clara dos sistemas de escrita e suas conexões históricas. Essa explicação ajudou a engajar os estudantes, demonstrando que a ferramenta não se limitava à aula em questão, mas poderia ser útil em outros contextos de aprendizado.

Os questionamentos dos estudantes sobre a relevância do mapa conceitual destacaram a importância de contextualizar o uso de ferramentas pedagógicas, conectando-as a objetivos claros e aplicáveis. A partir dessa aula, será essencial aprofundar os conceitos relacionados aos

6.1.3 Aula 3: A Escrita como Transmissão de Cultura

Objetivo: demonstrar a evolução da escrita pictográfica para a escrita ideográfica. Vivenciar com as crianças o modo como nossos ancestrais se comunicavam e registravam acontecimentos. Inteirar-se da necessidade que o homem sentia de comunicar-se.

Evidências: a terceira aula foi planejada para demonstrar a evolução da escrita pictográfica para a ideográfica, permitindo que os estudantes vivenciassem, de forma prática, como nossos ancestrais se comunicavam e registravam acontecimentos. Além de promover o aprendizado sobre a função dos registros visuais, a aula buscou proporcionar aos estudantes uma experiência sensorial e lúdica, criando condições para uma aprendizagem significativa, conforme descrito por Ausubel (1968). A aula foi iniciada com um momento de recordação, no qual os estudantes foram incentivados a resgatar conceitos das discussões anteriores. Perguntas como “Como vocês se comunicariam sem palavras ou escrita?” e “Por que vocês acham que nossos ancestrais queriam deixar registros?” mobilizaram os conhecimentos prévios dos estudantes, estimulando reflexões sobre a comunicação não verbal e a função dos registros ao longo do tempo. Essa estratégia de revisão ajudou a consolidar os conceitos discutidos nas aulas anteriores e preparou os estudantes para a introdução de novas ideias.

Um dos momentos que mais chamou a atenção foi a empolgação dos participantes durante a vivência prática na “caverna artificial”. Comentários como *“Nossa, é quente aqui dentro”*, *“Difícil escrever nessa posição”*, *“O carvão é grande não dá para segurar direito”*, demonstraram que os estudantes estavam envolvidos na experiência, conectados ao ambiente recriado. Essa imersão sensorial despertou a curiosidade, como ajudou a criar um vínculo emocional com o conceito, reforçando a significância psicológica do aprendizado. Como destaca Ausubel (2000), atividades que envolvem elementos concretos e experiências diretas tornam os novos conceitos mais atrativos e relevantes para o estudante.

A apresentação de imagens (de arte rupestre, escrita pictográfica e ideográfica) e a interpretação coletiva foi um momento central da aula, pois possibilitou uma interação direta com o conteúdo visual. Essa abordagem permitiu aos estudantes construir uma compreensão pessoal e contextualizada sobre a evolução dos símbolos como meio de comunicação. Durante essa etapa, os estudantes descreveram o que viam e ofereceram interpretações sobre o que os povos antigos poderiam estar tentando comunicar.

Algumas falas durante a análise descrevemos a seguir:

Participante 1: *“Os desenhos nas cavernas mostram animais e pessoas. Parecia que eles estavam contando uma história.”*

Participante 2: *“Os pictogramas parecem desenhos, os ideogramas parecem letras.”*

Participante 3: *“Acho que eles queriam mostrar como era a vida deles ou o que era importante para eles.”*

Essas falas demonstraram um avanço na compreensão dos sistemas de escrita e na diferenciação entre pictografia e ideografia. Essa etapa promoveu a integração reconciliadora, ao permitir que os estudantes relacionassem os conceitos introduzidos nesta aula com os conhecimentos prévios, mobilizados nas discussões iniciais.

A vivência prática na caverna artificial proporcionou uma experiência sensorial que tornou o aprendizado mais concreto e interessante. Ao usar o carvão e o papel kraft para produzir desenhos, os estudantes não apenas aplicaram os conceitos discutidos, mas também internalizaram o significado dos registros visuais, como forma de comunicação e memória.

Falas espontâneas como “Parece que estamos realmente em uma caverna” e “Será que os homens das cavernas também achavam quente assim?” demonstraram que a recriação do ambiente contribuiu para a imersão e a participação ativa dos estudantes, criando uma conexão emocional com os conceitos abordados. Esse tipo de experiência é essencial para consolidar a aprendizagem significativa, pois, como destaca Ausubel (2003), a aprendizagem ocorre de maneira eficaz quando novos conhecimentos são apresentados de maneira prática, organizada e conectada às estruturas cognitivas prévias do aprendiz. A abordagem permitiu que os participantes vivenciassem e se apropriassem das ideias - o que favoreceu a construção de uma compreensão mais sólida e contextualizada. Como destaca Moll (2012), a educação deve valorizar os saberes e as vivências dos sujeitos, integrando experiências concretas ao processo de aprendizagem, fortalecendo a apropriação dos conhecimentos e tornando o aprendizado mais significativo. Como destaca Ausubel (1968), o aprendizado significativo é construído progressivamente, à medida que os novos conceitos são apresentados de forma lógica, conectados a conhecimentos prévios e experienciados de maneira prática e contextualizada.

Figura 7– Registro dos participantes vivenciando a escrita na Caverna



Fonte: Acervo da pesquisadora (2024).

6.1.4 Aula 4: Oficina Escrita Antiga

Objetivo: experimentar, na prática, como era o processo da escrita cuneiforme, desenvolvida pelos babilônios; observar os materiais utilizados como suporte para escrita; discutir a necessidade de usar linhas retas, e não linhas curvas, no material utilizado neste processo desenvolvido pelos babilônios como forma de registro. Avaliar pontos positivos e negativos dessa forma de registro; auxiliar na compreensão dos estudantes sobre a função dessa escrita para os povos que a desenvolveram, e construir um entendimento sobre as diversas formas de escrita antiga, destacando sua importância para o desenvolvimento das primeiras civilizações e como elas lapidaram os modos de comunicação, e registro de informações, ao longo da história.

Evidências: nosso quarto encontro da sequência didática ofereceu uma experiência prática e reflexiva que aproximou os estudantes das práticas culturais e econômicas das primeiras civilizações. Intitulada “Oficina de Escrita Antiga”, a aula explorou a escrita cuneiforme, desenvolvida pelos babilônios, e a produção de fichas sumérias, utilizadas para controle de mercadorias e trocas comerciais.

A aula começou com a apresentação de imagens históricas da escrita cuneiforme e das fichas sumérias. Esse momento inicial foi essencial para contextualizar o tema e despertar a curiosidade dos estudantes. Durante a análise das imagens, as crianças fizeram observações como:

Participante 1: *“Eles usavam pedra para escrever? Deve ser muito difícil!”*

Participante 2: *“Algumas fichas pareciam moedas, mas como eles sabiam o que significava?”*

Essas observações abriram espaço para uma breve explicação sobre como as fichas funcionavam como símbolos padronizados para registrar quantidades e trocas comerciais. A pesquisadora destacou que o uso de materiais, como argila, facilitava a gravação e a preservação dos registros.

Na atividade prática, os estudantes foram convidados a recriar traços da escrita cuneiforme, utilizando argila como suporte e palitos para simular as cunhas. Enquanto praticavam, eles discutiram as dificuldades e curiosidades sobre o processo. Alguns comentários incluíram:

Participante 1: *“Agora entendi por que eles faziam só tracinhos retos, porque curvas são difíceis na argila.”*

Participante 2: *“Será que alguém errava e tinha que começar tudo de novo?”*

Esses comentários revelaram a percepção das crianças sobre a relação entre o material utilizado e a forma da escrita. A pesquisadora mediou essas reflexões, explicando que os traços retos eram mais fáceis de fazer rapidamente, especialmente em contextos comerciais. Além disso, ressaltou que erros eram raros, pois os escribas eram treinados para registrar informações com precisão.

Os estudantes também produziram fichas sumérias, reconhecendo sua função como instrumentos de controle de mercadorias. Ao final dessa etapa, foi possível perceber o entusiasmo das crianças com as produções, evidenciado por frases como:

Participante 1: *“Minha ficha seria para guardar comida!”*

Participante 2: *“Eu ia fazer muitas fichas para trocar por animais.”*

Após a prática, os estudantes participaram de uma reflexão coletiva, respondendo a perguntas direcionadas para consolidar o aprendizado, como:

1. Por que vocês acham que os babilônios criaram a escrita cuneiforme?

Resposta de um participante: *“Para não esquecerem o que tinham ou o que trocavam.”*

A pesquisadora complementou: a escrita ajudava a registrar informações importantes, como o que foi vendido ou comprado, o que era essencial em cidades grandes.”

2. Como as fichas poderiam ajudar a controlar trocas e mercadorias?

Resposta de um participante: *“Porque cada ficha significava alguma coisa, e assim ninguém se confundia.”*

A pesquisadora reforçou: era como um contrato ou um recibo, e isso ajudava a organizar melhor as trocas.”

De acordo com Ausubel (1968), “a aprendizagem significativa ocorre quando o conteúdo é apresentado de forma lógica e contextualizada, permitindo que o aprendiz relacione o novo conhecimento com estruturas cognitivas prévias”. A integração entre a apresentação inicial, a prática concreta e a reflexão final proporcionou um ambiente de aprendizagem que permitiu aos estudantes compreenderem o papel da escrita, nas primeiras civilizações, de maneira significativa.

Os comentários dos estudantes durante a atividade prática e a reflexão coletiva demonstram como as experiências concretas facilitaram a internalização do conteúdo. A utilização da argila, como material base, permitiu que os estudantes vivenciassem as dificuldades e os desafios enfrentados pelos povos antigos, conectando o teórico ao prático.

A aula está alinhada à Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017), atendendo à habilidade EF05HI02, que visa o reconhecimento da escrita como elemento fundamental na organização das sociedades humanas. Além disso, promoveu as competências gerais de repertório cultural, ao conectar os estudantes às práticas históricas das primeiras civilizações, e incentivou o pensamento crítico, ao fomentar reflexões sobre o papel da escrita na comunicação e organização social.

O nosso quarto encontro evidenciou como a combinação de recursos visuais, vivências práticas e reflexões coletivas pode promover a aprendizagem significativa no ensino de história. Ao recriar a escrita cuneiforme e produzir fichas sumérias, os estudantes vivenciaram o impacto da escrita nas sociedades antigas, internalizando conceitos históricos de forma prática e crítica. A mediação pedagógica foi essencial para guiar os estudantes no entendimento do papel da escrita como registro e ferramenta de organização social, demonstrando que o ensino de história pode ir além da memorização de fatos, transformando-se em uma experiência significativa e reflexiva.

Figura 8 – Registro da confecção das fichas sumérias e a escrita cuneiforme.



Fonte: Acervo da pesquisadora (2024).

6.1.5 Aula 5: Escrita egípcia

Objetivo: experienciar a escrita no papiro; conhecer a escrita hieroglífica e como ela era realizada pelos egípcios; entender o processo de produção do papiro; familiarizar-se com o cálamo e como ele era usado; aprender a fazer tinta natural usando terra.

Evidências: neste momento, a sequência didática aprofundou o entendimento dos estudantes sobre a evolução da escrita, com foco na cultura egípcia. Intitulada “Oficina de Escrita Egípcia”, a aula combinou teoria e prática, explorando os hieróglifos e o processo de produção do papiro. Essa abordagem permitiu que os estudantes compreendessem como a inovação dos suportes para registros escritos influenciou a organização e a transmissão de conhecimentos nas civilizações antigas.

A aula começou com uma recordação coletiva, revisitando os sistemas de escrita já abordados nas aulas anteriores e estabelecendo conexões com o novo tema. Perguntas como “Por que vocês acham que os suportes para escrita mudaram ao longo do tempo?” e “Como a escolha do material influenciava a escrita?” levaram os estudantes a refletirem sobre a relação entre os avanços tecnológicos e as necessidades das civilizações.

Esse momento preparatório foi essencial para ativar os subsunçores dos estudantes, estabelecendo vínculos entre o conteúdo novo e o conhecimento prévio. Segundo Moreira (2011a), para que a aprendizagem seja significativa, é necessário que os novos conceitos sejam apresentados de forma lógica e relacionados aos conhecimentos já existentes do aprendiz. Essa abordagem, também destacada por Natário e Batista (2018), ressalta que o processo de aprendizagem significativa integra aspectos cognitivos, emocionais e sociais, conduzindo os estudantes a um crescimento integral.

Na atividade prática, os estudantes produziram papiros utilizando papel de pão e cola, simulando o processo histórico em uma versão adaptada à realidade escolar. Durante a confecção, os estudantes refletiram sobre o esforço envolvido na produção de um suporte tão avançado para a época. Após a secagem, eles recriaram inscrições hieroglíficas com canetinhas, aproximando-se das técnicas utilizadas pelos egípcios.

Embora não tenham confeccionado cálamos, os estudantes analisaram imagens desse instrumento, compreendendo sua funcionalidade e relevância para os escribas. Comentários como “*O papiro deve ter ajudado muito, porque é mais leve que a argila*” e “*Escrever com tinta e cálamo era mais rápido do que na pedra*” demonstraram que os estudantes perceberam as vantagens dos avanços tecnológicos e como eles moldaram a escrita.

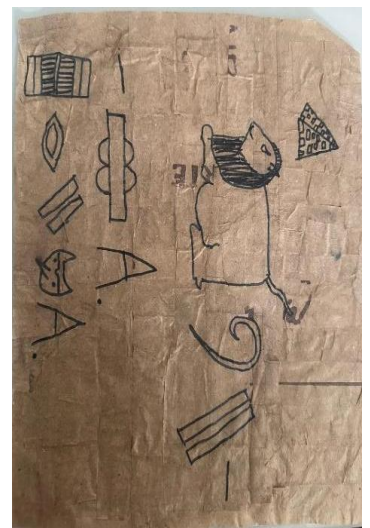
Essa atividade prática também dialoga com as propostas de Darroz et al. (2014), que destacam como atividades concretas, conectadas ao cotidiano do estudante, contribuem para uma aprendizagem significativa.

A análise de imagens de papiros históricos e registros hieroglíficos complementou a prática, oferecendo aos estudantes uma visão mais ampla sobre os registros egípcios. Questões como “O que os hieróglifos nos contam sobre a vida dos egípcios?” e “Como seria preservar histórias sem escrever?” incentivaram reflexões críticas sobre a importância cultural e histórica da escrita. Esses momentos consolidaram o entendimento sobre como a escrita reflete a organização social e os valores de uma civilização.

No encerramento, os estudantes participaram de uma discussão sobre os impactos da introdução do papiro em comparação com suportes anteriores, como argila e pedra. A reflexão foi guiada pelas seguintes perguntas: “Como seria registrar informações importantes sem papiro ou papel?” e “Por que os egípcios investiram tanto esforço na criação de materiais para escrita?” Essas discussões reforçaram a relação entre a evolução dos suportes de escrita e as necessidades de preservação e comunicação.

A aula destacou como a evolução dos suportes de escrita acompanhou o desenvolvimento cultural e tecnológico das civilizações antigas. Ao vivenciarem o processo de confecção do papiro e explorarem os hieróglifos, os estudantes integraram o conteúdo às estruturas cognitivas já existentes, promovendo uma compreensão profunda e contextualizada. Como apontam Ausubel, Novak e Hanesian (1980), a aprendizagem significativa ocorre quando os novos conteúdos são conectados de maneira lógica aos conhecimentos prévios, permitindo a construção de significados duradouros.

Figura 9 – Fotos dos participantes produzindo Papiros - vivenciando a escrita do Egito Antigo.



Fonte: Acervo da pesquisadora (2024).

6.1.6 Aula 6: Invenção do papel

Objetivo: observar a diferença da escrita no papel, em relação aos outros suportes utilizados anteriormente (escrita sobre rochas, couro de animais, argila); conhecer como é feito o papel; compreender o caminho percorrido pelo homem até a invenção do papel; instruir-se sobre a escrita alfabética e seu uso; explorar a origem da imprensa e o que isso significou para a humanidade; vivenciar a escrita na máquina de escrever.

Evidências: essa etapa da sequência didática abordou a evolução dos sistemas de escrita, a invenção do papel e o impacto da imprensa como marco na democratização do conhecimento. A aula combinou teoria e prática, utilizando imagens históricas, vivências com equipamentos, como a máquina de escrever e o mimeógrafo, e o vídeo “A História da Escrita – Parte 5”, do canal “A Saga Humana”. Esse recurso audiovisual foi utilizado para ilustrar de maneira dinâmica a transição dos sistemas de escrita, conectando os novos saberes aos conhecimentos prévios dos estudantes.

No sexto encontro, começamos com uma introdução sobre como os sistemas de escrita mudaram ao longo do tempo, passando dos desenhos (como pictogramas e hieróglifos) para as letras que usamos hoje. Um vídeo ajudou a mostrar essas mudanças e como os alfabetos fonéticos tornaram a escrita mais simples e fácil de aprender.

Depois de assistir ao vídeo, tivemos uma conversa em grupo para pensar sobre o que aprendemos. Questionei os participantes: “por que vocês acham que usar desenhos (como os hieróglifos) para escrever era mais difícil do que usar letras?”

Essa e outras perguntas ajudaram os estudantes a refletirem sobre como essas mudanças facilitaram a comunicação e o aprendizado, e como a escrita transformou a vida das pessoas ao longo da história.

Complementando o tema da evolução dos suportes de escrita, a invenção do papel foi apresentada com imagens que mostraram como (Cai Lun) utilizou fibras vegetais para criar um suporte leve e prático. A aula também explorou a imprensa de Gutenberg, com destaque para sua contribuição na reprodução de textos em larga escala, como a Bíblia, conectando esses avanços ao impacto cultural e social da democratização do conhecimento.

Durante a etapa prática, os participantes tiveram contato com equipamentos históricos, como a máquina de escrever e o mimeógrafo. A curiosidade despertada por esses instrumentos foi um ponto marcante, que despertou as seguintes perguntas: “*Como as letras aparecem no papel?*” e “*O mimeógrafo é uma impressora antiga?*”.

Comentários como *“É muito diferente do computador, tem que fazer força para digitar uma letra”* evidenciaram o envolvimento dos estudantes com a atividade. Esse entusiasmo foi tão significativo que a pesquisadora decidiu abrir um encontro extra para aprofundar o aprendizado sobre esses equipamentos e explorar novas reflexões.

A análise do vídeo e as vivências práticas levaram a discussões orientadas sobre os impactos históricos e sociais das inovações tecnológicas relacionadas à escrita. Questões como: *“Por que vocês acham que usar desenhos (como os hieróglifos) para escrever era mais difícil do que usar letras? De que jeito o papel e a prensa ajudaram mais pessoas a aprenderem e compartilharem informações?”* ajudaram os estudantes a conectar os novos saberes aos subsúncos existentes, promovendo reflexões críticas e fortalecendo a compreensão da evolução da escrita.

O uso combinado do vídeo, das imagens históricas e das vivências práticas permitiu que os estudantes relacionassem os novos conhecimentos às estruturas cognitivas já existentes. Segundo Ausubel, Novak e Hanesian (1980): *“a aprendizagem significativa ocorre quando os novos conhecimentos são incorporados de forma lógica às estruturas cognitivas existentes”*. A curiosidade demonstrada pelos participantes e a necessidade de um encontro adicional reforçaram o impacto positivo dessa abordagem, consolidando o aprendizado de maneira significativa.

A etapa destacou a integração entre teoria e prática, explorando a evolução dos sistemas de escrita e os avanços tecnológicos, como o papel e a imprensa. O vídeo apresentado serviu como um recurso dinâmico para conectar os novos conhecimentos aos saberes prévios, e as vivências práticas despertaram grande curiosidade e engajamento nos estudantes. Uma frase marcante do vídeo, *“Sem a escrita, muitas informações importantes se perderiam entre as gerações”*, ajudou a enfatizar o papel transformador da escrita na preservação do conhecimento. O entusiasmo dos participantes e a necessidade de um encontro adicional demonstraram a eficácia da abordagem, consolidando o aprendizado e promovendo reflexões críticas sobre a história da escrita e suas transformações sociais.

Figura 10 – Registro dos participantes digitando na máquina de escrever, explorando este recurso.



Fonte: Acervo da pesquisadora (2024).

6.1.7 Aula 7: Escrita informal e conversacional

Objetivo: entender a evolução histórica da escrita. Explorar o uso de símbolos na comunicação escrita informal. Desenvolver habilidades de escrita que incorporem *emojis*, *emoticons* e outras formas de representação visual. Refletir sobre como diferentes símbolos podem alterar o tom e o significado de mensagens. Avaliar a sequência de encontros das 7 aulas.

Evidências: neste encontro, os estudantes exploraram o uso de símbolos e *emojis* na construção de textos e refletiram sobre como esses elementos visuais afetam a comunicação. A atividade proporcionou uma experiência prática de escrita informal, em que os estudantes criaram mensagens utilizando *emojis* e, em seguida, trocaram esses textos entre si. Durante o compartilhamento das mensagens, surgiram comentários como: “*Os emojis deixam as mensagens mais divertidas.*”

Ao analisar a aula 7, na qual os estudantes desenvolveram textos utilizando *emojis* e realizaram trocas entre si, é pertinente considerar as observações de Paiva (2016). A autora destaca que os *emojis* não apenas expressam emoções, mas também desempenham funções discursivas complexas, como substituir palavras, indicar afeto e expressar ironia. Essa perspectiva é corroborada por Avelar (2018), que identifica nos *emojis* um potencial pragmático-discursivo que vai além da simples manifestação emocional, contribuindo para a construção de sentidos nas interações digitais.

Durante a atividade, surgiram comentários dos estudantes que refletem a integração dos *emojis* na comunicação cotidiana, evidenciando como esses símbolos facilitam a expressão de nuances emocionais e intencionais nas mensagens. Essa observação está alinhada com os estudos de Avelar (2018), que apontam para a capacidade dos *emojis* de mitigar ou intensificar a força ilocucionária dos atos de fala, funcionando como estratégias de polidez e preservação de face nas interações digitais.

Portanto, a utilização de *emojis* na produção textual dos estudantes não só enriquece a comunicação, tornando-a mais expressiva e próxima da oralidade, como também desenvolve habilidades essenciais para a compreensão e uso eficaz desses recursos no contexto digital contemporâneo. Essa abordagem pedagógica promove uma aprendizagem significativa, ao conectar os conteúdos escolares com as práticas sociais dos discentes, conforme defendido por Paiva (2016) e Avelar (2018): “*Alguns emojis têm mais de um significado dependendo do contexto.*”

De acordo com Bakhtin (2003), o significado de qualquer elemento da linguagem é construído em função do contexto em que ele é usado. Assim, *emojis* são signos polissêmicos que assumem significados diferentes em interações sociais variadas. Nas falas dos participantes dessa pesquisa:

Participante 1: “*Eu gosto de usar emojis porque é mais rápido do que escrever tudo.*”

Participante 2: “*Alguns emojis mostram o que sentimos melhor do que palavras.*”

Segundo Vygotsky (1984), os símbolos desempenham um papel mediador na expressão e na compreensão das emoções, o que explica como *emojis* podem transmitir sentimentos, de forma mais direta e acessível, do que o texto escrito.

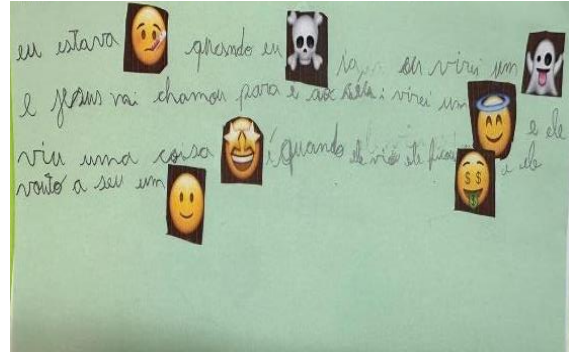
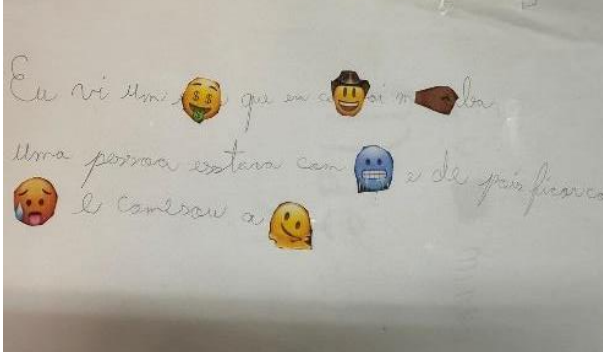
A atividade revelou como os *emojis* desempenham um papel importante na comunicação informal, ajudando os estudantes a refletirem sobre as nuances da escrita conversacional. A troca de mensagens permitiu que eles experimentassem a interação entre texto e símbolos visuais, reforçando a importância do contexto e da intenção comunicativa.

Conforme Ausubel (2000) sugere em sua Teoria da Aprendizagem Significativa, atividades que partem do conhecimento prévio dos estudantes e se conectam com experiências do cotidiano têm maior potencial de engajamento e retenção. Neste caso, o uso dos *emojis*, tão presente na vida digital dos estudantes, funcionou como um ponto de ancoragem para introduzir reflexões mais amplas sobre a evolução da escrita e os diferentes modos de representação textual.

A experiência da aula reforçou o papel do ensino de história como catalisador do entendimento de mudanças culturais e sociais, inclusive no campo da linguagem e da escrita. Por meio de atividades práticas e reflexivas, alinhadas aos princípios da aprendizagem significativa, os estudantes foram capazes de conectar as discussões históricas à sua realidade contemporânea, reconhecendo a evolução da escrita como um processo contínuo e adaptável às necessidades humanas.

Neste encontro, os estudantes exploraram o uso de símbolos e *emojis* na construção de textos e refletiram sobre como esses elementos visuais afetam a comunicação. A atividade proporcionou uma experiência prática de escrita informal, em que os estudantes criaram mensagens utilizando *emojis* e, em seguida, trocaram esses textos entre si. Durante o compartilhamento das mensagens, surgiram comentários como: “Os *emojis* deixam as mensagens mais divertidas.”

Figura 11- Registro da produção da escrita com *emojis* dos participantes.



Fonte: Acervo da pesquisadora (2024)

6.1.8 Aula 8: A Trajetória da Escrita em Mapas Conceituais

Objetivo: investigar a compreensão dos estudantes sobre a origem e evolução da escrita, após a sequência didática.

Evidências: a oitava e última aula da sequência didática sobre a origem da escrita representou o fechamento do percurso de aprendizagem, consolidando os conhecimentos adquiridos pelos estudantes ao longo das atividades. Para sistematizar as reflexões, os participantes trabalharam em duplas na construção de um mapa conceitual, que serviu como instrumento de síntese e organização das principais ideias abordadas ao longo do processo.

Durante a atividade, foram disponibilizadas imagens e palavras-chave que remetiam aos diversos momentos da história da escrita, desde os primeiros registros rupestres até a era digital. A construção do mapa conceitual proporcionou um momento de análise e reconstrução do aprendizado, permitindo que os estudantes estabelecessem conexões entre os conteúdos trabalhados e revisitassem os conceitos fundamentais da sequência didática. A análise desses mapas, com base na Teoria da Aprendizagem Significativa, de David Ausubel, permite identificar como os conceitos foram estruturados e interligados, além de destacar o impacto da atividade na construção do conhecimento.

Ausubel (2000) defende que o aprendizado significativo ocorre por meio da diferenciação progressiva, na qual novos conceitos são incorporados de maneira hierárquica e organizados de forma cada vez mais específica. Essa estrutura é essencial para a compreensão aprofundada dos temas trabalhados.

Padrões Observados nos Mapas Conceituais: Em todos os mapas, há uma progressão da escrita primitiva para a escrita contemporânea, demonstrando que houve compreensão da evolução histórica da comunicação:

- O percurso da escrita é claramente identificado, partindo da escrita rupestre, passando pela pictográfica, cuneiforme, hieroglífica, alfabética e chegando à escrita digital.
- Os mapas mostram que a escrita não foi apenas uma inovação técnica, mas um processo vinculado a mudanças sociais, evidenciado pela presença de termos como economia, comércio, sedentarismo e religião.

Essa estrutura revela que o conhecimento foi assimilado de maneira progressiva, permitindo que cada dupla organizasse os conceitos de acordo com sua percepção da relação entre os diferentes sistemas de escrita.

Reconciliação Integrativa: são conexões entre diferentes conceitos, os quais, vistos como independentes, passam a ser compreendidos como parte de um mesmo sistema (AUSUBEL, 2000). Nos mapas conceituais analisados, essa integração ficou evidente.

Conexão entre a escrita e as necessidades humanas: a escrita não aparece isolada, mas sempre vinculada ao contexto histórico e social, como nas ligações entre escrita cuneiforme e economia, ou entre hieróglifos e religião.

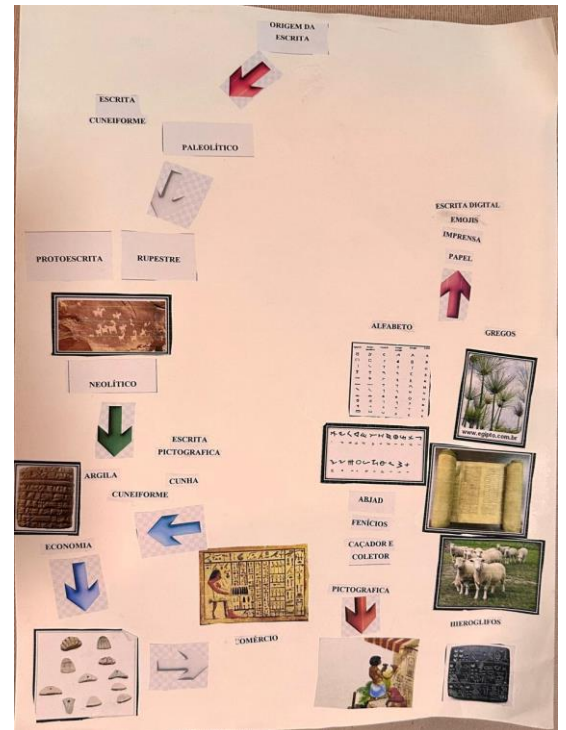
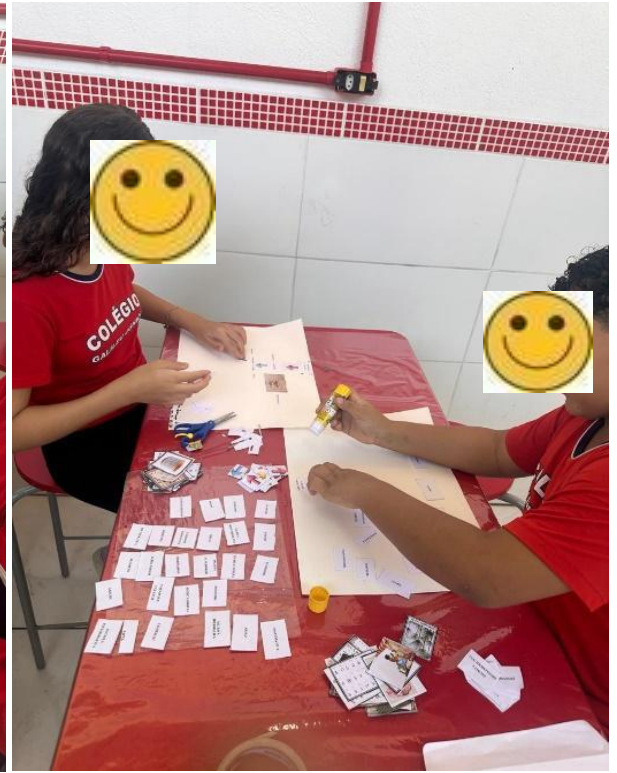
Relação entre suporte e tecnologia: há uma preocupação em destacar os materiais que viabilizaram a escrita ao longo do tempo, como argila, papiro e papel, demonstrando a percepção de que os avanços materiais impulsionaram mudanças no sistema de escrita.

Escrita digital e continuidade histórica: A presença de escrita digital e *emojis* mostra que a evolução da escrita foi percebida como um processo dinâmico e contínuo, e não como um evento isolado.

Esse tipo de conexão demonstra que os estudantes não apenas memorizaram os conteúdos, mas conseguiram estabelecer relações significativas entre os diferentes conceitos abordados. A organização das informações nos mapas conceituais indica que houve um processo ativo de construção do conhecimento, no qual os estudantes foram capazes de integrar novas ideias ao que já sabiam, estruturando o aprendizado de maneira lógica e contextualizada. Esse resultado reforça a premissa de Ausubel (2000) de que a aprendizagem significativa ocorre quando novos conceitos se ancoram em conhecimentos prévios, promovendo uma compreensão mais profunda e duradoura.

Ausubel propôs o uso de organizadores avançados, que ajudam a estruturar o conhecimento de maneira clara e acessível. Os mapas conceituais cumprem essa função ao utilizar recursos visuais, setas e categorias para organizar as informações.

Uso de imagens: os mapas apresentam representações visuais, como tabuinhas de argila, hieróglifos e papiros, o que fortalece a assimilação do conhecimento.



Fonte: Acervo da pesquisadora (2024).

7 PRODUTO EDUCACIONAL

7.1 Apresentação

O presente produto educacional, foi desenvolvido no âmbito da pesquisa “O Ensino de História e a Aprendizagem Significativa Além da Memorização de Datas e Fatos”, vinculada ao Programa de Mestrado Profissional em Educação. A proposta tem como objetivo favorecer a aprendizagem significativa da evolução da escrita, proporcionando aos estudantes do 5º ano do Ensino Fundamental uma compreensão contextualizada da importância da escrita ao longo da história.

A escrita, enquanto instrumento de comunicação e registro da memória coletiva, desempenhou um papel essencial na organização das sociedades ao longo do tempo. Segundo Fonseca (2009), a escrita é um dos principais marcos civilizatórios, pois possibilitou a sistematização e a transmissão do conhecimento entre gerações, influenciando profundamente a organização social, econômica e política. Dessa forma, compreender a evolução da escrita é fundamental para que os estudantes reconheçam sua importância histórica e sua relação com a construção das sociedades contemporâneas.

No contexto educacional, a organização das atividades de ensino é essencial para garantir a progressão da aprendizagem. Dolz e Schneuwly (2004) destacam a importância das sequências didáticas como metodologia estruturada que permite aos alunos desenvolverem competências progressivas, por meio de atividades organizadas de forma intencional. Para os autores, a elaboração de uma sequência didática deve considerar as dificuldades e possibilidades dos estudantes, favorecendo um aprendizado significativo e contextualizado.

O ensino de História deve proporcionar aos alunos um processo investigativo e reflexivo sobre os acontecimentos passados, relacionando-os ao presente. Segundo Ausubel (1968), a aprendizagem significativa ocorre quando novos conhecimentos se conectam a estruturas cognitivas já existentes, permitindo uma assimilação mais duradoura e funcional do conteúdo. Nesse sentido, Moreira (2012) complementa que a aprendizagem significativa se dá quando há um vínculo entre o conhecimento prévio do estudante e os novos conteúdos apresentados, tornando a experiência educacional mais relevante.

Além disso, Zabala (1998) enfatiza que a sequência didática é uma metodologia estruturada que organiza as atividades de ensino de forma progressiva, garantindo coerência no processo de aprendizagem. O autor destaca que sua importância reside na definição clara dos conteúdos, e no papel que cada atividade desempenha na mediação do conhecimento. Assim, a

presente sequência didática foi planejada considerando os diferentes suportes e sistemas de escrita utilizados ao longo da história, buscando proporcionar aos estudantes uma experiência investigativa e significativa.

Objetivo Geral:

Contribuir para a formação de educadores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, proporcionando subsídios para a aplicação de uma sequência didática sobre a origem da escrita, com práticas pedagógicas que promovam a aprendizagem significativa e a articulação entre o ensino de história e a vivência dos estudantes.

Objetivos Específicos

- Proporcionar aos professores recursos pedagógicos para explorar a evolução dos sistemas de escrita, desde as primeiras formas de comunicação até a atualidade.
- Incentivar práticas pedagógicas interativas e reflexivas que engajem os estudantes promovendo sua participação ativa no processo de ensino e de aprendizagem.
- Promover a contextualização da sequência didática a diferentes contextos escolares, valorizando a diversidade cultural e social das turmas.

7.2 Fundamentos Teóricos para o Ensino da Escrita na História: Entre a Memória, a Comunicação e a Aprendizagem Significativa

Para compreender o ensino de história à luz da aprendizagem significativa, é essencial abordar conceitos fundamentais que sustentam essa abordagem pedagógica. O ensino de história, muitas vezes reduzido à memorização de datas e eventos isolados, enfrenta desafios no envolvimento dos estudantes e na construção de um conhecimento que seja relevante para suas vidas. Nesse contexto, a Teoria da Aprendizagem Significativa, proposta por David Ausubel (2000), oferece uma alternativa metodológica que possibilita a construção do conhecimento de forma estruturada e interligada com os saberes prévios dos estudantes.

Ausubel (2000) destaca que a aprendizagem significativa ocorre quando novos conceitos são integrados à estrutura cognitiva do estudante, conectando-se a conhecimentos preexistentes e formando uma rede de significados. Esse processo se opõe à aprendizagem mecânica, baseada na simples memorização, e favorece uma compreensão mais profunda e duradoura dos conteúdos. No ensino de história, essa perspectiva possibilita que os estudantes

compreendam os processos históricos de maneira ativa, relacionando os fatos do passado com sua realidade e promovendo reflexões críticas sobre o presente.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reforça essa necessidade ao afirmar que o ensino de história deve possibilitar que os estudantes desenvolvam o pensamento histórico, a capacidade investigativa e a análise crítica dos acontecimentos passados e presentes (Brasil, 2018). Isso implica ir além da repetição de informações e adotar estratégias pedagógicas que incentivem a interpretação, a problematização e a construção ativa do conhecimento.

Dentro da perspectiva da aprendizagem significativa, Ausubel (2000) apresenta três formas principais de assimilação do conhecimento: aprendizagem por subordinação, por superordenação e combinatória.

- Na aprendizagem por subordinação, o novo conhecimento se conecta a conceitos já existentes na estrutura cognitiva do estudante. No ensino de história, isso ocorre quando um estudante, por exemplo, que já compreende o conceito de sociedade, aprende sobre diferentes formas de organização social ao longo da história, como o feudalismo e a pólis grega.

- Na aprendizagem por superordenação, o estudante constrói um conceito mais amplo, a partir de conhecimentos específicos. Um exemplo seria a análise de diferentes revoluções históricas para desenvolver uma compreensão geral sobre o conceito de revolução e suas implicações políticas e sociais.

- Na aprendizagem combinatória, novos conhecimentos não possuem uma relação hierárquica com os anteriores, mas são assimilados por meio de comparações e analogias. Isso pode ser observado quando um estudante compara diferentes sistemas de escrita ao longo da história e identifica semelhanças e diferenças entre eles.

Além dessas formas de assimilação, Ausubel (2000) destaca a importância dos organizadores prévios, que funcionam como estruturas cognitivas auxiliares, facilitando a conexão entre novos conteúdos e os conhecimentos já internalizados pelo estudante. Zaia, Saravali e Guimarães (2020) ressaltam que os organizadores prévios são essenciais no ensino de história, pois ajudam a estruturar o pensamento histórico e a estabelecer relações entre diferentes períodos e eventos.

Tradicionalmente, o ensino de história tem sido caracterizado por uma abordagem conteudista e linear, na qual os estudantes são incentivados a memorizar fatos e datas sem um aprofundamento na compreensão dos processos históricos. Fonseca (2009) critica essa prática, argumentando que o ensino dessa disciplina não deve ser apenas a transmissão de informações, mas um espaço para a construção de um pensamento crítico e reflexivo.

Abud (2003) reforça essa crítica ao afirmar que a abordagem tradicional limita a capacidade dos estudantes de compreender esse conteúdo como um processo dinâmico e multifacetado. Em vez disso, a disciplina é frequentemente apresentada como uma sucessão de eventos isolados, sem conexão com a realidade contemporânea e sem espaço para diferentes perspectivas históricas.

Nesse sentido, a BNCC propõe um ensino dessa área de conhecimento humano que valorize a diversidade de narrativas e a construção de identidades históricas, permitindo que os estudantes compreendam as múltiplas influências que moldaram o mundo em que vivem (BRASIL, 2018). Para isso, é essencial adotar práticas pedagógicas que favoreçam a aprendizagem significativa, incentivando os estudantes a estabelecer relações entre o passado e o presente.

A introdução da aprendizagem significativa no ensino de história demanda a adoção de metodologias ativas, que promovam o envolvimento dos estudantes no processo de construção do conhecimento. Segundo Moreira (2020), essa abordagem possibilita que os conteúdos históricos sejam explorados de maneira dinâmica, incentivando a reflexão e a participação ativa dos estudantes.

No estudo da origem da escrita, por exemplo, a aprendizagem significativa pode ser aplicada ao explorar como a escrita transformou as sociedades antigas e como a comunicação evoluiu até os dias atuais. Em vez de apenas memorizar nomes de sistemas de escrita, os estudantes podem analisar como a escrita influenciou a política, a economia e a cultura ao longo do tempo.

Para tornar esse processo mais efetivo, algumas estratégias metodológicas podem ser utilizadas:

- análise de fontes históricas (inscrições cuneiformes, hieróglifos egípcios, manuscritos medievais);
- construção de mapas conceituais para visualizar a evolução dos sistemas de escrita;
- debates e discussões sobre a importância da escrita na organização social e política;
- atividades interdisciplinares, relacionando a história da escrita com disciplinas como Língua Portuguesa e Artes.

De acordo com Zaia, Saravali e Guimarães (2020), essas estratégias favorecem a internalização do conhecimento histórico de maneira mais profunda e duradoura, permitindo que os estudantes compreendam a História não apenas como um conjunto de fatos, mas como um processo que influencia diretamente suas vidas.

A adoção da aprendizagem significativa no ensino dessa área do saber representa uma alternativa ao modelo tradicional, baseado na memorização, possibilitando a construção de um conhecimento mais contextualizado e reflexivo. A BNCC enfatiza a importância de um ensino que valorize a pluralidade de vozes e perspectivas, tornando a História uma disciplina viva, participativa e crítica.

Ao utilizar estratégias que favoreçam a diferenciação progressiva e o uso de organizadores prévios, os educadores podem transformar a maneira como os estudantes interagem com os conteúdos históricos, promovendo uma aprendizagem que vá além da reprodução de informações e contribua para a formação de cidadãos conscientes e ativos na sociedade.

7.3 Roteiro das atividades

Sequência Didática

Duração: 8 encontros

Público-alvo: Educadores dos anos iniciais do ensino fundamental.

1ª Aula: Roda de Leitura

Objetivos: apresentar e discutir a proposta da sequência didática sobre “A Origem da Escrita”. Promover uma roda de conversa sobre a evolução que a escrita passou até chegar na forma que a concebemos hoje como o alfabeto fonético.

Procedimentos: apresentação do projeto e suas etapas. Expliquei para as crianças que a sequência didática abordaria a história da escrita, suas origens e como ela foi mudando ao longo do tempo, destacando algumas das principais formas de como a escrita se desenvolveu: desde os pictogramas da escrita cuneiforme e hieróglifos egípcios, até os alfabetos fenício e grego. No momento da apresentação dos exemplos de escrita, cada estudante pôde compartilhar seus conhecimentos prévios sobre como a escrita começou. Essas foram as perguntas que

estimularam a discussão: “Vocês sabem como as pessoas escreviam antes de termos o alfabeto?”, “O que vocês acham que mudou na escrita ao longo do tempo?”.

Materiais: caixa de papelão para contação da história com elementos surpresa e contextualizados, como pedra e carvão.

Figura 13 - Materiais utilizados durante a contação da história da escrita.



Fonte: acervo da pesquisadora (2024).

Avaliação: ao final da conversa, os estudantes refletiram sobre a importância da escrita para a humanidade e como ela influenciou o desenvolvimento das civilizações.

Dicas de Leitura

AUSUBEL, David P. **A aprendizagem significativa:** A teoria de David Ausubel e sua contribuição para o ensino.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/bncc>. Acesso em: 1 dez. 2024.

CARDONA, Georges. **História universal da escrita.** São Paulo: Martins Fontes, 1999.

ROCHA, Ruth; ROTH, Otávio. **O livro da escrita.** Ilustrações de Raquel Coelho. São Paulo: Melhoramentos, 1992.

2ª Aula: Mapa Conceitual

Objetivo: Construir um mapa conceitual sobre os sistemas de escrita.

Procedimento: Iniciou-se a aula com a pergunta: “Como você acha que as pessoas se comunicavam antes de existir a escrita?”.

Houve uma breve discussão sobre a importância da comunicação e como ela evoluiu. Realizamos as perguntas na sequência: “como a escrita ajuda a lembrar coisas importantes?”

Você já inventou um código secreto ou uma linguagem? Como você fez isso e por quê? Se você fosse criar um símbolo para representar uma ideia importante hoje, qual seria e por quê?”.

Esses questionamentos encorajaram os discentes a refletir sobre como a escrita serve como um recurso para ampliar a memória humana, permitindo-nos registrar e revisitar informações. Esse questionário facilitou a investigação acerca do conhecimento prévio dos educandos sobre os diferentes sistemas de escrita e sua importância histórica. Essa verificação permitiu entender como os estudantes percebem a função da escrita como recurso de comunicação e memória, além de verificar quais sistemas e formas de escrita eles já conhecem, como os pictogramas, ideogramas e alfabetos. A partir disso, foi possível relacionar suas percepções com os novos conhecimentos que apresentados ao longo da sequência didática.

Apresentamos imagens de diferentes tipos de escrita antiga (cuneiforme, hieróglifos, alfabetos primitivos), focando em sua origem e propósito.

A seguir, descrevemos a estrutura utilizada do mapa conceitual:

Definição do núcleo central: no centro do papel, escrevemos "Origem da Escrita". Isto foi o tema principal do mapa.

Criação de categorias: desenhamos linhas partindo do centro para diferentes áreas do papel. Em cada linha, escrevemos uma subcategoria, como "Sumerianos" (cuneiforme), "Hieróglifos egípcios" (papiros), "Escrita chinesa" (ideográfica), e " Fenício" (escrita alfabética).

Em cada subcategoria, adicionamos pequenas linhas que levavam a fatos específicos ou características, como Cuneiforme, Pictográfica, Ideogramas, etc.

Preenchimento do mapa: conforme iam se familiarizando, os estudantes escreviam as informações nos espaços correspondentes no mapa, usando cores diferentes para cada subcategoria afim de facilitar a visualização.

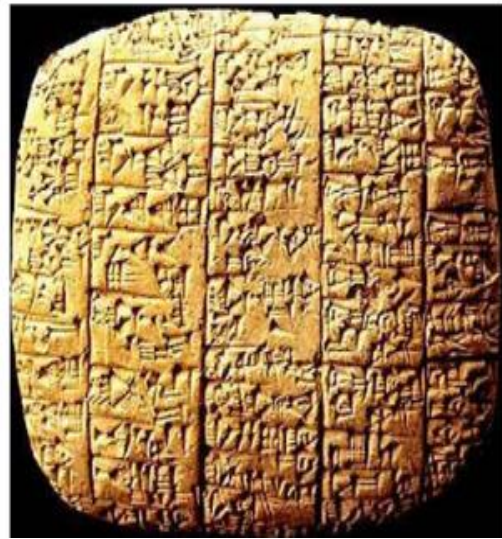
Revisão e Decoração: professora e estudantes observaram juntos o mapa e revisaram as informações, garantindo que tudo estivesse correto e fácil de entender. Isso permitiu que as crianças memorizassem o mapa, com desenhos ou imagens relacionadas ao tema, ajudou a reforçar o aprendizado e tornou a atividade mais atraente.

Materiais: Papel grande ou cartolina, canetas coloridas ou marcadores, imagens para decorar, cola, e livros ou recursos visuais sobre a origem da escrita.

Figura 14 – Material de suporte para a construção do mapa conceitual. Diferentes tipos de escrita.



Fonte: <https://www.coisasdepais.pt/caracteres-chineses/>



Fonte: http://www.tradwiki.net.br/Tabuletas_de_Ebla



Fonte: <https://jcmontteiro.webnode.com.br/album/galeria-de-fotos-fenicios-e-medo-persas/alfabeto-fenicio-jpg/>

Egípcio	Proto-sinótico	Fenício	Grego antigo	Grego	Latim
𐀀	𐀁	𐤀	Α	Α	A
𐀁	𐀂	𐤁	Β	Β	B
𐀂	𐀃	𐤂	Γ	Γ	G
𐀃	𐀄	𐤃	Δ	Ε	E
𐀄	𐀅	𐤄	Ζ	Κ	K
𐀅	𐀆	𐤅	Η	Μ	M
𐀆	𐀇	𐤆	Θ	Ν	N
𐀇	𐀈	𐤇	Ι	Ο	O
𐀈	𐀉	𐤈	Κ	Ρ	R
𐀉	𐀊	𐤉	Λ	Τ	T
𐀊	𐀋	𐤊	Σ	Σ	S

Fonte: FISCHER, 2009 p.

Figura 15 - Estrutura do mapa conceitual.

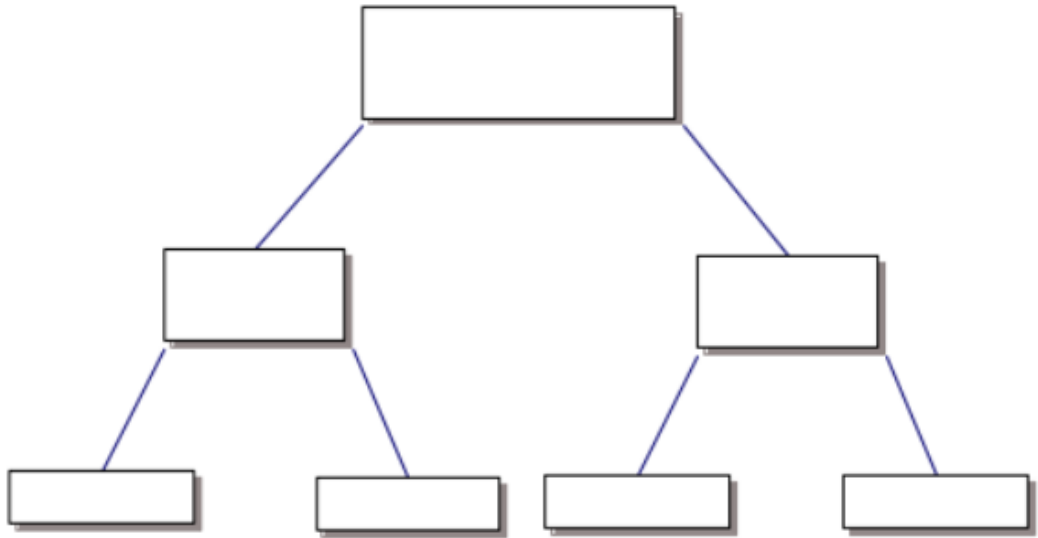


Figura 16 – Fotos da produção do mapa conceitual inicial.



Fonte: Acervo do pesquisadora (2024).

Avaliação: em dupla, houve a produção do mapa conceitual com os conceitos-chave e palavras de enlace, usando imagens ou desenhos.

Dicas de Leitura:

APAIXONADOS POR HISTÓRIA. **A língua suméria.** Disponível em: <https://apaixonadosporhistoria.com.br/texto/87/a-lingua-sumeria>. Acesso em: 18 nov. 2024.

AUSUBEL, David P. **Aquisição e retenção de conhecimentos: uma perspectiva cognitiva.** Lisboa: Plátano Edições Técnicas, 2003.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, DF: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/bncc>. Acesso em: 1 dez. 2024.

EDUCAR SEMPRE. A história da escrita. **Youtube.** 01 mar. 2021. 5min30s. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=hKrBBuiivaY>. Acesso em: 27 mar. 2024.

EXPLORANDO EGITO. **Escrita egípcia no Egito Antigo: a escrita hieroglífica.** 2009. Disponível em: <https://explorandoegito.blogspot.com/2009/11/escrita-egipcia-no-egito-antigo-escrita.html>. Acesso em: 18 nov. 2024.

DORIT-MEIR. **Proto-cuneiforme: a primeira forma de escrita no planeta Terra.** Disponível em: <https://pt.dorit-meir.com/proto-cuneiforme-primeira-forma-de-escrita-no-planeta-terra>. Acesso em: 18 nov. 2024.

ISTOCKPHOTO. **Símbolos e sinais desenhados à mão: desenhos de cavernas.** Disponível em: <https://www.istockphoto.com/br/vetor/s%C3%ADmbolos-e-sinais-desenhados-%C3%A0-m%C3%A3o-desenhos-de-cavernas-gm1394449986-449923535>. Acesso em: 18 nov. 2024.

MOREIRA, M. A. **Aprendizagem significativa, organizadores prévios, mapas conceituais, diagramas V e unidades de ensino potencialmente significativos.** Material de apoio para o curso Aprendizagem Significativa no Ensino Superior: Teorias e Estratégias Facilitadoras. PUCPR, 2013. Disponível em: https://profjudes.unir.br/uploads/44444444/arquivos/TAS_1490483223.pdf. Acesso em 10 jun. 2024.

NOVAK, Joseph D.; GOWIN, D. Bob. **Aprender a aprender.** Lisboa: Plátano Edições Técnicas, 1999.

Educar Sempre. A história da escrita. **Youtube.** 01 mar. 2021. 5min30s. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=hKrBBuiivaY>. Acesso em: 27 mar. 2024.

3ª Aula: A Escrita como Transmissão de Cultura

Objetivo: demonstrar a evolução da escrita pictográfica para a escrita ideográfica. Vivenciar com as crianças o modo como nossos ancestrais se comunicavam e registravam acontecimentos. Inteirar-se da necessidade que o homem sentia de comunicar-se.

Procedimento: iniciamos a aula com uma breve recordação das discussões anteriores sobre a origem da escrita. Perguntamos aos estudantes como eles se comunicariam sem palavras ou escrita, incentivando-os a refletir sobre a importância dos registros na nossa vida cotidiana. Fizemos as seguintes perguntas: “Por que vocês acham que nossos ancestrais queriam deixar registros?” e “Qual é a diferença entre uma imagem e uma palavra?”. Essas questões tiveram a finalidade de fazer com que os participantes pudessem estabelecer conexões com os conteúdos anteriores.

Em seguida, apresentamos imagens de arte rupestre, escrita pictográfica e ideográfica. Cada imagem foi analisada coletivamente, com os estudantes descrevendo o que viam e oferecendo interpretações sobre o que os povos antigos poderiam estar tentando comunicar. Esse momento promoveu uma construção de entendimento pessoal a partir do conteúdo visual.

Avaliação: as crianças produziram desenhos na caverna artificial que montamos com uma barraca. As paredes da barraca foram revestidas com papel pardo para que os estudantes vivenciassem, de maneira lúdica, a sensação de estar dentro de uma caverna reproduzindo uma escrita ancestral. Na sequência, esses materiais foram utilizados como parte da avaliação, e auxiliaram a demonstrar a compreensão dos estudantes sobre a função dos símbolos e registros visuais como meio de comunicação.

Recursos: papel kraft, carvão, internet, computador.

Figura 17– Arte na Caverna.



Fonte: Acervo da pesquisadora (2024).

Dicas de Leitura:

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC/SEB, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/implementacao/biblioteca-de-apoio/pcn-ensino-fundamental-1-ao-5-ano/> Acesso em: 27 mar. 2024.

4ª Aula: Oficina Escrita Antiga

Objetivo: experienciar como era o processo da escrita cuneiforme, desenvolvida pelos babilônios. Observar os materiais utilizados como suporte para escrita. Discutir a necessidade de usar linhas retas, e não linhas curvas, no material utilizado neste processo desenvolvido pelos babilônios como forma de registro. Avaliar os pontos positivos e negativos dessa forma de registro. Auxiliar na compreensão dos estudantes acerca da função dessa escrita para os povos que a desenvolveram, viabilizando o entendimento sobre as diversas formas de escrita antiga, destacando sua importância para o desenvolvimento das primeiras civilizações e como elas lapidaram os modos de comunicação e registro de informações ao longo da história.

Procedimento: prática de escrita utilizando métodos antigos. Escrevemos em argila, como os sumérios, e criamos hieróglifos egípcios, em papel.

Figura 18– Argila como recurso para a escrita cuneiforme.





Fonte: Acervo da pesquisadora (2024).



Avaliação: depoimento oral da pesquisadora e dos participantes sobre os trabalhos em argila e compreensão do sistema cuneiforme.

Dicas de Leitura:

JOLIBERT, Josette. **Caminhos para aprender a ler e escrever**: 2.ed., São Paulo: Contexto, 2015.

FISHER, Steven R. **História da escrita**. Tradução Mirna Pinsky. São Paulo: Editora UNESP, 2009.

Aula 5: Escrita egípcia

Objetivo: experienciar a escrita no papiro; conhecer a escrita hieroglífica e como ela era realizada pelos egípcios; entender o processo de produção do papiro; familiarizar-se com o cálamo e como ele era usado; aprender a fazer tinta natural usando terra.

Procedimentos: demos início à aula com uma recordação coletiva das aulas anteriores, onde os estudantes compartilham o que lembram das diferentes etapas da evolução da escrita. Incentivamos a reflexão sobre as formas de escrita vivenciadas e exploradas até agora (como arte rupestre e escrita ideográfica). Exploração de diferentes tipos de fontes históricas escritas - documentos, cartas, diários - e discussão sobre como elas nos ajudam a compreender o passado. Confeção de papiro com papel de pão e cola.

Recursos: imagens da escrita hieroglífica, do cálamo, da confecção do papiro, e de um papiro encontrado no Egito, 285- 250 a.c. O cálamo é um instrumento para a escrita manual, feito de um pedaço de cana ou junco, talhado obliquamente e afiado na extremidade, utilizado antigamente (e ainda hoje) para escrever sobre papiros e pergaminhos. Papel de pão, cola, caneta colorida.

Figura 19 - Produção de papiros: vivenciando a escrita do Egito Antigo.





Fonte: Acervo da pesquisadora (2024).

Avaliação: roda de conversa, permitindo que as crianças expressassem seu pensamento, observações, e questionamentos sobre os sistemas de escrita.

Dicas de Leitura:

COSTA, Rosimeri. **A evolução e revolução da escrita:** um estudo comparativo. Disponível em: www.filologia.org.br. Acesso em: 16 abr. 2024.

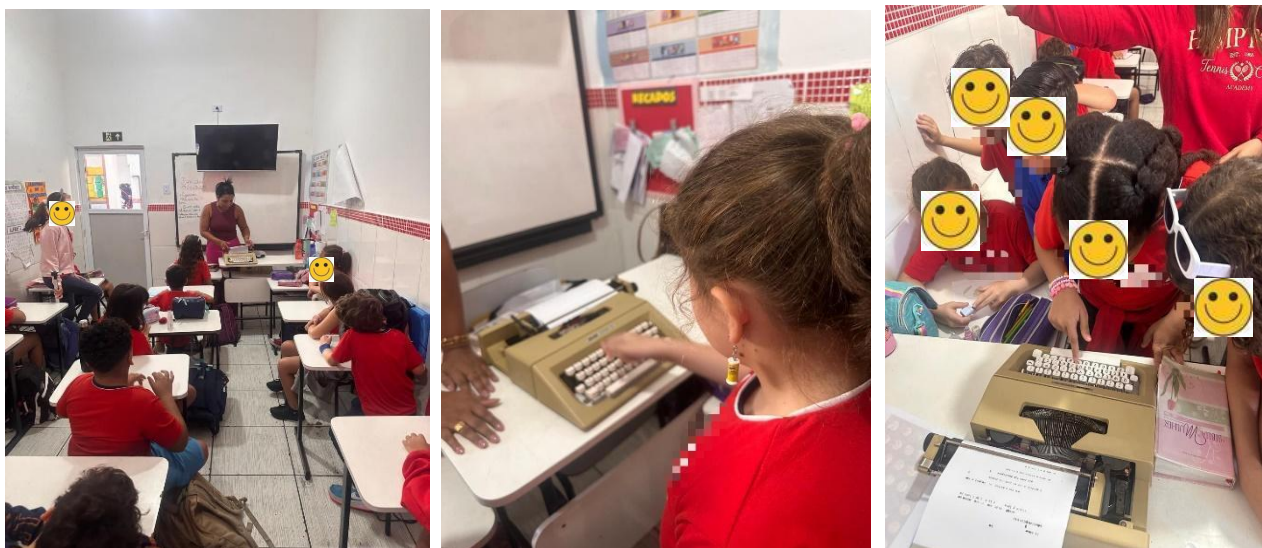
Aula 6: Invenção do papel

Objetivo: observar a diferença da escrita no papel, em relação aos outros suportes utilizados anteriormente (escrita sobre rochas, couro de animais, argila); conhecer como é feito o papel; compreender o caminho percorrido pelo homem até a invenção do papel; inteirar sobre a escrita alfabética e seu uso; informar sobre a origem da imprensa e o que isso significou para a humanidade; vivenciar a escrita na máquina de escrever.

Procedimentos: fizemos um levantamento oral do que foi vivenciado e socializado sobre a história da escrita. Houve contação de história sobre a invenção do papel, e sobre a invenção da imprensa de Gutenberg. Utilizamos imagens de apoio. Conversamos com os estudantes sobre a evolução da escrita e o surgimento da escrita alfabética. Nessa aula, os estudantes vivenciaram a escrita na máquina de escrever. Cada discente teve oportunidade de escrever uma breve frase sobre o assunto, possibilitando que eles fizessem observações.

Recursos: máquina de escrever, papel, lousa.

Figura 20 - Explorando a evolução da imprensa.



Fonte: Acervo da pesquisadora(2024).

Avaliação: roda de conversa, na qual os discentes relataram como foi a experiência.

Dicas de Leitura:

EISENSTEIN, Elisabeth L. **A Revolução da Cultura Impressa: Os Primórdios da Europa Moderna**. São Paulo: Ática, 1998.

SOUZA, Laís A. **Cronologia visual da tipografia**: do surgimento da escrita à Idade Média.

Disponível em:

http://www2.uefs.br:8081/msdesenho/xiseminarioppgdc2015/artigos/SD056_cronologia_visual.pdf. Acesso em: 20 abri. 2024.

Aula 7: Escrita informal e conversacional

Objetivo: entender a evolução histórica da escrita. Explorar o uso de símbolos na comunicação escrita informal. Desenvolver habilidades de escrita que incorporem *emojis*, *emoticons* e outras formas de representação visual. Refletir sobre como diferentes símbolos podem alterar o tom e o significado de mensagens.

Procedimentos: neste encontro relembramos o início das nossas aulas. As crianças participaram falando sobre cada fase da escrita, fazendo referência às etapas que havíamos percorrido até o momento, e questionei os discentes se eles imaginavam qual seria o tipo de escrita que trabalharíamos na aula. Perguntei para as crianças como eles usam símbolos (como *emojis*) em suas mensagens para amigos e familiares, e discutimos a importância desses símbolos na comunicação digital. Expliquei o conceito de escrita informal e conversacional, destacando como os símbolos podem ajudar a expressar emoções e intenções de forma mais evidenciada nos textos informais. Mostrei diferentes tipos de *emojis* e símbolos, e sugeri aos estudantes que escolhessem alguns que eles frequentemente usavam ou que achavam interessantes.

Criação de diálogos: em duplas, os estudantes escreveram um breve diálogo entre amigos planejando um encontro, usando o máximo de símbolos possível para substituir palavras ou acompanhar o texto.

Transformação em texto: após criar os diálogos, cada educando(a) deveria transformar o diálogo em uma forma de texto informal, como uma troca de mensagens de texto, mantendo os símbolos.

Compartilhar e analisar: alguns participantes leram seus textos, com os símbolos, em voz alta, e discutimos como os símbolos afetaram a leitura e a interpretação das mensagens. Ressaltou-se como diferentes símbolos podiam mudar o tom das mensagens.

Recursos: dispositivos com acesso a editores de texto (celular, *tablets*) que suportem *emojis* ou impressões de páginas com variados *emojis* e outros símbolos. Lousa ou folha de sulfite. Canetas, lápis e papéis.

Figura 21 – Imagens de suporte para a escrita digital.



Avaliação: roda de conversa, na qual os discentes relataram como foi a experiência.

Dicas de leitura:

AVELAR, Fernanda Teixeira. **A pragmática dos emojis na comunicação digital**. 2018. 120 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/LETR-B37NBT>. Acesso em: 1 dez. 2024.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e. **A linguagem dos emojis**. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, v. 55, n. 2, p. 379-402, maio/ago. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tla/a/hnGPY5pRNFGBwKJ8JjHTjgF/>. Acesso em: 1 dez. 2024.

Aula 8: A origem da escrita em mapas conceituais

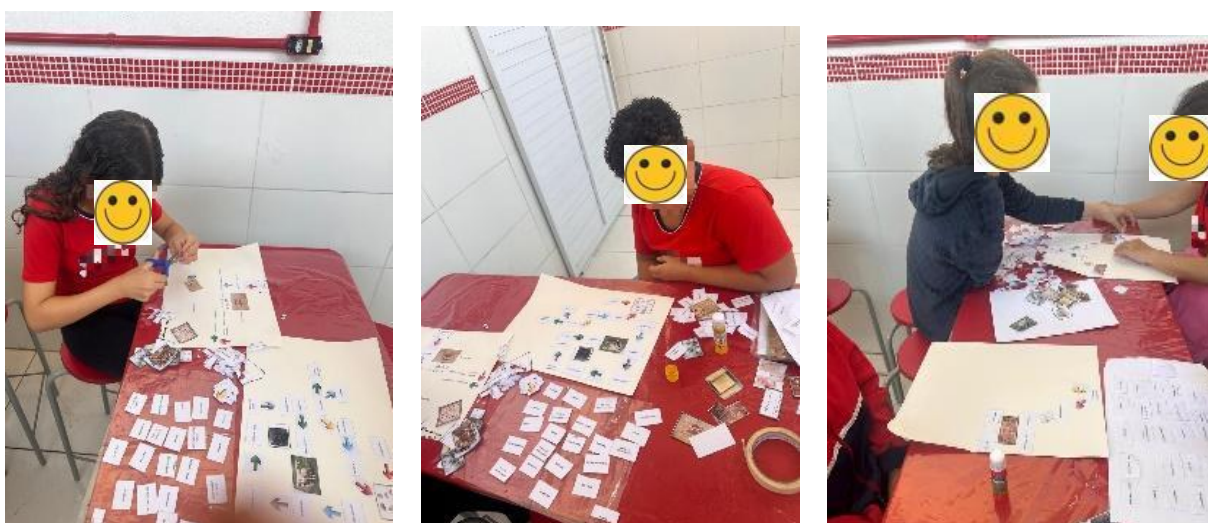
Objetivo: avaliar a compreensão dos estudantes sobre a origem e evolução da escrita.

Procedimentos: o último encontro da sequência teve início com uma breve retomada dos conteúdos trabalhados ao longo da sequência didática, utilizando imagens e palavras-chave que representavam as etapas da evolução da escrita. Esse momento foi planejado para estimular a memória e a participação ativa dos estudantes. A pesquisadora propôs uma reflexão coletiva, questionando o grupo sobre os momentos mais marcantes do processo de aprendizagem e incentivando a troca de impressões sobre os conceitos abordados. Em seguida, foi introduzida a atividade central da aula: a confecção de mapas conceituais. A pesquisadora explicou o conceito dessa ferramenta, destacando sua importância para organizar ideias de forma hierárquica e visual.

Os estudantes foram organizados em duplas e receberam materiais como cartolinas, canetas coloridas, imagens impressas e palavras-chave. A tarefa consistia em criar um mapa conceitual que sintetizasse o percurso de aprendizado, conectando os conteúdos discutidos nas aulas anteriores. Durante a confecção, a pesquisadora circulou entre as duplas, mediando discussões, tirando dúvidas e incentivando reflexões sobre as conexões estabelecidas.

Recursos: cartolinas ou folhas grandes, canetas coloridas, marcadores, lápis, imagens e palavras-chave impressas relacionadas às etapas da evolução da escrita.

Figura 22- Mapa proposto para finalização da sequência didática.



foi possível observar um alto nível de engajamento e trocas significativas entre os participantes. Essas vivências reforçaram a importância de estratégias que permitiram a experimentação e a construção do conhecimento de forma interativa.

Além de favorecer o aprendizado, a sequência também se destacou como um instrumento de apoio para educadores, oferecendo sugestões metodológicas que poderão ser adaptadas a diferentes contextos.

A proposta incorporou abordagens ativas e interdisciplinares, buscando contribuir para o desenvolvimento do pensamento crítico e investigativo no ensino de história.

A experiência ao longo dos encontros evidenciou que, quando os conteúdos históricos são apresentados de maneira contextualizada e vinculados a experiências concretas, tornam-se mais compreensíveis e relevantes. O ensino de história, para além da transmissão de informações, pode ser um espaço de questionamento, análise e reconstrução do conhecimento, promovendo reflexões sobre o passado e suas conexões com o presente.

Este trabalho reafirmou a importância de um ensino que incentive a participação e valorize a construção coletiva do conhecimento. A sequência didática mostrou-se um caminho para tornar a aprendizagem mais acessível e significativa, tanto para os estudantes quanto para os profissionais envolvidos no processo.

Assim, finalizo esta reflexão com a convicção de que o ensino de história vai além do registro de fatos e eventos. Ele pode ser um meio para compreender as transformações da humanidade e, a partir disso, ampliar as possibilidades de aprendizado e interpretação do mundo.

7.4 Validação do Produto Educacional

A aplicação da sequência didática, no contexto escolar, proporcionou reflexões importantes por parte dos estudantes, da professora regente da sala e da equipe gestora, destacando sua relevância no processo de ensino e aprendizagem. Ao longo dos encontros, foi possível perceber o envolvimento dos participantes, a frequência e perguntas constantes nos encontros, a curiosidade despertada pelas atividades e a apropriação dos conteúdos históricos, de maneira contextualizada ao cotidiano.

Os estudantes participaram interativamente das aulas: interagem com colegas e com os objetos trazidos e construídos nos encontros, demonstrando interesse e engajamento nas discussões e atividades propostas. A cada encontro, novos questionamentos surgiam, e muitos

compartilhavam informações trazidas de suas experiências pessoais, enriquecendo as interações em sala. Algumas falas indicaram a conexão estabelecida com os conteúdos, como comentários que ressaltaram a experiência vivenciada: *“Nunca vou esquecer essas aulas”* e *“Foram as melhores aulas de história que já tive”*. Esses relatos mostraram como a proposta contribuiu para uma aprendizagem mais envolvente e próxima da realidade dos participantes.

A professora regente, que acompanhou todo o processo, avaliou a experiência de forma positiva. Segundo ela: *“Essas aulas foram uma experiência enriquecedora para a turma. Sempre havia expectativa para as próximas atividades, e frequentemente comentavam sobre o que aprenderam e como foi divertido. As propostas estimularam a criatividade e a curiosidade.”* Além disso, destacou a importância das atividades práticas e da abordagem diferenciada, afirmando que *“essas experiências me ajudaram a refletir sobre formas mais dinâmicas de ensinar, ampliando as possibilidades dentro da sala de aula. Foi um trabalho significativo, tanto para os estudantes quanto para mim.”*

A diretora da escola ratificou esses aspectos, enfatizando o planejamento cuidadoso das aulas e o uso de estratégias diversificadas. Em suas palavras: *“A proposta foi bem estruturada, com explicações claras e recursos variados, como vídeos, imagens e materiais concretos. Isso manteve o interesse das crianças e incentivou a participação durante as atividades. Além disso, a conexão com a realidade dos estudantes tornou o conteúdo mais próximo e compreensível.”* A diretora também mencionou o entusiasmo da turma, que frequentemente demonstrava interesse pela continuidade das aulas, e concluiu: *“Ver esse envolvimento é muito positivo para a escola”*.

A equipe gestora ressaltou a contribuição da sequência didática, destacando-a como uma proposta que trouxe novas perspectivas para o ensino de história. Desde o início, a iniciativa foi bem recebida, reafirmando a importância de práticas docentes que combinam inovação e a valorização das experiências dos estudantes.

Os relatos coletados evidenciam que a sequência didática alcançou seus objetivos ao despertar a curiosidade, incentivar a reflexão e tornar o ensino de história mais contextualizado e significativo. As percepções compartilhadas por estudantes, professores e gestores reforçam a importância da aprendizagem significativa que ampliam as possibilidades de aprendizagem no ambiente escolar.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essa pesquisa teve como objetivo discutir o ensino de história à luz da teoria da aprendizagem significativa, buscando superar abordagens centradas na memorização de datas e fatos. Para isso, foi desenvolvida e aplicada uma sequência didática sobre a origem da escrita, estruturada em oito encontros, com estudantes do 5º ano do Ensino Fundamental, em uma escola localizada no município de Guarujá, São Paulo. A proposta visou demonstrar como a prática docente fundamentada na aprendizagem significativa pode favorecer uma aprendizagem contextualizada e significativa.

A aplicação da sequência didática possibilitou observar a participação ativa e interativa dos estudantes, evidenciada pelo envolvimento nas discussões, pela formulação de questionamentos e pelo estabelecimento de conexões com conhecimentos prévios. O interesse pelo tema ‘A origem da escrita’ tornou-se perceptível à medida que os participantes passaram a trazer informações pesquisadas de forma autônoma e relacionadas com experiências cotidianas. A construção dos mapas conceituais, realizada na última aula, contribuiu para a organização e a sistematização dos conhecimentos construídos.

A análise dos mapas conceituais revelou que os estudantes compreenderam a evolução dos sistemas de escrita e estabeleceram relações entre diferentes períodos históricos, suportes materiais e suas implicações sociais. Identificou-se a diferenciação progressiva, na qual conceitos mais abrangentes foram refinados ao longo das aulas, e a reconciliação integrativa. Os participantes partiram dos conhecimentos mais específicos para os mais abrangentes. Isso foi evidenciado pela percepção da escrita como um processo dinâmico e interconectado. O uso de organizadores prévios, como imagens e palavras-chave, demonstrou-se um recurso propositivo para a aprendizagem significativa.

O percurso e a finalização da intervenção pedagógica, ocorridos na sequência didática, demonstraram um compromisso do educador enquanto mediador e intelectual transformador, conforme defendido por Giroux (1997), no ensino de história e aprendizagem significativa dos estudantes. O docente partiu do que fez sentido ao educando e buscou relacionar o conhecimento prévio ao conhecimento novo, de modo a promover a construção do novo conhecimento, revendo e ampliando o conhecimento prévio.

As interações promovidas em sala aula com os estudantes, usando objetos e situações-problema, propiciaram a contextualização dos conteúdos históricos. Tais condições promoveram um contexto de aprendizagem, cujo objeto de estudo não estava vazio de significado social.

O produto educacional desenvolvido, a sequência didática aplicada, demonstrou ser um recurso pedagógico com potencial para se trabalhar as diferentes realidades escolares. A experiência também destacou o papel do educador como mediador do conhecimento, responsável por criar condições para que os estudantes articulassem conhecimento de forma significativa.

Essa pesquisa contribuiu para o debate sobre práticas docentes no ensino de história, trazendo a aprendizagem significativa com fundamento teórico e metodológico. Espera-se que esse estudo possa subsidiar novas investigações e práticas pedagógicas que valorizem a participação ativa e interativa dos estudantes, e a relação entre o conhecimento histórico e o cotidiano. O ensino de história deve ultrapassar a simples transmissão de informações, estimulando a reflexão crítica e a compreensão dos processos históricos como parte de uma construção coletiva e contínua.

REFERÊNCIAS

- ABUD, KM. **O ensino de história nos anos iniciais: como se pensa, como se faz.** Antíteses, 2012. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/antiteses/article/view/14505>
Acesso em: 12 de janeiro de 2025.
- AUSUBEL, David P. **The Acquisition and Retention of Knowledge: A Cognitive View.** Nova Iorque: Springer Netherlands, 2000.
- AUSUBEL, D. P. **Aprendizagem significativa crítica.** Conferência proferida no III Encontro Internacional sobre Aprendizagem Significativa. Anais do III Encontro... Peniche, Portugal, 11 a 15 de setembro, 2000b. Disponível em:
<https://www.if.ufrgs.br/~moreira/apsigcritport.pdf>
Acesso em: 28 de março de 2025.
- AUSUBEL, D. P. **Psicologia educativa: um ponto de vista cognitivo.** México: Trillas, 1978.
- AUSUBEL, D. P.; NOVAK, J.; HANESIAN, H. **Psicologia educacional.** São Paulo: Interamericana, 1980.
- AUSUBEL, D. P. **Aquisição e retenção de conhecimentos: Uma perspectiva cognitiva.** Lisboa: Plátano Editora, 2003. Disponível em:
https://www.uel.br/pos/ecb/pages/arquivos/Ausubel_2000_Aquisicao%20e%20retencao%20e%20conhecimentos.pdf. Acesso em: 28 mar. 2025.
- AUSUBEL, D. P. Aprendizagem significativa, campos conceituais e pedagogia da autonomia: Implicações para o ensino. **Aprendizagem Significativa em Revista**, 2(1): 44-65, 2012. Disponível em: https://www.if.ufrgs.br/asr/artigos/Artigo_ID24/v2_n1_a2012.pdf. Acesso em 28 de mar. 2025.
- AGUIAR, M. A. da S. e DOURADO, L. F. **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas.** Recife: ANPAE, 2018. Disponível em:
<https://www.anpae.org.br/BibliotecaVirtual/4-Publicacoes/BNCC-VERSAO-FINAL.pdf>. Acesso em: 28 mar. 2025.
- ASSIS, Alice et al. Aprendizagem significativa do conceito de ressonância. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, v. 12, n. 1, p. 61-80, 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/rbpec/article/view/4219>. Acesso em: 28 mar. 2025.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal.** Tradução de Paulo Bezerra. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- Brasil. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 01 maio 2024.
- BERGAMASCHI, Maria Aparecida. O tempo histórico no ensino fundamental. In: HICKMANN, Roseli. **Estudos Sociais: outros saberes e outros sabores.** Porto Alegre, Mediação, 2002. Disponível em:

http://www.pead.faced.ufrgs.br/sites/publico/eixo4/estudos_sociais/O_tempo_historico_no_ensino_de_historia.pdf Acesso em: 02 de maio de 2020.

BITTENCOURT, C. M. F. **Ensino de história: fundamentos e métodos**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2012. Disponível em: <https://ppghistoria.furg.br/images/Selecao/bittencourt-circe-ensino-de-historia-fundamentos-e-metodospdf.pdf>.. Acesso em: 28 março 2025.

CARNIEL, Francislaine Soledade. **O lugar da história nos anos iniciais da Base Nacional Comum Curricular**. São Paulo: Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas - Universidade de São Paulo, s. d. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/59/59140/tde-01072021-132602/pt-br.php>. Acesso em: 1 dez. 2024.

DARROZ, Luiz Marcelo et al. Mapas conceituais como recurso didático na formação continuada de professores dos primeiros anos do Ensino Fundamental: um estudo sobre conceitos básicos de astronomia. **Revista Brasileira de Ensino de Ciência e Tecnologia**, v. 6, n. 3, p. 82-105, 2014. Disponível em: <https://periodicos.utfpr.edu.br/rbect/article/view/1479>. Acesso em: 28 mar. 2025.

FONSECA, Selva Guimarães. **Didática e prática de ensino de História**. Campinas: Papirus, 2003.

FONSECA, Selva Guimarães. **Ensinar História: fundamentos e métodos**. São Paulo: Contexto, 2010.

FONSECA, Selva Guimarães. **O ensino de História e a construção do saber histórico escolar**. Campinas: Papirus, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/54579/2/freire-pedagogia-da-autonomia.pdf>. Acesso em: 28 março 2025.

LASTÓRIA, Ana Luíza; FERNANDES, Cristina Ester. Formação continuada e currículo escolar nos anos iniciais. In: FREITAS, Marcos César de; ALMEIDA, Fernando José de. **Formação continuada e prática pedagógica: desafios e possibilidades**. São Paulo: Cortez, 2012. p. 101-121.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 2001.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública**. A pedagogia crítico social dos conteúdos. São Paulo: Loyola, 2006.

MOLL, Jaqueline. **Educação Integral: Textos e Contextos de uma Política Pública**. São Paulo: Cortez, 2012.

MOREIRA, Marco Antônio. **Aprendizagem Significativa: Teoria e Prática**. São Paulo: Centauro, 2011.

NATÁRIO, Elisete Gomes; BATISTA, Maria de Lourdes Medeiros. Projeto Santos Jovem Doutor – **Desdobramentos para uma aprendizagem significativa em saúde na educação básica**. e-Mosaicos, Rio de Janeiro, v. 7, n. 15, p. 69–88, 2018. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/e-mosaicos/article/view/33419>. Acesso em: 28 mar. 2025.

NOVAK, Joseph D.; GOWIN, D. Bob. **Aprender a aprender**. Lisboa: Plátano Edições Técnicas, 1999.

NOVAK, Joseph D.; CAÑAS, Alberto J. **A teoria subjacente aos mapas conceituais e como elaborá-los e usá-los**. Tradução de Maria Arlete Duarte de Araújo. Práxis Educativa, Ponta Grossa, v. 5, n. 1, p. 9-29, jan./jun. 2010. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/1298/944>. Acesso em: 28 mar. 2025.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. **Análise de discurso: princípios e procedimentos**. Campinas: Pontes Editores, 2008.

PENNAC, Daniel. **Como um romance**. Rio de Janeiro: Rocco, 1993. Disponível em: <file:///C:/Users/LENOVO/Downloads/241-690-1-PB.pdf>. Acesso em 28 março 2025.

PIAGET, J. **Para onde vai a educação?** Rio de Janeiro: Livraria José Olympio, 1972.

RÜSEN, Jörn. **Teoria da história: uma teoria da história como ciência**. Tradução de Estevão de Rezende Martins. Curitiba: Editora UFPR, 2015.

SACRISTÁN, J. Gimeno; GÓMEZ, A. I. P. **Compreender e Transformar o Ensino**. Porto Alegre: Artmed, 1998. Disponível em: https://grupos.moodle.ufsc.br/pluginfile.php/1289919/mod_resource/content/1/Cap%C3%ADulo%206%20-%20compreender%20e%20transformar%20o%20ensino%20-%20Sacrist%C3%A1n.pdf. Acesso em 28 março 2025.

Saga Humana. **A História da Escrita – Parte 5**. [Vídeo]. YouTube. Disponível em: <https://youtu.be/5UJrGcVhwY8>. Acesso em: 30 maio.2024.

SG, Fonseca. **Didática e prática de ensino de História**. Campinas: Papyrus, 2003.

SILVA, M. R.; ABREU, C. B. M. Reformas pra quê? As políticas educacionais nos anos de 1990, o “novo projeto de formação” e os resultados das avaliações nacionais. **Perspectiva**. Florianópolis, v. 26, n. 2, jul./dez., 2008. p. 523-550. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/download/2175795x.2008v26n2p523/11420/3735>. Acesso em 28 março 2025.

SOUZA, Paulo Chagas de. **Dez livros para conhecer os sistemas de escrita**. São Paulo: Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, Disponível em: [https://www.fflch.usp.br/sites/fflch.usp.br/files/2018-02/Sistemas](https://www.fflch.usp.br/sites/fflch.usp.br/files/2018-02/Sistemas%20de%20Escrita.pdf) Escrita.pdf. Acesso em: 01 dez. 2024.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1986.

UNICEF. **A educação na perspectiva dos direitos humanos e da inclusão**. Brasília: Unicef, 2021. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/relatorios/educacao-na-perspectiva-dos-direitos-humanos-e-da-inclusao>. Acesso em: 2 maio 2020.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. Tradução de José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto e Solange Castro Afeche. São Paulo: Martins Fontes, 1984. Disponível em: https://estudosdotrabalho.wordpress.com/wpcontent/uploads/2014/03/vygotski_formacaosocialdamente.pdf. Acesso em: 2 maio 2020.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. Tradução de José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto e Solange Castro Afeche. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ZABALA, A. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul Ltda., 1998. Disponível em: https://www.academia.edu/35094855/Zabala_Antoni_A_pr%C3%A1tica_educativa_como_ensinar?auto=download. Acesso em: 28 março 2025.

ZAIA, Lia L.; SARAVALI, Eliane G. Aprender em Piaget: o significado da inclusão a partir das possibilidades de desenvolvimento e aprendizagem de nossos alunos. **Ensino Em Re-Vista**, v. 18, n. 1, p. 175-186, jan./jun. 2011. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/entities/publication/0e4b85e3-6ba9-463e-9103-1e1b6aeb484>. Acesso em: 28 março 2025.

ANEXO A – TERMO DE ANUÊNCIA INSTITUCIONAL - TAI**TERMO DE ANUÊNCIA INSTITUCIONAL**

Declaramos para os devidos fins que estamos de acordo com a execução do projeto de pesquisa intitulado “o ensino de história voltado à aprendizagem significativa - além da memorização de datas e fatos”, sob a coordenação e a responsabilidade da pesquisadora Prof. Karen Caroline Brito Santos, e assumimos o compromisso de apoiar o desenvolvimento da referida pesquisa a ser realizada nessa instituição, no período de 22/05/2024 a 07/06/2024, após a devida aprovação no Sistema CEP/CONEP.

Santos, 21 de maio de 2024.

Diretora do Colégio

*Em instituição de pleno direito o Termo de Anuência deve ser expedido pela própria instituição anuente, em seu papel timbrado e com a assinatura do maior gestor ou gestor com autoridade para tal, incluindo o período de autorização de realização.

ANEXO B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO AOS PAIS OU RESPONSÁVEIS



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

TÍTULO DA PESQUISA O ensino de história voltado à aprendizagem significativa - além da memorização de datas e fatos

Número do CAAE: 79872224.9.0000.5509

Estamos convidando seu(ua) filho(a) ou dependente a participar como voluntário de uma pesquisa cujo título é “O ensino de história voltado à aprendizagem significativa - além da memorização de datas e fatos”. Este documento, chamado Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, visa assegurar seus direitos como responsável do participante e é elaborado em duas cópias, uma que deverá ficar com você e outra com o pesquisador.

Por favor, leia com atenção e calma. Se houver perguntas antes ou mesmo depois de assiná-lo, você poderá tirar dúvidas com o pesquisador. Não haverá nenhum tipo de penalização ou prejuízo se você não aceitar que seu dependente participe, ou se retirar sua autorização em qualquer momento.

Justificativa e objetivos

Discutir a relevância da teoria da aprendizagem significativa como recurso para um aprendizado significativo nas aulas de História com estudantes matriculados no 5º. ano do Ensino Fundamental I em uma unidade na Baixada Santista – SP.

- Aprofundar o referencial teórico sobre a teoria da aprendizagem significativa e o ensino de história;
- Comparar as respostas de estudantes do 5º ano do ensino fundamental, antes e depois de participarem de uma sequência didática sobre a origem da escrita, segundo os pressupostos da aprendizagem significativa – construção do conhecimento novo a partir do conhecimento prévio e ampliação do conhecimento prévio;
- Aplicar e propor como produto educacional, uma sequência didática sobre a origem da escrita, enquanto um recurso propositivo, que contribua para uma aprendizagem significativa nas aulas de história.

Procedimentos

Participar de 8 encontros com duração de 2 horas aulas, referente à origem da escrita. Haverá fotos durante as atividades.

Desconfortos e riscos

O risco nesta pesquisa poderá ser considerado mínimo, caso o estudante não se sinta à vontade em participar das aulas, poderá parar a atividade e combinar com a pesquisadora o retorno. Caso se sinta cansado ou desconfortável devido às atividades propostas nas aulas, também, poderá parar e retornar quando quiser.

Compreenderemos caso queira deixar de participar da pesquisa a qualquer momento, sem nenhum prejuízo ou coação.

Benefícios

A sua participação contribuirá para a construção do conhecimento científico e para que possamos entender melhor como podemos deixar a aprendizagem mais significativa.

Acompanhamento e assistência

A qualquer momento, antes, durante ou até o término da pesquisa, colocamo-nos à disposição para qualquer dúvida sobre a pesquisa.

Sigilo e privacidade

Você tem a garantia de que a identidade de seu dependente será mantida em sigilo. Os dados coletados serão utilizados exclusivamente para fins da pesquisa, e poderão ser apresentados em eventos de natureza científica e/ou publicados, sem revelar a identidade dos participantes.

Ressarcimento e indenização

Caso esta pesquisa cause, comprovadamente, qualquer desconforto, custo ou dano, procure o pesquisador responsável a fim de ressarcimento ou possível indenização.

Contato

Em caso de dúvidas sobre a pesquisa, se precisar consultar esse registro de consentimento ou quaisquer outras questões, você poderá entrar em contato com os pesquisadores:

Nome do pesquisador responsável: Karen Caroline Brito Santos.

Endereço: Rua Grauna n.130 apto 124B. Guarujá- SP

E-mail: karenCarol.kb2@gmail.com

Em caso de denúncias ou reclamações sobre sua participação e sobre questões éticas do estudo, você poderá entrar em contato com a secretaria do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Metropolitana de Santos (das 08h30 às 11h30 e das 13h00 às 17h) na Avenida Conselheiro Nébias, 536 - 2. andar. Santos- SP. E-mail: cpq@unimes.br

Consentimento Livre e Esclarecido

Após ter recebido informações sobre a natureza da pesquisa, seus objetivos, procedimentos, benefícios previstos, potenciais riscos e o incômodo que este estudo pode acarretar, aceito de meu dependente participe

Nome do(a) responsável: _____ Data: ____/____/____

(Assinatura do participante ou nome e assinatura do seu RESPONSÁVEL LEGAL)

Responsabilidade do Pesquisador:

Asseguro ter explicado e fornecido uma via deste documento ao responsável pelo participante. Informo que o estudo foi aprovado pelo CEP perante o qual o projeto foi apresentado. Comprometo-me a utilizar o material e os dados obtidos nesta pesquisa exclusivamente para as finalidades previstas neste documento ou conforme o consentimento dado pelo participante.

_____. Data: ____/____/____.
(Assinatura do pesquisador)

ANEXO C - TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TALE)**TERMO DE ASSENTIMENTO DO MENOR**

Meu nome é Karen Caroline Brito Santos e quero convidá-lo(a) a participar da pesquisa cujo título é “O ensino de história voltado à aprendizagem significativa - além da memorização de datas e fatos”. Essa pesquisa tem como objetivo discutir a relevância da teoria da aprendizagem significativa como recurso para um aprendizado significativo nas aulas de história com estudantes matriculados no 5º ano. Solicito sua participação em uma sequência de 8 aulas de história e sua anuência para realizar registros fotográficos durante as atividades. Nas fotos não estarão visíveis ou reconhecíveis os rostos dos que forem fotografados, somente as atividades propostas. Seu nome, também, não será identificado. Você pode escolher se deseja ou não participar. Discutimos essa pesquisa com os seus pais e/ou responsáveis e eles sabem que nós, também, estamos solicitando sua autorização. Seus pais ou responsáveis concordam que você participe desta pesquisa, mas não haverá problema se você não quiser participar ou se quiser desistir durante a pesquisa. Caso você se sinta desconfortável ou incomodado durante as atividades, me avise, imediatamente, e a ação será interrompida. Se sentir cansaço poderá parar, descansar e retornaremos às atividades. Há contribuições importantes que poderão ocorrer graças à sua participação nas atividades, por exemplo, ajudar para que o ensino de história seja mais significativo.

Se você tiver alguma dúvida ou quiser desistir de participar da pesquisa, você poderá me localizar pelo e-mail: karencarol.kb2@gmail.com. Poderá, também, entrar em contato com a Secretaria do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Metropolitana de Santos (das 08h30 às 11h30 e das 13h00 às 17h) na Avenida Conselheiro Nébias, 536 - 2. andar. Santos-SP. E-mail: cpq@unimes.br. Telefone: (13) 3228-3400 ramal: Comitê de Ética.

Caso esteja de acordo, preencha os dados abaixo:

Eu, _____ entendi que posso dizer “sim” e participar dessa pesquisa, mas que, a qualquer momento, posso dizer “não” e desistir sem ser prejudicado. A pesquisadora tirou minhas dúvidas e conversou com os meus responsáveis. Recebi uma cópia desse documento, li e concordo em participar da pesquisa.

Cidade, de maio de 2024.

Menor: _____

Assinatura do pesquisador (a) _____

ANEXO D – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO AOS
PROFESSORES**

TÍTULO DA PESQUISA O ensino de história voltado à aprendizagem significativa - além da memorização de datas e fatos

Número do CAAE: 79872224.9.0000.5509

Você está sendo convidado a participar como voluntário de uma pesquisa cujo título é “O ensino de História voltado à Aprendizagem Significativa - Além da Memorização de datas e fatos”. Este documento, chamado Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, visa assegurar seus direitos como participante e é elaborado em duas vias, uma que deverá ficar com você e outra com o pesquisador.

Por favor, leia com atenção e calma. Se houver perguntas antes ou mesmo depois de assiná-lo, você poderá tirar dúvidas com o pesquisador. Não haverá nenhum tipo de penalização ou prejuízo se você não aceitar que seu aluno participe ou se retirar sua autorização em qualquer momento.

Justificativa e objetivos

Discutir a relevância da teoria da aprendizagem significativa como recurso para um aprendizado significativo nas aulas de história com estudantes matriculados no 5º ano do Ensino Fundamental I em uma unidade na Baixada Santista – SP.

- Aprofundar o referencial teórico sobre a teoria da aprendizagem significativa e o ensino de história;
- Comparar as respostas de estudantes do 5º ano do ensino fundamental, antes e depois de participarem de uma sequência didática sobre a origem da escrita, segundo os pressupostos da aprendizagem significativa – construção do conhecimento novo a partir do conhecimento prévio e ampliação do conhecimento prévio;
- Aplicar e propor como produto educacional, uma sequência didática sobre a origem da escrita, enquanto um recurso propositivo, que contribua para uma aprendizagem significativa nas aulas de história.

Procedimentos

Participar de 8 encontros com duração de 2 horas-aula, referente à origem da escrita. Haverá fotos durante as atividades.

Desconfortos e riscos

O risco nesta pesquisa poderá ser considerado mínimo, caso o estudante não se sinta à vontade em participar das aulas, poderá parar a atividade e combinar com a pesquisadora o retorno. Caso se sinta cansado ou desconfortável devido às atividades propostas nas aulas, também, poderá parar e retornar quando quiser. Compreenderemos caso queira deixar de participar da pesquisa a qualquer momento sem nenhum prejuízo ou coação.

Benefícios

A sua participação contribuirá para a construção do conhecimento científico e para que possamos entender melhor como podemos deixar a aprendizagem mais significativa.

Acompanhamento e assistência

A qualquer momento, antes, durante ou até o término da pesquisa, colocamo-nos à disposição para qualquer dúvida sobre a pesquisa.

Sigilo e privacidade

Você tem a garantia de que a identidade de seu aluno será mantida em sigilo. Os dados coletados serão utilizados exclusivamente para fins da pesquisa, e poderão ser apresentados em eventos de natureza científica e/ou publicados, sem revelar a identidade dos participantes.

Ressarcimento e Indenização:

Caso esta pesquisa cause, comprovadamente, qualquer custo ou dano procure o pesquisador responsável a fim de ressarcimento ou possível indenização.

Contato:

Em caso de dúvidas sobre a pesquisa, se precisar consultar esse registro de consentimento ou quaisquer outras questões, você poderá entrar em contato com os pesquisadores:

Nome do pesquisador responsável: Karen Caroline Brito Santos

Endereço: Rua Graúna, 130

E-mail: karenkarol.kb2@gmail.com

Em caso de denúncias ou reclamações sobre sua participação e sobre questões éticas do estudo, você poderá entrar em contato com a secretaria do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Metropolitana de Santos (das 08h30 às 11h30 e das 13h00 às 17h) na Avenida Conselheiro Nébias, 536 - 2. andar. Santos- SP. E-mail: cpq@unimes.br

Consentimento Livre e Esclarecido:

Após ter recebido esclarecimentos sobre a natureza da pesquisa, seus objetivos, procedimentos, benefícios previstos, potenciais riscos e o incômodo que este estudo pode acarretar, aceito participar:

Nome do(a) participante: _____

_____ Data: ____/____/____.

(Assinatura do participante ou nome e assinatura do seu RESPONSÁVEL LEGAL)

Responsabilidade do Pesquisador:

Asseguro ter explicado e fornecido uma via deste documento ao participante. Informo que o estudo foi aprovado pelo CEP perante o qual o projeto foi apresentado. Comprometo-me a utilizar o material e os dados obtidos nesta pesquisa exclusivamente para as finalidades previstas neste documento ou conforme o consentimento dado pelo participante.

_____. Data: ____/____/____.

(Assinatura do pesquisador)

ANEXO E- FICHA DE AVALIAÇÃO DO PRODUTO



UNIVERSIDADE METROPOLITANA DE SANTOS PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL PRÁTICAS DOCENTES NO ENSINO FUNDAMENTAL

Mestranda: Karen Caroline Brito Santos

Título da Dissertação: O ensino de História voltado à Aprendizagem Significativa - além da memorização de datas e fatos

Produto Educacional: Da rupestre a digital - Para além do seu tempo – Uma proposta de sequência didática no Ensino de História.

Orientadora: Profa. Dr^a Elisete Gomes Natário

FICHA DE AVALIAÇÃO E VALIDAÇÃO DE PRODUTO EDUCACIONAL (PE)	
Registro – refere-se a uma catalogação do PE.	<input checked="" type="checkbox"/> o PE possui informações acerca de ficha catalográfica da Universidade. <input checked="" type="checkbox"/> o PE possui registro da licença Creative Commons ou equivalente. <input type="checkbox"/> o PE possui ISSN ou ISBN. <input type="checkbox"/> o PE possui DOI.
Complexidade – compreende-se como uma propriedade do PE relacionada às etapas de elaboração, desenvolvimento e/ou validação do produto educacional. <u>*mais de um item pode ser marcado.</u>	<input checked="" type="checkbox"/> o PE é concebido a partir da observação e/ou da prática do profissional e está atrelado a questão de pesquisa da dissertação ou tese. <input checked="" type="checkbox"/> a metodologia apresenta objetivamente a forma de aplicação e análise do PE. <input checked="" type="checkbox"/> há uma reflexão sobre o PE com base nos referenciais teóricos e teórico-metodológicos empregados na respectiva dissertação. <input checked="" type="checkbox"/> há apontamentos sobre os limites de utilização do PE.
Impacto – considera-se a forma como o	<input type="checkbox"/> protótipo/piloto não utilizado no

<p>PE foi utilizado e/ou aplicado nos sistemas educacionais, culturais, de saúde ou CT&I. É importante destacar se a demanda foi espontânea ou contratada.</p>	<p>sistema relacionado à prática profissional do discente. <input checked="" type="checkbox"/> protótipo/piloto com aplicação no sistema Educacional no Sistema relacionado à prática profissional do discente.</p>
<p>Aplicabilidade – relaciona-se ao potencial de facilidade de acesso e compartilhamento que o PE possui, para que seja acessado e utilizado de forma integral e/ou parcial em diferentes sistemas.</p>	<p><input type="checkbox"/> PE tem características de aplicabilidade a partir de protótipo/piloto, mas não foi aplicado durante a pesquisa. <input checked="" type="checkbox"/> PE tem características de aplicabilidade a partir de protótipo/piloto e foi aplicado durante a pesquisa, exigível para o doutorado. <input type="checkbox"/> PE foi aplicado em diferentes ambientes/momentos e tem potencial de replicabilidade face a possibilidade de acesso e descrição.</p>
<p>Acesso – relaciona-se a forma de acesso ao PE.</p>	<p><input type="checkbox"/> PE sem acesso. <input type="checkbox"/> PE com acesso via rede fechada. <input type="checkbox"/> PE com acesso público e gratuito. <input checked="" type="checkbox"/> PE com acesso público e gratuito pela página do Programa <input checked="" type="checkbox"/> PE com acesso por Repositório institucional nacional ou internacional – com acesso público e gratuito.</p>
<p>Aderência – compreende-se como a origem do PE apresenta origens nas atividades oriundas das linhas e projetos de pesquisa do PPG em avaliação.</p>	<p><input type="checkbox"/> Sem nítida aderência às linhas de pesquisa ou projetos de pesquisa do PPG stricto sensu ao qual está filiado. <input checked="" type="checkbox"/> Com evidente aderência às linhas de pesquisa ou projetos de pesquisa do PPG stricto sensu ao qual está filiado.</p>
<p>Inovação – considera-se que o PE é/foi criado a partir de algo novo ou da reflexão e modificação de algo já existente revistando de forma inovadora e original.</p>	<p><input type="checkbox"/> PE de alto teor inovador (desenvolvimento com base em conhecimento inédito). <input checked="" type="checkbox"/> PE com médio teor inovador (combinação e/ou compilação de conhecimentos pré-estabelecidos). <input type="checkbox"/> PE com baixo teor inovador (adaptação de conhecimentos existentes).</p>

Observações:


Assinatura dos membros da banca:



Profª Drª Elisete Gomes Natário

Orientadora e Presidente da Banca Examinadora

Universidade Metropolitana de Santos - UNIMES

 Documento assinado digitalmente
SIMONE REZENDE DA SILVA
Data: 25/03/2025 10:41:01-0300
Verifique em <https://validar.tb.gov.br>

Profª Drª Simone Rezende da Silva - UNIMES

Universidade Metropolitana de Santos - UNIMES

Membro Interno da Banca Examinadora



Prof. Dr. Leandro da Nóbrega Pinheiro

Prefeitura Municipal de Cubatão -SP

Membro Externo da Banca Examinadora

Data da defesa: 27/02/2025