



COLEÇÃO
COMUNICAÇÃO E POLÍTICAS PÚBLICAS



PEDAGOGIA LÚDICA

Um estudo de caso no ensino de História

ABIGAIL PASCOAL DOS SANTOS



PEDAGOGIA LÚDICA

Um estudo de caso no ensino de História

UNIVERSIDADE FEDERAL DE RORAIMA – UFRR



Reitor
Jefferson Fernandes do Nascimento

Vice-Reitor
Américo Alves de Lyra Júnior

Pró-Reitora de Ensino e Graduação
Lucianne Braga Oliveira Vilarinho

EDITORA DA UFRR

Diretor da EDUFRR:
Cezário Paulino Bezerra de Queiroz

CONSELHO EDITORIAL

Alexander Sibajev
Edlauva Oliveira dos Santos
Cássio Sanguini Sérgio
Guido Nunes Lopes
Gustavo Vargas Cohen
Lourival Novais Neto
Luís Felipe Paes de Almeida
Marisa Barbosa Araújo Luna
Rileuda de Sena Rebouças
Silvana Túlio Fortes
Teresa Cristina Evangelista dos Anjos
Wagner da Silva Dias



Editora da Universidade Federal de Roraima
Campus do Paricarana – Av . Cap . Ene Garcez, 2413,
Aeroporto - CEP .: 69.304-000. Boa Vista - RR - Brasil
Fone: +55.95.3621-3111 e-mail: editoraufrr@gmail.com

A Editora da UFRR é filiada à:



UNIVERSIDADE FEDERAL DE RORAIMA - UFRR



PEDAGOGIA LÚDICA

Um estudo de caso no ensino de História

ABIGAIL PASCOAL DOS SANTOS



BOA VISTA/RR
2019

Editora da Universidade Federal de Roraima

Todos os direitos reservados.

A reprodução não autorizada desta publicação, no todo ou em parte, constitui violação dos direitos autorais (Lei n. 9.610/98) é crime estabelecido pelo artigo 184 do Código Penal.



NÚCLEO DE PESQUISA SEMIÓTICA DA AMAZÔNIA

EXPEDIENTE

Revisão

Abinadabe Pascoal dos Santos e Silva
Jemima Pascoal dos Santos e Silva

Capa

Berto Batalha Machado Carvalho
Elói Martins Senhoras

Projeto Gráfico e Diagramação

Berto Batalha Machado Carvalho
Elói Martins Senhoras

Organizadores da Coleção

Elói Martins Senhoras
Maurício Zouein

Conselho Editorial

Charles Pennaforte
Claudete de Castro Silva Vítte
Elói Martins Senhoras
Maurício Elias Zouein
Sandra Gomes
Sônia Costa Padilha

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO-NA-PUBLICAÇÃO (CIP)

S 237p SANTOS, Abigail Pascoal dos.

Pedagogia lúdica: um estudo de caso no ensino de História. Boa Vista: Editora da UFRR, 2019, 91 p.

Coleção: Comunicação e Políticas Públicas, v. 44. Elói Martins Senhoras, Maurício Elias Zouein (organizadores).

ISBN: 978-85-8288-203-0

1- Ensino. 2 - História. 3 - Lúdico. 4 - Pedagogia.
I - Título. II - Santos, Abigail Pascoal. III - Série

CDU – 371.695

FICHA CATALOGRÁFICA: BIBLIOTECA CENTRAL DA UFRR

A exatidão das informações, conceitos e opiniões são de exclusiva responsabilidade da autora.

EDITORIAL

O Núcleo de Pesquisa Semiótica da Amazônia (NUPS), da Universidade Federal de Roraima (UFRR), criou a “Coleção Comunicação & Políticas Públicas” com o objetivo de divulgar livros de caráter didático produzidos por pesquisadores da comunidade científica que tenham contribuições nas amplas áreas do conhecimento.

O selo “Coleção Comunicação & Políticas Públicas” é voltado para o fomento da produção de trabalhos intelectuais que tenham qualidade e relevância científica e didática para atender aos interesses de ensino, pesquisa e extensão da comunidade acadêmica e da sociedade como um todo.

As publicações incluídas na coleção têm o intuito de trazerem contribuições para o avanço da reflexão e da práxis em diferentes áreas do pensamento científico e para a consolidação de uma comunidade científica comprometida com a pluralidade do pensamento e com uma crescente institucionalização dos debates nestas áreas.

Concebida para oferecer um material sem custos aos universitários e ao público interessado, a coleção é editada nos formatos impresso e de livros eletrônicos a fim de propiciar a democratização do conhecimento por meio do livre acesso e divulgação das obras.

Elói Martins Senhoras, Maurício Elias Zouein
(Organizadores da Coleção Comunicação & Políticas Públicas)

*O sentido real, verdadeiro, funcional da
educação lúdica estará garantindo se o educador
estiver preparado para realizá-lo. Nada será feito se ele
não tiver um profundo conhecimento sobre os
fundamentos essenciais da educação lúdica, condições
suficientes para socializar o conhecimento e
predisposição para levar isso adiante*

Paulo Nunes de Almeida

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	13
CAPÍTULO 1 O lúdico sob olhar histórico	21
CAPÍTULO 2 A escola e as relações interpessoais	27
CAPÍTULO 3 Conceitos e enfoques teóricos sobre ludicidade	41
CAPÍTULO 4 Contexto legal de inserção da História no Ensino Fundamental	49
CAPÍTULO 5 Ensino de História pautado no lúdico	57
REFERÊNCIAS	75
SOBRE A AUTORA	83

Dedico a Deus esta obra, o autor da vida, aos meus pais Geraldo e Noêmia, símbolos de amor e aos meus filhos Abinadabe, Jemima e Reuel, que são a razão da minha vida e de minhas realizações

Abigail Pascoal dos Santos

APRESENTAÇÃO

APRESENTAÇÃO

O presente livro enfoca um novo arrolar dentro do universo da prática no ensino de História nos anos de 6º ao 9º do ensino fundamental maior (EFM) por meio de uma discussão sobre a didática que está pautada num cenário lúdico e atraente para a compreensão e construção dos conhecimentos.

A escola é a principal ferramenta capaz de promover junto à família as bases capazes de nortear a formação de cada cidadão e diante desta perspectiva fundamenta-se a necessidade de mediar o ensino de história de forma prazerosa e dinâmica. Desta feita percebe-se a necessidade do estudo do tema abordado dentro de um contexto geral, visto que os fenômenos que norteiam o entendimento da história de nosso dia a dia, perpassa a necessidade de conhecer minuciosamente cada detalhe que a constitui correlacionada às demais ciências.

O lúdico é algo presente na vida de todo ser humano, sua essência é natural. A cada um decorre a sutil recordação das brincadeiras da infância, em casa, nas ruas, nas calçadas, nos divertimos com os mais diversos tipos de brincadeiras. Cada detalhe destes momentos ficará “arquivado” em nossa memória de forma prazerosa.

O tempo passou, levando consigo muitos momentos e a cada dia nos deparamos com uma realidade desconexa daquela que preencheu em outros momentos nossas vidas de informações que se transformaram em conhecimentos a partir de uma prática embasada na ludicidade, nomenclatura a qual outrora nem conhecíamos. Ingressamos na escola e é justamente ali que nosso destino é brutaemente mudado: as exigências focam-se apenas no estudar dentro de um contexto de cobranças tradicionais e desestimulador.

No entanto, cada passo dado no contexto escolar, diante de um processo de ensino e aprendizagem formalizador, deparamo-nos com uma realidade reprodutora, onde escola e professores encontram-se despreparados para atender uma clientela cheia de informações que tem em seu derredor um contexto repleto de tecnologias que favorecem a

construção do conhecimento, porém desarticula e desestimula o processo de ensino e aprendizagem em sala de aula, visto que os professores prendem-se a aulas monótonas que limitam-se a quadro e giz.

Tal postura desfavorece o ensino que se torna desgastante para o educando sendo incapaz de promover ao aluno a construção de uma nova concepção de mundo a partir de seus conhecimentos prévios como, também, reconhecer a história enquanto uma ciência que, além de nortejar a sua vida, seja empregada em cotidiano diário. Já que as novas estruturas de mundo exigem cada vez mais do ser humano, induzindo-os a pensar cada vez mais rápido.

É uma realidade que a educação pública brasileira passa por inúmeros desafios e um dos principais está focado na formação deficiente de muitos professores que limitam-se à sua formação acadêmica, esquecendo dos inúmeros entraves que norteiam a prática do professor, condições precárias em relação às estruturas físicas das escolas, quadros sem a mínima condição de uso, livros desatualizados, salas de aula superlotadas, falta de material básico didático, falta de laboratórios. Nesse contexto, o aluno passa a ser alvo fácil de uma educação desestruturada e desgastante o que facilita a evasão escolar e o desinteresse em massa de nossos alunos.

Nas escolas de ensino fundamental maior o ensino de história se dá de forma muitas vezes acrítica, quando o professor solicita que o aluno abra seu livro na página X e copie as questões, em seguida responda-as, sem o mínimo de acompanhamento. A postura apresenta-se como “enrolação” de acordo com os alunos, por parte do professor.

Após concluir esta fase da atividade proposta pelo professor, o mesmo, vista os cadernos dando uma pontuação sem fins claros e objetivos. Nesse embalo os alunos seguem sem ao menos compreender as fases e os períodos dos fatos históricos, o que torna a compreensão do ensino de história impossível aos alunos. Para tanto o ensino de história de forma planejada e dinâmica pautada em dramatizações, contos, produção de paródias utilizando temas voltados ao conteúdo de história, repentes, jogos pedagógicos envolvendo temas históricos, dentre muitas outras atividades lúdicas voltadas ao ensino de História.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996, determina que “o ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; respeito à liberdade e apreço à tolerância; valorização da experiência extraescolar” (LDB, artigo 3º, inciso I,II,III,IV,X), “atendimento ao educando, no ensino fundamental público, por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde; padrões mínimos de qualidade de ensino, definidos como a variedade e quantidade mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem”(LDB, artigo 4º, inciso VIII,IX), “articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola; zelar pela aprendizagem dos alunos” (LDB, artigo 12º, inciso VI).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) descrevem a necessidade de que “sejam exploradas: a aprendizagem de metodologias capazes de priorizar a construção de estratégias de verificação e comprovação de hipóteses na construção do conhecimento, a construção de argumentação capaz de controlar os resultados desse processo, o desenvolvimento do espírito crítico capaz de favorecer a criatividade, a compreensão dos limites e alcances lógicos das explicações propostas. Além disso, é necessário ter em conta uma dinâmica de ensino que favoreça não só o descobrimento das potencialidades do trabalho individual, mas também, e sobretudo, do trabalho coletivo.

Isso implica o estímulo à autonomia do sujeito, desenvolvendo o sentimento de segurança em relação às suas próprias capacidades, interagindo de modo orgânico e integrado num trabalho de equipe e, portanto, sendo capaz de atuar em níveis de interlocução mais complexos e diferenciados” (BRASIL, 1999, p. 28). Logo, a uma inquietação em harmonizar aos educandos uma concepção estrutural pautada na dinâmica da ludicidade, favorecendo assim a aprendizagem dos alunos, e sua formação num âmbito crítico e dinâmico.

O principal ponto é justamente identificar, pontuar e sanar as necessidades vigentes, interpostas pelos educandos dentro de um contexto de ensino de história, apontando os seguintes questionamentos: Como transformar o ensino de história, desvinculando-o de uma prática tradicional e desestimuladora? Ou seja, como tornar as aulas de história mais significativas e prazerosas, capazes de envolver e consolidar os conhecimentos dela proferidos? Entretanto, é indubitavelmente possível atingir tais ensartes a partir da implementação de novas estruturas didáticas providas nas aulas de história, com base na prática mediada pelo lúdico.

Visando uma melhor noção do tema em questão, é indispensável situar o direcionamento das aberturas pertinentes para o alargamento deste trabalho. O nascente direcionamento desta obra é fruto da definição do objetivo geral deste produto que é conhecer e refletir a respeito da formação e mediação das aulas de história na prática tradicional do professor no ensino fundamental de 6º a 9º das escolas, assim como pontuar suas dificuldades.

Recebendo como embasamento tal repto que abrange o processo de uma prática lúdica, envolvente e transformadora na mediação das aulas do ensino fundamental, a intenção da efetivação desta obra é examinar a dinâmica didática dos professores do ensino fundamental maior no componente curricular de História, constatando os reais reflexos desta prática didática na aprendizagem dos alunos.

Desejando uma nova postura do professor frente a dinâmica de suas aulas o trabalho aqui estimado propõe uma reflexão que permita a mudança de comportamento, capaz de gerir desafios apropriados de serem sanados a partir de uma nova postura didática e prática dos educadores, proporcionando aos alunos a resolução dos desafios a ele propostos de forma autêntica, harmoniosa e fantástica.

Para a efetivação desse objetivo, determinou-se as seguintes ações; a) análise da prática didática no ensino de história dos professores do ensino fundamental maior e sua formação; b) observação da prática das aulas; c) aplicação de questionários aos professores e aos alunos; d) verificação dos materiais de apoio disponíveis aos professores e alunos.

Nesta obra, a edificação e a sistemática dos elementos foram geridas por um processo de caráter exploratório, seguido de apreciação, discussão e compreensão amparadas nas guias qualitativas de investigação aludidas por Lüdke e André (1986) e de métodos de diagnóstico de teor definidas por Bardin (1977) como alvo de arranque para dinamizar a partir da verificação concretizada suportes resultantes e evidenciados. Para alcance em tão alto grau, foram empregadas as seguintes ferramentas: averiguação da realidade mediante observação, análise da dinâmica dos professores em sala de aula, nível de formação destes professores, postura dos docentes frente as aulas gerenciadas, além da aplicabilidade de questionários.

Estruturado em cinco capítulo, o presente livro discute a relevância do ensino lúdico no contexto da disciplina de História, por meio de uma abordagem que se fundamenta em uma perspectiva socioconstrutivista. Convido você leitor a me acompanhar nesta leitura. Seja bem vindo!

CAPÍTULO 1

O lúdico sob olhar histórico

O LÚDICO SOB OLHAR HISTÓRICO

A palavra lúdico se origina do latim *ludus* que significa brincar. Na história remota existem relatos de que a ação de brincar era utilizada por toda a família nos mais diferentes contextos culturais, mesmo quando os progenitores instruíam os filhos de suas ocupações. Entende-se que para cada período social a compreensão sobre ensino ininterruptamente apresentou um entrosamento diferenciado, prontamente o uso do lúdico adotou tal percepção.

No âmbito do ensino, a ascendência em particular do ensino de história como disciplina escolar no Brasil é assinalada pelas composições históricas viventes no mundo no período mais preciso do século XIX. O Brasil se tornou independente em 1822 e deveria, como país, possuir uma identificação que o determinasse como pátria, relativo, uma vez que as questões da nacionalidade e de sua identificação em formação permeavam as ações históricas, tanto no próprio Brasil como no mundo.

Nessa expectativa, uma reminiscência foi constituindo as ferramentas de promoção desta tradição, foram as turmas de sala de aula e assim os conteúdos de história, tomando, além de espaço, significados e servindo como componente operacionalizante de uma variante de lembranças “piloto” nesse contexto propagava-se as questões que definiram “quem realmente nós somos” e “quem realmente são os outros” dentro da história. Mediante esse panorama constitui-se o processo evolutivo que desencadeia a necessidade de mudança na educação, no sentido de prática de ensino dinâmica e envolvente.

Na história greco-romana, o lúdico já existia como prática educativa. De acordo com Platão, que paradoxalmente sustenta grande parte da pedagogia atual, não é possível ou desejável transmitir conhecimentos dos alunos, mas, antes, levá-los a procurar respostas, eles mesmos, as suas inquietações. O professor deve deixar os estudantes à vontade para que possam desenvolver livremente suas criações, sendo ele nesse processo mediador das ações.

Na visão de Aristóteles educar é para habituar-se bem e isso ansiava narrar, entre outros eventos, viver uma história prazerosa, esquadrinhando a prosperidade cabal na idoneidade de contemplar seu conhecimento e seus conceitos (ARISTÓTELES, 1978).

Historicamente, o lúdico dentro da conjuntura educativa alvitrou a ruptura do processo tradicional de ensino, visto que os primeiros passos deram-se a partir da necessidade de mediação e intervenção psicopedagógica, decorrente na assistência aos alunos que apresentavam dificuldades de aprendizagem mediante o baixo desempenho na assimilação dos conteúdos, o qual, após a intervenção a partir de uma prática pautada no lúdico, apresentou resultados significativamente positivos perante esta postura, propiciando uma harmonia entre o ensinar e o aprender.

Na Idade Média, o Brasil tinha nos jesuítas a prática do ensinamento voltado à utilização de esfinges como ferramentas para o processo de assimilação das informações e do próprio conhecimento.

Excepcionalmente a ação educacional é abalizada por uma dinâmica excludente já proposta no próprio planejamento do professor, a qual divide-se em etapas de trabalho didático nos quais a dinâmica teatral, a música, os jogos, os repentes, as paródias dentre outras atividades lúdicas estão apenas nas entrelinhas dos currículos propostos, porém longe da real efetivação destes recursos nas aulas aplicadas, de modo que tal postura limita, confunde e monotoniza a prática didática dos professores no ensino da história, tornando as aulas fatigantes para os alunos.

É visível o descontentamento dos estudantes na prática das aulas diárias e o principal responsável por este fenômeno é a escola que ao invés de favorecer o interesse do aluno desperta, a partir de uma dinâmica reprodutiva, o desinteresse. A integração e interação debeladas nas prestações lúdicas consentem a consistência do conhecimento com atos práticos (CHAGURI, 2012).

Quando o professor intencionalmente sobrepuja as condições de uma aula provida de um aspecto lúdico, intencionalmente são criadas janelas de desequilíbrio, as quais, por meio de uma mediação planejada

estimula a busca das respostas às indagações e é nesse momento que se revela então a dimensão educativa (SZUNDY, 2005). Diante desse olhar, o educador é o principal responsável pelo melhoramento da condição dada à ação de ensino e de aprendizagem, pertencendo a ele o dever de ampliar as novas técnicas didáticas que consintam aos discentes um aprendizado significativo.

A ludicidade é uma atividade de valor educativo essencial, mas, além desse valor que lhe é inerente, ela também vem sendo apropriada como ferramenta pedagógica.

O lúdico apresenta dois elementos que o caracterizam: o prazer e o esforço espontâneo. Ele é considerado prazeroso devido a sua capacidade de absorver o indivíduo da forma intensa e total, criando um clima de entusiasmo. É este aspecto de envolvimento emocional que o torna uma atividade com forte teor motivacional, capaz de gerar um estado de vibração e euforia. Em virtude desta atmosfera de prazer dentro da qual se desenrola, a ludicidade é portadora de um interesse intrínseco, canalizando as energias no sentido de um esforço total para consecução de seu objetivo. Portanto, as atividades lúdicas são excitantes, mas também requerem um esforço voluntário. (...) As situações lúdicas mobilizam esquemas mentais. Sendo uma atividade física e mental, a ludicidade aciona e ativa as funções psiconeurológicas e as operações mentais, estimulando o pensamento. (...) As atividades lúdicas integram as várias dimensões da personalidade: afetiva, motora e cognitiva. Como atividade física e mental que mobiliza as funções e operações, a ludicidade aciona as esferas motora e cognitiva e à medida que gera envolvimento emocional, apela para a esfera afetiva. Assim sendo, vê-se que a atividade lúdica se assemelha à atividade artística, como um elemento integrador dos vários aspectos da personalidade. O ser que

brinca e joga é, também, o ser que age, sente, pensa, aprende e se desenvolve (TEIXEIRA, 1995, p. 23).

A ludicidade tem se destacado em diversas percepções teóricas por autores como Oliveira (1998) para o qual aprender é uma aventura humana, onde novos desafios emergem cotidianamente e com o lúdico, com os jogos e outras tantas possibilidades, pode-se criar significados e sentidos novos ao sujeito que aprende e ensina. Pelo fato de estar focado no campo da aprendizagem e atuar de modo preventivo e clínico, com diagnóstico e processo de busca de alternativas para os problemas que podem se engendrar a partir de tal transitar.

Em se tratando da realidade da prática das aulas de história no Ensino Fundamental Maior, a qual se mostra como um dos principais entraves na aprendizagem dos alunos, decorrente da dinâmica de mediação destas aulas, as quais desmoralizam o ensino, afastam nossos alunos do desejo de aprender, limita suas habilidades de busca e resolução de problemas, para que decorra um desempenho construtivo na práxis escolar do ensino de história, torna-se necessária a elaboração de um diagrama pedagógico, com propostas inovadoras, capazes de valorizar as reais necessidades dos alunos, levando-os a compreender o meio, suas limitações, suas habilidades, viabilizando caminhos e recursos que favoreçam o disseminar da aprendizagem por meio de uma prática lúdica.

CAPÍTULO 2

A escola e as relações interpessoais

A ESCOLA E AS RELAÇÕES INTERPESSOAIS

Como um espaço de vivência educativa, a escola, por seus múltiplos sujeitos que ali desenham cotidianamente a cultura escolar, não se deve desconsiderar essas diferenças, assim como não enquadrar esse espaço como singular instituição, seja pública ou privada, como meio arquitetônico, mobiliário, ou qualquer componente que possa existir, mas um espaço que vive através das relações do corpo escolar, formado por: alunos, professores, assistentes, gestores, serviços gerais, porteiro, etc.

A priori, a relação professor-aluno convém maior enfoque, já que são os de maior período de convivência e é por meio delas que todos os outros atuam de forma conjunta para que a escola, enquanto espaço de relações interpessoais, conviva de forma harmoniosa ou não.

Recorrendo ao longo da história da educação, o papel da escola e do professor vem se modificando enquanto as demandas/exigências sociais avançam, e a escola, como reprodutora do modelo de sociedade vigente, adota essas posturas no espaço escolar. Para isso, as teorias e tendências pedagógicas no Brasil, da educação básica, oferecem meios para pensarmos nessa evolução.

Dervemal Saviani (1999), faz um percurso entre as teorias pedagógicas de forma muito precisa, alertando desde a escola cuja vertente ao ensino tradicional era de organização do sistema educacional, e o papel do professor e do aluno era de:

[...] difundir a instrução, transmitir os conhecimentos acumulados pela humanidade e sistematizados logicamente. O mestre-escola será o artífice dessa grande obra. A escola se organiza, pois, como uma agência centrada no professor, o qual transmite, segundo uma gradação lógica, o acervo cultural aos alunos. A estes cabe assimilar os conhecimentos que lhes são transmitidos (SAVIANI, 1999, p. 18).

Esta relação professor-aluno era “garantida” por meio do conhecimento do professor e da acomodação pelo aluno, com rigor e disciplina acima de tudo, no respeito ao mestre e à sua “verdade”, não cabendo questionar o que lhe foi aplicado.

Enquanto o movimento de equalização da educação emergia com suas relações sociais, surgiu a Escola Nova, como movimento que possuía a:

[...] função de ajustar, de adaptar os indivíduos à sociedade, inculcando neles o sentimento de aceitação dos demais e pelos demais. Portanto, a educação será um instrumento de correção da marginalidade na medida em que contribuir para a constituição de uma sociedade cujos membros, não importam as diferenças de quaisquer tipos, se aceitem mutuamente e se respeitem na sua individualidade específica (SAVIANI, 1999, p. 20).

As relações já eram outras, uma vez que ao professor cabia estimular e orientar a aprendizagem, porém aos alunos cabia o dever de ter a iniciativa e ambos deveriam escolher determinados meios e como o fariam. Esse ambiente escolar se modificava, sendo fomentado por meio da organização pedagógica que atribuiu mais movimento à escola e suas interações.

Saviani (1999), na vertente pedagógica sucessiva, tenciona que a pedagogia tecnicista direcionava aos anseios da sociedade que almejava uma educação voltada à instrumentalização, em especial, para o mercado de trabalho e essas relações modificam-se, ao tempo em que exigiam a:

[...] organização racional dos meios, ocupando professor e aluno posição secundária, relegados que são à condição de executores de um processo cuja concepção, planejamento, coordenação e controle ficam a cargo de especialistas supostamente

habilitados, neutros, objetivos, imparciais. A organização do processo converte-se na garantia da eficiência, compensando e corrigindo as deficiências do professor e maximizando os efeitos de sua intervenção (SAVIANI, 1999, p. 24).

Assim finda, com as teorias crítico-reprodutivistas, que emergem como uma proposta de repensar e reorganizar, o modelo de sociedade vigente que necessita de uma postura da escola, do professor e do aluno, como conjunto de progressão e equalização social.

Mas para facilitar o entendimento, assim como posicionar a educação, em especial os professores, como instrumento de descrição e análise das tendências pedagógicas, José Carlos Libâneo (1990) especifica essas tendências em: liberais (tradicional, renovada progressivista, renovada não-diretiva e tecnicista) e progressistas (Libertadora, Libertária e Crítico-social dos conteúdos).

Essas práticas consolidam-se nas relações escolares, de forma implicada, de modo plural e positivo no Brasil, onde não se adota uma em específica, mas uma “mistura” de tendências, de modo que cabe ao professor analisar em sua prática, conforme seu papel docente, quais relações de ensino-aprendizagem serão mediadas conforme as relações professor-aluno.

DIDÁTICA NA RELAÇÃO DOCENTE E DISCENTE

No processo de ensino-aprendizagem, torna-se essencial que o professor conheça algumas técnicas e meios para lecionar, que seus procedimentos e instrumentos sejam necessários para uma aprendizagem significativa. Não se descarta a importância da formação inicial, de cunho acadêmico, como única e fundamental, mas que a formação continuada esteja presente, assim como uma constante revisão de sua prática pedagógica, servindo não apenas para professores da área de humanas, mas também os de exatas, enfim, aos licenciados da

importância de uma postura didática a favor da mediação da aprendizagem.

Problematiza-se aqui, em específico a atuação docente, já que ela é responsável, em conjunto com seus alunos, pelo estabelecimento e vivência por meio de normas, disciplinas, diálogos e acima de tudo, relações interpessoais. Sobre isso, Martins (2014, p. 3) indica que:

Historicamente, o professor, como detentor de um inegável poder, aprendeu a responsabilizar seus alunos pelo fracasso do processo de ensino/aprendizagem. Nesta condição, quando o aluno não aprende, a culpa é sempre do aluno, nunca do professor que é sábio e autoridade na matéria lecionada. Nós, educadores de uma forma geral, aceitamos a ideia de que a responsabilidade da aprendizagem da turma nunca é do professor. Se um grupo de alunos não obtém rendimento satisfatório é porque são relapsos e não estudaram o suficiente para serem aprovados. Existem casos em que a metade da turma é reprovada e isso é encarado com toda a naturalidade pela comunidade escolar. Quando muito, dizem que o professor que reprova muitos alunos é "durão". Alguns professores sentem-se, inclusive, orgulhosos desta condição.

O autoritarismo e soberba docente devem ser eliminados das práticas pedagógicas, tendo em vista a responsabilidade tanto do professor como do aluno, pelos processos existentes em sala de aula, considerando o professor como profissional competente, ao qual compete a mediação do conhecimento didático e das relações interpessoais.

Assim como na avaliação da aprendizagem, de acordo com Luckesi (2011) vê-se que a avaliação, como um processo que tem o objetivo fazer com que o aluno reconheça-se e se autoavalie no percurso

do ensino-aprendizagem, pois ele deve ser o mais beneficiado e inteirado do seu progresso, ou melhor, dos seus avanços no âmbito da aprendizagem escolar. Mas realmente existe na prática, uma avaliação responsiva e reflexiva?

Luckesi (1995) reflete que a avaliação que se pratica na escola é a “avaliação da culpa”, uma vez que atua como fonte de terrorismos feitos pelo professor e pelo imaginário de uma avaliação da aprendizagem. Na maioria das vezes são realizadas de maneira descontextualizada com o nível de cada aluno. Os professores elaboram suas atividades avaliativas, de modo padrão, não considerando que cada indivíduo tem um tempo para fazer assimilação das informações que lhe são apresentadas e que deveriam partir de experiências vividas para que se tornassem mais significativas.

Além do mais, existem algumas limitações no processo avaliativo, conforme os autores como Luckesi (1995) e Perrennoud (1999): a ausência de feedback ao aluno, por exemplo, é algo que se torna essencial para o fechamento de uma avaliação. Além disso, veem-se muitas ações carregadas de excesso de autoritarismo na relação com o aluno, exatamente com aquele que não acertou o que foi solicitado, com aquele sujeito que “errou”.

O erro não é visto como uma etapa na construção do acerto, mas como uma falta, uma deficiência do aluno. É a visão de erro como fonte de castigo, entre outras que acontecem de maneira despercebida pelos profissionais e que nada contribuem para os alunos.

Esse ambiente escolar precisa estar rico de estímulos positivos e para que isso aconteça o professor precisa estar bem consigo mesmo, precisa se autoavaliar, autovalorizar-se, e acima de tudo, gostar de gente, gostar do que faz. Existem muitas situações desagradáveis em sala de aula, uma delas é a desvalorização de uns e a supervalorização de outros. Um bom professor que gosta do que faz é atencioso com todos os seus alunos sem exceção de cor, raça, gênero, origem, posse social, etc.

Há também aqueles comentários que podem afetar o desenvolvimento e aprendizagem do aluno ou marcar toda sua vida como, por exemplo: “João é melhor que Pedro”, “Esse menino é um

bobo”, “você não presta pra nada!”, “Da forma que você vai indo, não vai ser nada na vida”, “que menino desastrado”, etc. Infelizmente mesmo com novas metodologias e didáticas aplicadas na educação na atualidade, ainda persistem esses tipos de comentários.

Ao mesmo tempo em que os alunos em suas experiências se veem diante de uma trajetória educacional de forma obrigatória e exaustiva, muitas vezes sem entendimento para que tantas matérias, exercícios, atividades e disciplinas, além de uma intensa necessidade de interagir entre pares, brincar, conversar, entre outros meios que os alunos tendem a vivenciar na sala de aula. Tais alunos são colocados como indisciplinados e são as principais “vítimas” do fracasso escolar, muitas vezes sem levar em conta o seu contexto social, familiar e suas motivações, interesses, etc.

E aqui questiona-se acerca de quais são as reais contribuições na aprendizagem em sala de aula, se existem algumas práticas “deficientes” e descontextualizadas ainda percorrem o fazer pedagógico, há um instrumento certo ou um modelo a ser seguido?

A AFETIVIDADE DAS RELAÇÕES PARA UMA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA

O que é afetividade, afinal? Para melhor compreensão deste termo, faz-se necessário reportar, inicialmente, aos pensadores e autores que abordam esta questão, buscando trazer estas contribuições para identificar e compreender como se expressa e pode estar presente nas relações a favor da aprendizagem.

A dimensão afetiva, de acordo com os pressupostos teóricos desse estudo, está vinculada ao processo de estado psicológico do indivíduo. Portanto, pesquisas têm demonstrado a relevância do afeto como mecanismo facilitador para aquisição e construção do conhecimento. Assim, é necessário que se entenda o significado da afetividade e suas implicações no desenvolvimento e comportamento

humano como também sua importante contribuição na relação professor-aluno.

No entanto, foca-se nas contribuições principalmente de dois grandes teóricos da área da psicologia, Henri Wallon (1879-1962) e Lev Semenovich Vygotsky (1896-1934), os quais defendem a relação da inteligência e do afeto como aspectos fundamentais para o desenvolvimento do sujeito.

Os estudos sobre a afetividade têm uma abordagem bastante ampla como um conjunto de sentimentos, emoções, valores e sensações e, assim, percebe-se que a sua indispensabilidade na vida dos diferentes atores deste cenário, como afirma Mosquera e Stobäus (2006, p. 125):

Nos apercebemos claramente que a afetividade é fundamental para vida humana e que representa um dos aspectos mais significativos na construção de seres humanos mais saudáveis e especialmente, mais capazes de tomar decisões sábias e inteligentes.

De acordo com Luck e Carneiro (1985), o desenvolvimento afetivo está relacionado ao comportamento humano classificado atualmente como cognitivo, afetivo e psicomotor, envolvendo um conjunto de emoções e sentimentos significativos, portanto inseparáveis:

O comportamento humano é classificado, desde as definições atribuídas aos filósofos gregos, em três aspectos: pensamento, sentimento e ação, denominados, modernamente, como de domínio: cognitivo, afetivo e psicomotor (LUCK; CARNEIRO, 1985, p. 19).

Acrescenta-se ainda a contribuição do psicólogo, médico e filósofo francês Henri Wallon, que fundamentou suas ideias em quatro

pontos basilares que se relacionam a todo instante: a afetividade, o movimento, a cognição e a formação do eu como pessoa. Para ele, esses pontos interagem a partir da relação dialética existente entre o processo orgânico, que está presente nos mecanismos iniciais do indivíduo, e o social, que se dá a partir da relação do indivíduo com os agentes culturais, sendo considerados aspectos indissociáveis na constituição humana.

Com conceituação muito ampla, a afetividade é entendida eventualmente como a emoção. Contudo, Wallon faz a relevante distinção que existe entre esses dois fenômenos. Conforme aponta Leite (2012), a afetividade desempenha um papel de grande relevância no processo de constituição e desenvolvimento da cognição do ser humano, determinado pelas vivências e interesses do indivíduo com origem psicológica.

Já as emoções, na teoria walloniana, de origem biológica, desempenham uma função em que é estabelecido o primeiro vínculo entre o indivíduo e as pessoas que estão presentes no seu ambiente, ou seja, segundo a perspectiva de Wallon, “as emoções são manifestações de estados subjetivos, mas com componentes orgânicos (contrações musculares, viscerais, etc.)” (LEITE, 2012, p. 360).

Tendo em vista que, sob a ótica de Wallon, a cognição está integrada à afetividade, que, por sua vez, passa há ocorrer em diversas fases do desenvolvimento, o psicólogo Lev Vygotsky apresenta uma posição de maneira semelhante, destacando a importância da relação entre a afetividade e a cognição no processo evolutivo humano.

As ideias de Vygotsky (1991) ressaltam a relevância das interações sociais do indivíduo que acontecem a partir da mediação com o outro, ou seja, o desenvolvimento, segundo o psicólogo, pode ser compreendido por um processo de elementos culturais que vão das relações interpessoais (externo) para as intrapessoais (interno), mediados pela ação de um sujeito.

O teórico Henri Wallon teoriza sobre a ligação entre a cognição e a afetividade, superando a ideia de dicotomizar esses dois aspectos tão relevantes para o desenvolvimento, tal como Vygotsky estabelece que a

dimensão afetiva parte da interação entre os sujeitos e seus agentes culturais, facilitando o processo de aprendizagem. Entende-se que essa relação é significativamente precisa e necessária para o ensino.

Nas ideias desses dois pensadores muitos dos princípios que têm sido defendidos para que se entenda a educação e, conseqüentemente, a relevância da afetividade no processo de ensino-aprendizagem.

Freire aponta que a relação entre o afeto e o conhecimento ao afirmar que “a afetividade não se acha excluída da cognoscibilidade” (1996, p. 52). O autor explica que a contribuição e a relevância da afetividade acontecem por meio do respeito aos saberes e à cultura, à ética, à alegria, ao saber ouvir, ao diálogo, ao querer bem aos alunos, ao bom relacionamento, ou seja, a tudo aquilo que favorece e promove a educação.

As relações sociais exigem a convivência com uma diversidade de pessoas e por meio delas aprende-se que há igualdades e divergências na existência humana. Enquanto seres sociais, para os atores da educação um dos grandes passos da convivência é o reconhecimento dos direitos dos demais. Como preconiza a Constituição Federal Brasileira de 1988, na promoção no bem de todos, de liberdade e equidade, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação.

Essas convivências, entre os sujeitos que dão vida e estabelecem essas relações no contexto escolar, também acolhem da sociedade valores e princípios, sendo reproduzidos também na educação, sendo oportuno salientar que no âmbito escolar, na sala de aula, as relações entre pares, professor-aluno e aluno-conhecimento, se dão por intermédio dessas interações e muitas vezes podem ser conflitantes.

Há muitos fatores que podem ser levantados/considerados como desafiadores nessas relações, em especial, aquelas trazidas por meio da história da educação. Essa relação professor-aluno, em cada tendência pedagógica, modificou-se enquanto contexto sociocultural e político-pedagógico daquela época. Para clarificar a observância nas relações entre teorias e tendências pedagógicas ao longo da educação brasileira, a tabela abaixo segundo Libâneo (1990) nos apresenta:

Quadro 1 - Relação professor-aluno segundo tendências pedagógicas

Tendência	Relação professor-aluno
<i>Tendência liberal tradicional</i>	Autoritarismo do professor que exige atitude receptiva dos alunos. Transmitindo conteúdo como verdade absoluta e disciplina para assegurar a atenção e o silêncio.
<i>Tendência liberal renovada progressiva</i>	Professor com papel de auxiliar o desenvolvimento livre e espontâneo da criança; se intervém, é para dar forma ao raciocínio dela. Para se garantir um clima harmonioso dentro da sala de aula é indispensável um relacionamento positivo entre professores e alunos.
<i>Tendência liberal renovada não-diretiva</i>	Centrada no aluno, visando formar sua personalidade através da vivência de experiências significativas. O professor é um especialista em relações humanas, ao garantir o clima de relacionamento pessoal autêntico.
<i>Tendência liberal tecnicista</i>	O professor transmite as informações e o aluno aprende e fixa as informações. Com comunicação tem um sentido exclusivamente técnico, que garantir a eficácia da transmissão do conhecimento. Debates, discussões, questionamentos são desnecessários, assim como pouco importam as relações afetivas e pessoais dos sujeitos envolvidos no processo ensino aprendizagem.
<i>Tendência progressista libertadora</i>	Baseada no diálogo, a relação é horizontal; onde educador e educandos se posicionam como sujeitos do ato de conhecimento. O critério de bom relacionamento é a total identificação com o povo, sem o que a relação pedagógica perde consistência. Elimina-se, por pressuposto, toda relação de autoridade.
<i>Tendência progressista libertária</i>	Relação não diretiva, o professor é o orientador e catalisador, se mistura ao grupo para uma reflexão em comum e os alunos mais livres.
<i>Tendência progressista "crítico-social dos conteúdos"</i>	Papel do aluno como participador e do professor como mediador entre o saber e o aluno. Implica um envolvimento com o estilo de vida dos alunos, tendo consciência inclusive dos contrastes entre sua própria cultura e a do aluno. Acelerar e disciplinar os métodos de estudo, exigir o esforço do aluno, propor conteúdos e modelos compatíveis com suas experiências vividas, para que o aluno se mobilize para uma participação ativa.

Fonte: Elaboração própria. Adaptada de Libâneo (1990, p. 4-14).

Reverendo essas constantes entre a pedagogia e suas manifestações na relação professor-aluno, torna-se fácil avaliar o quão ainda é possível observar nas salas de aulas essas relações se propagarem e provocarem reações adversas. Em muitos momentos, quase que de modo mecanizado e que ditam à relação professor-aluno, o papel do professor foge da compreensão contemporânea, de maior aproximação, de construção coletiva do conhecimento, de valorização das experiências e do outro, fazendo de modo afetivo, um meio de empatia e desenvolvimento de práticas pedagógicas mais humanistas.

A dimensão afetiva, apresentada nesse estudo, é considerada um fator fundante nas relações interpessoais e para o desenvolvimento humano. No âmbito escolar, esse aspecto, conceitualmente, tem um sentido mais amplo que extrapola os cuidados, os abraços, os carinhos, pois envolve, principalmente, a partilha de saberes e experiências, as amizades, o respeito ao outro, a cultura, a busca do conhecer e entender as dificuldades dos alunos, o despertar no outro o interesse em aprender, tornando, assim, a de afetividade um elemento indispensável no processo de ensino-aprendizagem.

Nas atividades educacionais, é preciso que seja considerado tanto o aspecto cognitivo quanto o afetivo, uma vez que ambos têm forte influência na obtenção da aprendizagem, de modo que um está interligado ao outro, ou seja, a aprendizagem não é apenas racional, pois os aspectos afetivos que permeiam a personalidade do aluno não serão deixados de lado.

No processo de avaliação que o docente irá realizar quanto à aquisição de saberes dos seus alunos, é preciso considerar a aprendizagem do aluno não apenas no campo cognitivo, mas em outros que também fazem parte desse processo. Por isso, Luckesi (2002, p. 85) afirma que:

Dar mais atenção ao qualitativo que ao quantitativo não significa dar mais atenção ao afetivo que ao cognitivo, e sim estar atento ao aperfeiçoamento, ao

aprofundamento da aprendizagem, seja no campo afetivo, seja no cognitivo, ou no psicomotor.

Assim, o processo de avaliar é um ato em que o educador, a partir do acolhimento e reconhecimento do educando, deve promover um diagnóstico do mesmo, de modo que a avaliação seja um recurso pedagógico, servindo de base para o docente e o discente na construção de si mesmo.

Na prática pedagógica, o educador, ao criar uma relação de respeito, pode ensinar sem rotular os alunos e suas atitudes, por meio de palavras, fazendo que estes se sintam capazes, de modo que mesmo quando é preciso fazer uso da autoridade, suas aulas passem a ter um considerável e importante significado.

Como reflete Freire (1996), importa que o professor queira bem aos seus alunos e a sua própria prática de ensino, sem ter medo de expressar a afetividade de maneira autêntica, selando pelo seu compromisso para com os educandos. A afetividade, ainda de acordo com ele, não pode interferir no exercício de autoridade do professor, mesmo ele tendo pelo aluno um maior ou menor afeto. Destaca-se, ainda, que o ato de ensinar com esta dimensão afetiva deve estar presente no próprio processo de formação (acadêmica) do professor.

CAPÍTULO 3

Conceitos e enfoques teóricos sobre ludicidade

CONCEITOS E ENFOQUES TEÓRICOS SOBRE LUDICIDADE

Sabe-se que o contexto educativo apresenta em seu currículo limitações e dificuldades presentes na inserção e mediação metodológica dos conteúdos oriundos de uma prática lúdica capaz de envolver e favorecer o processo tanto de ensino quanto de aprendizagem.

David Paul Ausubel, psicólogo da aprendizagem, afirma que o mais extraordinário na arte de ensinar, é despertar por meio da magia significados para a aprendizagem, ou seja, que o assunto (conteúdo) a ser estudado faça sentido para o aluno de alguma forma, que envolva, que incite empenho. O fenômeno acontece quando a nova informação se aporta nas opiniões proeminentes já existentes na composição cognitiva do aluno.

A teoria da aprendizagem de Ausubel propõe que os conhecimentos prévios dos alunos sejam valorizados, para que possam construir estruturas mentais utilizando, como meio, mapas conceituais que permitem descobrir e redescobrir outros conhecimentos, caracterizando, assim, uma aprendizagem prazerosa e eficaz (PELIZZARI *et al.*, 2002, p. 37).

O lúdico pelos pesquisadores recebeu reconhecimento amplo a partir do século XXI, visto que este século ficou marcado como o século da ludicidade. Viver de uma prática lúdica significa interagir com o mundo no qual se está inserido, além de ir muito mais longe e ser o próprio mundo. Para tanto o contexto de aprendizagem fecha-se no seguinte ciclo: informação, reflexão, prática, conhecimento e mudança de postura, de modo que de mão destes instrumentos é possível protagonizar um novo recomeço no que diz respeito à prática didática metodológica das aulas de história.

Figura 1 - Processo inicial reflexivo a partir de informações do educador



Fonte: Elaboração própria.

Muitos teóricos contribuíram significativamente para que o lúdico tomasse destaque e pudesse ser empregado no ensino dentro do processo de aprendizagem. Dentre estes teóricos é possível destacar: Rousseau e Pestalozzi no século XVIII, Dewey no século XIX e no século XX, Montessori, Vygotsky e Piaget.

Com base em estudos focados no comportamento humano, teóricos como Freud (1976), Vygotsky (1991), Piaget (1975), destacam que o jogo de fantasia permite analisar a origem dos devaneios da vida adulta. Com base nessa afirmação é possível entender a real importância das ações mediadas a cada indivíduo durante seu processo de formação de identidade. Diante dessa realidade compreende-se que a prática provida de uma metodologia atrativa e compensatória enriquece o desejo de envolvimento e da própria transição entre informação e

conhecimento. O lúdico foca-se em vários conceitos que podem ser pontuados de acordo com alguns teóricos.

Negrine (2000) afirma que a capacidade lúdica está diretamente relacionada à sua pré-história de vida. O autor acredita ser, antes de mais nada, um estado de espírito e um saber que progressivamente vai se instalando na conduta do ser devido ao seu modo de vida.

De acordo com Caillois (1986) o caráter gratuito presente na atividade lúdica é a característica que mais a deixa desacreditada diante da sociedade moderna. Entretanto, enfatiza que é graças a essa característica que permite que o sujeito se entregue à atividade despreocupadamente.

Para Santos (1997), a ludicidade é uma necessidade do ser humano em qualquer idade e não pode ser vista apenas como diversão. O desenvolvimento do aspecto lúdico facilita a aprendizagem, o desenvolvimento pessoal, social e cultural, colabora para uma boa saúde mental, prepara para um estado interior fértil, facilita os processos de socialização, comunicação, expressão e construção do conhecimento.

Murcia (2005) salienta que a interação social implica transformação e contatos com instrumentos físicos e/ou simbólicos mediadores do processo de ação. Esta concepção reconhece o papel do jogo para a formação do sujeito, atribuindo-lhe um espaço importante no desenvolvimento das estruturas psicológicas.

Vygotsky (1991) afirma que o ser humano se cresce a partir da prática, que submerge a mediação direta ou indireta de outros indivíduos, sendo que a intervenção propagada faz a diferença, intervindo na afinidade de aprendizagem do aluno e perpetrando as cátedras psicológicas elevadas que se desenvolvem neste enquanto indivíduo. Vygotsky cita ainda que o jogo é uma ferramenta extraordinária para esse desenvolvimento, sendo que os jogos e suas regras instituem nos alunos uma zona de desenvolvimento proximal (ZDP), harmonizando desafios e excitações para a investigação de conquistas mais avançadas, instruindo também a separar componentes e significados.

Vygotsky (1991) determina que a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) é o trajeto que o ser humano faz até chegar a um nível de maturidade real, sendo chamado por Vygotsky de Zona de Desenvolvimento Real (ZDR) que é a capacidade do ser humano concretizar tarefas autônomas.

Ao mediar sua prática pautada no lúdico para o ensino da história, o educador está possibilitando e favorecendo o aprendizado de seus alunos que a partir da ZDP pode efetivamente adquirir por meio das informações um novo conhecimento, a partir dessa atuante posição, em que o aluno está diretamente envolvido decorrem alterações em sua estrutura cognitiva, a qual fecunda novos conhecimentos.

Figura 2 - Zona de Desenvolvimento Proximal segundo Vygotsky



Fonte: Elaboração própria. Baseada em Vygotsky (1991).

A ludicidade nas aulas de história tem também, além do desígnio de ampliar o aprendizado de forma mais atrativa para o aluno, objetiva ainda dentro do componente curricular de história resgatar o contexto histórico-cultural de algumas atividades locais destes alunos.

As atividades providas a partir do lúdico apontam o rumo que a escola deve tomar, correspondendo à tomada de decisões educacionais

pelos vários atores que o concebem professor/aluno, executam e avaliam, sempre considerando a organização do trabalho escolar, sua eficácia, por meio da efetivação de suas ações em sua conjuntura como um todo.

A prática da ludicidade deve sempre partir do que já existe na escola e propor outros significados à sua realidade de forma que o aluno seja o principal mentor da resolução dos problemas proferidos pelas atividades, mediando sugestões de procedimentos metodológicos assim como conteúdos que mais adequam-se à prática das atividades propostas.

Em função disso, tal postura se torna, ao mesmo tempo, um dever e um direito da escola: um dever, por se tratar do elemento responsável pelo delinear de uma prática envolvente na vida escolar do aluno em seu tempo real e um direito porque, por meio dele, a escola consolida a sua autonomia e seus vários atores podem pensar, executar e avaliar o próprio trabalho atrelados a uma dinâmica lúdica.

CAPÍTULO 4

Contexto legal de inserção da
História no Ensino Fundamental

CONTEXTO LEGAL DE INSERÇÃO DA HISTÓRIA NO ENSINO FUNDAMENTAL

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, regente que regulariza o sistema educacional brasileiro, concretiza e expande a obrigação do poder público para com a educação em geral e em particular para com o Ensino Fundamental, assegurando a todos a formação comum cogente para a destreza da cidadania e lhes provê meios para florescer no trabalho e em estudos vindouros, conferindo, ao Ensino Fundamental um caráter de terminalidade e de continuidade (BRASIL, 1996).

Amparado nas diretrizes que determinam os caminhos favoráveis à prática educativa é de fundamental importante conhecer a LDB, para se harmonizar de um esboço mais pleno sobre o que determina a lei referente ao ensino fundamental, sendo capaz de direcionar a aprendizagem a partir de parâmetros que embasam a prática pedagógica.

O Brasil busca a democratização do acesso e permanência dos alunos no Ensino Fundamental, de forma significativa, construtiva, dinâmica, harmoniosa e acima de tudo crítica. Um protótipo dessa realidade é que 97% das crianças estão na escola. Essa realidade conta com uma parceria entre escola e comunidade, sendo responsabilidade dos responsáveis por crianças e adolescente a frequência do aluno na escola.

A educação, dever da família e do estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1996, p. 2).

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB, o Ensino Fundamental tem duração de nove anos, é

obrigatório e gratuito na escola e o objetivo é a formação básica do cidadão, o qual deve desenvolver o pleno domínio da leitura, escrita e cálculos, compreender o ambiente natural, social e político, adquirir conhecimentos, habilidades e formar valores (BRASIL,1996).

A educação deve ser voltada para perspectivas que apresentem maneiras diferentes para atuar como pessoa, para contextualizar seus conhecimentos, para atuar seguro de seus direitos e deveres, para falar com autenticidade, segurança e domínio, para ler e compreender o que é lido, tendo domínio crítico para produzir e reproduzir por meio da escrita seus diferentes conceitos de mundo e de sujeito ativo na sociedade, sendo capaz de contribuir com a resolução de situações problemas que virem a surgir em seu dia a dia, pois o ser humano é um ser de múltiplas dimensões, com ritmos diferentes e o seu desenvolvimento é um processo contínuo.

O pensamento propriamente dito é gerado pela motivação, isto é, por nossos desejos e necessidades, nossos interesses e emoções. Por trás de cada pensamento há uma tendência afetivo-volitiva. Uma compreensão plena e verdadeira do pensamento de outrem só é possível quando entendemos sua base afetivo-volitiva (VYGOTSKY, 1991, p. 101).

Apreciar as especificidades de cada faixa etária de nossos alunos constitui reconhecê-los como cidadãos, detentores de direitos e deveres, entre eles uma educação pública de qualidade. Nóvoa (1995) ressalta que a escola tem de ser encarada como uma comunidade educativa, permitindo mobilizar o conjunto dos atores sociais e dos grupos profissionais em torno de um projeto comum.

Na própria LDB nº 9394/1996 e na Lei Complementar nº 43/2001, dispõe que a educação tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho e que em sua oferta devem ser considerados os princípios identificados no Box 1.

Box 1 - Finalidade do Processo Educativo

Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; Liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; Pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; Respeito à liberdade e apreço à tolerância; Coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; Gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; Valorização do profissional da educação escolar; Gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino; Garantia de padrão de qualidade; Valorização da experiência extraescolar; Vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais; Promoção da interação escola, comunidade e movimentos sociais; Promoção da justiça social, da igualdade e da solidariedade; Respeito à liberdade, aos valores e capacidades individuais, apreço à tolerância, estímulo e propagação dos valores coletivos e comunitários e defesa do patrimônio público; Valorização da cultura local e regional; Vinculação da educação escolar ao mundo do trabalho e à prática social, valorizando o ambiente socioeconômico cultural.

Fonte: BRASIL (1996).

Apesar do direcionamento estipulado pelos princípios que definem os caminhos de uma educação viável e ativa ao ensino e aprendizagem, várias lacunas se apresentam no percurso dessa dinâmica e a realidade do ensino apresenta-se de forma negativa, perpassando os desejos de uma educação plausível.

Os objetivos do ensino fundamental, também definem uma linha pela qual a mediação da prática do professor alcance significativos resultados, amparados no estímulo das habilidades de cada educando, favorecendo as várias áreas do desenvolvimento humano. Como é possível perceber, a LDB define os seguintes objetivos:

O Art. 32 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional prevê ensino fundamental obrigatório, com duração de 09 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 04 (quatro) anos de idade, com o objetivo de promover a formação básica do cidadão, mediante identificações do Box 2.

Box 2 - Obrigatoriedade do ensino fundamental gratuito na escola pública

- I. O desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;
- II. A compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade;
- III. O desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores;
- IV. O fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social.

Fonte: BRASIL (1996).

Um outro instrumento de fundamental importância para o processo de ensino e aprendizagem é o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei Federal n. 8.069, de 13 de julho de 1990, a qual institui:

Art. 57. O poder público estimulará pesquisas, experiências e novas propostas relativas a calendário, seriação, currículo, metodologia, didática e avaliação, com vistas à inserção de crianças e adolescentes excluídos do ensino fundamental obrigatório.

Art. 58. No processo educacional respeitar-se-ão os valores culturais, artísticos e históricos próprios do contexto social da criança e do adolescente, garantindo-se a estes a liberdade da criação e o acesso às fontes de cultura.

Art. 59. Os municípios, com apoio dos estados e da União, estimularão e facilitarão a destinação de recursos e espaços para programações culturais, esportivas e de lazer voltadas para a infância e a juventude.

Segundo Maluf (2007. p. 79) “a essência do poder criativo é um exercício constante. O processo criativo é uma tentativa de encontrar um sentido maior. Ele pode nascer de uma situação desafiadora.”

A intervenção didática por meio da mediação do conhecimento oriundo de aulas lúdicas proporciona um ambiente capaz de despertar no aluno: criação, reflexão, análise, interação com o próprio meio, colegas e ferramentas, todo processo mediado e incitado pelo professor, viabilizará um contexto dinâmico e inovador.

CAPÍTULO 5

Ensino de História pautado no lúdico

ENSINO DE HISTÓRIA PAUTADO NO LÚDICO

Para realização do levantamento e análise de dados a respeito das obras científicas sobre lúdico na disciplina de história foi realizada uma pesquisa com os verbetes “lúdico” e “ensino de história” como critérios de busca na plataforma *Google Scholar* para filtrar aquelas publicações científicas que foram lançadas em um período de 20 anos, entre 1999 e 2018, sendo assim possível identificar, organizar, categorizar e analisar os dados obtidos.

Tais informações foram obtidas a partir do desenvolvimento de uma revisão integrativa que considerou as obras publicadas em cada ano, permitindo a identificação do estado da arte sobre a temática em questão por meio da seleção dos textos em língua portuguesa com maior número de citações científicas.

Com relação ao índice acumulado de publicações científicas sobre lúdico na disciplina de história identificados na plataforma *Google Scholar* foi constatado que no intervalo compreendido entre os anos de 1999 e 2018 há uma considerável evolução no número obras publicadas em língua portuguesa (5 obras em 1999) quando comparado ao número de publicações do último ano (360 obras em 2018).

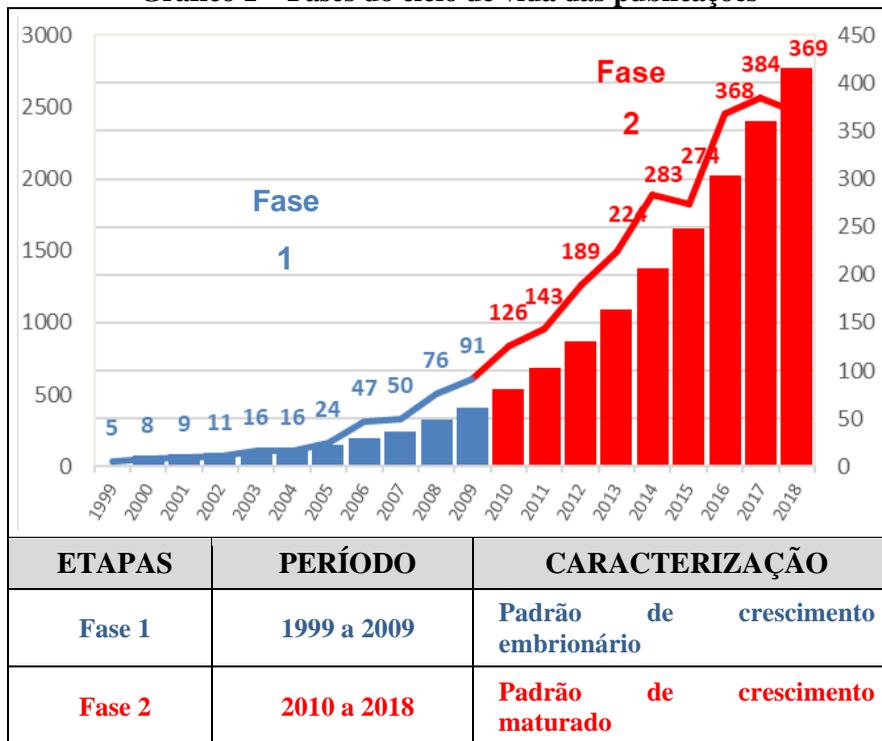
Quando se leva em consideração o processo evolutivo, nos primeiros quatro anos é observada uma gradativa evolução no número de publicações, pois em 1999 foram realizadas 5 publicações, saltando para 8 em 2000. Em 2001 este número é levemente acrescido para 9 obras publicadas e em 2002 ocorre um pequeno salto para 11.

Já em 2003 e 2004 são publicadas 16 obras em cada um dos respectivos anos, diferentemente do ano de 2005, quando ocorrem 24 publicações, seguido por um total crescente de 47, 50 e 76 obras respectivamente publicadas nos anos de 2006, 2007 e 2008, findando o ano de 2009 com 91 obras e a primeira década do século XX com 126 publicações em 2010.

Em 2011 ocorreram 143 publicações, em 2012 foram 189, enquanto que em 2013 observa-se um considerável crescimento, pois

foram publicadas 224 obras. Já nos anos de 2014, 2015 e 2016, ocorreram respectivas 283, 274 e 378 publicações científicas. E por fim, nos anos de 2016, 2017 e 2018 foram publicadas 368, 384 e 369 obras como observado no gráfico 1.

Gráfico 1 – Fases do ciclo de vida das publicações



Fonte: Elaboração própria. Base de dados: Google Scholar (2009-2018).

Em se tratando do ciclo de vida, considerando o índice de publicações sobre o lúdico aplicado ao ensino da disciplina de história, é perceptivo que ao se traçar um paralelo entre os anos de 1999 e 2018, é possível identificar a presença de 2 fases as quais podem ser observadas

em intervalos específicos a saber: 1ª fase (compreendendo o intervalo entre os anos de 1999 e 2009) e; 2ª fase (conformada pelo intervalo existente entre os anos de 2010 e 2018).

Neste sentido, conforme pode ser observado no gráfico 1, durante a primeira fase é possível identificar um gradativo desenvolvimento no número de publicações, sendo respectivos os índices de 5, 8, 9 e 11 entre os anos de 1999 a 2002. Já em 2003 ocorreram 16 publicações e 24 em 2005, destacando-se um leve salto para 47 no ano de 2006, além de sucessivas evoluções de 50, 76 e 91 no intervalo dos anos de 2007 a 2009.

Na segunda fase (2010-2018), é identificado um considerável salto no número de publicações em 2010 sendo 126 (enquanto que 2009 ocorreram 91), com 143 obras em 2011, 189 publicações em 2012 e outro considerável salto em 2013, desta vez com 224, considerando que no ano de 2014 ocorreram 283 publicações científicas.

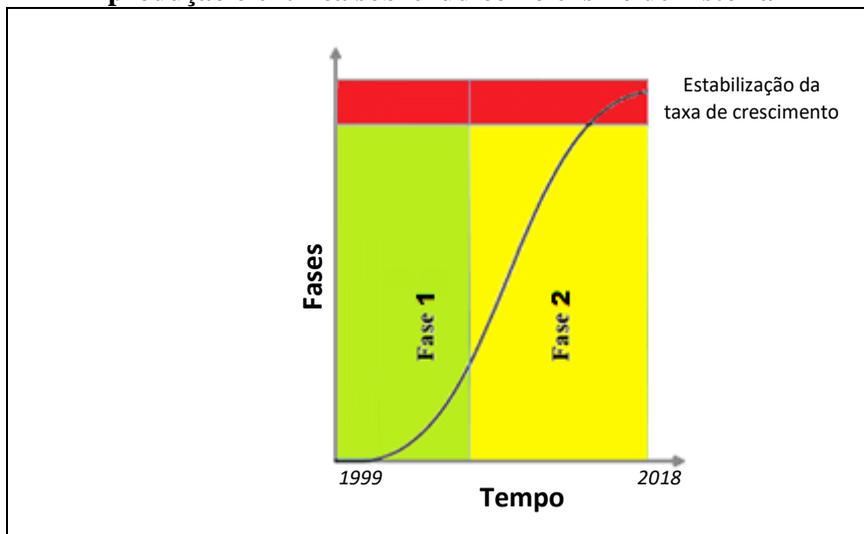
Em 2015 observa-se um quantitativo de 274 obras (uma pequena redução em relação ao ano anterior), enquanto que em 2016 ocorre uma nova e considerável elevação, desta vez para 368 obras sobre lúdico e ensino de história publicadas. E conformando os dois últimos anos deste ciclo tem-se 2017 e 2018 com respectivas 384 e 369 publicações ocorridas.

Como observado na figura 3, a evolução do ciclo de vida da produção científica sobre uso do lúdico no ensino da disciplina de história pode ser compreendida entre o período de 1999 a 2018 a partir de uma caracterização de desenvolvimento gradual durante a primeira metade do ciclo em comparação à maturação adquirida já em sua segunda metade, razão pela qual é possível identificar apenas 2 fases com específicos padrões de crescimento, a saber: padrão de crescimento embrionário (durante a fase 1) e; padrão de crescimento maturado (durante a fase 2).

Durante a fase 1, compreendida entre os anos de 1999 e 2009, e que pode ser caracterizada por um padrão de crescimento embrionário, as publicações científicas sobre a temática em questão ascenderam a uma taxa de crescimento relativamente baixa de 2,7x na qual foi possível

identificar um perfil de publicações com baixa massa crítica (escala) e uma baixa diversificação de debates (escopo).

Figura 3 – Fases do ciclo de vida da produção científica sobre lúdico no ensino de história



PERÍODO	FASE	CARACTERÍSTICA
1999 a 2009	Fase 1	<i>Crescimento embrionário</i>
2010 a 2018	Fase 2	<i>Crescimento maturado</i>

Fonte: Elaboração própria. Adaptada de Senhoras e Senhoras (2019).

Já na fase 2, a qual obedeceu a um padrão de crescimento maturado, entre os anos de 2010 a 2018, a escala e o escopo das publicações sobre banda larga se ampliam a um ritmo relativamente constante, haja vista que na maioria dos anos houve uma taxa de crescimento a média de 3,8x durante o período compreendido.

QUADRO SÍNTESE DO ESTADO DA ARTE SOBRE O LÚDICO NO ENSINO DE HISTÓRIA

A partir a consolidação da leitura dos 136 textos principais acerca da temática do lúdico no ensino de História, foi possível realizar uma filtragem quali-quantitativa a qual desencadeou a triagem de 10 obras, consideradas o núcleo do estado da arte em função do elevado maior número de citações.

Por um lado, houve a consolidação da síntese do estado da arte, partindo de um universo de 2.760 textos publicados no período de 1999 e 2018, com posterior filtragem quali-quantitativa que resultou em uma amostra das 10 publicações mais citadas e qualitativamente relacionadas lúdico no ensino de História (eixo horizontal).

Por outro lado, a pesquisa em uma segunda etapa realizou uma análise comparativa entre os 15 textos considerados o estado da arte na literatura científica em língua portuguesa, de onde foi possível extrair após uma leitura detalhada uma série de categorias temáticas e metodológicas (eixo vertical).

O cruzamento entre os eixos horizontal e vertical permitiu estruturar um quadro temático-metodológico de síntese da revisão integrativa, o qual dispõe visualmente as categorias temáticas centrais, estruturadas hierarquicamente em três espectros de concentração: alta recorrência ou central (verde), média recorrência (amarelo) ou ainda acessório (vermelho).

Na estruturação do quadro sintético do estado da arte sobre lúdico no ensino de História, optou-se com base na leitura comparada dos textos, identificados como estado da arte, pela utilização de 4 recortes articulados entre si:

- a) Tema,
- b) Eixos Temáticos,
- c) Recorte Metodológico Levantamento de Dados,
- d) Recorte Metodológico Análise de Dados.

Quadro 2 - Publicações científicas centrais do estado da arte sobre o lúdico no ensino de História (1999-2018)

<i>PUBLICAÇÕES DO ESTADO DA ARTE</i> **		%	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]	[6]	[7]	[8]	[9]	[10]	[11]	[12]	[13]	[14]	[15]
			TEMA														
1. Tema 1º		73%															
2. Tema 2º		27%															
EIXOS TEMÁTICOS																	
1. Lúdico / ludicidade		87%															
2. Informação / currículo		74%															
3. Jogo didático / pedagógico / gamificação / softwares		47%															
4. Tecnologias de informação e comunicação aplicadas à educação / inovação		47%															
5. Teorias da aprendizagem		47%															
6. Aluno / professor / emissor / receptor / sala de aula/ escola		40%															
7. Audio visual: cinema/filmes/musical / museu/ /ensino com tv		34%															
8. Ciberspaço / wiki		27%															
9. RPG (digital)		20%															
10. Uso de histórias em quadrinhos		20%															
RECORTE METODOLÓGICO: LEVANTAMENTO DE DADOS																	
1. Estudo bibliográfico		44%															
2. Estudos de caso		46%															
RECORTE METODOLÓGICO: ANÁLISE DE DADOS																	
1. Hermenêutica		80%															
2. Análise esquemática		20%															

** *Publicações:* [1] Britencourt; Gráfico (2003); [2] Carneiro (1999); [3] Palhares (2008); [4] Silva (2017); [5] Vieira (2012); [6] Menezes (2018); [7] Ferriteq; Silva; Siman (2009); [8] Petrina (2013); [9] Andrade (2007); [10] Cardoso (2008); [11] Ramos (2004); [12] Cali; Marques (2015); [13] Unalier (2009); [14] Oliveira (2011); [15] Francisco (2011).
Fonte: Elaboração própria. Base de dados: *Google Scholar* (2009-2018).

A primeira categoria, *tema*, assinala que nos estudos observados a temática do lúdico no ensino de História é explorada, na literatura científica nacional, principalmente, como objeto-fim das pesquisas, ou seja, ocupando a centralidade de discussão (73%), ao passo que nos demais estudos (27%) a temática ocupa uma posição secundária, de objeto-meio das pesquisas.

A segunda categoria, dos *eixos temáticos*, exprime que as obras resultantes das discussões acerca do lúdico no ensino de História balizam-se por dez principais eixos de discussão: com foco predominante em lúdico e ludicidade (87%), além de alta predominância de reflexões acerca da informação, reflexões sobre o ensino tradicional e sobre o currículo.

Ainda acerca dos eixos temáticos, os eixos de média recorrência nas discussões são respectivamente informação, papel das teorias da aprendizagem, reflexões sobre o ensino tradicional e sobre o currículo, uso do jogo didático/ pedagógico, gameificação, game inteligente e uso de softwares, Tecnologias da Informação e Comunicação aplicadas à Educação, inovação (47%), além das discussões acerca da relação aluno-professor (emissor-receptor) ocorrentes no ambiente de sala de aula e na escola.

Finalmente, os eixos com baixa relevância, relacionam-se às reflexões acerca do cinema (filmes), música, museu em sala de aula (34%), bem como da inserção do ciberespaço e wiki (20%) além do uso de Jogo de Interpretação de Personagens, conhecido em inglês por *Role Playing Game* - RPG e das Histórias em Quadrinhos (HQ) em sala (20%).

A quarta categoria, *de recorte metodológico de levantamento de dados*, aponta que exprime que as pesquisas realizadas são oriundas tanto de *Estudos de Revisão Bibliográfica* (44%) quanto de análises derivadas de *Estudos de Caso* (35%), refletindo uma ocorrência equilibrada entre ambos procedimentos e considerando que os estudos de caso refletem sobretudo relatos de experiências de professores disciplina de História (e eventualmente de Geografia) que aplicaram metodologia lúdica em suas aulas.

Por fim, a quinta categoria, de *recorte metodológico de análise de dados*, assinala que as pesquisas atinentes ao uso do lúdico no ensino de história são estudos fruto de análise hermenêutica (80%), de modo que os estudos oriundos de análise esquemática são minoritários no rol das pesquisas (20%), o que demonstra uma abordagem marcadamente tradicional apesar de tratar de uma visão lúdica de ensino.

Observou-se, portanto, um perfil eclético da produção científica relativa ao uso do lúdico no ensino de História, seja no tocante aos aspectos metodológicos, centralidade da temática ou mesmo nas variáveis de discussão, sendo um campo de pesquisa que ainda passará por amadurecimento.

PROPOSTA DE ATIVIDADES LÚDICAS NO ENSINO DE HISTÓRIA DE 6º A 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

A intervenção didática metodológica pautada na mediação do conhecimento por meio de atividades lúdicas, veste o conteúdo programático de uma perspectiva voltada à dinamização de dramatizações, repentes, produções de acrósticos, paródias, quebra cabeças, dentre outras atividades metodológicas adaptadas ao nível de cada turma.

Tal postura tomada pelo professor de história proporcionará um ambiente capaz de favorecer ao aluno: criação, reflexão, análise, interação com o próprio meio, colegas e ferramentas, todo processo mediado e incitado pelo professor, viabilizará, a partir de uma proposta prazerosa aulas lúdicas, além de uma dinâmica socializadora.

A ação do aluno mediada a partir do envolvimento, fantasias, imaginações incita o desejo não só de conhecer, mas principalmente de demonstrar capacidades, habilidades, criatividade que proferirão da imaginação dos próprios alunos.

Tal prática permite mudar a realidade das salas de aulas, tendo em vista os inúmeros questionamentos de professores que “reclamam e

até pedem socorro” no que diz respeito à pouca aprendizagem de muitos de seus alunos, mesmo tendo dinamizado ou usado novas metodologias na prática teórica do dia a dia em sala de aula. Não basta apenas improvisar as aulas com estratégias desprovida de planejamento e embasamento, é necessário conhecer a objetividade de um conteúdo, para a partir dele criar situações desafiadoras, o que se quer alcançar com este assunto e coma dinâmica proferida na aula. Se a dinâmica lúdica utilizado é adequada à idade do aluno e que estímulos ela promove.

Diante de um contexto recheado de dificuldades, percebe-se a real necessidade de intervir com uma proposta de ensino pautada na mediação por meio de uma prática lúdica, a qual tem como referência dois grandes teóricos: Piaget (1975) e Vygotsky (1991), os quais desenvolveram estudos voltados ao desenvolvimento pessoal de cada indivíduo.

A realidade que aporta o ensino da História necessita sem dúvida de mudanças radicais que possibilitem o desejo pela aprendizagem, por isso, o presente livro apresenta uma lista de 6 propostas de atividades lúdicas para estimular estratégias de mudança educativa frente à realidade atual do ensino:

Atividade 1: Jogando sobre a Idade Média

Atividade 2: A caixa falante do conhecimento

Atividade 3: A caixa falante do conhecimento

Atividade 4: A tela e sua pintura real

Atividade 5: Construindo e desconstruindo

Atividade 6: Aprendendo no ritmo

As propostas de atividades lúdicas são destinadas à facilitação da compreensão, assimilação, aplicação, análise, síntese e avaliação dos conteúdos ministrados e habilidades pretendidas segundo o planejamento desenvolvido pelo professor.

Atividade 1: Jogando sobre a Idade Média

<i>Tema</i>	Idade Média
<i>Objetivo</i>	Conhecer a cultura da Idade Média, utilizando a socialização e interação em círculo como ferramenta
<i>Material</i>	Uma bola, micro system, CD's de música e espaço físico adequado para a execução da atividade
<i>Procedimento</i>	Em círculo pede-se para que um dos alunos fique no meio do círculo e brinque com a bola. Ao comando do professor, o aluno que está com a bola repassa-a a um dos colegas falando uma frase que represente a cultura da Idade Média. Dando sequência após falada a frase, o aluno ao comando do professor repassa a bola a outro colega que dá continuidade falando um nova frase que represente a cultura da Idade Média.
<i>Habilidades</i>	Caracterizar e comparar as dinâmicas de abastecimento e as formas de organização do trabalho e da vida social em diferentes sociedades e períodos, com destaque para as relações entre senhores e servos. Diferenciar escravidão, servidão e trabalho livre no mundo antigo.
<i>Estratégia</i>	1º MOMENTO: Antes da aula, é importante que os principais conceitos em relação à cultura da Idade Média já tenham sido trabalhados, sugere-se uma leitura de texto voltada ao tema, além de leitura do assunto em casa com formulação de questões providas do livro didático, a fim de exercitar-se antes da aula. Durante a efetivação da atividade, o professor realiza a avaliação observando a complexidade das questões formuladas oralmente, assim como do domínio do assunto envolvendo a cultura da Idade Média. 2º MOMENTO: Durante a dinâmica, o professor em momentos oportunos traça um feedback entre a cultura medieval, a cultura de nossos dias e trás pra aula a partir dos alunos outros tipos de cultura. 3º MOMENTO: O professor fecha o momento orientando os alunos sobre a cultura da Idade Média e a cultura atual, focando o contexto de forma geral.

Fonte: Elaboração própria.

Atividade 2: A caixa falante do conhecimento

<i>Tema</i>	Descobrimto do Brasil
<i>Objetivo</i>	Apreciar o contexto do descobrimto do Brasil, analisando seus diferentes contextos. Utilizando a socialização e interação em círculo como ferramenta
<i>Material</i>	Um micro system, uma caixa, CD's de música e espaço físico adequado para a execução da atividade.
<i>Procedimento</i>	Em círculo, ao comando do professor, os alunos repassam a caixa adiante, ao interromper a música o aluno que permanece com a caixa retira uma questão dissertativa voltada ao período do descobrimto do Brasil e responde-a traçando comentários críticos sobre o tema. O professor intervém durante a dinâmica estimulando os alunos a refletirem a respeito do desenrolar histórico. Respondida a questão e comentada pelo professor após a resposta do aluno, segue a dinâmica até concluir as questões.
<i>Habilidades</i>	Analisar, com base em documentos históricos, diferentes interpretações sobre as dinâmicas das sociedades americanas no período colonial.
<i>Estratégia</i>	1º MOMENTO: Antes da aula, é importante que os alunos já tenham realizada a leitura do conteúdo voltado ao tema, a qual decorrerá em casa com auxílio do livro didático, a fim de exercitar-se antes da aula, compreender e refletir sobre o ponto de vista do historiador que retrata os fatos deste período. Durante a efetivação da atividade, o professor realiza a avaliação observando o domínio de cada aluno em relação às questões contidas na caixa e a resposta concretizada por cada aluno. 2º MOMENTO: Durante a dinâmica o professor a cada questão respondida traça um feedback entre o período do descobrimto do Brasil, assim como seus reflexos em nossos dias. 3º MOMENTO: O professor fecha o momento orientando os alunos sobre o período do Descobrimto, focando aspectos como: Descobrimto ou invasão? Descobrimto ou conquista? Relação entre portugueses e índios no período, assim como a relação entre os índios e a população atual.

Fonte: Elaboração própria.

Atividade 3: A caixa falante do conhecimento

<i>Tema</i>	Descobrimiento do Brasil
<i>Objetivo</i>	Apreciar o contexto do descobrimiento do Brasil, analisando seus diferentes contextos. Utilizando a socialização e interação em círculo como ferramenta
<i>Material</i>	Um micro system, uma caixa, CD's de música e espaço físico adequado para a execução da atividade.
<i>Procedimento</i>	Em círculo, ao comando do professor, os alunos repassam a caixa adiante, ao interromper a música o aluno que permanece com a caixa retira uma questão dissertativa voltada ao período do descobrimiento do Brasil e responde-a traçando comentários críticos sobre o tema. O professor intervém durante a dinâmica estimulando os alunos a refletirem a respeito do desenrolar histórico. Respondida a questão e comentada pelo professor após a resposta do aluno, segue a dinâmica até concluir as questões.
<i>Habilidades</i>	Analisar, com base em documentos históricos, diferentes interpretações sobre as dinâmicas das sociedades americanas no período colonial.
<i>Estratégia</i>	1º MOMENTO: Antes da aula, é importante que os alunos já tenham realizada a leitura do conteúdo voltado ao tema, a qual decorrerá em casa com auxílio do livro didático, a fim de exercitar-se antes da aula, compreender e refletir sobre o ponto de vista do historiador que retrata os fatos deste período. Durante a efetivação da atividade, o professor realiza a avaliação observando o domínio de cada aluno em relação às questões contidas na caixa e a resposta concretizada por cada aluno. 2º MOMENTO: Durante a dinâmica o professor a cada questão respondida traça um feedback entre o período do descobrimiento do Brasil, assim como seus reflexos em nossos dias. 3º MOMENTO: O professor fecha o momento orientando os alunos sobre o período do Descobrimiento, focando aspectos como: Descobrimiento ou invasão? Descobrimiento ou conquista? Relação entre portugueses e índios no período, assim como a relação entre os índios e a população atual.

Fonte: Elaboração própria.

Atividade 4: A tela e sua pintura real

<i>Tema</i>	Descobrimento do Brasil
<i>Objetivo</i>	Apreciar o contexto do descobrimento do Brasil, analisando seus diferentes contextos. Utilizando a socialização e interação em círculo como ferramenta
<i>Material</i>	Papel 40, pincel, lápis, borracha, micro system, CD's de música e espaço físico adequado para a execução da atividade.
<i>Procedimento</i>	Divide-se a turma em grupos iguais, o professor repassa aos alunos o material necessário para a produção da paródia, em seguida os alunos de mãos do material utilizam o conteúdo do livro didático, a fim de produzir a paródia com tema: O iluminismo, o homem e seu novo eu interior. Concluída a paródia, os grupos apresentam o trabalho enfocando suas principais ideias, permitindo que os grupos que assistem a apresentação também interajam dando seu ponto de vista em relação ao material produzido e ao próprio contexto do conteúdo em si. O professor intervém durante a dinâmica estimulando os alunos a refletirem a respeito do período iluminista, assim como seus reflexos e contribuições para os nossos dias.
<i>Habilidades</i>	Analisar a formação histórico-geográfica do território da América portuguesa por meio de mapas históricos.
<i>Estratégia</i>	1º MOMENTO: Antes da aula, é importante que os alunos já tenham realizada a leitura do conteúdo voltado ao tema, a qual decorrerá em casa com auxílio do livro didático, a fim de exercitar-se antes da aula, compreender e refletir sobre o ponto de vista do historiador que retrata os fatos deste período. Os alunos desencadearão juntos a construção da paródia, o professor subsidiará o trabalho dos grupos. Durante a efetivação da atividade, o professor realiza a avaliação observando o domínio de cada aluno em relação à produção da paródia, assim como a socialização e as ações de cooperação entre cada grupo. 2º MOMENTO: Constituído os trabalhos cada grupo fará a exposição de sua paródia, a cada apresentação o professor intervém com explicitações da época, trazendo para a realidade suas contribuições. 3º MOMENTO: O professor fecha o momento orientando os alunos sobre o período do Iluminista, focando aspectos que ultrapassaram épocas e que efetivamente mudaram o curso da história e da sociedade.

Fonte: Elaboração própria.

Atividade 5: Construindo e desconstruindo

<i>Tema</i>	Revolução Industrial
<i>Objetivo</i>	Apreciar o início do século XVIII na <u>Inglatera</u> e a eclosão da revolução industrial, assim como suas contribuições que refletem nossos dias. Utilizando a produção de paródia como ferramenta.
<i>Material</i>	Livro didático, folha de papel com pauta, lápis, borracha, modelo de peça como exemplo e espaço físico adequado para a execução da atividade.
<i>Procedimento</i>	Divide-se a turma em dois grupos iguais, o professor repassa aos alunos o material necessário para a produção do roteiro da peça teatral, tendo como base o modelo repassado a cada grupo, em seguida os alunos de mãos do material utilizam o conteúdo do livro didático e o modelo tido em mãos para elaborarem sua própria peça. Nesse momentos, todos os alunos participam da elaboração e roteiro do drama mediados pelo professor. Concluída a peça, os alunos atuarão, ocupando cada um o espaço criado no contexto da dramatização. As peças produzidas serão apresentadas em sala para a turma. O professor intervém durante todo o processo estimulando os alunos a refletirem a respeito da realidade do período, assim como de seus reflexos e contribuições providas aos nossos dias.
<i>Habilidades</i>	Analisar os impactos da Revolução Industrial na produção e circulação de povos, produtos e culturas.
<i>Estratégia</i>	1º MOMENTO: Antes da aula, é importante que os alunos já tenham realizado a leitura do conteúdo voltado ao tema, a qual decorrerá em casa com auxílio do livro didático, a fim de exercitar-se antes da aula, compreender e refletir sobre o contexto que mensurou a Revolução Industrial. Os alunos desencadearão juntos a construção das peças dividida em dois grandes grupos, o professor subsidiará o trabalho dos grupos. Durante a efetivação da atividade, o professor realiza a avaliação observando o domínio de cada aluno em relação a produção, elaboração, envolvimento, socialização e parceria com todo seu grupo. 2º MOMENTO: Constituído os trabalhos, cada grupo fará a exposição de sua peça em sala de aula, podendo agradecer as outras turmas da escola em um dado momento para apresentação do trabalho realizado, em uma feira pedagógica ou outro momento que possa envolver a dinâmica de apresentação do trabalho.

Fonte: Elaboração própria.

Atividade 6: Aprendendo no ritmo

<i>Tema</i>	Primeira e Segunda Guerra Mundial
<i>Objetivo</i>	Conhecer o contexto que representa o panorama das duas Grandes Conflagrações Bélicas, início do século XX, assim como identificar os reflexos outorgados por tal ocorrência nos dias atuais, utilizando a produção musical como ferramenta.
<i>Material</i>	Papel 40, pincel, lápis, borracha, espaço físico adequado para a execução da atividade, instrumentos musicais (violão, pandeiro, flauta, etc.) ou instrumentos confeccionados pelos alunos por meio da reciclagem
<i>Procedimento</i>	Divide-se a turma em grupos iguais, o professor repassa aos alunos o material necessário para a produção da música, em seguida os alunos de mãos do material utilizam o conteúdo do livro didático, a fim de produzir a música com tema: 1ª E 2ª GRANDES GUERRAS. Concluída a música, os grupos apresentam o trabalho enfocando suas principais idéias, permitindo que os grupos que assistem a apresentação também interajam dando seu ponto de vista em relação ao material produzido e ao próprio contexto do conteúdo em si. O professor intervém durante a dinâmica estimulando os alunos a refletirem a respeito do período bélico, assim como seus reflexos e contribuições para os nossos dias.
<i>Habilidades</i>	Identificar e relacionar as dinâmicas do capitalismo e suas crises, os grandes conflitos mundiais e os conflitos vivenciados na Europa.
<i>Estratégia</i>	1º MOMENTO: Antes da aula, é importante que os alunos já tenham realizada a leitura do conteúdo voltado ao tema, a qual decorrerá em casa com auxílio do livro didático, a fim de exercitar-se antes da aula, compreender e refletir sobre o ponto de vista do historiador que retrata os fatos deste período. Os alunos desencadearão juntos a construção da música, o professor subsidiará o desenrolar dos trabalhos auxiliando os grupos. Durante a efetivação da atividade o professor realiza a avaliação observando o domínio de cada aluno em relação à produção da música, assim como a socialização e as ações de cooperação entre cada grupo. 2º MOMENTO: Constituído o trabalho, cada grupo fará a exposição de sua música, assim com a intervenção técnica de cada aluno, como autoria da letra, da melodia. A cada apresentação, o professor intervém com explicitações da época, trazendo para a realidade suas contribuições.

Fonte: Elaboração própria.

REFERÊNCIAS

REFERÊNCIAS

ANDRADE, D. E. J. “O lúdico e o sério: experiências com jogos no ensino de história”. **História & Ensino**, vol. 13, 2007.

ARISTÓTELES. **Dos Argumentos Sofísticos**. São Paulo: Editora Abril, 1978.

BARDIN, L. **A Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BITTENCOURT, J. R.; GIRAFFA, L. M. M. “A utilização dos Role-Playing Games Digitais no processo de ensino-aprendizagem”. **Technical Reports Series**, n. 31, 2003.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **V Plano Nacional de pós-graduação**. Brasília: CAPES, 2004.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro, 1996. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 10/10/2019.

BRASIL. Lei n. 8.069, de 13 de julho, 1990. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 10/10/2019.

CAILLOIS, R. **Los juegos y los hombres: la máscara y el vértigo**. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica, 1986.

CARDOSO, E. T. **Motivação escolar e o lúdico: o jogo RPG como estratégia pedagógica para ensino de História (Dissertação de Mestrado)**. Campinas: UNICAMP, 2008.

CARNEIRO, V. I. Q. **Castelo Rá-Tim-Bum: o educativo como entretenimento**. São Paulo: Editora Annablume, 1999.

CHAGURI, J. P. “Configurando a História: os sentidos e a política do ensino de línguas estrangeiras no Brasil”. **Revista e-curriculum**, vol. 8 n. 1, abril, 2012.

FERREIRA, A. A.; SILVA, B. D.; SIMAN, L. M. C. “Web 2.0 e o ensino de História: trabalhando com Wiki”. **Anais do VII Encontro Nacional “Perspectivas do Ensino de História”**. Uberlândia: UFU, 2009.

FRANCISCO, R. J. S. “Os jogos de interpretação de personagem e suas perspectivas no ensino de história”. **Revista Antíteses**, vol. 4, n. 7, 2011.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1996.

FREUD, S. **Conferências Introdutórias sobre Psicanálise: Teoria Geral das Neuroses**. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

LEITE, S. A. S. “Afetividade nas práticas pedagógicas”. **Temas em Psicologia**, vol. 20, n. 2, 2012.

LHULLIER, C. “Ensino de História da Psicologia e desenhos animados: possibilidades de novas articulações”. **Temas em Psicologia**, vol. 17, n. 1, 2009.

LIBÂNEO, J. C. **Democratização da Escola Pública**. São Paulo: Loyola, 1990.

LUCK, H.; CARNEIRO, D. G. **Desenvolvimento afetivo na escola: Promoção, medida e avaliação**. Rio de Janeiro. Vozes Ltda, 1983.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem: componente do ato pedagógico**. São Paulo: Editora Cortez, 2011.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar**. São Paulo: Editora Cortez, 2002.

LUCKESI, C. C. **Avaliação e aprendizagem escolar**. São Paulo: Cortez, 1995.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MALUF, A. C. M. **Brincar**: prazer e aprendizado. Petrópolis: Editora Vozes, 2007.

MARQUES, C. V. M.; CALIL, É.; BRASIL, G. “Game Inteligente: conceito e aplicação”. **Anais do Seminário de Jogos Eletrônicos, Educação e Comunicação**. Salvador: UNEB 2015.

MARTINS, V. L. “Didática na relação professor-aluno: tendências e atitudes”. **Revista Científica Intr@ência**, n. 8, 2014.

MEINERZ, C. B. “Jogar com a História na sala de aula”. *In*: GIACOMONI, M. P.; PEREIRA, N. M. (orgs.). **Jogos e ensino de história**. Porto Alegre: Editora Evangraf, 2018.

MOSQUERA, J. J. M.; STOBAUS, C. D. “Afetividade: a manifestação de sentimentos na educação”. **Revista Educação**, vol. 29, n. 1, 2006.

MURCIA, J. A. M. (org.). **Aprendizagem através dos Jogos**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

NEGRINE, A. “O lúdico no contexto da vida humana: da primeira infância à terceira idade”. *In*: SANTOS, M. P. S. (org.). **Brinquedoteca**: a criança, o adulto e o lúdico. Petrópolis: Editora Vozes, 2000.

NÓVOA, A. **Os Professores e sua Formação**. Lisboa: Publicações Don Quixote, 1995.

OLIVEIRA, C. E. R. **Mafalda na aula de História**: a crítica aos elementos característicos da sociedade burguesa e a construção coletiva de sentidos contra-hegemônicos (Tese de Doutorado). Rio de Janeiro: UERJ, 2011.

OLIVEIRA, D. P. R. **Planejamento estratégico**: conceitos, metodologias e práticas. São Paulo: Editora Atlas, 1998.

PALHARES, M. C. “História em quadrinhos: uma ferramenta pedagógica para o ensino de história”. **Portal Eletrônico Dia a Dia**

Educação [2008]. Disponível em: < www.diaadiaeducacao.pr.gov.br>. Acesso em: 10/10/2019.

PELIZZARI, A.; KRIEGL, M. L.; BARON, M. P.; FINCK, N. T. L.; DOROCINSKI, S. I. “Teoria da aprendizagem significativa segundo Ausubel”. **Revista PEC**, vol. 2, n. 1, 2002.

PEREIRA, A. L. L. **A utilização do jogo como recurso de motivação e aprendizagem** (Dissertação de Mestrado). Porto: Universidade do Porto, 2013.

PERRENOUD, P. **Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

PIAGET, J. **L'équilibration des structures cognitives**. Paris: Presses Universitaire de France, 1975.

RAMOS, F. R. L. “Museu, ensino de história e sociedade de consumo”. **Revista Trajetos**, vol. 1, n. 1, 2004.

SANTOS, S. M. P. **O lúdico na formação do Educador**. Petrópolis: Editora Vozes, 1997.

SAVIANI, D. **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política**. Campinas: Autores Associados, 1999.

SENHORAS, C. A. B. M.; SENHORAS, E. M. **Trinta anos de Delegacia da Mulher em Boa Vista (1986-2016)**. Boa Vista: EdUFRR, 2019.

SENHORAS, E. M. **BNDES e a Era de Ouro da Internacionalização Empresarial Brasileira (1999-2009)**. Boa Vista: EdUFRR, 2019.

SILVA, M. H. **História: Que ensino é esse?** Campinas: Papyrus Editora, 2017.

SZUNDY, P. T. C. A Construção do Conhecimento do Jogo e sobre o Jogo: ensino e aprendizagem de LE e formação reflexiva (Tese de Doutorado). São Paulo: PUC-SP, 2005.

TEIXEIRA, C. E. J. A Ludicidade na Escola. São Paulo: Editora Loyola, 1995.

VILELA, M. T. R. A utilização dos quadrinhos no ensino de história: avanços, desafios e limites (Dissertação de Mestrado). São Bernardo do Campo: Universidade Metodista de São Paulo, 2012.

VYGOTSKY, L. S. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes. 1991.

SOBRE A AUTORA

ABIGAIL PASCOAL DOS SANTOS

SOBRE A AUTORA



Abigail Pascoal dos Santos é educadora, mãe e avó. Atua como professora do Ensino Fundamental na rede pública estadual em Roraima, bem como do Ensino Superior na Universidade Paulista (UNIP). É licenciada em História e Pedagogia; especialista em Gestão de Sistemas Educacionais, Psicopedagogia, e, Educação na Cultura Digital, mestre e doutora em Ciências da Educação. Email para contato: abigailpascoal@gmail.com

COLEÇÃO

Comunicação & Políticas Públicas

NORMAS PARA PUBLICAÇÃO

O Núcleo de Pesquisa Semiótica da Amazônia (NUPS), da Universidade Federal de Roraima (UFRR), está à frente do selo coleção “Comunicação & Políticas Públicas” e recebe propostas de livros a serem publicados em fluxo contínuo em qualquer período do ano.

O texto que for submetido para avaliação deverá ter uma extensão de no mínimo de 40 laudas e no máximo 100 laudas configuradas obrigatoriamente em espaçamento 1,5, letra Times New Roman e tamanho de fonte 12. Todo o texto deve seguir as normas da ABNT.

Os elementos pré-textuais como dedicatória e agradecimento não devem constar no livro. Os elementos pós-textuais como biografia do autor de até 10 linhas e referências bibliográficas são obrigatórios. As imagens e figuras deverão ser apresentadas em arquivos separados, de maneira que ao longo do texto do livro sejam apenas indicados os espaços onde serão inseridas. As imagens deverão ser nomeadas e numeradas conforme os espaços indicados no texto.

A submissão do livro deverá ser realizada por meio do envio online de arquivo documento (.doc) em Word for Windows 6.0 ou versão mais recente. O autor ou autores devem encaminhar para o e-mail nupsbooks@gmail.com três arquivos: a) formulário de identificação do autor e da obra, b) livro com sumário no formato Word for Windows 6.0 ou versão mais recente, e, c) via escaneada de carta de autorização assinada pelo (s) autor (es) atestando que cede(m) seus direitos autorais da obra para a editora da Universidade Federal de Roraima.

ENDEREÇO DE CORRESPONDÊNCIA

Coleção “Comunicação & Políticas Públicas”

Núcleo de Pesquisa Semiótica da Amazônia (NUPS)

Universidade Federal de Roraima (UFRR)

Campus Paricarana

Bloco 1. Sala 179. Av. Cap. Ene Garcez, n. 2413.

Bairro Aeroporto. Boa Vista, RR.

 + 55 (95) 981235533 /  nupsbooks@gmail.com

 www.livroeletronico.net

