



Universidade do Estado Do Rio De Janeiro
Centro de Educação e Humanidades
Instituto de Aplicação Fernandes Rodrigues da Silveira

Cleiton Batista de Oliveira

**A narrativa como uma proposta de ensino das noções temporais para
Estudantes com Necessidades Educacionais Específicas**

Rio de Janeiro

2023

Cleiton Batista de Oliveira

**A narrativa como uma proposta de ensino das noções temporais para
estudantes com Necessidades Educacionais Específicas**



Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação de Ensino em Educação Básica, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Cotidiano e Currículo na Educação Básica.

Orientadora: Mara Lúcia Reis Monteiro da Cruz

Rio de Janeiro

2023

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ/REDE SIRIUS/CAP/A

O48	<p>Oliveira, Cleiton Batista de</p> <p>A narrativa como uma proposta de ensino das noções temporais para estudantes com Necessidades Educacionais Específicas. / Cleiton Batista de Oliveira – 2023. 150 f.: il.</p> <p>Orientadora: Mara Lúcia Reis Monteiro da Cruz.</p> <p>Dissertação (Mestrado) – Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira. CAP/UERJ.</p> <p>1. História – Estudo e Ensino – Teses. 2. Estudantes com Necessidades Educacionais Específicas. 3. Narrativa. I. Cruz, Mara Lúcia Reis Monteiro da. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira. CAP/UERJ. III. Título.</p> <p>CDU 37:94</p>
-----	---

Emily Dantas CRB-7 / 7149 - Bibliotecário responsável pela elaboração da ficha catalográfica.

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta tese/dissertação, desde que citada a fonte.

Assinatura

Data

Cleiton Batista de Oliveira

**A narrativa como uma proposta de ensino das noções temporais para
estudantes com Necessidades Educacionais Específicas**

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-graduação em Ensino na Educação Básica, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Aprovada em 24 de Novembro de 2023.

Banca Examinadora

Prof.^a Dra. Mara Lúcia Reis Monteiro Da Cruz (Orientadora)

Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira – CAP UERJ -
UERJ

Prof.^a Dra Mônica Regina Ferreira Lins

Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira – CAP UERJ -
UERJ

Prof.^a Dra. Márcia Marin Vianna

Colégio Pedro II

Rio de Janeiro

2023

DEDICATÓRIA

Dedico esse trabalho ao eterno e a todos que me fizeram e travessaram até aqui.
Aqueles que lutam por educação pública, democrática, inclusiva, gratuita e de
qualidade. Nossa luta não termina aqui.

AGRADECIMENTOS

Esse trabalho, assim como todos os outros, é fruto de um esforço coletivo. A produção do conhecimento não é individual, mesmo que na maioria da vez pareça solitária. Fazemos em pesquisa e reflexão em conjunto com os autores citados, com as trocas com a orientadora, professoras, professores e os pares. Porém há nesse trabalho outros que coletivamente construíram essa pesquisa e sem eles não seria possível apresenta as reflexões aqui expostas. Meus agradecimentos começam por eles.

Agradeço em primeiro lugar ao Eterno, que está presente em todas as dimensões do tempo aqui citadas. A aquele que desde o início sonhou com os momentos passados, presentes e futuros. A Ele que proveu e provê tudo que necessito. Ao Senhor sempre a minha também eterna gratidão.

Agradeço à minha família. Sem eles nada disso seria possível. Agradeço aos meus pais que mesmo não entendo muito bem o que eu estava fazendo, me apoiaram. Sou grato por todo esforço empregado em mim, por todo o sacrifício que tiveram para que eu chegasse até e todo impulso para que não pare. Agradeço por cada lágrima, cada frase: “ele faz mestrado na UERJ” dita pela minha mãe. Cada oração e prece foram essenciais para me manter de pé. Agradeço ao meu pai por se preocupar e querer saber sobre coisas que nem mesmo eu sabia explicar como por exemplo: “termina quando?”. Agradeço pelo orgulho dos dois de terem um filho professor e pesquisador. Aos meus pais agradeço por tudo que fizeram, que fazem e que tenho total certeza que vão fazer. Sou grato por ser filho de Maria das Dores e João Luis.

Agradeço aos meus irmãos: Cristiano, Nazidi, Tatiana e Edson, por todo apoio e por se organizarem sempre para me fortalecer e me ajudar. Por serem também meu apoio, conversando, perguntando, ajudando, indicando agindo com palavras, gestos e ações. Sou grato por me fazerem sonhar mais alto e possibilitarem que isso acontecesse. Sou grato por me divulgarem, por falarem de mim com orgulho, por me deixarem ser quem eu sou. Não sou grato somente a eles, mas aos meus cunhados, cunhadas, sobrinhas e sobrinhos. Sou grato por Deus ter me colocado nessa família. Sem eles nada disso seria possível.

Sou grato também àquela que no início dessa pesquisa era namorada, durante se tornou noiva e agora é esposa. Sou grato por todo apoio, conversa e incentivo. Por todas as perguntas feitas, para mostrar interesse e me ouvir responder com muita vontade durante longos minutos. Sou grato à ela por pensar e construir esse momento comigo, por viver um presente e projetar um futuro. Sou grato por me amar e me permitir viver esses sonhos ao lado dela. Te amo Thainá.

Sou grato aos amigos e amigas que durante todo esse tempo me ouviram falar sobre essa pesquisa, me trouxeram questionamentos e ideias. Sou grato a todos aqueles que contribuíram para que esse trabalho pudesse existir. Incluo aqui não somente os amigos de agora, mas os do passado, que me fizeram trilhar caminhos que chegassem até aqui. A todos os vocês o meu grande agradecimento.

Sou grato a todos a todas as professoras e professores que tive durante essa jornada que se iniciou no ensino fundamental. Não seria possível chegar aqui sem que todas essas pessoas. Sou grato a cada profissional que no seu momento me tocou e me fez chegar aqui. Agradeço em especial duas pessoas que numa força tarefa fizeram com que eu percebesse que meu lugar é aqui: Obrigado Alcidésio e Larissa.

Agradeço também a minha orientadora que foi a pessoa mais paciente desse processo. Agradeço por todas as conversas e incentivos. Pelas orientações, pelos desabaços, pelas conversas informais, pelas indicações de textos, pela leitura atenta e pelos caminhos indicados. Sou grato por não ter tido somente uma orientadora, mas uma colega que tornou esses anos mais leves. Agradeço por ter aceitado a pesquisa e pelo esforço em me orientar. Lembro da primeira reunião, em que ela disse que o mestrado são só dois anos, passam rápidos e precisamos pensar no doutorado. Você sempre me incentivando a ir além. Meu agradecimento por todo empenho durante esse processo. Obrigado por tudo Mara.

Agradeço ao programa, aos professores e a universidade do meu coração. Sou grato à UERJ por permitir através de sua estrutura ter professores pesquisadores que produzem conhecimento e ciência. Sou grato por toda assistência estudantil, que me possibilitou permanecer nesse lugar desde a graduação. Na UERJ entendi a importância de políticas públicas de permanência e a luta por uma educação pública, inclusiva, democrática gratuita e de qualidade.

Agradeço a todos que me atravessaram durante até aqui.

Está em nossas mãos fazer com que crianças surdas, cegas e com deficiência intelectual não sejam deficientes. Então, desaparecerá o próprio conceito de deficiente, o sinal justo da nossa própria deficiência.

Lev Semenovich Vigotski

RESUMO

OLIVEIRA, Cleiton Batista de. *A narrativa como uma proposta de ensino das noções temporais para estudantes com Necessidades Educacionais Específicas*. 2023. 152f. Dissertação. (Mestrado Profissional em Ensino em Educação Básica) – Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2023.

O ensino de história como disciplina escolar tem na dimensão temporal sua base e especificidade. Apesar disso o tempo histórico é ainda hoje um conceito de grande debate no campo. Esse conceito, que é essencial para a disciplina, apresenta um grande nível de abstração, que pode se tornar ainda mais difícil quando pensamos em estudantes com Necessidade Educacionais Específicas (NEE). Partindo dessa premissa, o presente trabalho tem como objetivo apresentar estratégias narrativas, junto do uso de um aplicativo desenvolvido no âmbito da pesquisa, que vise auxiliar no desenvolvimento de noções temporais como passado, presente, futuro, diacronia sincronia e durações do tempo, proposto por Braudel. A pesquisa tem como base três teóricos: a didática da história, representado por Jörn Rüsen, a Teoria da história e os estudos sobre tempo e narrativa de Paul Ricoeur e a Teoria Histórico-Cultural de Lev Vigotski, em especial sua Defectologia. A pesquisa apresenta como proposta de metodologia o experimento didático formativo, como formulado por Vasily Davydov e Leonid Zankov, utilizando como participantes estudantes com Necessidades Educacionais Específicas do 6º, 7º e 8º ano. Para análise dos dados foi usado como parâmetro o Paradigma Indiciário de Carlo Ginzburg. Como produto da pesquisa, propomos um aplicativo que poderá ser utilizado como atividade e possível facilitador do processo de desenvolvimento das noções temporais. Através da pesquisa, pudemos perceber que a narrativa composta pela fala, gestos, sons, imagens e o aplicativo, favoreceu o desenvolvimento das noções temporais.

Palavras-chaves: Noções Temporais. Estudantes com Necessidade Educacionais Específicas. Narrativa. Ensino de História.

ABSTRACT

OLIVEIRA, Cleiton Batista de. *Narrative as a proposal for teaching temporal notions to students with Specific Educational Needs*. 2023. 152f. Dissertação. (Mestrado Profissional em Ensino em Educação Básica) – Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2023.

The teaching of history as a school subject has its basis and specificity in the temporal dimension. Despite this, historical time is still a concept of great debate in the field today. This concept, which is essential to the discipline, presents a high level of abstraction, which can become even more difficult when we think about students with Specific Educational Needs (SEN). Based on this proposal, the present work aims to present narrative strategies, together with the use of an application developed within the scope of research, which aims to assist in the development of temporal notions such as past, present, future, diachrony, synchrony and durations of time, proposed by Braudel. The research is based on three theorists: the didactics of history, represented by Jörn Rüsen, the Theory of history and studies on time and narrative by Paul Ricoeur and the Historical-Cultural Theory of Lev Vigotski, especially his Defectology. The research presents as a proposed methodology the formative didactic experiment, formulated by Vasily Davydov and Leonid Zankov, using students with Specific Educational Needs from the 6th, 7th and 8th year as participants. For data analysis, Carlo Ginzburg's Index Paradigm was used as a parameter. As a product of the research, we propose an application that can be used as an activity and possible facilitator of the process of developing temporal notions. Through the research, we were able to see that the narrative composed of speech, gestures, children, images and the application, favored the development of temporal notions.

Keywords: Temporal notions. Students with Specific Educational Needs. Narrative. Teaching History.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1- levantamento dos trabalhos na plataforma BDTD.....	40
Tabela 2 - Os participantes.....	Erro! Indicador não definido.
Tabela 3 - Tempos e aplicação das atividades.....	Erro! Indicador não definido.
Tabela 4 - Sistematização da mediação	124

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Etapas da pesquisa.....	75
Figura 2 - Fluxograma do aplicativo.....	77
Figura 3 - Página inicial do aplicativo.....	78
Figura 4 - Tela de informações	78
Figura 5 - Instruções atividade "Passado, presente e futuro"	79
Figura 6 - Imagens instruções atividade "passado, presente e futuro".	79
Figura 7 - Menu de atividades	79
Figura 8 - Tela da atividade "Passado, presente e futuro"	80
Figura 9 - Instruções atividade "Sincronia e diacronia"	80
Figura 10 - Atividade "sincronia e diacronia"	81
Figura 11 - Imagens das Instruções atividade "sincronia e diacronia"	81
Figura 12 - Atividade "As durações".....	82
Figura 13 - Instruções atividade "as durações"	82
Figura 14 - Imagens instruções atividade "As durações"	82
Figura 15 - Praia antes da colonização (passado mais afastado).	89
Figura 16 - Igreja próxima do mar (passado recente).	89
Figura 17 -Igreja no presente.	89
Figura 18 - Quadro em branco para desenho.....	89
Figura 19 - Atividade passado, presente e futuro - participante João Lucas.....	90
Figura 20 - Atividade passado, presente e futuro - participante Gabriel.	92
Figura 21 - Imagem da atividade de Língua Portuguesa - Gabriel. (Arquivo da professora Giovanna Cerqueira do DAEE).....	94
Figura 22 :Atividade passado, presente e futuro - Estudante Junior.	95
Figura 23 - Atividade passado, presente e futuro - Participante Pedro.....	96
Figura 24 : Recorte da Atividade passado, presente e futuro - Estudante Junior.....	98
Figura 25 : Recorte do futuro. Atividade passado, presente e futuro - participante João Lucas.....	99
Figura 26 - Recorte da Atividade passado, presente e futuro - participante Gabriel.	100
Figura 27 - Recorte da Atividade passado, presente e futuro – Participante Pedro	103
Figura 28 - Legenda das imagens, atividade sincronia e diacronia.	105
Figura 29 - Atividade 2 - Sincronia e diacronia participante Pedro.	106
Figura 30 – Atividade Sincronia e diacronia – Gabriel.	107
Figura 31 - Atividade sincronia e diacronia – João Lucas.	109
Figura 32 - Atividade as durações - Pedro	115
Figura 33 - Atividade durações – Gabriel.	115
Figura 34 - Atividade Durações – João Lucas	116
Figura 35 - Atividade Durações - Júnior.....	117
Figura 36 - Informações e legenda atividade as durações.....	120
Figura 37 - Vídeo link externo açúcar	131

Figura 38 - Vídeo link externo ouro	131
Figura 39 - Link externo café	131

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE - Atendimento Educacional Especializado

ANPED - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

ANPHU - Associação Nacional de História

APAE - Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais

BDTD - Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

CAP UERJ - Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira da UERJ

CAST - Center of Applied Special Technology

CEDES - Centro de Estudos Educação e Sociedade

CENESP - Centro Nacional de Educação Especial

DAEE - Departamento de Atendimento Educacional Especializado

DCHF - Departamento de Ciências humanas e filosofia

DCN - Departamento de Ciências Naturais

DEF - Departamento de Ensino Fundamental

DEFA - Departamento de Educação Física e Artes

DI – Deficiência Intelectual

DLL - Departamento de Línguas e Literatura

DMD - O Departamento de Matemática e Desenho

DUA - Desenho Universal Para Aprendizagem

FEUSP - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

IBC - Instituto Benjamin Constant

INES - Instituto Nacional de Educação de Surdos

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

NAPE - Núcleo Pedagógico/ Serviço Social

NEE - Necessidades Educacionais Específicas

PPGEB - Programa de Pós-graduação de Ensino na Educação Básica

TEA – Transtorno do Espectro Autista

UERJ - Universidade do Estado do Rio de Janeiro

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	14
PANORAMA: INTRODUÇÃO AO ESTUDO.....	17
Entre os séculos XIX e XXI: um breve histórico	21
1 INTERSEÇÕES: A DIDÁTICA DA HISTÓRIA E A TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL.	28
1.1 Da epistemologia genética para a didática da história	28
1.2 Lacuna do ensino de história: A educação especial.....	39
1.3 A didática da história com a Teoria histórico-cultural	43
1.4 A consciência histórica	49
1.5 O tempo histórico como conceito científico	50
1.6 Linguagem, narrativa e competência narrativa.	57
1.7 A supercompensação: A narrativa	59
2 NARRANDO O FAZER.....	64
2.1 O Experimento didático-formativo.....	64
2.2 O local e o público.....	69
2.3 Os participantes.....	70
2.4 Desenvolvimento da pesquisa	71
3 O PRODUTO	76
3.1 O aplicativo	77
<u>3.1.1 Atividade 1 - Passado Presente e Futuro</u>	<u>89</u>
3.1.1.1 Passado ou presente?.....	90
3.1.1.2 Futuro	98
<u>3.1.2 Atividade 2: Sincronia e diacronia</u>	<u>105</u>
3.1.2.1 Símbolos e movimentos	106
3.1.2.2 Sentido.....	110
<u>3.1.3 Atividade 3 – As durações.....</u>	<u>113</u>
3.1.3.1 Compasso	114
3.1.3.2 Outras descobertas.....	118
3.2 A mediação.....	121
4 CONCLUSÕES	129

4.1	O aplicativo	129
4.2	Visibilidade	131
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....		134
APÊNDICES.....		141
Apêndice 1 – Parecer Consubstanciado do CEP - Plataforma Brasil		141
Apêndice 2 - Carta de autorização – Conselho de ética – CAP UERJ		145
Apêndice 3 – Termo de assentimento para o menor		146
Apêndice 4 – Termo de consentimento livre e esclarecido para o responsável legal de participante menor de 18 anos		149

APRESENTAÇÃO

Essa pesquisa se iniciou em 2018, e somente em 2021 foi institucionalizada, dentro de um programa. Apesar disso, justamente durante os anos não institucionalizados pude pensar inicialmente e projetar algumas questões. Não curiosamente¹, o início dessa pesquisa acontece no mesmo lugar onde está hospedado o Programa de Pós-graduação de Ensino na Educação Básica (PPGEB), o Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira da UERJ (CAP UERJ), no qual pude dar início a essa pesquisa, então nada melhor que o CAP UERJ para dar continuidade a ela.

Sou licenciado e bacharel em História pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), e entre as disciplinas obrigatórias da licenciatura estão os três estágios no CAP UERJ. O primeiro de observação, produção de material didático e auxílio ao professor(a) regente. No segundo, devemos dar a nossa aula. Já no terceiro devemos produzir algum tipo de pesquisa em forma de artigo sobre o ensino de história. Foi assim que, em 2018, cheguei ao CAP para fazer meu primeiro estágio. Ali tive a oportunidade de acompanhar duas turmas: uma de 7º ano do Fundamental II e a outra do 2º ano do Ensino Médio.

Nas duas turmas, me senti muito acolhido e foram ótimas as experiências, mas foi na turma do 7º ano que senti uma inquietação, no sentido de sair da zona de conforto. Nessa turma, havia um estudante dentro do Espectro do Autismo, com um grau relativo de comprometimento. Durante as aulas, pude assistir sua interação com a turma, com o conteúdo, com a professora regente da disciplina de história e com o professor do atendimento educacional especializado (AEE).

Nesse mesmo estágio, tive de produzir um material para a turma. Fui orientado pela professora a fazer um adaptado para o estudante com TEA, e exatamente aqui começa a minha pesquisa. Essa orientação me levou a buscar materiais para produção das adaptações. Nesse primeiro momento, busquei somente algumas

¹ O não curiosamente empregado aqui marca uma posição intelectual e política de normatização do papel da escola. Entendo a escola como um lugar de produção e não somente como mero reprodutor de conhecimentos. A escola é um espaço de ensino, de pesquisa e extensão. Digo não curiosamente para normatizar, que apesar de parecer curioso, a escola e principalmente os colégios de aplicação, produzem questões e reflexões específicas, que podem e devem ser pesquisadas. O não curioso também reafirma o lugar do CAP UERJ como espaço de ensino na educação básica com as turmas do 1º ano do ensino fundamental I ao 3º ano do Ensino Médio, com as turmas de estágio da graduação, com pesquisa na pós-graduação, bolsas de iniciação científica e extensão. O não curioso é uma declaração de que a mesma instituição que me fez questionar, deu possibilidades para pesquisar.

sugestões do que pode ser adaptado para um estudante como ele. Não encontrei nada muito produzido para o ensino de história. Nessa busca inicial me satisfiz com as produções de adaptações para outras disciplinas com recomendações gerais e, assim, consegui montar um material.

O ano passou, o semestre acabou, eu fui aprovado na disciplina e logo no próximo semestre deveria fazer o estágio em regência. Por questão de afinidade com a professora, com o conteúdo e com a idade dos estudantes, resolvi continuar com o 7º ano. Porém, não era mais a mesma turma. Nova turma, novos rostos, novas emoções, o ano estavam começando e a sensação era outra. Porém, uma característica se mantinha: existia uma aluna com necessidades educacionais específicas em sala. A aluna tinha Síndrome de Down. Pensei: e agora, o que fazer? Eu não tinha formação para isso, mas deveria encarar o desafio.

Meu tema das aulas do estágio foi escolhido, falei sobre cultura e produção intelectual árabe medieval. Dei 5 tempos de aula. Produzi o material para a turma e mais uma vez a professora pediu para eu produzir também a adaptação da aluna. Novamente fui pesquisar e de novo não encontrei pesquisas concretas sobre o assunto. Não havia pesquisas sólidas sobre o ensino de história que conseguissem alcançar a minha necessidade em aula. Em conversa com a professora regente, ouvi relato de similar angústia. Não havia trabalhos que pudessem ajudá-la. Consegui fazer as adaptações a partir de diretrizes gerais e dei minha aula. Fui aprovado.

Cheguei ao terceiro estágio. Tivemos de produzir um artigo. Não tive dúvidas quanto ao tema. Escolhi refletir sobre o ensino de história e educação especial. Na ocasião, resolvi falar sobre a relação entre os saberes das duas docentes: a professora da disciplina de história e a professora da educação especial. Nos dois relatos, surgiu uma mesma tônica: existe uma diferença da concepção e desenvolvimento das noções temporais desses estudantes. Em alguns casos, não existe concepção de tempo desenvolvida. Se concordamos com Marc Bloch (2002), que diz que a “história é ciência dos homens no tempo”, devemos entender que há uma questão em ensinar história para crianças das quais as noções de tempo são diversas ou até mesmo não desenvolvidas.

Em 2020, comecei a trabalhar numa escola particular na Pavuna. Desde a primeira turma, tive estudantes que eram público da educação especial. A inquietação que antes estava na graduação estava agora no fazer docente e na prática cotidiana.

A partir desses relatos e do incômodo pela pouca produção científica sobre o ensino de história e educação especial, e ainda mais sobre o assunto das noções temporais, comecei a pensar num projeto de pesquisa que buscasse desenvolver essas questões.

Em maio de 2022, passei a entrar no CAP não somente como estudante, mas também como professor. Atualmente sou professor do Departamento de Atendimento Educacional Especializado e atuo principalmente nas turmas de 6º ano. Essa vivência, apesar de recente, está me possibilitando perceber a pesquisa no cotidiano, e as reflexões têm se tornado mais profundas. Hoje vivo na fronteira, assim como essa pesquisa, entre a história e a educação especial numa perspectiva inclusiva.

PANORAMA: INTRODUÇÃO AO ESTUDO

Marc Bloch (2002, p. 54), ao definir a ciência histórica, entende que chamá-la de “‘Ciência dos homens’, (...) é ainda vago demais. É preciso acrescentar: ‘dos homens, no tempo’. O historiador não apenas pensa ‘humano’.”. A atmosfera em que seu pensamento respira naturalmente é a categoria da duração. Essa ciência, portanto, se diferencia das outras áreas do conhecimento humano, pela sua característica temporal. É no tempo que os historiadores encontram seus objetos, levantam suas hipóteses e produzem conhecimento.

Ao definir a história como ciência dos homens no tempo, Marc Bloch não somente define a noção temporal como imprescindível, mas também, quebra com a ideia de história como ciência do passado. Seu objeto são as transformações ou permanências humanas presentes na duração do tempo. Esse tempo não é o cronológico, apesar de se utilizar dele. O tempo na história é o tempo histórico, que ainda hoje é um conceito em disputa. Se para Ricœur esse é o terceiro tempo, entre o natural e o filosófico, para os Anales ele é o tempo das três durações, a curta, média e longa, como estabelecido por Braudel. Em Koselleck o tempo histórico é a forma como determinada sociedade sente e experimenta e vê o tempo. Apesar do debate todos entendem que é no tempo que a história acontece e é o ele que a afeta a sua produção como disciplina.

Por seu caráter abstrato, o tempo por muita das vezes é de difícil compreensão. Quando falamos de estudantes com Necessidades Educacionais Específicas (NEE)² essa dificuldade pode se aprofundar, principalmente na disciplina de história. Porém, ainda hoje faltam trabalhos que apresentem as dificuldades, estratégias e produtos que busquem alcançar os estudantes público da educação especial (SILVA, 2018). Em contrapartida, o número de estudantes que fazem parte da educação especial e estão em classes comuns só aumenta. Em 2021 o Brasil tinha 1.117.491 de estudantes público da educação especial em classe comum (BRASIL, 2022).

Desse cenário, surge a seguinte problemática: como ensinar o tempo, em especial o tempo histórico, para crianças com Necessidades educacionais

² Entendemos como Necessidades Educacionais Específicas como apresentado na declaração de Salamanca: “refere-se a todas aquelas crianças ou jovens cujas necessidades educacionais especiais se originam em função de deficiências ou dificuldades de aprendizagem. Muitas crianças experimentam dificuldades de aprendizagem e portanto possuem necessidades educacionais especiais em algum ponto durante a sua escolarização (UNESCO, 1994).

específicas? É possível pensar em estratégias para o ensino do tempo histórico de maneira que facilite a compreensão dos estudantes com ou sem NEE?

Este trabalho construiu um produto didático que professores e estudantes podem usar nas aulas sobre o tempo histórico, usando a narrativa como meio para construção e aprendizagem desse tempo. A partir da reflexão sobre o ensino de história, no que diz respeito ao diálogo com a educação inclusiva, traçamos como objetivos desenvolver um aplicativo que vise auxiliar no desenvolvimento das noções temporais; analisar o papel da narrativa como forma de didatização de conteúdos de história para estudantes com Necessidade Educacionais Específicas; avaliar a construção das noções temporais e do entendimento dos estudantes sobre esses conceitos a partir da análise das narrativas.

Para darmos conta desses objetivos, entendemos ser necessário o diálogo entre dois campos: o primeiro é o da teoria da história e o segundo o da teoria histórico-cultural. Dentro da história, dialogamos fundamentalmente como dois autores, sendo eles: Jörn Rüsen e Paul Ricoeur. Na teoria histórico-cultural, utilizaremos dos conceitos de Lev Semenovitch Vigotski.

Por esse diálogo, entendemos que esta pesquisa se encontra dentro do campo da didática da história. A partir da definição de Jörn Rüsen, este campo seria o modo científico para se compreender os processos de aprendizagem histórica (CERRI, 2010, p. 268.).

Neste sentido, Schmidt (2017) resume que as reflexões de Jörn Rüsen nos levam a entender que o pensamento histórico contribui para orientar temporalmente a vida humana. Essa orientação integra tanto o interno, formando a identidade, quanto o externo, com a forma de agir no mundo.

O campo da didática da história reafirma que o conhecimento escolar não é uma mera reprodução do conhecimento da academia. Na verdade, a história escolar se caracteriza como campo próprio do conhecimento, que em Rüsen ganha categoria de parte integrante e inerente à teoria da história. A didática da história seria um campo de fronteira, lidando tanto com a teoria da história, quanto com as teorias do desenvolvimento e da aprendizagem (BERGMAN, 1989; CERRI, 2017; RÜSEN, 2010c).

Lev Semenovitch Vigotski dedica parte de suas pesquisas ao estudo da defectologia. Apesar do nome, que hoje é entendido como inapropriado, o autor busca em sua obra destacar o processo de desenvolvimento das crianças com deficiência.

O foco não é a dificuldade, mas sim o que ele chama de processo de compensação. Vigotski não nega o caráter biológico da deficiência, mas insiste que há uma determinação causada por esse fator. Características sociais e culturais desse processo reconfiguram a deficiência. O meio social se torna mediador da relação do indivíduo com a sua deficiência, segundo ele:

Como já dissemos, a criança não sente diretamente seu defeito, mas percebe as dificuldades que derivam dele. A consequência direta do defeito é a descensão da posição social da criança; o defeito se realiza como desvio social. Reestruturam-se os vínculos com as pessoas, os momentos que determinam o lugar do homem no meio social, seu papel e destino como participe da vida, as funções da existência social (VIGOTSKI, 2021a, p. 159).

Por essa visão, Vigotski constrói o conceito de supercompensação. Segundo esse conceito, as crianças com deficiência constroem junto com o meio que as cerca ferramentas de mediação que buscam compensar a sua dificuldade. A noção de compensação nos interessa à medida que o nosso trabalho busca construir supercompensações para a construção da noção de tempo histórico dessas crianças.

Após nossa fundamentação teórica dentro da teoria histórico-cultural, buscaremos na história, conceitos que nos ajudem a entender como esses estudantes com NEE lidam com o tempo e com a história. Para isso, três conceitos são fundamentais: Consciência histórica como proposto por Jörn Rüsen, a narrativa proposta por Paul Ricœur e Rüsen e as noções de tempo histórico.

O primeiro conceito utilizado é o de consciência histórica como proposto por Jörn Rüsen. A partir desse conceito conseguimos entender que é a consciência histórica de cada estudante que dá sentido ao tempo e a história. Segundo ele “se entende por consciência histórica a suma das operações mentais com as quais os homens interpretam sua experiência da evolução temporal de seu mundo e de si mesmos, de forma tal que possam orientar, intencionalmente, sua prática no tempo” (RÜSEN, 2001, p. 57).

Tanto Ricœur como Rüsen entendem a narrativa como parte imprescindível da produção do conhecimento histórico. Levantando o debate sobre a história e a narrativa, Ricœur defende a “narrativa como o guardião do tempo, na medida em que só haveria tempo pensado quando narrado” (2011b, p. 417). O tempo só teria sentido, segundo o historiador, se ele fosse mediado pela narrativa. Assim “o tempo torna-se tempo humano na medida em que está articulado de modo narrativo” (RICOEUR, 2011a, p. 93). É a partir da narrativa, que a história e o tempo ganham estrutura e sentido.

Rüsen entende a narrativa como uma competência da consciência histórica. Segundo ele “essa competência pode se definir como a habilidade da consciência humana para levar a cabo procedimentos que dão sentido ao passado, fazendo efetiva uma orientação temporal na vida prática presente por meio da recordação da realidade passada” (RÜSEN, 2010e, p. 59).

Entendemos que os conceitos elencados possibilitam construir um produto educacional que esteja em diálogo com os dois campos e seja efetivo.

Para metodologia deste estudo, nos baseamos no experimento didático-formativo, como proposto por Vasili Davidov e Leonid Zankov, que dividiremos em quatro fases.

A primeira é a fase de observação da turma, do conteúdo, construção da teoria e metodologia. Utilizaremos como ferramentas de coleta de dados as entrevistas e observações. A segunda fase é o momento da construção dos produtos didáticos. Durante esse período, buscaremos pensar o produto de maneira que se encaixe nos dados que levantamos na primeira fase. A terceira fase é a aplicação desses produtos com alguns estudantes. Nesse momento, a observação será o meio principal da coleta de dados, visto que durante a aplicação dos produtos o pesquisador irá perceber todas as nuances presentes nas utilizações. Na quarta e última a fase da análise dos dados levantados a partir da aplicação do produto, utilizaremos uma análise qualitativa das atividades realizadas e das anotações levantadas. Como método utilizaremos o método indiciário proposto por Carlo Ginzburg.

A partir dessa metodologia e da base teórica, propomos como produto um aplicativo que junto de uma narrativa tentará facilitar o entendimento de noções de tempo. O aplicativo será dividido em 2 partes: a primeira com foco no desenvolvimento das noções de passado, presente e futuro e a segunda com noções de sincronia e diacronia.

Entre os séculos XIX e XXI: um breve histórico

A história da educação especial no Brasil tem uma longa duração. Apesar disso, esse campo ainda se encontra em grande disputa. Segundo Mazzotta (2011, p. 11) “O sentido a ela [educação especial] atribuído é, ainda hoje, muitas vezes, o de assistência aos deficientes e não o de educação de estudantes que apresentam necessidades educacionais especiais”. Essa mesma visão ainda hoje é perceptível a partir da intromissão do campo médico na educação.

O marco inicial da educação especial no Brasil é a criação do Imperial Instituto de Surdos-Mudos e o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, ainda durante o segundo reinado. Essas duas iniciativas surgiram de pedidos de pessoas próximas ao imperador, não fazendo parte de uma política pública de educação (MAZZOTTA, 2011). Há alguns relatos de escolas, centros de ensino que durante o segundo reinado, teriam atendido deficientes físicos e “mentais”, mas ainda sem uma documentação sólida. O discurso médico e a participação dessa classe se fizeram presentes nesse processo em congressos e na atuação nas casas dos alienados (JANNUZZI, 2012).

Tanto o Imperial Instituto de Surdos-Mudos, que posteriormente se tornará Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) e o Imperial Instituto de Meninos Cegos, que depois mudou para Instituto Benjamin Constant (IBC) tinham como foco o ensino profissionalizante, característica também percebida na educação das camadas populares.

Essa profissionalização defendida em nome da garantia da subsistência do cego e de sua família, abrangia, sobretudo as profissões manuais: torneiro, charuteiro, cigareiro, empalhador, colchoeiro, tapeceiro, todos os trabalhos cordoaria, fabrico de escovas, esteiras, cestas etc. No fundo, predominava na proposta o que já vinha sendo valorizado para a educação das camadas populares (JANNUZZI, 2012, p. 22–23).

A partir da década de 1930, grupos privados tiveram ações dentro da área da educação especial. A privatização da área será uma marca da sua história. Essas entidades privadas já atuavam no governo, ditando e participando das políticas públicas destinadas a educação especial, entre elas podemos destacar as Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAES) e Sociedade Pestalozzi. Esse tipo de atuação firmam um descompromisso do estado em relação ao atendimento da educação e pessoas com necessidades especiais. “O apoio do Estado dirigido a essas instituições, por meio de cedência de profissionais ou repasses de recursos, alimenta

esse ciclo, favorecendo a dinâmica de responsabilidade da oferta por instituições privadas” (BAPTISTA, 2019, p. 5).

A lei 4024/61, Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961, apresenta no Artigo 88 a ideia de integração dos “excepcionais” dentro do sistema “geral” de educação: “A educação de excepcionais, deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade” (BRASIL, 1961). Mazzotta (2011) apresenta duas possibilidades de interpretação desse artigo. A primeira é que mesmo que para a educação dos “excepcionais” tivessem necessidade de ações fora do sistema comum de ensino, ela ainda estaria dentro do sistema geral de educação. A segunda é que se a educação dos excepcionais tem a possibilidade de existir fora do sistema geral, então ela estaria a margem, ou seja, fora esse sistema escolar.

Ainda na mesma lei, no artigo 89 vemos a manutenção do financiamento de grupos e instituições privada através do dinheiro público. O artigo diz que:

Toda iniciativa privada considerada eficiente pelos conselhos estaduais de educação, e relativa à educação de excepcionais, receberá dos poderes públicos tratamento especial mediante bolsas de estudo, empréstimos e subvenções (BRASIL, 1961).

Mazzotta entende que a indefinição do que é a educação dos excepcionais

acarretou, na realidade, uma série de implicações políticas, técnicas e legais, na medida em que quaisquer serviços de atendimento educacional aos excepcionais, mesmo aqueles não incluídos como escolares, uma vez considerados eficientes pelos Conselhos Estaduais de Educação, tornavam-se elegíveis ao tratamento especial, isto é, bolsas de estudos, empréstimos e subvenções (MAZZOTTA, 2011, p. 73).

Durante a ditadura, há uma ampliação de quem é considerado público da educação especial. Há também uma ampliação do público das classes especiais.

Os alunos que apresentem deficiências físicas ou mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados deverão receber tratamento especial, de acordo com as normas fixadas pelos competentes Conselhos de Educação (BRASIL, 1971).

Esse processo aumentou o atendimento feito pelo estado, principalmente pelos sistemas estaduais de ensino. Ainda na década de 1970, houve a criação do Centro Nacional de Educação Especial – Cenesp, cujo foco era fomentar, dentro do Ministério da Educação, a educação especial no Brasil. Todo esse processo foi feito sob influência ou em parceria de instituições privadas-filantrópicas (BAPTISTA, 2019).

Na década de 1990, algumas mudanças significativas aconteceram. Em 1994 foi criada a Política Nacional de Educação Especial. Nessa nova política, o princípio que rege a ação é o da integração. Segundo o documento:

A ideia de integração implica necessariamente em reciprocidade. Isto significa que vai muito além da inserção do portador de necessidades especiais em qualquer grupo. A inserção limita-se à simples introdução física, ao passo que a integração envolve a aceitação daquele que se insere (BRASIL, 1994).

Em linhas gerais a integração não entendia que se devesse integrar o estudante à escola, fazendo um processo de normalização.

integração escolar, cuja metáfora é o sistema de cascata, é uma forma condicional de inserção em que vai depender do aluno, ou seja, do nível de sua capacidade de adaptação às opções do sistema escolar, a sua integração, seja em uma sala regular, uma classe especial, ou mesmo em instituições especializadas. Trata-se de uma alternativa em que tudo se mantém, nada se questiona do esquema em vigor (MANTOAN, 1997, p. 8 apud BORGES DALBERIO; ORNELLAS SIVIERI PEREIRA; FERNÁNDEZ AQUINO, 2012, p. 2).

O princípio da integração já na Declaração de Salamanca, documento publicado também em 1994, era deixado de lado e buscava-se o da integração. Somente em 2007 foi mudado para inclusão (GARCIA; MICHELS, 2011). Apesar dos problemas em relação à tradução, a declaração, entre outros documentos, exerceu grande influência na definição da política pública de educação especial (OLIVEIRA; LIBÂNEO; TOSCHI, 2017). A declaração diz:

as escolas devem acolher todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Devem acolher crianças com deficiência e crianças bem-dotadas; crianças que vivem nas ruas e que trabalham; crianças de populações distantes ou nômades; crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de outros grupos ou zonas desfavorecidos ou marginalizados (UNESCO, 1994).

A mesma declaração apresenta uma definição que é basilar para este trabalho: Estudantes com Necessidades Educacionais Específicas. Segundo a Declaração de Salamanca:

a expressão “necessidades educativas especiais” refere-se a todas as crianças e jovens cujas carências se relacionam com deficiências ou dificuldades escolares. Muitas crianças apresentam dificuldades escolares e, conseqüentemente, têm necessidades educativas especiais, em determinado momento da sua escolaridade (UNESCO, 1994, p. 6).

Consideramos que esse trabalho tem como foco o ensino de história para crianças com necessidades educacionais específicas. Em nossa pesquisa, não fizemos uma seleção específica de um grupo de estudantes com uma determinada deficiência, síndrome ou condição, mas sim de todos os estudantes que fazem parte dessa definição.

Influenciada pela Declaração de Salamanca, a política de 1994 continuou a se basear no conceito de integração. Apesar disso, trouxe alguns avanços como política pública e atuação e responsabilização do estado, porém o documento ainda dava

grande espaço para as instituições privadas-filantrópicas. Na prática, as mudanças apresentadas a partir da política foram tímidas (BAPTISTA, 2019).

Na mesma década é aprovada a lei 9394, de 1996, de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), depois de muito debate, disputas e uma intervenção que apresentou uma nova escrita. Entre as modalidades de ensino está a educação especial (OLIVEIRA, João Ferreira de; LIBÂNEO; TOSCHI, 2017). O artigo 58 apresenta a seguinte definição: “Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais”. Em 2013 esse texto substituiu o “para educandos portadores de necessidades especiais” por “para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação”.

A LDB propõe avanços ao dar preferência a escolas regulares, possibilitando transformações na própria escola, para que o estudante seja atendido em sua totalidade. No artigo 59, ela apresenta as seguintes proposições:

Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação:

I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;

II - terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;

III - professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns (BRASIL, 1996).

A proposta exposta na LDB é que as escolas devem proporcionar mudanças para atender os estudantes e não o contrário, como exposto na Política de 1994. Mas isso não quer dizer que ela tenha sido plenamente implementada. A lei não propõe ações efetivas e muito menos de que formas todas as mudanças serão implementadas (CARVALHO; SALERNO; ARAÚJO, 2015). Além disso, o termo preferencialmente abre espaços para discursos conservadores como o que foi apresentado na Política Nacional de Educação Especial Equitativa, inclusiva e com aprendizado ao longo da vida, publicada em 2020 pelo governo federal.

Em 2008, foi implementada A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, que tem como objetivo:

assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (BRASIL, 2008).

Uma das grandes influências da política foi pressionar a implementação de disciplinas da educação especial nos cursos de licenciatura. Apesar disso, esse processo não se tornou efeito. Em vários cursos de licenciatura, ainda é ofertada uma pequena carga de disciplina, quando não existe apenas uma, o que refreia o processo de transdisciplinaridade da educação especial, na formação dos docentes. “Em outras palavras, propõe-se preparar para a Educação Inclusiva com um currículo em que a Educação Especial ainda é “segregada””(CRUZ; GLAT, 2014, p. 263).

Este trabalho defende uma formação que debata o processo de inclusão. É necessário que o campo das licenciaturas dialoguem cada vez mais com a área da educação especial. Essa pesquisa é fruto dessa defesa e inquietação.

O ensino colaborativo

Por conta da abertura que a LDB e as políticas de educação, existem propostas diferentes de educação especial. A primeira proposta é aquela que cria classes e escolas especiais. A segunda proposta é que atua numa perspectiva inclusiva, busca formas de cumprir a inclusão dos estudantes, produzindo escolarização para eles dentro das escolas e turmas regulares.

No Brasil, o modelo mais adotado é o atendimento educacional especializado (AEE) baseado na sala de recursos e no atendimento individualizado. Segundo a Resolução nº 4/2009, do MEC/CNE, as salas de recursos ganham preferência na política de educação especial:

O AEE é realizado, prioritariamente, na sala de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular, no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns, podendo ser realizado, também, em centro de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com a Secretaria de Educação ou órgão equivalente dos Estados, Distrito Federal ou dos Municípios (BRASIL, 2009).

O termo preferência, segundo Braun e Marin (2016) se torna quase que sinônimo de obrigatoriedade, pois no Brasil a maior parte dos recursos são

direcionados para esse modelo de atendimento. Apesar disso, existem outras possibilidades de fazer valer as políticas públicas na educação especial. As mesmas autoras propõem um novo formato de atendimento especializado.

No sistema colaborativo, defendido pelas autoras e vários outros pesquisadores e pesquisadoras da área, o estudante é inserido em sala e o atendimento é feito o máximo possível dentro de sala, em conjunto com a turma e professores da turma ou das disciplinas.

A proposta do ensino colaborativo, fundamentalmente, tem por finalidade a colaboração entre professores no desenvolvimento de atividades no cotidiano escolar, mais especificamente na sala de aula. Ou seja, todos os envolvidos no processo educacional compartilham as decisões tomadas e são responsáveis pela qualidade das ações efetivadas (BRAUN; MARIN, 2016, p. 201).

Esse mesmo pensamento é defendido pela declaração de Salamanca

O princípio fundamental das escolas inclusivas consiste em todos os alunos aprenderem juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentem. Estas escolas devem reconhecer e satisfazer as necessidades diversas dos seus alunos, adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, de modo a garantir um bom nível de educação para todos, através de currículos adequados, de uma boa organização escolar, de estratégias pedagógicas, de utilização de recursos e de uma cooperação com as respectivas comunidades (UNESCO, 1994, p. 11–12).

No sistema colaborativo a relação entre os dois docentes é mútua e a responsabilidade pelo processo de aprendizagem e inclusão dentro de sala é de todos os docentes da turma. Sem o sistema de colaboração, os docentes da educação especial acabam atribuindo para si próprios todo o peso do processo de inclusão. Como afirma Galt (2018):

em vez de interagir colaborativamente com o professor regente para juntos construírem uma proposta curricular-pedagógica diferenciada – porém, contextualizada com o que é planejado para o resto da turma – se tornam o único, ou pelo menos, o mais importante referencial do aluno (e de sua família) na escola (2018, p. 12).

Por isso, o processo de ensino colaborativo propõe um novo modelo, em que há a interação entre dois campos de saberes. Esse processo não é fácil, pois envolve uma série de acordos entre as diversas instâncias da escola, o que não acontece de maneira simples (GLAT, 2018). Essa dificuldade por exemplo pode se tornar maior a partir do segundo segmento do ensino fundamental, por conta da quantidade de professores e pela especificidade de cada disciplina.

Apesar de não ser o modelo mais utilizado, o ensino colaborativo encontra respaldo nas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. E

diversos estudos tem mostrado que o método é efetivo (GLAT, 2018). A inclusão e permanência do estudante em sala leva os docentes a pensar em estratégias que beneficiem todos os estudantes.

Este trabalho baseia-se na ideia de um ensino colaborativo, no qual os saberes da educação especial, em diálogo com os saberes da disciplina histórica, constroem produtos que possam ser utilizados em sala por estudantes com necessidades educacionais específicas.

1 INTERSEÇÕES: A DIDÁTICA DA HISTÓRIA E A TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL.

Buscaremos a partir de agora delimitar mais precisamente em quais campos nossa pesquisa está inserida e com quais conceitos dialogaremos. Faz-se necessário, já de antemão, entendermos que este é um trabalho de intercessão entre dois grandes campos: o da didática da história e o da educação especial numa perspectiva inclusiva. Ao longo desse breve percurso tentaremos apresentar não só os conceitos desses dois campos de maneira separada, mas em possíveis diálogos.

1.1 Da epistemologia genética para a didática da história

Durante uma parte do século XX, o ensino de história foi pautado dentro de perspectiva das teorias da aprendizagem gerais, da psicologia e da pedagogia. O processo de ensino e aprendizagem em história não tinha características próprias, e as teorias do aprendizado mantinham à margem essa disciplina (RÜSEN, 2010b, p. 42).

Desde os anos de 1920, pesquisadores se debruçam sobre o desenvolvimento das noções temporais por crianças. E. C Oakden e M. Stuart em “The development of the knowledge of time in children” publicado em 1922, buscaram entender como crianças desenvolveram sequências temporais, usando personalidades históricas. Segundo os autores, o desenvolvimento das noções começa a partir dos quatro anos e se torna “maduro”, no mesmo nível dos adultos, aos treze ou quatorze anos. Esse processo é lento e se relaciona com a aprendizagem das palavras com significados temporais. A assimilação do tempo ocorre a partir de práticas cotidianas e de experiências que a criança vivencia. Somente a partir dos nove aos onze é que elas desenvolvem habilidades para o entendimento de períodos históricos, como Era Colonial, Guerra Civil (SOLÉ, 2009).

Apesar desse pontapé inicial na área de história, a grande referência na área dos estudos sobre o tempo e a criança é Jean Piaget. Em seu trabalho “A noção de tempo na criança”, Piaget busca compreender como as crianças veem o tempo e quais são as etapas do seu desenvolvimento desta noção. O tempo para o autor

é a coordenação dos movimentos: quer se trate dos deslocamentos físicos ou movimentos no espaço, quer se trate destes movimentos internos que são as ações simplesmente esboçadas, antecipadas ou reconstituídas pela memória, mas cujo desfecho e o objetivo final é também espacial (...) (PIAGET, 2012, p. 12).

Ele divide o tempo em dois tipos: O tempo físico e o tempo vivido. O tempo físico é aquele que o sujeito usa para sua relação com o mundo a sua volta. Aqui estão os conceitos de duração, sucessão, simultaneidade etc. Já o vivido é psicológico é o tempo das percepções, das sensações.

A criança segundo a epistemologia genética não tem o conceito de tempo de maneira inata. Na verdade, Piaget entende que a noção de tempo passa do intuitivo para o operatório. O intuitivo é “limitado às relações de sucessão e de duração dadas na percepção imediata, externa e interna”(2012, p. 13) Já o operatório “consiste em relações de sucessão e de duração, fundadas em operações análogas às operações lógicas” (2012, p. 13).

Como metodologia, Piaget usa diversos experimentos com diversas atividades e diferentes materiais, como por exemplo os recipientes de vidro com líquido, corridas entre as crianças e com objetos em cima de uma mesa, comparações entre as crianças e outros parentes, com plantas e animais, com desenhos etc. Apesar dessa diversidade de experimentos, todos ficam no campo do físico. Não devemos confundir com o tempo físico que apresentamos anteriormente. Mas sim com a noção de tempo que pertence às ciências da natureza como física, química, biologia. Mesmo quando ele discorre sobre um tempo psicológico ou vivido, utiliza métodos que levam em consideração as observações físicas e conceitos baseados nessas ciências.

Apesar de afirmar que o tempo é produto da memória, ele não concebe o tempo a partir de uma construção subjetiva. Isso fica nítido quando em um dos experimentos conclui que: “Pode-se então admitir que as duas dificuldades de pensar o tempo sob forma de uma sequência linear e de representar os acontecimentos por uma série de imagens distintas que se seguem no espaço não constituem na realidade senão um só [problema]”(PIAGET, 2012, p. 25). Em seu experimento, não há possibilidade de consideração de uma outra realidade a não ser o do tempo linear e com referência na concretude da realidade. Para ele, a memória seria esse espaço do relembrar os acontecimentos da realidade. Não há, portanto, uma outra perspectiva de tempo que não seja o tempo físico cronológico e natural. Apesar disso, devemos ser honestos em entender que esse debate sobre memória, história, tempo histórico, narrativa e construção e sentido só começaram a ser desenvolvidos anos depois da publicação do trabalho do autor.

A partir desse trabalho, Piaget conclui que as crianças passam por quatro estágios de desenvolvimento cognitivo que uma criança tem sobre as noções

temporais. A primeira é a sensório-motora, que vai do nascimento até o aparecimento da linguagem. É a percepção do tempo de forma em que a sucessão não existe. “Do ponto de vista do tempo, há então inversão da ordem de sucessão, como se o relógio constituído do objeto remontasse repentinamente o curso dos instantes e partisse de novo sem continuidade com duração anterior.” (PIAGET, 2012, p. 425).

A mudança do sensório-motor para a denominada etapa I ou pensamento nascente é feita com a aquisição da linguagem. É quando as crianças “constroem noções elementares de sucessão e duração” (PIAGET, 2012, p. 427). Apesar do desenvolvimento de uma construção conceitual, o tempo nessa etapa não se desassocia do espaço. “(...) É simplesmente a ordem das sucessões e a imbricação das durações de uma só série linear de acontecimentos, independentemente de sua velocidade e de seus entrecruzamentos com outras séries de velocidade diferentes” (PIAGET, 2012, p. 427).

O tempo da Etapa I é um tempo local e a generalização é limitada aos padrões dos esquemas sensório-motores. O que é vivido em determinado local ou momento não é usado para outro. O tempo psicológico também é submetido a dimensões espaciais. A velocidade, a duração e a simultaneidade são direcionadas ao espaço. Quando não há consciência na relação tempo e espaço, essas características são negadas. Assim não há um processo de homogeneização do tempo. (PIAGET, 2012, p. 426)

A etapa II, do tempo pré-operatório ou intuitivo, é o momento em que não há o pleno desenvolvimento das noções de sucessão e duração. Segundo Piaget, “é precisamente esta ausência de coordenação, entre dois aspectos fundamentais do tempo que caracteriza o estado intuitivo.” (PIAGET, 2012, p. 152). A sucessão nessa etapa se dissocia do espaço, mas ainda sem adicionar a duração, mantendo seu caráter intuitivo. A mudança significativa nessa etapa é a relação recíproca que é construída aos poucos entre as durações e as sucessões. “É esse apoio mútuo que explica então a passagem da regulação intuitiva à operação” (PIAGET, 2012, p. 153). É nessa etapa também que começa a noção de simultaneidade. (PIAGET, 2012, p. 167–177)

A terceira etapa é fase operatória do tempo. Desde o início crianças dessa etapa não usam mais a intuição, mas noções operatórias de tempo. O tempo e o espaço são desassociados e reversibilidade já é presente. Nessa etapa “As noções temporais constituem, por conseguinte, um sistema de conjunto ao mesmo tempo

autônomo e coerente (...)”(PIAGET, 2012, p. 155). Noções como sucessão, simultaneidade, as igualdades e desigualdades de duração estão bem estabelecidas e são feitas a partir de operações lógicas, reversibilidade e abstrações podendo inclusive romper com o egocentrismo característico da primeira etapa.

Suas perspectivas não só influenciaram os estudos sobre o tempo e a criança, como também sobre o ensino de história e ciência sociais. Entre as ideias adotadas pelos professores de história estão sua categorização dos estágios do desenvolvimento e principalmente seu trabalho sobre como crianças desenvolvem as noções temporais.

Após a publicação de Piaget, os diversos trabalhos que tratavam sobre as noções de tempo, baseavam-se em suas ideias. Assim, mesmo que tratando sobre questões históricas, as pesquisas mostravam um forte diálogo com a Epistemologia Genética de Piaget. Em sua tese de Doutorado, Solé (2009) faz um levantamento de alguns trabalhos produzidos sobre o assunto. Gustav Jahoda, em seu trabalho “Children's concepts of time and history” (1963), apresenta a teoria de que a criança só consegue distinguir tempo e espaço após os 5 anos de idade. O passado é algo confuso e fundido no conceito de ontem. Não há uma distinção sobre uma linha de duração, apesar de já ter esse conceito desenvolvido. Não consegue construir narrativas lógicas e o passado é disperso. Segundo o autor, “as coisas são recordadas de forma simultânea, e agrupadas na categoria ‘ontem’. O passado é uma espécie de mosaico de impressões díspares, cujas inter-relações são determinadas por outros factores para além da sequência cronológica” (JAHODA, 1963, p. 90 *apud* SOLÉ, 2009).

J. W. Friedman em “The Developmental Psychology of Time” (1982) aponta que entre os 4 e 6 anos o tempo está ligado ao cotidiano das crianças, como por exemplo em tarefas que realizam. Aos 6 anos elas já detêm um vocabulário sobre o tempo. Dos 6 aos 9 elas vão ganhando consciência dos sistemas de medição do tempo. Passam a ter noção, progressivamente, de horas, dias, semanas, meses etc. Somente no final desse intervalo é que as crianças conseguem articular esses sistemas simultaneamente. A partir dos 9, ela desenvolve habilidades como a noção de períodos históricos. L. A. Patriarca e J. Alleman em “Studying time: A cognitive approach” (1987) reafirmam que aos 5 as crianças entendem noção de dia, noite, hoje, amanhã etc. Antes dos 12 é possível desenvolver o tempo cotidiano e os sistemas

métricos de tempo. Para eles somente da adolescência é possível desenvolver o conceito de tempo histórico (SOLÉ, 2009).

A tendência dessas pesquisas gerou o pensamento de que a história não deveria integrar o currículo escolar de crianças e até adolescentes mais novos, pois a compreensão do tempo e da história não era possível por elas. Fixaram-se as etapas do desenvolvimento estipuladas por Piaget e com isso o ensino de história foi duramente criticado. Apesar disso, diversos autores buscaram trazer uma outra perspectiva.

Stephen J. Thornton e Ronald Vulcelich (1988) fazem uma revisão de literatura sobre as noções temporais de crianças e o conhecimento histórico. Os autores afirmam que existem dois grandes grupos: os que entendem que as crianças não conseguem, pela maturidade psicológica, entender o tempo e conseqüentemente não entendem história. Essa linha é baseada nas pesquisas de Piaget. Um segundo grupo entende que “embora a história deva ser simplificada para fins pedagógicos, ela pode ser ensinada com sucesso às crianças.” (1988, p. 69).

Alguns autores como Linda S. Levstik e Keith C. Barton (1996) já sinalizavam que a teoria piagetiana não deveria ser levada com tanta severidade. Criticam por exemplo que as pesquisas piagetianas não levavam em consideração as especificidades do conhecimento das ciências sociais (LEVSTIK; BARTON, 1996, p. 533).

Concentrar-se no conteúdo de domínios mal definidos do pensamento dá a impressão de que tais categorias têm algum tipo de status epistemológico privilegiado, como se existissem independentemente do mundo da interação e do significado humano. Mas é claro que nossa compreensão do mundo é sempre mediada por nosso ambiente social e cultural. Muitos trabalhos recentes em psicologia cognitiva partiram do pressuposto de que o pensamento e a aprendizagem humanos só podem ser compreendidos colocando-os nos múltiplos contextos – interpessoal, estrutural, cultural e histórico – em que ocorrem. Nessa perspectiva, o pensamento é constituído em parte ou no todo pela comunidade em que está situado. Para entender como as pessoas pensam e aprendem, então, é preciso entender a base social, cultural e histórica desse pensamento (LEVSTIK; BARTON, 1996, p. 533).³

³ such categories have some sort of privileged epistemological status, as though they exist independently of the world of human interaction and meaning. But of course our understanding of the world is always mediated by our social and cultural setting. Much recent work in cognitive psychology has proceeded from the assumption that human thought and learning can only be understood by placing them in the multiple contexts—interpersonal, structural, cultural and historical—in which they occur. From this perspective, thought is constituted in part or in whole by the community in which it is situated. To understand how people think and learn, then, one must understand the social, cultural and historical basis of that thought. (tradução nossa).

William Stow e Terry Haydn (2012) também apontaram essa ruptura com as etapas do desenvolvimento de Piaget. Os autores afirmam que não negam que há uma “maturação” do cérebro para que crianças lidem com tempo, mas entendem que esse fator biológico não é determinante.

Em geral, pesquisas mais recentes sobre a compreensão do tempo pelas crianças tendem a se afastar da ideia de modelos relacionados à idade, como os de Piaget. As 90 pesquisas de William Stow e Terry Haydn de Shemilt (1980), Booth (1983) e Lee, Ashby e Dickinson (1996a) sugeriram que, às vezes, alunos jovens eram capazes de lidar com conceitos bastante difíceis e tinham uma compreensão mais sofisticada do que alunos muito mais velhos. A maturação foi apenas um fator, juntamente com a familiaridade com o material ou conteúdo, contexto de ensino e interação com outros alunos. Não se tratava mais de esperar que os alunos tivessem idade suficiente para lidar com as ideias sobre o tempo; Cresceu a crença de que a forma como o professor abordava o ensino do tempo poderia influenciar os níveis de compreensão das crianças. Nas palavras de Thornton e Vukelich (1988:74), essas habilidades “são crucialmente dependentes da instrução...(STOW; HAYDN, 2012, p. 89–90).⁴

Essa ruptura com Piaget não foi só uma mudança entre autores. Esse movimento buscou mudar a base teórica utilizada para pesquisas sobre noções temporais e principalmente sobre o tempo histórico. A partir da década de 1970 e, principalmente, de 1980, há uma mudança nas perspectivas sobre as pesquisas em ensino de história. A partir de trabalhos de autores como Peter Lee e Jörn Rüsen, que buscaram construir uma cognição histórica. Antes, as pesquisas em história eram amplamente amparadas sobre referenciais teóricos e metodológicos da psicologia e pedagogia. Assim, os modelos de desenvolvimento gerais, baseados principalmente na epistemologia genética de Jean Piaget, foram entrelaçados e até mesmo substituídos por teóricos da história (AGUIAR, 2020; BARCA, 2001; SCHMIDT; URBAN, 2016).

Neste campo de pesquisa, os investigadores (com formação em História, Filosofia da História ou Psicologia cognitiva) encetaram a tarefa sistemática de estudar os princípios e estratégias da aprendizagem em História, de crianças, jovens e adultos. Como pressuposto teórico, partem da natureza do conhecimento histórico e, como pressuposto metodológico, empreendem a análise de ideias que os sujeitos manifestam em e acerca da História, através

⁴ In general, more recent research on children’s understanding of time has tended to move away from the idea of age-related models such as those of Piaget. The 90 William Stow and Terry Haydn research of Shemilt (1980), Booth (1983) and Lee, Ashby and Dickinson (1996a) suggested that sometimes young pupils were able to cope with quite difficult concepts, and had more sophisticated understanding than much older pupils. Maturation was only one factor, together with familiarity with material or content, teaching context, and interaction with other pupils. It was no longer a question of waiting for pupils to be old enough to be able to cope with ideas about time; there was a growing belief that the way in which the teacher approached the teaching of time could influence children’s levels of understanding. In the words of Thornton and Vukelich (1988:74) these abilities ‘are crucially dependent upon instruction...it seems likely that such specialised time language (as 1701–99 equals the 18th Century) will not be mastered unless it is specifically taught’(Tradução nossa).

de tarefas concretas. Distanciam-se assim de um critério generalista de categorização do pensamento em níveis abstractos ou concretos, que foi estabelecido com os contributos de Piaget e Bloom tendo por base as características das ciências 'exactas' como a Física e a Matemática (BARCA, 2001).

Entendeu-se que existe uma especificidade do conhecimento histórico e do ensino de história, que foge das bases antes estabelecidas. Na questão do tempo, as pesquisas antes feitas, saíram de uma noção somente de simultaneidade e duração, que são as bases das pesquisas piagetianas. A cronologia continuou presente, mas perdeu espaço para perspectivas que mais levavam em conta a interpretação do que a cronologia. Os conceitos de narrativa e consciência histórica ganharam força e se tornaram ponto de reflexão sobre o tempo histórico.

A partir da década de 1960 e 1970, alguns trabalhos internacionais sobre ensino de história chegam ao Brasil. Nesse mesmo momento, os programas de pós-graduação começaram a se organizar e definir suas áreas. Na ocasião, o ensino de história foi tratado pela academia não como objeto de estudo, sendo renegado a simples percepção de que a academia produzia conhecimento e a escola somente o reproduzia. O foco era dado ao conhecimento que professor tinha sobre a sua disciplina, aspectos didáticos-metodológicos e de maneira tímida, alguns trabalhos sobre livro didático. Não haveria, portanto, motivos para que o ensino de história constituísse objeto de estudo (COSTA; DE OLIVEIRA, 2007; ZAMBONI, 2001).

No final da década de 1970 e início de 1980, a Associação Nacional de História (ANPHU) abre a possibilidade de que professores de outros níveis além do superior, sejam associados. Esse movimento marca também uma abertura para a discussão sobre o ensino de história. Nesse período de 1980 a 1990, os trabalhos sobre livros didáticos ganham mais força, aparecem cada vez mais pesquisas sobre propostas, currículos, e lei, além dos relatos sobre experiência em sala de aula (COSTA; DE OLIVEIRA, 2007; ZAMBONI, 2001).

Ernesta Zamboni (2001) agrupa os trabalhos do III Encontro de Pesquisadores do Ensino de História (1997), em vários temas: formação de professores; produção de conhecimento; identidades culturais e memórias locais; currículo; história do ensino de história; linguagens e novas tecnologias; livros didáticos; memória e ensino de história; fontes históricas e ensino de história. Essa diversidade de temas representa também o alargamento de temas vivido na década de 1990.

Dos anos 2000 em diante essas pesquisas se tornaram cada vez mais numerosas e também presentes nos programas de pós graduação em história e não mais só em educação, como era até então (PACHECO; ROCHA, 2016). Nesses anos são incluídos novos atores e narrativas, a busca por fundamentações teóricas e metodológicas, formações e práticas docentes etc. Muito influenciadas pelas perspectivas decoloniais, do movimento negro, indígena e feministas, da história vista de baixo, as pesquisas em ensino de história buscaram inserir novos temas e avançamos em vários aspectos.

Um dos temas que aparece já na década de 1990 é a noção de tempo histórico. Baseados na teoria da aprendizagem de Piaget e seu trabalho sobre o tempo na criança, as pesquisas estavam mais concentradas no ensino fundamental I. A partir dos conceitos de diacronia e sincronia, além dos trabalhos de Braudel e na sua concepção de longa, média e curta duração, os historiadores buscaram quebrar com a linearidade, teleologia e com a noção de um tempo único e estável. As pesquisas caminhavam debatiam os campos da didática, currículo, experiências em sala, usando o tempo como fio para construção de periodização e sentido de conteúdo. (ZAMBONI, 2001)

Em sua tese de doutorado, Oliveira (2019) faz um levantamento sobre pesquisas e trabalhos desenvolvidos acerca da aprendizagem histórica na educação infantil. Apesar de o presente trabalho não ser feito dentro da educação infantil e do ensino fundamental I, achamos importante refletir sobre os dados apresentados na tese.

Entre os recortes de temas levantados pela autora, está o desenvolvimento das noções de tempo. Ao analisar vários documentos como tese, artigos, dissertações, comunicações, grupos de trabalho etc , a autora usa como base documental os anais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), o SCIELO⁵ e anais de encontros sobre ensino de história, o Banco de Teses e Dissertações (BDTD), o periódico História Hoje, o Caderno CEDES, Educação e sociedade e o repositório Bielefeld Academic Search Engine (OLIVEIRA, 2019).

A partir desse levantamento dos trabalhos dos anais da ANPED, Oliveira concluiu que na educação infantil, no âmbito do desenvolvimento dos conceitos temporais, tem se baseado mais na Teoria histórico-cultural de Vigotski do que na

⁵ O Scielo é um repositório de pesquisas acadêmicas.

epistemologia genética de Piaget. Isso porque somente dois trabalhos apareceram, sendo os dois da mesma autora. Nos dois textos são usados como referenciais para o desenvolvimento de conceitos, a Teoria Histórico-cultural de Vigotski. Porém, a autora também sinaliza que apesar de uma possível mudança, esta não alcança o campo do ensino de história e os currículos educacionais (OLIVEIRA, 2019, p. 242–244). É possível ainda hoje perceber as permanências do trabalho de Jean Piaget na formação dos professores e em textos tidos como manuais do ensino de história, ou mesmo em artigos e publicações.

No texto “O tempo, a criança e o ensino de história”, Oliveira (2003) usa como base teórica e metodológica o artigo de Piaget “Psicologia da criança e ensino de História”. A pesquisa foi feita com crianças entre 7 e 10 anos e usou como metodologia o método clínico de Piaget. O artigo tenta entender: “Qual a concepção de tempo das crianças de 7 a 10 anos? O que pensam a respeito do passado? Como relativizam os conteúdos que aprendem na disciplina de História às ideias espontâneas que têm do passado não vivido?” (OLIVEIRA, 2003, p. 145).

A autora adota o mesmo método clínico, fazendo algumas adaptações. “Nossa pesquisa seguiu o mesmo caminho proposto por Piaget (...). Repetimos o estudo realizado por Piaget, adaptando suas questões para crianças de um outro tempo e espaço.”(OLIVEIRA, 2003, p. 146). E segue a mesma conclusão:

Ao reproduzirmos as entrevistas propostas por Piaget, em 1933, certificamo-nos de que os resultados encontrados são bastante semelhantes. O aprofundamento na teoria piagetiana, principalmente no que diz respeito à questão da noção do tempo, possibilitou-nos ampliar as análises realizadas e formularmos uma conclusão a respeito da construção da noção de tempo histórico na criança. (OLIVEIRA, 2003, p. 146)

Nadai e Bittencourt (2009) apresentam as suas pesquisas sobre conceito de tempo histórico e estudantes do ensino fundamental II. O trabalho foi realizado dentro de uma disciplina de prática de ensino de História na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP). No início do texto, as autoras citam os materiais lidos para fundamentação da pesquisa entre os estudantes da graduação. Entre os autores citados, encontra-se Piaget, e o seu já mencionado texto “A noção de tempo na criança”. As autoras partem desses pressupostos para construir sua pesquisa. Segundo elas: “Trabalhar, portanto, com o tempo cronológico é construir o tempo operatório métrico, inerente para se formar a noção de tempo, mas não exclusivo para se construir a noção de tempo histórico.” (NADAI; BITTENCOURT, 2009, p. 43). Na conclusão as autoras destacam que ‘A noção de tempo cronológico, segundo se

verificou, tem possibilidades reais de ser transmitida a estudantes com 10 e 11 anos, como ocorreu na Escola de Aplicação” (NADAI; BITTENCOURT, 2009, p. 47) e

A pesquisa realizada é limitada quanto às variáveis com que trabalhou, mas reforça a convicção das possibilidades do ensino de História a partir das séries iniciais do ensino fundamental. Os alunos percebem as durações, a simultaneidade, a sucessão, assim como as permanências e mudanças, independentemente de saber, com exatidão, a localização nos séculos (NADAI; BITTENCOURT, 2009, p. 47).

Há uma utilização do recorte etário para conclusão sobre o processo de entendimento do tempo, uma característica piagetiana. Além disso, as autoras se apropriam dos conceitos de duração, simultaneidade e sucessão, que são parte da tese apresentada por Piaget.

Apesar de estarmos usando a versão de 2009, esse texto foi publicado pela primeira vez 1988. Quando analisamos outro texto de Bittencourt de 2005, percebemos uma mudança, na visão sobre o desenvolvimento das noções temporais nas crianças. No livro *Ensino de história: fundamentos e métodos*, Bittencourt (2005) separa um capítulo para a aprendizagem em história e dentro desse capítulo discute a questão temporal para crianças. Ao falar sobre a epistemologia genética, Bittencourt cita que nos currículos ainda permanece essa concepção. A mesma posição é defendida por Oliveira (2019). Apesar disso, Bittencourt apresenta uma perspectiva vigotskiana. Segundo a autora, Vigotski apresenta uma ideia de ser que se relaciona com o meio. Um desses pontos é o desenvolvimento de conceitos espontâneo e científicos. Novamente não temos uma quebra com a perspectiva piagetiana, mas na verdade uma inserção da teoria de Vigotski nesse processo. Como diz Oliveira:

Desta forma, a partir da década de 1980, com o processo de redemocratização e novas experiências de produções curriculares, as proposições de ensino de história para crianças passaram a aliar pressupostos da historiografia (especialmente da escola francesa) e a perspectiva de aprendizagem denominada como construtivista, aderindo a interpretações de teorias de pensadores como Piaget (Epistemologia genética), Ausubel (Teoria da aprendizagem significativa) e Vigotski (Psicologia Histórico-Cultural) (OLIVEIRA, 2019, p. 244).

Esse construtivismo, adotado a partir da década de 1980, busca aproximar perspectivas antagônicas à Teoria histórica cultural, deturpando a obra de Vigotski, tentando encaixá-lo numa perspectiva neoliberal. Essa visão é defendida por autores como Duarte e Arce (OLIVEIRA, 2019, p. 244).

O mesmo é feito por Scaldaferrri (2008), que apesar de citar Vigotski quando se refere ao tempo como conceito abstrato, usa Piaget como base teórica para discutir o desenvolvimento do conceito de tempo na criança. Segundo a autora:

Podemos dizer que as intervenções pedagógicas favoreceram o raciocínio das crianças sobre a complexidade da temporalidade histórica, mas não que resultaram num domínio nesse sentido, reportando a Piaget, diríamos que nessa fase elas ainda estão muito dependentes do contexto concreto. Pensar historicamente, como assinala Siman, requer um grau elevado da capacidade de abstração e é um processo de construção que será adquirido com a ajuda da instrução escolar ao longo da adolescência (p. 65).

Apesar disso, a autora concorda com Vigotski dizendo que

(...) levando em consideração o que pudemos perceber nas interações verbais da sala do 4^o ano B, onde várias dimensões do conceito de tempo não foram ensinadas, mas construídas com as crianças de forma compartilhada, argumentamos a favor da teoria de Vygotsky, sobre a relação ensino-aprendizagem e desenvolvimento: a boa aprendizagem é aquela que está à frente do desenvolvimento (p. 66).

Existe uma forte relação com Piaget na fala da autora, onde ela pauta sua concepção de desenvolvimento. Porém, a partir da experiência, consegue perceber que as etapas propostas por Piaget não podem ser totalmente fechadas.

Apesar de vários trabalhos citados anteriormente serem da década de 2000, é possível perceber que timidamente a historiografia sobre ensino e aprendizagem em história foi se aproximando de teóricos da história e trazendo novas interpretações para os estudos sobre a aprendizagem. Um desses trabalhos é o “Tempo, narrativa e ensino de história” de Marizete Lucini, publicada em 1999. A autora usa como base de seu estudo não mais as bases em Piaget, mas em Ricœur e seu trabalho sobre o tempo e a narrativa. O foco do estudo está diretamente na organização e reflexão temporal que os estudantes têm a partir da construção narrativa de suas experiências. Segundo Lucini (1999):

É a partir da concepção de Ricœur, de que é contando nossas próprias histórias que nos damos conta de nós mesmos, que muitos caminhos se abriram. Passei a perceber que não somente os textos oferecidos pelo ensino de história formavam o pensamento cotidiano sobre a experiência temporal no/como possível alunos, mas como experiências narradas vividas pelos alunos, que ao lhes ser possibilitado um espaço narrativo passaram a narrá-las e a recriá-las à medida que o faziam (LUCINI, 1999, p. 14).

Lucini (1999) faz uma análise da narrativa de vida dos 3 estudantes como participantes da pesquisa. Após isso, ela busca compreender a organização temporal dos participantes e sua configuração de mundo. Além disso, faz uma análise do tempo histórico estabelecido nos livros didáticos. A partir dessa narrativa de vida que os estudantes contaram, será proposto que façam análises de eventos históricos, como, por exemplo, a Farroupilha.

Longe de pretender soluções que mudem concepções de tempo, este trabalho proporcionou a narrativa da concepção sentida e vivida pelos alunos que, experienciando os textos que lhes oferecem o mundo reconfiguram esses textos nas suas práticas cotidianas, no seu jeito de pensar e agir frente às

situações que lhes são oferecidas pela escola, pela família, pelo Estado, pela religião, pela mídia, configurando o que anteriormente denominei como experiências temporais oferecidas pelas práticas institucionais. Essas experiências são os textos que vão compondo um jeito de ser e agir no/ com o tempo, e um jeito de interagir com as histórias que nos contam, que, por sua vez, nos contam um tempo, no tempo de contar e um tempo contado (LUCINI, 1999, p. 126).

Lucini busca entender a compreensão de tempo não seguindo uma lógica das psicologias da educação, das teorias da aprendizagem ou a partir da teoria da epistemologia genética, que tinha um grande espaço naquele período.

É nesse movimento que começamos a reconhecer o campo da didática da história, a aprendizagem histórica e da cognição histórica. A partir do final da década de 1990, o processo de ensino de história deixou de pertencer ao campo das teorias de aprendizagem geral e passou a ser fundamentada em teóricos que entendiam a especificidade do aprendizado histórico.

Essa mudança nas bases teóricas trouxe contribuições importantes para o processo de entendimento sobre a didática e a aprendizagem histórica. Porém, talvez tenha deixado de lado contribuições importantes dos teóricos do desenvolvimento como Lev Vigotski e sua contribuição para o campo do desenvolvimento de crianças com deficiência. Assim, é perceptível uma lacuna nas pesquisas da educação especial e mais ainda com estudantes com Necessidades Educacionais Específicas (NEEs).

1.2 Lacuna do ensino de história: A educação especial

Em 2021 foi publicado o censo escolar feito no ano anterior. Os dados apontam que no estado do Rio de Janeiro existem 69.061 estudantes da educação especial alocados em classes comuns. Desse número, 38.951 são estudantes com somente deficiência intelectual. Apenas na cidade do Rio de Janeiro são 9.491 estudantes. Em nível nacional, os números aumentam para 738.291 (INEP, 2021). Ao ler esses dados também é preciso ter em mente que a data da coleta foi feita em 11 de março de 2020, antes do fechamento de escolas por conta da pandemia (BRASIL, 2022, p. 11). O que indica que esses números podem ter sofrido uma grande variação em 2021.

Os números apontam para uma quantidade expressiva de estudantes com NEEs que estão em classes comuns. O que significa também que temos professores de história lidando com eles. Porém, esses números não são acompanhados por pesquisas dentro do campo de ensino de história.

Ao pesquisarmos no Banco de teses e dissertações (BDTD) da Capes, encontramos poucas pesquisas que versam sobre o assunto. Usamos para pesquisa

os seguintes descritores: “ensino de história” e “deficiência intelectual”, “Ensino de história” e “Síndrome de Down”, “Ensino de história” e “educação especial”, “ensino de história” e “educação inclusiva”; “Ensino de história” e “Necessidades educacionais específicas”; “Ensino de história” e “Autismo”. O total de trabalhos achados foi de 21. Destes, foi feita a exclusão a partir da leitura do título e resumo. Como critérios foram utilizados: se o trabalho é sobre ensino de história; se o trabalho é sobre estudantes com necessidades educacionais específicas e se o trabalho já tinha sido apresentado em outra combinação de descritores.⁶

Tabela 1- levantamento dos trabalhos na plataforma BDTD

Descritores	Total	Trabalhos excluídos	Trabalho restantes
“ensino de história” AND “Deficiência intelectual”	2	0	A concepção de êxito no ensino de história para alunos com deficiência intelectual - Silva, Luis Henrique (2009)
			Construção, aplicação e análise de proposta de formação continuada de professores para o ensino de história a alunos com deficiência intelectual - Silva, Luis Henrique da (2016)
			Ensino de história na área da deficiência intelectual na perspectiva Inclusiva: análise de dissertações e teses - SILVA, Glaciélma de Fátima da (2018)
“Ensino de história” AND “educação especial”	9	5	A história muda: o uso de imagens no ensino de história para surdos - Stipp, Paulo Eduardo de Mattos (2019)
			Ensino de História para alunos surdos em classes inclusivas: práticas e propostas - SANTOS, Paulo José Assumpção dos (2018)
			Ensino de história para cegos: investigando práticas com uso da iconografia – Leão, Gabriel Bertozzi de Oliveira e Sousa (2017)
			Ensino para diferentes sujeitos: o acesso de alunos surdos às aulas de História - PADOVANI NETTO, Ernesto (2018)
“ensino de história” AND “educação inclusiva”	9	8	Ensino de história e estudantes surdos: concepções das professoras e intérpretes em duas escolas públicas de Criciúma - Oliveira, Bruna Corrêa de (2018)
“Ensino de história” AND “Síndrome de Down”	0	0	-
“Ensino de história” AND “Necessidades	0	0	-

⁶ O levantamento apresentado foi feito no dia 01/07/2022.

educacionais específicas”;			
“Ensino de história” AND “Autismo”.	0	0	-

Fonte: De autoria própria.

Em nossa pesquisa, não teremos nenhum estudante com deficiência visual ou auditiva (falaremos sobre os participantes mais a frente). Por conta disso, optamos por somente utilizar trabalhos que não falassem sobre esses públicos específicos.

O primeiro trabalho produzido é de Da Silva, publicado em 2009. Em sua dissertação o autor buscou perceber qual a concepção de êxito escolar que existe para os alunos com deficiência intelectual (DI). Para isso, o autor fez entrevistas com questionário. Como participantes, contou com 14 estudantes, que estavam entre o 6º e 9º anos, além de 11 professores destes estudantes. A pesquisa foi feita no interior de São Paulo. No questionário elaborado para aos professores, foi levado em consideração o antes e o depois da inserção desses estudantes com deficiência intelectual. O método, a concepção de êxito, a preparação das aulas, a organização da sala, todas essas foram questões levantadas. Para os estudantes, o questionário buscou perceber o método do professor, o que eles achavam da sua própria aprendizagem, a organização da sala, entre outros (SILVA, 2009).

Usando como base a perspectiva freiriana, o autor entende que a lógica proposta pelos professores é do ensino bancário. Segundo Freire esse sistema de ensino é baseado na prática em que o professor não gera um processo de conscientização do educando. Há somente um depositar de conteúdos selecionados como o objetivo de dar continuidade a opressão que a classe dominante impõe. Nesse sistema, não há reflexão, questionamento, os processos, os corpos, o tempo, o fazer e aprender é padronizado com o objetivo de manutenção da desigualdade (FREIRE, 2014).

A chegada de estudantes com deficiência intelectual causava um desconforto, por não se encaixarem dentro desse sistema. Mas esse desconforto não gerava mudanças significativas. Silva conclui que:

Assim sendo, acreditamos que a presença dos alunos com deficiência intelectual nas escolas regulares, ao ocasionar uma certa e contínua série de problemas a este espaço que não se encontra direcionado à aceitação de uma constante diferença, possui dois grandes potenciais: Inaugurar uma nova forma de exclusão social, onde alunos estarão inseridos em espaços que sutilmente desconsiderarão a sua presença, ou provocar uma difícil revisão dos objetivos da escola (SILVA, 2009, p. 124).

Essa conclusão também o leva a pensar sobre como a presença de estudantes com DI pode ser uma potência para a quebra com um ensino bancário. Por não se encaixarem nos padrões gerais, criados para a submissão, os estudantes com DI se transformam em pontos de reflexão desse sistema. “A dificuldade da dominação deste sujeito no universo bancário do ensino impõe o pensamento sobre sua humanidade, logo, uma possibilidade de superarmos uma longa história de sujeição” (SILVA, 2009, p. 125).

Em 2016, Luis Henrique Da Silva defendeu a sua tese de doutorado. Continuando sua pesquisa de mestrado, o autor pensou numa proposta de formação continuada para professores de estudantes com deficiência intelectual. O autor teve como participantes da pesquisa duas professoras de história. Ao longo de quatro encontros, o autor e as professoras discutiram textos de Paulo Freire, Vigotski e, por último, uma reflexão sobre o que o autor denomina de três níveis da história ensinada ("contação", "associação básica" e "associação plena") e que segundo ele são essenciais para o ensino de história no presente. É a partir dessas leituras, que as professoras observaram suas aulas e responderam questionários para a reflexão. O autor se baseia na pedagogia dialética a fim de produzir transformações nas práticas a partir do diálogo entre teoria e prática. Silva conclui em seu estudo que a estratégia trouxe avanços positivos para a atuação das professoras em relação aos estudantes com DI. (SILVA, L., 2016).

Em sua dissertação de mestrado, Glaciélma da Silva (2018) faz uma análise das produções sobre ensino de história e DI. O levantamento feito no Banco de Teses e Dissertações da CAPES apontou somente 2 trabalhos que discutiam a questão do ensino de história e deficiência intelectual. Os trabalhos são os dois de Silva (2009, 2016). Além disso, Silva (2018) buscou outras produções na linha das didáticas diferenciadas, mesmo que estes não fossem direcionados aos estudantes com DI. A autora analisou 17 trabalhos, tentando perceber a possibilidade de aplicabilidade desses trabalhos para estudantes com DI. Para sua análise usou a Teoria Histórico-Cultural. O trabalho conclui que existe uma lacuna sobre o processo de inclusão de estudantes com DI e que as didáticas diferenciadas, apesar de trazer transformação, não focam na apropriação de conceitos (SILVA, G., 2018).

Dentro do processo de inclusão de novos atores, novos olhares e perspectivas no ensino de história, ainda não foi colocada em pauta a questão dos estudantes público da educação especial, principalmente os estudantes com DI (SILVA, G., 2018)

ou síndrome de Down. Caminhamos na mesma direção apontada por SILVA, L. (2009) em sua dissertação. Os estudantes com DI são direcionados a se encaixar no padrão construído para os “neurotípicos”⁷. As pesquisas apontam essa lacuna, mesmo diante de uma grande quantidade de estudantes presentes em classes comuns. Os trabalhos sobre o desenvolvimento das noções temporais e do tempo histórico também não levam em consideração esses estudantes. Apesar disso, entendemos também que a partir do processo de formação continuada, no qual a reflexão sobre a prática, a partir de um referencial teórico que leve em consideração esses estudantes, pode trazer mudanças (SILVA, L., 2016).

Diante do exposto levantamento feito, percebemos lacunas nos estudos na área de ensino de história e aprendizagem histórica.

1.3 A didática da história com a Teoria histórico-cultural

O diálogo e a interseção propostos entre os dois campos só podem ser possíveis a partir de uma perspectiva teórica que enxergue a didática ou ensino de história como parte constituinte de uma teoria da história. Jörn Rüsen em sua trilogia “Razão histórica”, “Reconstrução do passado” e “história viva” busca apresentar os fundamentos da ciência histórica. Para ele a ciência histórica deve ser entendida na sua função para a vida prática. Longe de ser uma ciência encastelada em si, a história, segundo ele, surge dos anseios humanos, da vontade e dos interesses humano com o objetivo de respondê-los.

Ao delimitar o que seria a teoria da história, Rüsen constrói sua matriz disciplinar, conceito esse emprestado de Thomas Kuhn. Ele nos apresenta um grande esquema da produção historiográfica e de sentido da ciência histórica. Em primeiro lugar a história parte dos interesses humanos. Esses interesses “Trata-se do interesse que os homens têm — de modo a poder viver — de orientar-se no fluxo do tempo, de assenhorear-se do passado, pelo conhecimento, no presente.”(RÜSEN, 2001, p. 30). Em outro momento, ele afirma que a teoria da história e a história estão diretamente ligadas à vida cotidiana dos seres, sendo essa o ponto de partida dela.

A teoria da história abrange, com esses interesses, os pressupostos da vida cotidiana e os fundamentos da ciência da história justamente no ponto em que o pensamento histórico é fundamental para os homens se haverem com

⁷ Neurotípicos no sentido de que se encaixam num padrão de neurológico e psíquico. Usamos esse conceito aqui, como provocação, para o entendimento de que a existência de um conceito de neurotipicidade, requer um padrão, uma normatividade, um padrão imposto. Esse padrão também cria exclusões e o que não se encaixa no esperado, se torna o outro. Nesse sentido concordamos com a ideia de neurodiversidade, que busca entender a pluralidade das existências. Cf. ORTEGA (2008).

suas próprias vidas, na medida em que a compreensão do presente e a projeção do futuro somente seriam possíveis com a recuperação do passado (RÜSEN, 2001, p. 30).

Uma vez que os interesses surgiram, ele caminha para as ideias. Elas nada mais são que a tentativa de uma interpretação desses interesses orientados numa ciência histórica. “À luz das ideias que consistem em perspectivas gerais orientadoras da experiência, o passado adquire, como tempo experimentado, a qualidade do histórico.” (RÜSEN, 2001, p. 32). Passamos, portanto, para o campo já da orientação e de interpretação das experiências temporais.

Uma vez que os interesses são transformados em ideias, eles são lançados à luz métodos. Esses métodos têm como base a disciplina histórica e configura a “cientificidade” dos interesses e das ideias históricas. De maneira geral, são parte de uma pesquisa empírica.

Como regulação do pensamento histórico, que lhe possibilitam produzir fundamentações específicas e lhe permitem assumir o caráter de pesquisa, eles por certo influenciam o modo pelo qual as perspectivas (ideias) são concebidas, uma vez que é mediante elas que o passado deve ser tornado cognoscível pela história como ciência particular. (RÜSEN, 2001, p. 33)

Esse caminho percorrido leva a formas de apresentação, que são o modo como o conteúdo é organizado para ser apresentado aos seres de maneira inteligível. O conhecimento produzido deve ser escrito, anunciado, exposto, apresentado de maneira que os seres consigam acessar o conteúdo que foi produzido partir das suas inquietações.

ele se exprime, como resultado cognoscitivo, sob a forma da historiografia, com a qual volta ao contexto da orientação prática da vida no tempo. Com a historiografia, o pensamento histórico usa uma linguagem que deve ser entendida como resposta a uma pergunta. Originada em carências de orientação e enraizada em interesses cognitivos da vida prática, a ciência da história” (RÜSEN, 2001, p. 34)

Esse é para a nossa pesquisa o mais importante, pois diz respeito à forma como, por exemplo, os estudantes/crianças têm acesso ao conhecimento histórico. Diz respeito à forma como professores em suas salas apresentam os conteúdos da disciplina histórica. Nossa hipótese é que a narrativa pode cumprir esse papel de maneira mais efetiva. Falaremos mais à frente sobre isso.

Por último, chegamos ao quinto ponto da matriz disciplina de Rüsen: as funções. Conhecimento histórico que surgiu da inquietação e da falta de orientação temporal, passa para ideias levantadas sobre, atravessa os métodos para comprovação empírica, torna-se inteligível através das apresentações e volta para vida prática como funções e resposta aos interesses iniciais. Assim, o conhecimento

não é um fim em si mesmo. Ele surge da sociedade e volta a ela como reposta à suas inquietações. Nesse sentido, o conhecimento histórico é uma orientação para vida prática (RÜSEN, 2001, p. 34).

Dentro dessa concepção de teoria da história e da matriz disciplinar, encontra-se a didática da história. Na perspectiva Russeniana, a didática da história não é a cópia dos conteúdos da disciplina especializada, mas na verdade representa um campo novo e específico. Rüsen abre um debate sobre a perspectiva vigente de que a didática não pertence ao campo da história, e que na verdade o que se faz é a didática da cópia, na qual os professores são meros tradutores, adaptadores. “Os didáticos seriam transportadores, tradutores, encarregados de fornecer ao cliente ou à cliente — comumente chamado de “aluno” ou “aluna” — os produtos científicos.” (RÜSEN, 2007, p. 89).

A didática é o campo que busca pensar, refletir sobre a história ensinada e aprendida. Ela não se restringe à história escolar, apesar de estar diretamente ligada a ela. Na verdade, atualmente ela está ligada à opinião pública, representações dentro das mídias, atuação na vida prática etc (RÜSEN, 2010c, p. 32). Para isso, ela está na interseção da disciplina histórica e de outros campos do conhecimento. Em nosso caso, com as disciplinas da pedagogia.

Todo professor tem de conciliar pelo menos duas vocações em seu coração: a da especialização, que adquire (com não pouco esforço) durante seus estudos, e a de ensinar, a pedagógica, sem a qual (pode-se supor) não conseguirá ter sucesso no ensino de sua especialidade.” (RÜSEN, 2007, p. 90)

Entendemos que nosso trabalho está situado dentro do campo da didática da história. Buscamos aqui discutir como a narrativa pode influenciar na construção de uma orientação temporal de estudantes com necessidades educacionais específicas.

Outro campo teórico no qual nos situamos, é o da Teoria Histórico-cultural inaugurada por Vigotski. Em 1917, a Rússia dava início a sua revolução, que retirou um governo Czarista para implementação de um estado socialista. Com a revolução, uma nova sociedade precisava ser estabelecida. Há uma ruptura com a ordem estabelecida anteriormente.

A base teórica e filosófica que mediou esse processo foi o marxismo. Vigotski, que viveu nesse contexto revolucionário, procurou produzir uma nova psicologia baseada nessa nova realidade que estava sendo construída. Assim como a construção social, política, econômica e cultura estava baseada no marxismo, a nova

psicologia de Vigotski se baseou no materialismo dialético para conseguir chegar a uma verdade (KRAVTSOV, 2014; PRESTES, 2021).

Para Vigotski, a psique humana é resultado de um processo de desenvolvimento histórico e com estreita relação com a cultura e a sociedade. Assim, o biológico não se sobrepõe ao histórico-cultural, mas em sua concepção existe uma relação dialética entre eles. O foco de sua psicológica são as funções superiores ou como diria Versov (2010, p. 83) “A teoria Histórico-Cultural foi a teoria da origem e desenvolvimento das funções mentais superiores”⁸.

Para o pesquisador, existem duas linhas de desenvolvimento humano: a filogênese e a ontogênese. A primeira diz respeito ao processo histórico da evolução humana. Ela busca entender como o humano se humanizou. Para Vigotski interessa nesse processo de evolução o caráter biológico, porém mais do que isso, interessa o que nesse processo, ocorreu para que nos tornássemos humanos. A resposta está nas relações sociais e no desenvolvimento histórico da humanidade.

O comportamento de um adulto culto hoje —se deixarmos de lado o problema da ontogênese e o problema do desenvolvimento infantil— é resultado de dois processos diferentes de desenvolvimento psíquico. Por um lado, é um processo biológico de evolução das espécies animais que levou ao aparecimento da espécie Homo Sapiens; e, por outro, um processo de desenvolvimento histórico graças ao qual o homem primitivo sem se tornar um ser culto (VYGOTSKY, 1997a, p. 29–30).⁹

Já a ontogênese diz respeito ao processo de desenvolvimento do indivíduo como ser, ou seja, do nascimento até sua morte. Mais uma vez, há um processo de desenvolvimento biológico, mas também um processo de desenvolvimento cultural que o ser vive durante sua vida. Se na filogênese os desenvolvimentos orgânico e cultural podem ser vistos de forma separada, na ontogênese esse processo está fundido em um só.

O enraizamento de uma criança normal na civilização costuma estar intimamente ligado aos processos de sua maturação orgânica. Ambos os planos de desenvolvimento — o natural e o cultural — coincidem e se fundem. As mudanças que ocorrem em ambos os níveis se intercomunicam e

⁸ Tradução feita por Marcus Vinícius C. F. Lopes. Disponível em: <https://docero.com.br/doc/n10ev08>. Acesso em: 01 de Abr. de 2022.

⁹ El comportamiento de un adulto culturizado de nuestros días —si dejamos de lado el problema de la ontogénesis y el problema del desarrollo infantil— es el resultado de dos procesos distintos del desarrollo psíquico. Por una parte, es un proceso biológico de evolución de las especies animales que condujo a la aparición de la especie Homo Sapiens; y, por otro, un proceso de desarrollo histórico gracias al cual el hombre primitivo se sin convierte en un ser culturizado. Ambos procesos, el desarrollo biológico y el cultural de la conducta, están presentes por separado en la filogénesis, son dos líneas independientes de desarrollo, estudiadas por disciplinas psicológicas diferentes, particulares (TRADUÇÃO NOSSA).

constituem, na verdade, um único processo de formação biológico-social da personalidade da criança (VYGOTSKY, 1997a, p. 36).¹⁰

Desde o início fomos forçados a repudiar radicalmente a lei biogenética, pois ambos os processos, que se apresentam separadamente na filogênese e que nela aparecem por uma relação de sucessão, de continuidade, constituem na ontogênese um único processo único (VYGOTSKY, 1997a).¹¹

Portanto, para Vigotski o ser não deve ser visto como mero processo orgânico, mas na verdade o que constitui a humanidade dos seres humanos é marcado pelo processo cultural e social construído historicamente. Por isso, as funções psicológicas superiores são tão importantes para Vigotski, pois não são determinadas biologicamente, mas construídas nesse processo histórico e cultural. É por isso que a teoria de Vigotski entende que essas relações são tão importantes para o desenvolvimento do ser. O objeto de estudo da Teoria histórico-cultural é o

processo de desenvolvimento das funções mentais superiores do homem em todos os seus aspectos básicos: 1) suas origens 2) sua construção 3) sua composição 4) suas conexões e interdependências mútuas e 4) o modo de funcionamento. A questão fundamental é a ideia de desenvolvimento: explicar o desenvolvimento das funções psicológicas superiores não a partir de suas propriedades, mas deduzir suas propriedades de seu desenvolvimento (VERESOV, 2020, p. 112).

O desenvolvimento das funções superiores é um processo complexo e de mudanças qualitativas. Não é um processo quantitativo maior, mas sim um processo qualitativamente diferente. Essas funções são desenvolvidas a partir da relação com sociedade e a cultura. “Por trás de todas as funções superiores e suas relações estão relações geneticamente sociais, relações humanas autênticas” (VYGOTSKY, 1997a, p. 150). É o drama e a vivência humana que desenvolvem as funções superiores. Por isso que devemos não ver como dualidade a relação entre indivíduo e meio social¹², mas sim como unidade indissociável.

Dizemos que a concepção tradicional do desenvolvimento de funções psíquica superior é, sobretudo, errônea e unilateral porque é incapaz de considerar esses fatos como fatos do desenvolvimento histórico, porque o julga unilateralmente como processos e formações naturais, confusos. o

¹⁰ El arraigo de un niño normal en la civilización suele estar estrechamente fusionada con los procesos de su maduración orgánica. Ambos planos de desarrollo —el natural y el cultural— coinciden y se amalgaman el uno con el otro. Los cambios que tienen lugar en ambos planos se intercomunican y constituyen en realidad un proceso único de formación biológico-social de la personalidad del niño. (TRADUÇÃO NOSSA)

¹¹ Ya desde el principio nos vimos obligados a repudiar de manera radical la ley biogenética puesto que ambos procesos, que se presentan por separado en la filogénesis y que aparecen en ella por una relación de sucesión, de continuidad, constituyen en cambio en la ontogénesis un solo proceso único (TRADUÇÃO NOSSA).

¹² Social nesse caso é bem abrangente, alcança as relações sociais e culturais (VYGOTSKY, 1997a, p. 151).

natural e o cultural, o natural e o histórico, o biológico e o social em o desenvolvimento psíquico da criança (VYGOTSKY, 1997a, p. 2).¹³

Não há com separar o ser do meio, pois segundo Vigotski o ser é social e por isso faz parte do meio. Não há um externo no sentido de dualidade/oposto, mas sim em estreita relação. É a partir da vivência (perejivanie) que a criança e o meio mantêm essa relação mútua. O ambiente determina o desenvolvimento do ser, orientando esse processo (VYGOTSKY, 1997b, p. 380–384). É através da vivência que esse processo se desenrola. A criança e o meio, sendo partes indissociáveis através da vivência, se tornam a chave para entender o processo de desenvolvimento que foge do determinismo biológico.

Nessa perspectiva de olhar o desenvolvimento humano a partir das suas relações com meio, Vigotski apresenta uma nova interpretação para o desenvolvimento de crianças com deficiências. A defectologia de Vigotski inaugura não um campo, pois já existia esse campo de estudo, mas sim uma nova forma de entender o desenvolvimento de crianças atípicas.

A defectologia desenvolvida naquele período baseava-se em métodos quantitativos, classificando o desenvolvimento em escalas, classificando o maior e menor desenvolvimento. Assim, as escolas especiais, que na união soviética eram chamadas de auxiliares, eram destinadas a trazer um conteúdo menor, pois segundo a os estudos da época, a capacidade dessas crianças medidas em escala indicava uma menor aprendizagem. Vigotski critica exatamente essa perspectiva: “A concepção meramente aritmética da defectividade é o traço típico da defectologia antiga e caduca”(VIGOTSKI, 2021a, p. 147).

Vigotski afirma que a tese basilar da defectologia deve ser: “a criança cujo desenvolvimento é complicado por um defeito não é simplesmente uma criança menos desenvolvida que seus coetâneos normais, mas uma criança desenvolvida de outro modo.” (VIGOTSKI, 2021a, p. 148).

Dessa maneira é preciso enxergar a deficiência não como uma falta, mas uma diversidade. É preciso na perspectiva da teoria histórico-cultural, entender que o ser é constituído a partir do caráter histórico e cultural. Uma vez que essas dimensões

¹³ Decimos que la concepción tradicional sobre el desarrollo de las funciones psíquicas superiores es, sobre todo, errónea y unilateral porque es incapaz de considerar estos hechos como hechos del desarrollo histórico, porque los enjuicia unilateralmente como procesos y formaciones naturales, confundiendo lo natural y lo cultural, lo natural y lo histórico, lo biológico y lo social em el desarrollo psíquico del niño; dicho brevemente, tiene una comprensión radicalmente errónea de la naturaleza de los fenómenos que estudia (TRADUÇÃO NOSSA).

constroem o ser, a deficiência deve ser entendida não dentro da chave biológica, mas sim a partir do significado que a sociedade dá a ela. Para Vigotski, uma vez que constrói regras dentro de normatividade sociedade, é a quem humaniza ou desumaniza a pessoa deficiência. Se a sociedade reafirma um padrão normativo, então todos que fogem dele são excluídos. “Como já dissemos, a criança não sente diretamente seu defeito, mas percebe as dificuldades que derivam dele. A consequência direta do defeito é o descenso da posição social da criança; o defeito se realiza como desvio social” (VIGOTSKI, 2021a, p. 159). Assim, a deficiência ganha sentido social, histórico e cultural e não biológico.

Assim como a teoria histórico-cultural é formada por constelação de conceitos complexas, a defectologia de Vigotski também é. O que propomos daqui em diante é apresentar os conceitos à medida que forem úteis para nossa pesquisa. Também entendemos que para fazerem sentido, os conceitos da didática da história, da teoria da história e da teoria histórico-cultural não devem aparecer estáticos, mas em constante movimento e diálogo entre eles.

1.4 A consciência histórica

A consciência histórica está no centro das discussões da didática da história. Para Rüsen a consciência histórica é a “suma das operações mentais com as quais os homens interpretam sua experiência da evolução temporal de seu mundo e de si mesmos, de forma tal que possam orientar, intencionalmente, sua vida prática no tempo” (RÜSEN, 2001, p. 57).

O ser necessita de um sentido e de uma orientação para sua vivência no mundo. Entre essas necessidades está a de orientação temporal. Sua existência prevê uma forma de orientação temporal. Portanto, a consciência história é inerente à existência humana. “A consciência histórica não é algo que os homens podem ter ou não — ela é algo universalmente humano, dada necessariamente junto com a intencionalidade da vida prática dos homens.” (RÜSEN, 2001, p. 78).

Apesar de não haver um diálogo claro e direto com Vigotski, ousamos entender a afirmação de Rüsen a partir de uma lógica Histórico-cultural. Quando Rüsen afirma que a consciência histórica é inerente ao ser, entendemos que é inerente no sentido histórico filogenético como apresentado por Vigotski. No processo histórico de humanização da humanidade, a consciência se tornou inerente, pois para viver em sociedade e existir como humano, o ser deve ter consciência temporal. Essa

consciência é construída a partir do processo ontogênico desde o nascimento até a morte. Quando Rüsen apresenta esse aspecto inerente, na verdade ele oferece uma resposta a outras teorias que perspectivas entendem a consciência histórica como construindo a partir de uma determinada sociedade ou cultura. Para eles, a consciência histórica está ligada ao processo de cientificismo e civilizatório vivido pela Europa a partir do século XIX (CERRI, Luis Fernando, 2011). Nós nos desvinculamos completamente dessas concepções. Entendemos o inerente não como da natureza humana ou dentro das funções superiores e inferiores, e sim como uma função superior. Mas ao mesmo tempo entendemos que toda e qualquer pessoa que vive em sociedade, seja ela qual for, constrói essa consciência. Daí o caráter inerente.

Agnes Heller concorda com Rüsen. Para ela a consciência como um ato do estar no mundo e vive-lo. Não há uma opção de não construir sentido de tempo, pois o tempo perpassa nossa vivência. A partir da vivência do cotidiano, o ser se torna obrigado a construir sentido para o tempo (CERRI, Luis Fernando, 2011, p. 27–28). Quando pensamos em nossa existência, do estarmos hoje presentes e amanhã talvez não estarmos mais, ou de que um prédio existia e depois da reforma foi modificado, estamos construindo uma orientação temporal para nos situarmos no mundo.

Entendemos, portanto, que a consciência história é inerente (a partir da perspectiva apresentada anteriormente) ao ser humano e, mais do que isso, que o tempo só pode ser experimentado e vivido a partir dela. É a consciência que constrói sentido e orientação para o tempo. O ser olha para o passado entendendo o presente e projetando um futuro. A dinâmica temporal apesar de tripartida ganha um sentido, e sentido esse que garante orientação de como agir na vida prática. Rüsen define esse movimento como “constituição do sentido da experiência do tempo” (RÜSEN, 2001, p. 59).

A consciência se manifesta a partir da competência narrativa. É ela que dá sentido ao tempo, construindo e assimilando as temporariedades, a fim de construir uma inteligibilidade. Sobre essa competência falaremos mais adiante, no entanto, precisamos agora discutir sobre um dos conceitos centrais da nossa pesquisa: o tempo histórico.

1.5 O tempo histórico como conceito científico

Para Vigotski, a escola deve propiciar um ensino fecundo. Para isso, um dos papéis principais da instituição é o desenvolvimento de conceitos (PADILHA, 2017).

Os conceitos para o teórico histórico-cultural são de extrema importância, e representam uma das funções psíquicas superiores.

Os conceitos não são processos de simples memorização ou associação de vínculos. Na verdade, o conceito é “um ato de generalização” (VIGOTSKI, 2009, p. 246). Isso significa que o conceito é um ato complexo, onde o ser se apropria da palavra e do seu significado ao ponto de generalizá-lo. É, portanto, o ato de produzir sentido através da palavra que o conceito pode ser concebido. Como afirma Vigotski (2009, p. 169):

Como mostra a investigação, questão central desse processo é o emprego funcional do signo ou da palavra como meio através do qual o adolescente subordina ao seu poder as suas próprias operações psicológicas, através do qual ele domina o fluxo dos próprios processos psicológicos e lhes orienta a atividade no sentido de resolver os problemas que tem pela frente.

Como formas complexas de pensamento, o conceito é formado por vários fatores, mas é essencialmente a utilização do signo, da palavra e do significado de maneira funcional que marca o processo de construção do conceito. Sem o pensamento verbal, sem a palavra e o seu emprego específico é impossível o desenvolvimento do conceito (VIGOTSKI, 2009, p. 170). Ao mesmo tempo, o conceito não é mera palavra, mas sim um processo de significação, de construção e sentido, de generalização e de uso intencional dessa palavra.

Esse processo de construção de conceitos começa na infância, mas é somente na adolescência que as funções necessárias para a sua formação do amadurecem. Isso não quer dizer que a formação do conceito seja determinada organicamente. A construção é uma função psicológica superior e como vimos anteriormente e veremos mais adiante, essas funções são construção históricas e culturais, não biológicas. Portanto, para Vigotski, é o meio social que produz no adolescente o processo de amadurecimento e propiciação para a construção conceitual. São as relações sociais, as transformações da inserção dos adolescentes no mundo do trabalho e nos assuntos dos adultos.

Ao contrário do amadurecimento dos instintos e das atrações inatas, a força motivadora que determina o desencadeamento do comportamento e impulsiona para frente pela via do ulterior desenvolvimento não está radicada dentro mas fora do adolescente e, neste sentido, os problemas que o meio social coloca diante do adolescente em processo de amadurecimento e estão vinculados à projeção desse adolescente na vida cultural, profissional e social dos adultos são, efetivamente, momentos funcionais sumamente importantes que tornam a reiterar o intercondicionamento, a conexão orgânica e a unidade interna entre os momentos do conteúdo e da forma do desenvolvimento do pensamento (VIGOTSKI, 2009, p. 171).

Construindo uma história da formação do conceito, Vigotski apresenta que na criança o conceito começa como vínculos sincrético e imagens, passa pelo pensamento por complexos, aos conceitos potenciais e só depois chega ao uso da palavra de maneira funcional e significativa, que é quando surge o conceito (VIGOTSKI, 2009, p. 238). Este só é formado a partir de uma demanda que o adolescente tem de resolver questões do seu mundo (VIGOTSKI, 2009, p. 237).

Os conceitos podem ser divididos em dois grupos: conceitos espontâneos e conceitos científicos. O primeiro grupo surge de maneira “espontânea” e cotidiano na vida da criança. É a partir da convivência, da relação com o meio que a criança vai introduzindo os conceitos espontâneos. Eles recebem essa conceituação de espontâneo porque não são conscientes. A criança integra-os em sua fala e os usa de maneira quase que automática, sem ter consciência de sua definição, função e de seu significado. Os conceitos espontâneos são marcados pela não-consciência e não-arbitrariedade. Quando questionada, a criança não consegue ter dimensão do uso desses conceitos nem usar em situações que não sejam habituais. Ela construiu o conceito a partir da sua experiência cotidiana e o usa sem reflexão consciente (VIGOTSKI, 2009, p. 272–275).

Os conceitos científicos são aqueles desenvolvidos por meio de uma conscientização do seu significado, de uma funcionalidade e arbitrariedade na aplicação dele. São conceitos construídos através da aprendizagem, da instrução e de uma cientifização no âmbito escolar. É justamente o fato de o professor trabalhar o tema, explicar, aplicar, corrigir que leva o estudante à construção da consciência e arbitrariedade do conceito (VIGOTSKI, 2009, p. 341).

A não-consciência e não-arbitrariedade dos conceitos espontâneos é causada pela falta “de uma sistematicidade dos conceitos científicos”(VIGOTSKI, 2009, p. 295). Ao contrário do que afirmava Piaget, Vigotski apresenta que não é o egocentrismo infantil que causa essa falta de consciência, mas sim um sistema de conceitos construídos a partir dessa tomada de consciência. “Os conceitos científicos são os portões através dos quais a tomada de consciência penetra no reino dos conceitos infantis” (VIGOTSKI, 2009, p. 295).

Vigotski apresenta uma hierarquização desses conceitos, sendo os científicos superiores aos cotidianos. Porém, concordamos com Raad (2013) quando ela afirma que os conceitos são construções híbridas e que essa hierarquização não se confirma na realidade. O que queremos dizer é que entendemos quando Vigotski fala de uma

tomada de consciência nos conceitos científicos, mas rejeitamos sua construção hierárquica, na qual um é maior que o outro.

Buscamos concordar mais com a perspectiva de Vigotski de que existe uma dinâmica entre os tipos de conceitos. Tanto o desenvolvimento dos conceitos científicos influencia(m) nos conceitos espontâneos, quanto o segundo no primeiro. Apesar de terem linhas de desenvolvimentos em sentido contrário, os conceitos espontâneos e científicos mantêm uma “profunda” interrelação (VIGOTSKI, 2009, p. 349). Por isso, entendemos que os conceitos científicos e cotidianos estão interrelacionados e fazem parte de uma rede conceitual dos seres, em que cada um tem suas características e aplicação.

Apesar de toda nossa ressalva, buscamos aqui tentar desenvolver um conceito que não surge de forma espontânea, mas somente a partir de uma reflexão consciente e funcional. O conceito de tempo é construído de forma lenta, ao longo do processo de socialização das crianças, como um conceito espontâneo. Esse conceito de tempo não deve ser descartado ou inferiorizado. Porém para o pensamento histórico é preciso que se rompa com a noção cotidiana de tempo e construa-se um que seja característico da disciplina histórica. Isso não significa que não dialogaremos com os conceitos espontâneos de tempo, ato que de fato acontecerá, pois como já vimos, a consciência histórica é o ato de orientar-se de maneira prática no tempo. Queremos dizer que, como afirma Vigotski, buscaremos desenvolver o conceito científico “justamente pelo que ainda não foi plenamente desenvolvido nos conceitos espontâneos ao longo de toda idade escolar” (VIGOTSKI, 2009, p. 345).

Ao tentar definir a ciência história Marc Bloch diz que ““Ciência dos homens”, dissemos. É ainda vago demais. É preciso acrescentar: “dos homens, no tempo”. O historiador não apenas pensa “humano”.”(BLOCH, 2002, p. 50). A afirmação de Bloch se tornou quase que uma doutrina da ciência história. Não por menos, o historiador consegue exprimir nessa simples frase a grandiosidade do ofício do historiador e do professor de história. A ciência histórica não pensa nem os homens somente, como também não pensa somente o tempo. Mas a articulação e atuação dessas duas chaves juntas.

Porém, a noção de tempo ainda hoje é de difícil de compreender. O tempo sempre se demonstrou um conceito abstrato e de difícil conceitualização. Não por acaso a célebre afirmação de Agostinho ainda hoje é expressa em vários textos e falas. Ao dizer: “Que é, pois, o tempo? Se ninguém me perguntar, eu sei; se o quiser

explicar a quem me fizer a pergunta, já não sei” (Santo Agostinho, confissões 14,17 Apud RICOEUR, 2011a), Agostinho apresenta toda a complexidade do tempo.

A abstração do tempo causa uma extrema dificuldade de se definir até mesmo dentro da disciplina histórica, levando às vezes a naturalizações de um conceito extremamente complexo. Michel de Certeau comenta que

O tempo é o impensado de uma disciplina que não para de utilizá-lo como instrumento taxonômico. O tempo é tão necessário ao historiador que ele o naturalizou e instrumentalizou. Ele é o impensado não porque é impensável, mas porque não é pensado (CERTEAU, 1987 apud REIS, 2012, p. 25).

Por ser tão abrangente, o tempo pode ser visto e analisado por diversas perspectivas e campos de atuação. Entendemos que o tempo da história é específico e caracteriza-se de forma singular. Porém, nem sempre esse foi o parâmetro para as pesquisas e até mesmo para o ensino de história. Como vimos anteriormente, a base para o ensino do tempo e até mesmo para construção de parâmetros sobre quem deve ou não aprender sobre história, estava em Piaget e na sua epistemologia genética.

Em nosso trabalho rompemos com essa perspectiva e concordamos com a ideia de que o conhecimento histórico é específico e, portanto, não deve se basear somente em um tempo natural/físico. Por isso, entendemos que o ensino e história deve utilizar noções temporais que dizem respeito à sua constituição como disciplinar e, principalmente, como forma de proporcionar uma orientação temporal na vida prática.

O Conceito de tempo histórico na história, como apresenta José Carlos Reis (2012) encontra principalmente três correntes: a definição da escola dos Analles, a de Paul Ricœur e a de Reinhart Koselleck. Entendemos que todas as três proposições são de extrema contribuição e configuram parte importante da compreensão de um tempo histórico para o ensino da história em sala.

Em primeiro lugar, a contribuição da escola dos Analles rompe com um tempo que é cronológico e linear. Como afirma Marc Bloch o tempo histórico é um tempo de significação social.

Nenhum historiador, em contrapartida, se contentará em constatar que César levou oito anos para conquistar a Gália e que foram necessários quinze anos a Lutero para que, do ortodoxo noviço de Erfurt, saísse o reformador de Wittenberg. Importa-lhe muito mais atribuir à conquista da Gália seu exato lugar cronológico nas vicissitudes das sociedades europeias; e, sem absolutamente negar o que uma crise espiritual como a de irmão Martinho continha de eterno, só julgará ter prestado contas disso depois de ter fixado, com precisão, seu momento na curva dos destinos tanto do homem que foi seu herói como da civilização que teve como atmosfera. (BLOCH, 2002, p. 50)

O tempo com os Anales ganha uma nova dimensão, em que a contagem cronológica, do calendário e dos relógios não ditam as regras, mas sim dentro de uma dinâmica entre os atores e o meio em que estão inseridos.

Outra grande contribuição da Escola dos Annales é a noção de duração de Fernando Braudel. O historiador levanta a tese de que existem durações de tempo diferentes na história. Em primeiro lugar o tempo pode se apresentar como curto (curta duração). A esse tempo atribuímos o ao acontecimento, que segundo Braudel: “Com sua fumaça excessiva, ele enche a consciência dos contemporâneos, mas não dura muito, mal se vê sua chama” (BRAUDEL, 1965, p. 264). São eles por exemplo os acontecimentos políticos, nos quais a troca de poder, a aplicação e revogação de uma lei podem ser rápidas e durarem apenas alguns anos.

A segunda duração é a média. Ela é o tempo da conjuntura, dos interciclos, ela dura “uma dezena de anos, um quarto de século e, no extremo limite, o meio século (...)”.(BRAUDEL, 1965, p. 266). São atribuídas a ela acontecimentos do campo do econômico, onde uma crise e uma política econômica podem demorar um pouco mais.

A terceira e última duração é a longa. Nela as coisas tendem a continuidade e não a rupturas como os dois últimos. Essa duração é a duração das estruturas. Nessa duração as mudanças são lentas e, às veze, quase imperceptíveis. A longa duração atribui-se ao campo das estruturas sociais e culturais que podem demorar séculos e até mesmo milênios para que haja mudanças estruturais. Como define Braudel: “Certas estruturas, por viverem muito tempo, tornam-se elementos estáveis de uma infinidade de gerações: embaraçam a história, incomodam-na, e assim comandam seu fluxo.”(BRAUDEL, 1965, p. 268)

As durações de Braudel se mostram de extrema utilidade à medida em que construímos um tempo que não é uniforme e que de certa maneira é formado por camadas. O mesmo evento histórico é perpassado pelos acontecimentos da curta duração, pelas conjunturas da média duração e pelas estruturas da longa duração.

Paul Ricœur apresenta a segunda perspectiva sobre o tempo histórico. Para ele, o tempo histórico é o tempo calendário. Um terceiro tempo, que fica entre o tempo físico e o psicológico. O Calendário, apesar de se basear no tempo astronômico, não é a mesma coisa. Se baseia nas convenções astrológicas, mas seu mito fundador é um acontecimento social/político/cultural. Esse momento axial, como diz Ricœur, localiza o tempo calendário numa sucessão de eventos que são localizados no tempo humano. Esse tempo calendário permite que se ande numa bidimensionalidade. Com

ele conseguimos sair do presente para o passado e do passado para o presente. Assim, o historiador é aquele que não pode deixar de localizar os acontecimentos em suas datas, mas ao mesmo tempo deve relacioná-lo em sua humanização, ou seja, relacionar ele na sua dinâmica social, cultural, econômica e política (RICOEUR, 2011b, p. 176–184). Segundo José Carlos Reis:

O tempo-calendário organiza a vida humana dentro de quadros permanentes, conta/enumera a vida humana, que não é quantificável como pura vida humana. Ela adquire forma: inícios e fins, expressão, relevância, ritmos, recomeços, sentido e direção. O tempo calendário data os feitos, as obras, nascimentos e mortes, surpresas e descontinuidades. O tempo-calendário é “o número das mudanças das sociedades humanas”, visa a numeração do inumerável, ou seja, dos ritmos mais rápidos e mais lentos da vida humana. (REIS, 2012, p. 30)

Essa concepção de tempo de histórico nos ajuda e sala de aula a desenvolver conceitos de “sucessões, sincronismos, convergências, intervalos, sequências”. (REIS, 2012, p. 29). Em grande parte, é esse o tempo que os estudantes estão com maior contato, apesar de não representar a totalidade do tempo histórico.

Por último, apresentamos as concepções de Reinhart Koselleck. Em Koselleck o tempo mais uma vez é reafirmado como algo não natural, mas construção cultural.

O tempo, aqui, não é tomado como algo natural e evidente, mas como construção cultural que, em cada época, determina um modo específico de relacionamento entre o já conhecido e experimentado como passado e as possibilidades que se lançam ao futuro como horizonte de expectativas (KOSELLECK, 2006, p. 9).

Para entender esse tempo, o historiador alemão apresenta duas categorias meta-históricas: Espaço de experiência e horizonte de expectativa. Segundo ele:

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

A experiência é o passado presente, aquele que pode ser acessado, “incorporado e lembrado”. A expectativa é a dimensão de futuro, aquilo que se projeta e se espera. Completando o conceito, o historiador acrescenta as metáforas espaciais. Daí vem também a utilização das metáforas dos estratos do tempo, utilizando o conceito de extrato geológico.

Voltando sobre espaço de experiência e horizonte de expectativa, Koselleck aponta que o horizonte é a linha que abre portas para um novo espaço. Portanto, seria o horizonte o apontamento para o futuro. Ao mesmo tempo o espaço é aquilo que em que se está, que pode ser revisitado, que já conhecido e acessado, apontando para o passado.

O espaço de experiência e horizonte de expectativa não são opostos e simétricos, na verdade estão em disputas e são desiguais. E é a partir dessa dinâmica que se constitui o tempo histórico. É “a tensão entre experiência e expectativa que, de uma forma sempre diferente, suscita novas soluções, fazendo surgir o tempo histórico.”(KOSELLECK, 2006, p. 313).

O tempo histórico para Koselleck seria a forma como cada época do tempo as experiências temporais a partir das suas dimensões de passado (espaço de experiência) e futuro (horizonte de expectativa). A partir da disputa entre essas duas dimensões, que novamente afirmamos serem desiguais, define o modo como determinada sociedade experimentará o tempo.

A perspectiva de tempo histórico de Koselleck nos ajuda em sala de aula a entender que o tempo histórico é carregado de significado e sentido. Trata-se de uma constante relação entre o passado e o presente. Não há necessidade de que os estudantes entendam os meta-conceitos de Koselleck, mas sim que a dinâmica temporal interfere na forma como eles experimentam o tempo e o conseqüentemente o mundo.

Entendemos que que essas três grandes concepções de tempo histórico são possíveis e necessárias em sala. Somente assim o estudante irá entender a multiplicidade do tempo histórico e conseqüentemente irá refletir sobre sua vivência no presente. Apesar disso, nessa pesquisa estamos lidando com estudantes em que as noções temporais básicas estão pouco desenvolvidas. Por isso, propomos pensar em noções temporais de passado, presente e futuro, e de sincronia e diacronia.

1.6 Linguagem, narrativa e competência narrativa.

A teoria de Vigotski reserva um lugar especial para a linguagem. Para o autor a linguagem e o pensamento mantém um processo de desenvolvimento inicialmente diferentes, mas em certo momento há um cruzamento dessas duas linhas. A linguagem passa por um processo de desenvolvimento que a torna a “estrutura básica” pela qual a criança pensa (VIGOTSKI, 2009).

Ela seria a forma como o ser medeia o mundo e principalmente o pensamento. A sociedade se baseia na linguagem como forma de ordenamento do mundo. Conseqüentemente as formas de pensamento só são possíveis a partir da dela, que não é natural do ser, mas é construção histórico-cultural. Somente a partir da linguagem é que o ser pode se desenvolver. Em outras palavras: “O desenvolvimento

do pensamento da criança depende de seu domínio dos meios sociais do pensamento, isto é, da linguagem” (VIGOTSKI, 2009).

Ricœur ao apresentar sua tese principal diz que “O tempo torna-se tempo humano na medida em que está articulado de modo narrativo, e a narrativa alcança sua significação plenária quando se torna uma condição da existência temporal” (RICOEUR, 2011a, p. 93). Aqui o autor tenta apresentar que a dinâmica temporal só é inteligível a partir do momento que é narrada.

Reatar a narrativa ao tempo e em especial ao fazer historiográfico necessita de um mediador. Nesse caso, é a intriga que cumpre esse papel. O tempo, só se torna humano a partir da narrativa e é a intriga que torna o conhecimento histórico em narrativa. A intriga nada mais seria que o enredo, que a construção de algo que construa uma linha lógica e aplique significado a essa narrativa.

Agostinho ao falar do tempo não consegue defini-lo, mas como apresenta Ricœur, ele utiliza sempre de narrativa para representar o tempo. Mesmo que sem chegar a essa conclusão, Agostinho está ali demonstrando que o tempo só ganha concretude a partir da narrativa. Para relacionar isso, Ricœur usa do conceito de poieses e intriga de Aristóteles. Apesar de não se dedicar a questão do tempo, Aristóteles apresenta uma concepção sobre a narrativa que perpassa a ideia de tempo. Assim, Ricœur reafirma a sua tese de que o tempo é mediado pela narrativa.

Uma história, por outro lado, tem de se mais que uma enumeração de acontecimentos numa ordem serial, tem de organizá-los numa totalidade inteligível, de modo tal que se possa sempre perguntar qual é o “tema” da história. Em suma, a composição da intriga é a operação que tira de uma simples sucessão uma configuração (RICOEUR, 2011a, p. 114).

Ao construir personagens, enredo, dar sentido, ter início, meio e fim, mesmo que em aberto, a narrativa constrói uma inteligibilidade e materialização da história. Não estamos aqui, e muito menos Ricœur defendia uma história crônica medieval ou a história dos grandes homens feita na modernidade. Não negamos que a história problema dos Annales trouxe uma perspectiva de uma história problematizadora e que deve responder questões e estar aberta a questionamentos. O que levantamos é que uma das formas de apresentação, como dita por Rüsen, pode ser expressa em narrativas. Fazemos voz a Ricœur quando diz que “minha tese sobre o caráter em última instância narrativo da história não se confunde de jeito nenhum com a defesa da história narrativa.” (RICOEUR, 2011a, p. 153).

Se por um lado Ricoeur fala de uma narrativa a partir da perspectiva da produção historiográfica, Jörn Rüsen fala da mesma narrativa como uma competência da consciência histórica. Se a consciência é operação de dar sentido as experiências temporais, então seria a narrativa que possibilitaria isso. A partir dessa competência, o ser passaria a construir inelegibilidade para o tempo. As experiências do passado, a vivência do presente e a expectativa do futuro se reorganizariam a partir da competência narrativa que gera sentido ao tempo (RÜSEN, 2010a).

A narrativa está diretamente atrelada ao processo da construção narrativa. Segundo Rüsen “O aprendizado histórico, pode portanto, ser compreendido como um processo mental de construção de sentido sobre a experiência do tempo através da narrativa histórica, na qual as competências para tal narrativa surgem e se desenvolvem.” (RÜSEN, 2010a, p. 43).

Não queremos dizer novamente que a história e o aprendizado histórico deva ser somente a absorção de conteúdos e principalmente em forma de narração. O aprendizado em história deve ser visto como um processo de criação de sentido do tempo para vida prática. É a partir de questionamentos e reflexão e da reelaboração dessas experiências que o aprendizado é construído. Mas para isso, devemos construir um sentido para o tempo e suas experiências. “A unidade do aprendizado histórico em suas complexas referências e desafios do presente, experiências do passado e expectativas de futuro encontram-se resolvidas na estrutura narrativa desses trabalhos de interpretação.”(RÜSEN, 2010a, p. 43–44).

1.7 A supercompensação: A narrativa

Paul Ricoeur apresenta as suas três mímesis, sendo a segunda a mais importante delas. A mímesis I é que o tempo é parte constituinte da experiência humana. Isso significa que o tempo prefigura o ser e o mundo que cerca o ser. Existe um tempo que é prefigurado, que existe antes da mediação e da interpretação. Essa concepção de tempo já existe na experiência, na ação e no ser (RICOEUR, 2011a, p. 96–112).

A Mímesis I é o tempo que autor ou o leitor/ouvinte tem antes de lidar com a narrativa apresentada para ele. O ser já mantém em si a capacidade de narrar uma ação. São concepções anteriores. Como afirma Ricouer

Por mais que seja a força da inovação da composição poética no campo de nossa experiência temporal, a composição da intriga está enraizada numa

pré-compreensão do mundo da ação: de suas estruturas inteligíveis, de seus recursos simbólicos e de seu caráter temporal (RICOEUR, 2011a, p. 96).

Tanto Ricœur quando Rūsen entendem que há uma consciência no ser que o faz inevitavelmente experimentar e construir um sentido para o tempo. Essa consciência como vimos é inerente ao homem. Ao estar inserido no mundo ele lida com as dimensões temporais e cria para si um sentido a fim de tornar essa experiência inteligível. Apesar de não haver no texto de Ricœur um diálogo claro com esse conceito de consciência histórica de Rūsen, o autor apresenta em sua mimesis I o conceito de tempo prefigurado.

Ousamos aqui em aproximar a mimesis I de Ricouer com a concepção de conceitos espontâneos de Vigotski, que apresentamos anteriormente. Assim, o estudante já tem um conceito de tempo construído a partir da sua vivência e do seu cotidiano.

A Mimesis II é a tese central. Ela ocupa o espaço de mediação. É a intriga composta de atores, de um movimento, enredo, lugar etc., que transforma o tempo que está dentro das relações humanas (mimesis I), em algo que inteligível (narrativa). A intriga é a imitação criadora. Usando como base Aristóteles, Ricœur situa a mimesis não como mera imitação, mas uma imitação que gera, que cria, que transforma. A intriga seria, portanto, essa mimeses, que medeia a relação tempo e narrativa, e mais do que isso, que configura o tempo vivido pré-configurado (mimesis I) como o tempo reconfigurado (mimesis III). Segundo ele

Reflete-o, na medida em que o ato de composição da intriga combina em proporções variáveis duas dimensões temporais, uma cronológica, outra não cronológica. A primeira constitui a dimensão episódica da narrativa: caracteriza a histórica como feita de acontecimentos. A segunda é a dimensão configurante propriamente dita, graças à qual a intriga transforma os acontecimentos em história. Esse ato configurante consiste em “tomar juntamente” as ações particulares ou que chamamos de incidentes da história; dessa diversidade de acontecimentos, ele tira a unidade de uma totalidade temporal (RICOEUR, 2011a, p. 115–116).

Temos, portanto, um caminho percorrido. O tempo pré-configurado (mimesis I) da experiência humana, torna-se configurado em narrativa a partir da intriga (mimesis II). Assim chegamos a mimesis III, onde o tempo é reconfigurado. Ela é a ideia de que esse tempo ganha novo sentido quando o leitor/ouvinte reinterpreta a sua experiência temporal a partir da narrativa. Segundo ele, passamos de um “tempo prefigurado a um tempo refigurado pela mediação de um tempo configurado.”

O processo de mediação através da intriga, presente na mimesis II, nos levou a pensar sobre um conceito construído pela teoria histórico-cultural de Vigotski. Em

sua “defectologia”, o autor apresenta o conceito compensação ou supercompensação¹⁴. Como apresentado acima, a questão da educação especial ocupou espaço central no desenvolvimento da teoria histórico-cultural. O conceito de supercompensação apresenta uma síntese da teoria de Vigotski.

Segundo Vigotski, para entendermos a educação de pessoas com necessidades específicas, é necessário entender que “O defeito não é apenas fragilidade, mas também força. Nessa verdade psicológica encontra-se o alfa e o ômega da educação social das crianças com defeito.” (VIGOTSKI, 2021a, p. 69). Há uma outra construção sobre as deficiências. Elas deixam de representar um problema e passa a representar uma possibilidade, possibilidade essa de desenvolvimento, de transformação social.

A deficiência não se torna mais um fardo, mas sim o processo de em primeiro lugar, um grande desenvolvimento da criança. Pois, uma vez que há uma deficiência, também há uma maior possibilidade de desenvolvimento. A possibilidade da criança com deficiência é inversamente proporcional à sua deficiência. Olhar a dificuldade a partir desse ponto de vista, é olhar de forma positivada no sentido de poder de alcance e desenvolvimento dessas crianças. Nas palavras de Vigotski. antes “o defeito era analisado de maneira estática, apenas como um defeito, um menos. As forças positivas ativas por ele ficavam à margem da educação.”(VIGOTSKI, 2021a, p. 68).

Partindo dessa concepção, Vigotski apresenta o conceito de supercompensação, que é o processo de compensação do desenvolvimento de alguma habilidade afetada pela deficiência. “O aparato psíquico cria sobre esse órgão uma superestrutura psíquica das funções superiores, que facilita e eleva a efetividade de seu funcionamento.” (VIGOTSKI, 2021a, p. 55). Esse conceito não é formulado primeiramente por Vigotski. Ele se apropria da definição de Alfred Alder. Para Vigotski, a teoria de Alder rompe com a definição biologizante, em que o organismo define e determina o corpo e o desenvolvimento.(VIGOTSKI, 2021a, p. 65).

Vigotski se apropria dessa definição apresentada por Alfred Alder e propõe que o processo de supercompensação é o ato de construir possibilidades no meio social de desenvolvimento para “compensar” a “falta” que determinada criança possa ter. Dessa

¹⁴ A versão em espanhol: “Obras Escogidas IV: Fundamentos de defectologia” apresenta o conceito como compensação. Já a tradução publicada em 2021 por Zoia Prestes e Elizabeth Tunes apresenta como supercompensação. A escolha por essa tradução se dá como apoio a traduções portuguesas no Brasil de autores soviéticos.

forma, ele também cria uma ruptura com o determinismo biológico e passa a entender que a deficiência não define a criança e muito menos que a compensação deve acontecer nela e não no meio em que ela vive.

O que queremos dizer em diálogo com Vigotski é que a deficiência não define o processo de desenvolvimento das funções superiores. Isso, portanto, garante possibilidade de desenvolvimento. Porém esse processo precisa ser acompanhado de uma supercompensação, na qual o meio em que a criança está inserida constrói possibilidade para o seu desenvolvimento.

Para que possamos entender em sua totalidade o processo de supercomposição, é preciso entendermos o que são as funções psicológicas superiores. As funções superiores são a como por exemplo “a atenção voluntária, a memória lógica, a formação de conceitos, o desenvolvimento da vontade” etc (VYGOTSKY, 1997a). Todas essas funções não são formadas a partir do organismo do ser, mas sim a partir da dinâmica social. Segundo Vigotski:

cada função no desenvolvimento cultural da criança aparece em cena duas vezes, em dois planos; primeiro no plano social e depois no plano psicológico, primeiro entre os homens como categoria intersíquica e depois dentro da criança como categoria intrapsíquica (VYGOTSKY, 1997a, p. 150).¹⁵

Em outras palavras, a origem as funções psicológicas superiores são desenvolvidas no social na “inter-relação e colaboração com o meio social circundante”, como chamou também Vigotski: o meio social de desenvolvimento.

É por conta dessa perspectiva de funções psicológicas superiores que entendemos ser efetiva a teoria da supercompensação. A educação e o ensino atuam não nas funções inferiores, mas na estrutura das funções superiores. Se a primeira é afetada pelo organismo, a segunda tem sua origem no meio social de desenvolvimento, ou seja, na relação histórico-cultural.

A deficiência pode afetar diretamente as funções primárias, mas a estrutura das funções superiores pode ser afetada de maneira secundária. Para Vigotski, existe sim uma impossibilidade de crianças com deficiência de não desenvolver as funções superiores, mas essa possibilidade existe pela exclusão dessa criança do meio social e impedimento do acesso a medidas e instrumentos sociais que consigam desenvolver as funções superiores. Como nos aponta Vigotski:

¹⁵toda función en el desarrollo cultural del niño aparece en escena dos veces, en dos planos; primero en el plano social y después en el psicológico, al principio entre los hombres como categoría intersíquica y luego en el interior del niño como categoría intrapsíquica (Tradução nossa).

O afastamento da criança do coletivo ou dificuldade de desenvolvimento social, por sua vez, determina o desenvolvimento incompleto das funções psíquicas superiores que, quando o curso das coisas é normal, surgem diretamente associadas ao desenvolvimento de atividade coletiva da criança (VIGOTSKI, 2021a, p. 216).

Portanto, a supercompensação se torna um conceito importante para nós, pois é a partir dele que construímos nossa pesquisa e pensamos em nosso produto. Se a mimesis II de Ricœur faz a mediação, é o nosso produto, revestido dessa mimesis II que atua no processo de supercompensação apresentado por Vigotski.

Toda essa constelação conceitual nos leva a entender que a criança já tem uma concepção temporal, uma vez que a dinâmica do tempo faz parte do mundo que vive. Mais uma vez recuperando o conceito de consciência histórica de Jörn Rüsen, entendemos que a habilidade de dar sentido ao tempo é inerente ao ser e está presente na própria essência de se localizar temporalmente. Portanto, temos um tempo prefigurado (mimesis I), conceito comparado com o de conceitos espontâneos de Vigotski.

Apresentamos como propostas a construção e apresentação de uma narrativa para e com esses estudantes, uma narrativa imersa no tempo mediado pela intriga, ou seja, configurado (mimesis II). Essa narrativa, que se expressa de múltiplas formas, dialogando com várias possibilidades de aprendizado, atravessa o estudante e este por sua vez reconfigura sua noção temporal através dela. A linguagem e a narrativa por consequência dão sentido ao mundo e organização os pensamento do ser. Essa relação é novamente uma proposta de aproximação do conceito científico de Vigotski.

Todo o processo só pode ser concebido a partir da perspectiva de que mesmo crianças com necessidades educacionais específicas podem desenvolver funções psíquicas superiores, pois estão inseridas no mundo social. É através do processo de supercompensação, mediado pela narrativa e consideração de atender as múltiplas formas de conhecer e expressar o conhecimento, é que se torna possível o desenvolvimento dessa orientação da noção de tempo.

2 NARRANDO O FAZER

Buscamos um referencial que dialogasse com a nossa base teórica, que fosse aplicável em nossas condições atuais e que nos permitiu gerar um produto educacional que fosse objeto e resultado da pesquisa. Como proposta metodológica apresentamos o experimento didático-formativo.

2.1 O Experimento didático-formativo

Experimento didático, experimento didático-formativo e experimento de ensino são alguns dos nomes encontrados para a metodologia adotada em nossa pesquisa. A base dessa metodologia está na teoria histórico-cultural inaugurada por Vigotski. A metodologia utilizada por ele, chamada de genético-experimental, busca romper com a simples descrição e constatação do que a criança sabe fazer. Na verdade, o teórico propõe analisar o processo de produção e desenvolvimento. Segundo Vigotski:

A intenção de tal experimento é derreter cada forma psicológica estagnada e fossilizada em uma torrente de momentos isolados que substituem uns aos outros. Em suma, a tarefa de tal análise se reduz a apresentar experimentalmente toda forma superior de comportamento não como um objeto, mas como um processo, e estudá-la em movimento, de modo a não ir do objeto às suas partes, mas do processo a (seus momentos isolados) (VYGOTSKY, 1997a, p. 101).¹⁶

Não era possível segundo Vigotski analisar o desenvolvimento sem entender que necessariamente este era um processo e não um momento estanque. Esse processo poderia ser induzido a partir da experimentação e da observação dessa experimentação.

Para Vigotski, não há contradição em o pesquisador criar condições “artificiais” para que o processo do desenvolvimento se revelasse para ele. Segundo o autor:

Seria um grave erro considerar o padrão obtido sob as condições artificiais do experimento como algo mais do que um padrão. A maior dificuldade da análise genética está justamente em compreender, por meio de processos comportamentais artificialmente organizados e provocados experimentalmente, o processo natural de desenvolvimento na vida real (VYGOTSKY, 1997a, p. 135).¹⁷

¹⁶ El intento de semejante experimento consiste en fundir cada forma psicológica fósil, estancada, convertirla en un torrente de momentos aislados que se sustituyen recíprocamente. Dicho en pocas palabras, la tarea que se plantea un análisis así se reduce a presentar experimentalmente toda forma superior de conducta no como un objeto, sino como un proceso, y a estudiarlo en movimiento, para no ir del objeto e a sus partes, sino del proceso a (sus momentos aislados). (TRADUÇÃO NOSSA)

¹⁷ Sería un grave error considerar el esquema obtenido en las condiciones artificiales del experimento como algo más que un esquema. La máxima dificultad del análisis genético esta precisamente, en comprender mediante procesos de conducta artificialmente organizados y provocados por vía experimental el proceso natural del desarrollo en la vida real.

Em sua concepção importa que o experimento mostre o processo de forma que reflita o cotidiano e a vida real. Com isso, ele quer dizer que para o pesquisador o experimento ainda é artificial, mas para o pesquisado ele provoca reações, ações, posturas, respostas e desenvolvimento, como se fosse “a vida real”. É nesse ponto que também falamos da instrução e atividade. Segundo Vigotski, “somente é boa a instrução que ultrapassa o desenvolvimento da criança” (2021b, p. 174). Portanto, para o autor só é possível desenvolvimento por meio da instrução, no sentido amplo. Assim, é na escola, na dinâmica do ensino, do professor/estudante e da mediação simbólica dos instrumentos culturais, que o estudante desenvolve as funções superiores.

Esse desenvolvimento tem duas linhas para Vigotski. Existe a **do** estágio atual do que pode ser feito e produzido pela criança no agora, e aquilo que ela ainda não sabe fazer sozinha, mas está no seu horizonte de possibilidade.

A partir desses pressupostos um grupo de estudantes de Vigotski buscou construir uma metodologia de pesquisa e de ensino que dialogasse com a teoria histórico-cultural. Segundo Davidov (1988), para se estudar a influência do ensino no processo de desenvolvimento psíquico dos estudantes, é necessário a aplicação de um método específico. A história desse método se divide em duas fases: a primeira é quando o método foi usado somente para constatação, ou seja, não se tentava explicar nada, somente descrever. A segunda fase foi instituída por Vigotski, para quem o método deveria explicar e entender o processo, o desenvolvimento.

Entre os grandes teóricos da metodologia se encontram Davidov (1988) e Zankov (1984). Os dois apresentam algumas bases para a formulação dessa metodologia de pesquisa, além de mostrar como aplicaram em suas pesquisas. Tentaremos aqui apresentar os pilares da metodologia.

O experimento didático-formativo deve buscar o processo do desenvolvimento e não necessariamente o seu fim. Zankov (1984, p. 16) diz que:

Na investigação pedagógica do problema do ensino e do desenvolvimento, a revelação da lógica objetiva do processo de ensino é, ao mesmo tempo, a procura de caminhos pelos quais se possam alcançar os resultados desejados no desenvolvimento dos escolares.¹⁸

¹⁸ En la investigación pedagógica del problema de la enseñanza y el desarrollo , la revelación de la lógica objetiva del proceso docente es , al propio tiempo , la búsqueda de las vías gracias a las cuales podrán alcanzarse los resultados apetecidos en el desarrollo de los escolares .

Para ele, a metodologia do experimento didático deve levar em consideração o processo e buscar os caminhos pelos quais acontece o desenvolvimento psíquico do estudante. Por sua vez, Davidov (1988, p. 196) afirma a mesma coisa quando diz que:

Isso difere essencialmente do experimento de verificação, que revela apenas o estado já formado e presente de uma ou outra estrutura psíquica. A realização do experimento de formação pressupõe a projeção e modelagem do conteúdo das neoestruturas psíquicas a serem constituídas, dos meios psicopedagógicos e dos modos de sua formação.

Uma segunda característica é que o método também deve ser feito em um laboratório próprio. Esse laboratório no caso da educação é a escola e a sala de aula. A ideia de um “laboratório” é a de criar um ambiente que seja o mais próximo possível do cotidiano dos estudantes. Assim, busca-se com que os dados coletados sejam o “natural” dos estudantes, ou seja, a forma que comumente agem. Zankov por exemplo explica que em um de seus experimentos sua equipe construiu uma sala separada e equipada especialmente para a possibilidade de se coletar o máximo de registro do processo do experimento. Enquanto os estudantes continuaram em sua sala, os pesquisadores puderam observar suas ações (dos estudantes) sem incomodá-los a partir da sala anexa que fizeram.

A fim de criar condições favoráveis para a pesquisa, um laboratório pedagógico foi estabelecido em uma escola de Moscou. Suas dependências consistiam em uma sala de aula, na qual estudavam os alunos da turma experimental, e salas para os colaboradores científicos, onde eram instalados os equipamentos científicos. Essas duas dependências eram adjacentes. Tal disposição das instalações foi planejada de forma a ter a possibilidade de observar a aula da outra sala através de uma janela especial. Graças à proximidade das dependências tornou-se possível instalar um gravador não na sala de aula, mas na sala de trabalho. Tentamos usar as fotografias o mais amplamente possível. A lente da câmera captou a vida autêntica dos alunos em toda a sua naturalidade e espontaneidade. Foi absolutamente excluído que alguém deliberadamente posasse (ZANKOV, 1984, p. 25).¹⁹

Davidov (1988) chega a defender instituições preparadas para isso, onde há a possibilidade de o pesquisador a pesquisar de maneira mais aprofundada o desenvolvimento dos estudantes.

¹⁹ Con el fin de crear condiciones favorables para la investigación, en una escuela de Moscú, se estableció un laboratorio pedagógico. Sus dependencias consistían en un aula, en la que estudiaban los alumnos de la clase experimental, y habitaciones para los colaboradores científicos, donde se instalaron los equipos científicos. Estas dos dependencias eran adyacentes. Tal disposición de los locales se había previsto con el fin de tener la posibilidad de observar la clase desde la otra habitación por una ventana especial. Gracias a la vecindad de las dependencias se hizo posible instalar un magnetófono no en el aula, sino en la habitación de trabajo. Tratamos de utilizar con la mayor amplitud posible las fotografías. El objetivo de la cámara captaba la vida auténtica de los escolares en toda su naturalidad y espontaneidad. Quedó absolutamente excluido que alguien posara premeditadamente.

Outra característica desta metodologia é a participação ativa do investigador. Apesar de anteriormente termos falado sobre tentar chegar ao mais próximo do que os estudantes vivem no cotidiano, o método conta com a ação do investigador de maneira interventora. Não necessariamente ele deve ter uma atuação direta como pessoa, mas sim através da formulação de intervenções, de estratégias, ferramentas etc., durante o experimento. “Uma característica do método do experimento formativo é a intervenção ativa do pesquisador nos processos psíquicos que estuda”²⁰ (DAVIDOV, 1988, p. 196). Assim, o pesquisador deve propor atividades, mudanças no plano de aula, no currículo, nas estratégias e instrumentos a fim de produzir o desenvolvimento do estudante. É essa intervenção que produzirá mudanças nas estruturas e funções psíquicas superiores.

Por último, a metodologia deve gerar um produto. É através da ação interventora do professor no processo de desenvolvimento do estudante que o pesquisador refletirá. Essa reflexão gerará uma nova proposta pedagógica e didática. “Só no trabalho conjunto de investigação será possível definir o caminho para aumentar a eficácia da educação e do ensino que promovam o desenvolvimento” (DAVIDOV, 1988, p. 197).²¹

Com base em Zankov, Aquino (2017), estrutura a metodologia do experimento didático-formativo em 4 fases: A primeira é a revisão da literatura e o diagnóstico da realidade. É nesse momento que o pesquisador além de fazer uma revisão do que já foi produzido, entra no cotidiano escolar para colher informações e entender a dinâmica daquela realidade dada.

Na primeira fase, o pesquisador busca levantar seu referencial teórico, a revisão do que já foi produzido sobre o tema, a escolha da metodologia e dos instrumentos de coleta de dados.

Ainda na primeira fase, o pesquisador deve fazer um levantamento da realidade do grupo em que irá pesquisar. Portanto, nesse momento ele deve coletar dados do cotidiano ali exposto: quem são os participantes? Quais as relações culturais sociais e de poder ali estabelecidas? Qual conteúdo? qual método de ensino? Quais

²⁰ Para el método del experimento formativo es característica la intervención activa del investigador en los procesos psíquicos que él estudia.

²¹ Únicamente en la labor investigativa conjunta se podrá definir el camino para elevar la eficacia de la educación y la enseñanza que impulsan el desarrollo.

instrumentos para esse ensino estão sendo utilizados? Essa e outras perguntas devem ser respondidas pelo pesquisador durante a primeira fase.

Para isso, ele deve utilizar de instrumentos de coleta de dados como por exemplo anotações de caderno de campo, entrevistas, formulários e análise dos planos de curso e planejamentos. Em nossa pesquisa, pretendemos utilizar as anotações das observações feitas pelo pesquisador, entrevistas semiestruturadas com os professores da disciplina e uma avaliação com os estudantes.

A elaboração do sistema é a segunda fase. Nessa fase, o pesquisador deve construir o experimento didático. Com base no levantamento feito na primeira fase, o pesquisador deve montar seu experimento baseado num sistema didático, ou seja, deve ser uma cadeia de ações que geram esse sistema. Esse sistema ou experimento se assemelha a um itinerário ou plano didático.

Esse sistema deve ter regras próprias e específicas, refletindo os dados levantados na primeira fase. Ele também deve dialogar com a base teórica e com o processo de desenvolvimento dos estudantes.

A terceira etapa é a da aplicação do sistema ou experimento. É nesse momento que o pesquisador retorna à sala de aula e intervém ativamente no processo de ensino e aprendizagem dos estudantes. Essa aplicação não necessariamente precisa ser feita pelo pesquisador, mas deve ser uma intervenção construída por ele na fase anterior.

Essa é a fase da segunda coleta de dados. Todo o processo da aplicação do sistema deve ser observado e deve servir de dado para análise posterior. Como técnicas de coleta, podem ser utilizadas anotações, gravações, questionários, produções dos estudantes, além de registros e arquivos dos professores tanto de história, quanto do DAEE²².

A última etapa é a da análise dos dados e da conclusão. A partir de todo o processo feito na terceira fase e dos dados levantados a partir dela, o pesquisador deve produzir uma conclusão. Essa não deve ser descritiva somente, mas sim explicativa. Cabe ao pesquisador refletir sobre todo o processo percebendo como o sistema interfere no desenvolvimento das funções superiores dos estudantes.

²² Departamento de Atendimento Educacional Especializado

2.2 O local e o público

A pesquisa foi aprovada por dois conselhos de ética. Na plataforma Brasil Caae: 68721723.3.0000.5282 (anexo 1), e no comitê de ética no Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira (anexo 2).

Realizamos a pesquisa com quatro estudantes das turmas de 6º, 7º e 8º ano do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira – CAP UERJ. A escolha do colégio se deu principalmente por dois motivos: a facilidade de acesso, visto que o pesquisador já atua nessa instituição. Outro motivo é o papel do instituto como espaço de experimentação e aplicação para inovações didáticas.

A escolha dos estudantes se deu porque o conteúdo de noções temporais faz parte da grade curricular de história ao longo de todo o processo educacional. Também por serem atendidos pelo DAEE (departamento de atendimento educacional especializado).

O Instituto faz parte da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) oferecendo além da educação básica (1º ano do ensino fundamental ao 3º ano do ensino médio), cursos de pós-graduação, extensão e é espaço para realização de estágios obrigatórios das licenciaturas e do curso de pedagogia da UERJ. Por ser um instituto de aplicação, a maioria dos professores possuem mestrado ou doutorado.

O novo campus possui 7 blocos, organizados em letras de A até G. As turmas de 6º ano ficam no segundo andar do bloco C. Nesse mesmo bloco estão as turmas de 4º ano. São ao todo 4 turmas de 6º ano.

O colégio é dividido por 7 departamentos: Departamento de Ensino Fundamental (DEF), que compõe somente as séries iniciais; Departamento de Ciências humanas e filosofia (DCHF) composto pelas disciplinas de História, Geografia, Sociologia e Filosofia; Departamento de Ciências Naturais (DCN), composto por Biologia, Ciências, Física, Química; Departamento de Educação Física e Artes (DEFA), composto pelas disciplinas de Artes Visuais, Educação Física, Música, Teatro, Fotografia e Design, que atendem todos os seguimentos; Departamento de Línguas e Literatura (DLL), composto pelas disciplinas de Língua Portuguesa, Língua Espanhola, Língua Inglesa e Língua Francesa; O Departamento de Matemática e Desenho (DMD), composto pelas disciplinas de Matemática e Desenho e o recém criado (2021) Atendimento Educacional Especializado (DAEE), composto pelos professores de educação especial e uma psicóloga que atendem todos os segmentos.

Tanto os estudantes quanto as turmas são atendidos por professores do Departamento de Atendimento Educacional Especializado (DAEE). O DAEE por sua vez atua a partir da perspectiva do ensino colaborativo.

Há uma relação de colaboração entre os professores da disciplina específicas e os professores da educação especial. A partir do diálogo entre os dois profissionais, são destacadas quais adaptações curriculares ou de material didático são necessárias. Nas 4 turmas existem professores do departamento de atendimento educacional especializado (DAEE) em todos os dias da semana. Por conta da demanda, algumas turmas ficam sem acompanhamento.

2.3 Os participantes

A pesquisa contou com a participação de 4 estudantes e os docentes do DAEE que acompanham esses estudantes. Todos os estudantes são do sexo masculino. Dois estavam matriculados no 6º ano, um no 7º e um no 8º. Todos eles eram atendidos pelo Departamento de Atendimento Educacional Especializado, no modelo do ensino colaborativo. Tanto os estudantes (Anexo 3), responsáveis (Anexo 4) e docentes (Anexo 5) assinaram os termos de consentimento e assentimento.

Sobre o diagnóstico, um dos estudantes do 6º tem Síndrome de Down, o segundo tem síndrome de Prader Willi. Os estudantes do 7º e 8º anos são estudantes com autismo. Os nomes utilizados nessa pesquisa são nomes fictícios escolhidos pelos próprios participantes.

Tabela 2 - Os participantes

Participantes				
Nome	Ano de escolaridade	Condição	Gênero	idade
Junior	6º	Síndrome de Down, em processo de alfabetização. Mantém uma boa comunicação oral.	Masculino	12
João Lucas		Síndrome de Prader Willi, em processo de alfabetização.	Masculino	12

		Mantém uma boa comunicação oral.		
Pedro	7º	Autismo, alfabetizado, mantém uma boa comunicação oral.	Masculino	13
Gabriel	8º	Autismo, alfabetizado, mantém uma boa comunicação oral.	Masculino	14

2.4 Desenvolvimento da pesquisa

A pesquisa foi feita a partir de uma perspectiva qualitativa, ou seja, dialogamos com os pressupostos apresentados por Bogdan; Biklen, 2003 e Lüdke; André, 1986. A primeira fase começou com a pesquisa e escrita sobre a revisão de literatura e referencial teórico (Figura 1) A segunda parte dessa primeira fase foi a leitura dos históricos e das Fichas de Avaliação Individualizada, documentos esses que se encontram no NAPE (Núcleo Pedagógico/ Serviço Social). O objetivo dessa leitura foi de identificar algumas características dos estudantes. Segundo LÜDKE e ANDRÉ (1986, p. 26) a observação pode se tornar um potente instrumento de coleta de dados. Nela há a possibilidade de um contato direto com o problema analisado, assim é possível que o pesquisador “chegue mais perto da “perspectiva dos sujeitos”” e consiga ““descobrir aspectos novos de um problema””.

Entendemos que o processo de observação e de coleta de dados por meio das anotações seja grande instrumento para entender o contexto, o grupo e o cotidiano em que a pesquisa será aplicada. Nas notas de campo, construímos anotações que estejam de acordo com os pressupostos de Bodgan e Biklen (2003) e Lüdke e André (1986). Segundo os autores as notas de campo precisam abarcar seis características: Retratos dos sujeitos; Reconstruções do diálogo; Descrição do espaço físico; Relatos de acontecimentos particulares; Descrição de atividades e o comportamento do observador. Os autores entendem que nesse momento há a possibilidade da utilização de técnicas de gravação de áudio, vídeos e fotos.

Na segunda etapa sintetizamos um produto. Apesar de já nesse momento ter seu protótipo construído, ele só ganhou corpo após a primeira fase. Por isso apresentaremos mais à frente a sua estrutura básica (Figura 1).

Na terceira etapa fizemos a aplicação do produto. O experimento foi formado por uma fase com o pesquisador e os estudantes participantes da pesquisa, de maneira individual. O experimento foi aplicado em uma sala separada, em momentos de tempos vagos ou fora do horário escolar. As salas utilizadas foram as do próprio DAEE. A sala principal fica localizada no térreo da escola, possuía 2 computadores com internet (utilizados em algumas aplicações da pesquisa), tinha quatro mesas, que juntas formam um “mesão”, com quatro cadeiras, ar-condicionado, estante de livros, disponíveis para qualquer aluno que fosse atendido pelo departamento. Além da estante tinha armários onde eram guardados os materiais de papelaria e jogos e produtos educacionais. A sala é bem iluminada, pois tem na extensão de duas de suas paredes vários basculantes. Nessa sala só é permitida a entrada de estudantes atendidos pelo DAEE, ou de alunos que por motivos específicos precisem de algum auxílio pedagógico. A sala está sempre movimentada e em alguns casos, as aplicações foram feitas com outros alunos e professores dentro, fazendo outras atividades.

A segunda sala fica no terceiro andar do bloco A da instituição. Para acessá-la, é necessário pegar a chave na direção e fazer um registro. A sala também é do uso do DAEE, mas é menor, tendo somente uma mesa redonda com 5 cadeiras, um computador sem internet e uma impressora, além disso tem armário para guardar materiais de papelaria, produtos e jogos educacionais. A sala não possui ar-condicionado, mas tem dois ventiladores. As aplicações feitas nessa sala só contaram com a presença do aluno e do pesquisador.

Nos dois momentos, a aplicação foi feita pelo pesquisador, que contou com o uso do aplicativo, de um caderno de campo e de um aparelho de celular e um tablet para gravar toda a aplicação e a própria gravação gerada pelo aplicativo (Figura 1).

No primeiro momento, o pesquisador apresentou e explicou novamente o motivo de estarem ali, além de mostrar o aplicativo e como ele funcionava. Após esse primeiro momento foram explicadas as instruções de cada atividade e conseqüentemente foi feita a narrativa respectiva a cada atividade. As atividades não foram feitas no mesmo momento (Tabela 3). Em alguns casos, foram aplicadas duas atividades no mesmo encontro. Nesses casos, era sempre dado ao participante um intervalo para descansar por alguns minutos.

Somente em um dos casos, tivemos que parar a aplicação por escolha do participante. No primeiro encontro com Pedro, ele não se sentiu confortável e pediu

para parar a aplicação. Paramos ali e propusemos continuar outro dia. O participante aceitou e fez todas as atividades no segundo encontro.

Tabela 3 - Tempos e aplicação das atividades

Participante	Atividade 1	Atividade 2	Atividade 3
Gabriel	1º encontro – 30 min.	2º encontro – 15 min.	1º encontro – 20 min.
João Lucas	1º encontro – 15 min	2º encontro – 20 min	3º encontro – 10 min
Junior	1º encontro – 20 min.	1º encontro – 15 min.	2º encontro – 10 min.
Pedro	1º encontro – 15 min (atividade não terminada). 2º encontro – 15 min.	2º encontro – 10 min	2º encontro – 15 min

Na quarta etapa, foi feita uma análise dos dados coletados, com o objetivo de aferir se a aplicação do experimento traz efeitos na aprendizagem de estudantes participante. Para dar conta desse objetivo, fizemos uma análise de dados qualitativa (Figura 1).

Na análise qualitativa, levantamos as falas produzidas pelos estudantes durante a aplicação do aplicativo, a organização das telas do aplicativo, os movimentos e expressões do corpo.

Para análise desses dados, recorreremos ao método indiciário. O método, ou paradigma indiciário, apresentado pelo historiador Carlo Ginzburg (1990), propõem um olhar para os detalhes, para os sinais e indícios. Fazendo uma referência a Giovanni Morelli, historiador da arte, que a partir dos detalhes conseguiu dar as autorias corretas de diversos quadros, Ginzburg nos diz que “é necessário examinar os pormenores mais negligenciáveis e menos influenciados pelas características da escola a que o pintor pertencia: os lóbulos da orelha, as unhas, as formas dos dedos das mãos e dos pés” (GINZBURG, 1990, p. 144). Ou seja, são nos pequenos detalhes, às vezes não perceptíveis de no início, que devemos ter atenção.

Ginzburg também relaciona o método com o trabalho de Freud e de personagem Sherlock Homes. Se em Morelli, Ginzburg percebe a importância dos detalhes, em Freud e em Sherlock Holmes vê a importância das pistas e indícios. “pistas talvez infinitesimais permitem captar uma realidade mais profunda, de outra forma inatingível. Pistas: mais precisamente, sintomas (no caso de Freud), indícios (no caso de Sherlock Holmes), signos pictóricos (no caso de Morelli)” (GINZBURG, 1990, p. 150). Os indícios permitem, segundo Ginzburg

Nesse sentido, o paradigma indiciário nos propõe uma flexibilidade metodológica, pois é só a partir desses indícios, construímos uma análise. A rigidez da análise e da metodologia, diz Ginzburg, não dá conta dos processos analisados nas ciências humanas. “É não só inatingível, mas também indesejável para as formas de saber mais ligadas à experiência cotidiana” (GINZBURG, 1990, p. 178). Baseado nesse modelo de análise, buscamos indícios, sinais e detalhes que nos indique as noções temporais desenvolvidas pelos estudantes. Esses detalhes podem estar nas palavras, nos gestos, na organização das imagens, no tempo de silêncio, do frisar do rosto etc. Ginzburg sinaliza que: “se a realidade é opaca, existem zonas privilegiadas –sinais, indícios que permitem decifrá-la” (GINZBURG, 1990, p. 177).

É somente a partir de um detalhamento e uma observação minuciosa é que os detalhes apareceram e nos serão indícios do que procuramos. Como sinaliza Pimentel e Montenegro (2007, p. 188):

modelo indiciário emerge, trazendo uma importante contribuição na medida em que desvela o não dito, o que não está revelado claramente, com as contradições, pausas, silêncios, lapsos, negações e repetições, e com o relato da história de vida, buscando no passado explicações para o presente e, quem sabe, subsídios para projetar o futuro. Pelos indícios, é possível, tentar entender atitudes, mudanças e mecanismos criados pelos sujeitos como forma de mediação com a realidade.

Apesar de não ser muito difundido, o método indiciário de Ginzburg se encontra presente em várias pesquisas no campo da educação, além de reflexões teóricas sobre as aproximações entre o método e as pesquisas em educação (CARLOS et al., 2023; LEANDRO; PASSOS, 2021; PIMENTEL; MONTENEGRO, 2007; RICHTER; PESSOLANO; REIS, 2002; SUASSUNA, 2008).

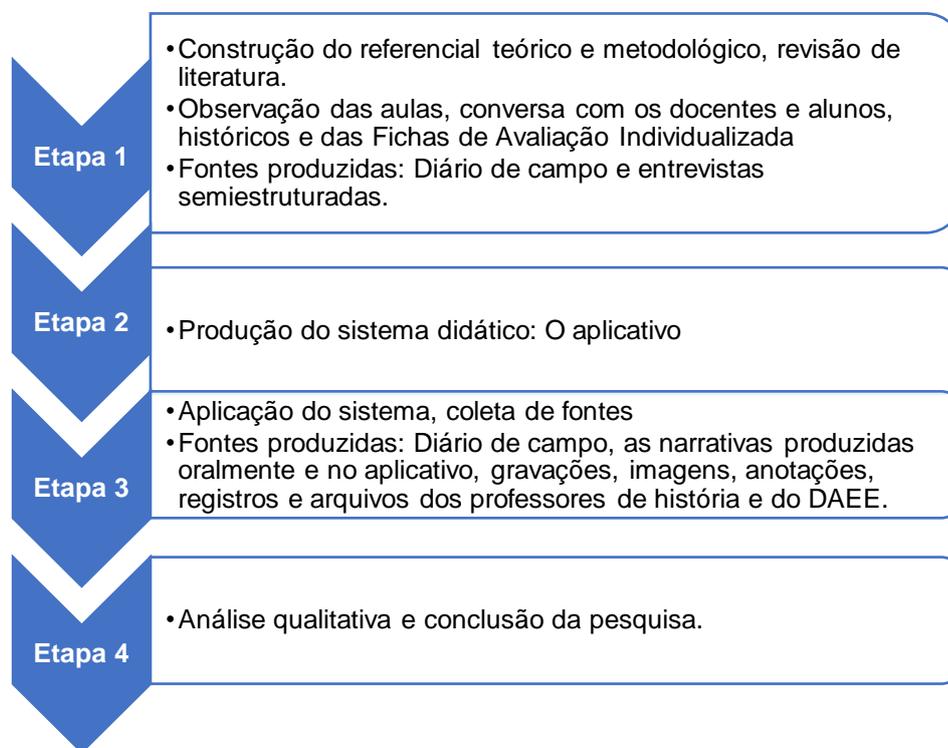
Demos às palavras uma grande importância. Não discordamos de Vigotski, ao dizer que os conceitos científicos são expressos pelas palavras.

O conceito é impossível sem as palavras, o pensamento em conceitos é impossível fora do pensamento verbal; em todo esse processo, o momento central, que tem todos os fundamentos para ser considerado causa decorrente do amadurecimento de conceitos, é o emprego específico da

palavra, o emprego funcional do signo como meio de formação de conceitos (VIGOTSKI, 2009, p. 170).

Mas também entendemos que os estudantes utilizam outros meios para complementar suas ideias. Portanto, procuramos nas palavras utilizadas nas narrativas, expressões que indicaram a noção temporal. Nas imagens, buscamos os detalhes da organização feita. No gesto buscamos movimentos que indicaram representações, que a fala não consegue expressar.

Figura 1 - Etapas da pesquisa



3 O PRODUTO

Tomando como base todo o referencial metodológico e teórico entendemos que o produto não pode ser outra coisa a não ser o fruto e o objeto da pesquisa. Como fruto ele faz parte da reflexão teórica e metodológica, ele portanto foi construído no decorrer da pesquisa. As leituras, as reflexões, observações e experimentações constituíram o produto no final da pesquisa. Ao mesmo tempo, como objeto, ele se torna “testável”. É no papel como objeto que tentamos observar e analisar seu impacto e os resultados produzidos através da utilização dele.

Pensar o tempo nos leva a buscar um ensino de história que seja inundado da narrativa como forma de representação do tempo. Por isso, ao invés da utilização de conteúdos com tópicos e que não constroem conexões, buscamos apresentar uma proposta para professores utilizarem em sala como forma de fazer da narrativa o meio para o ensino de conceitos temporais em história.

Propomos a construção de um aplicativo, que seja um recurso pedagógico no processo do ensino e um espaço para realização de atividades sobre esse conteúdo. Entendemos que a utilização de tais ferramentas e recursos tecnológicos se apresentam um grande potencial para o desenvolvimento e aprendizagens de estudantes com necessidades educacionais específicas. A pesquisa de Cruz e Nascimento (2018) aponta que o uso de atividades feitas através de softwares e usando o ciberespaço como meio de produção dessas atividades pelo estudante, produz um maior engajamento com o conteúdo, com os pares e com as pesquisadoras. Produziu-se um processo de inclusão em um sentido mais amplo. Defendemos assim como Cruz (2013) que as ferramentas tecnológicas não são “uma versão moderna de material didático, mas um instrumento cultural de aprendizagem” (p. 217).

Para construção desse aplicativo, dialogamos com o conceito de acessibilidade cognitiva como proposto por Cruz e Monteiro (2013). Para as autoras, acessibilidade cognitiva é um conjunto de estratégias e recursos que possibilitam a aprendizagem através de recursos tecnológicos. Segundo as autoras:

As informações e os meios de comunicação disponibilizados pela Internet podem favorecer a aprendizagem e o desenvolvimento de pessoas com deficiência intelectual, desde que os ambientes atendam a determinados critérios do que propomos chamar de acessibilidade cognitiva.

(...) Em relação à interface, para que o ambiente seja considerado acessível, é importante que o design seja simples e intuitivo, evitando-se distratores que prejudiquem a navegação. O uso de ícones ou símbolos facilita a navegação dos alunos com dificuldades cognitivas ou de linguagem. Os conteúdos devem ser disponibilizados através de versões simplificadas dos textos. Os textos simplificados devem apresentar parágrafos curtos, fontes em tamanho maior, além de esquemas e imagens que facilitem a compreensão (CRUZ; MONTEIRO, 2013, p. 11).

3.1 O aplicativo

O aplicativo foi produzido por meio da ferramenta on-line. Existem hoje diversas plataformas que permitem o desenvolvimento de jogos e aplicativos sem a necessidade de uma programação mais robusta. Escolhemos para produção a plataforma *Construc 3*. Nela o usuário pode criar diversos tipos de jogos. A plataforma completa é paga, mas existe a possibilidade de se criar um perfil gratuito, onde há uma limitação da quantidade de ações que o jogo pode ter. O aplicativo foi criado de forma gratuita e foi disponibilizado de forma também gratuita em outra plataforma: *Itch.io*. Nessa o usuário poderá acessar o aplicativo através do link. O aplicativo funciona através do navegador, sendo compatível com vários dispositivos como computador, notebook, celular e tablet. Todas as funções, como por exemplo gravar e baixar a gravação, também estão habilitadas pela plataforma.

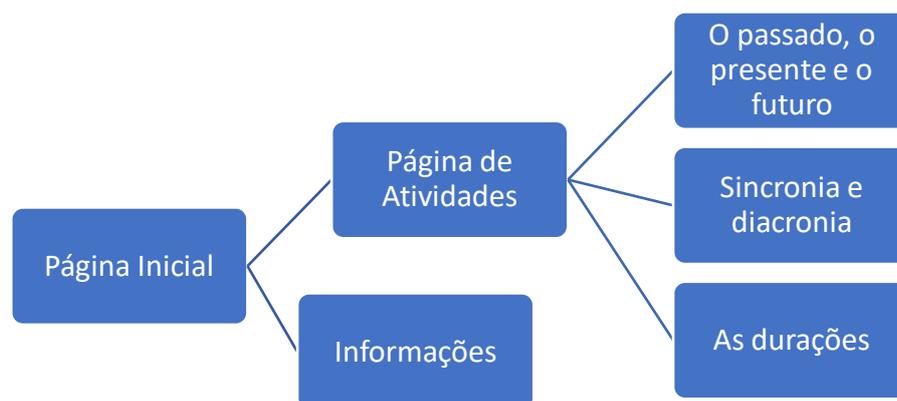


Figura 2 - Fluxograma do aplicativo

A página inicial (Figura 3) do aplicativo apresenta os dois menus: Um que direciona às atividades, e outro com informações sobre o produto, a pesquisa. Também está disponível na página os botões de gravar e parar. Ao clicar no botão gravar o aplicativo começará a gravar a tela e o microfone enquanto o usuário estiver usando o aplicativo. Ao clicar em parar o aplicativo para e faz automaticamente o download do arquivo da gravação. Esse arquivo foi usado como fonte de dados para análise posterior.



Figura 3 - Página inicial do aplicativo.

O menu Informações leva o usuário para uma tela com o título da pesquisa, os criadores, o programa e a universidade envolvidas na produção do aplicativo (figura 4).

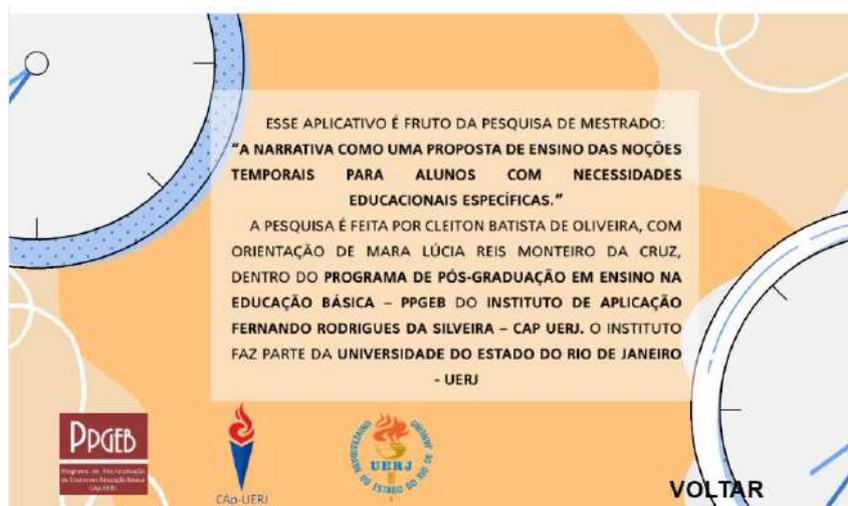


Figura 4 - Tela de informações

Ao clicar no primeiro menu o usuário entra em outra página com 2 outros Menus: “O passado, o presente e o futuro” e “antes, depois e durante” (Figura 5).



Figura 7 - Menu de atividades

No primeiro menu, o usuário é direcionado para uma tela com as instruções da atividade. Nessa tela, existe um ponteiro em que o usuário poderia navegar pela página. (figura 6 e 7).



Figura 6 - Imagens instruções atividade "passado, presente e futuro".

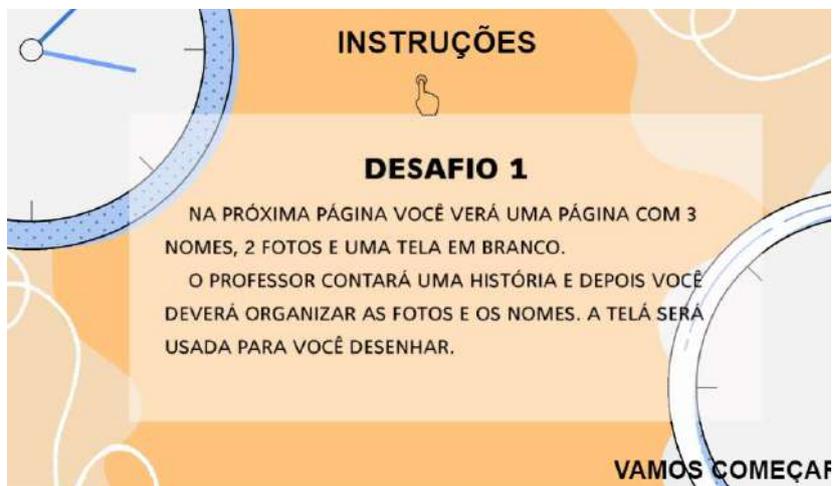


Figura 5 - Instruções atividade "Passado, presente e futuro"

Ao clicar em “em vamos começar” ele é direcionado à página da atividade, com três palavras: Passado, Presente e Futuro, duas imagens e uma caixa de desenho. Todos embaralhados e apenas o quadro de desenho não poderá ser movimentado. As duas imagens são sempre do mesmo local, mas em momentos históricos diferentes, um no passado e outro no presente. Nessa atividade o Estudante deveria organizar, a partir da narrativa lida pelo professor, as imagens e palavras. O quadro em branco serve de espaço para que ele desenhe o futuro (Figura 8).



Figura 8 - Tela da atividade “Passado, presente e futuro”

O segundo menu, “Sincronia e diacronia” tem como objetivo desenvolver as noções de diacronia e sincronia. No primeiro momento o usuário é direcionado à tela das instruções com texto e imagens, permitindo a navegação pela página através do cursor. (Figura 9 e 10).

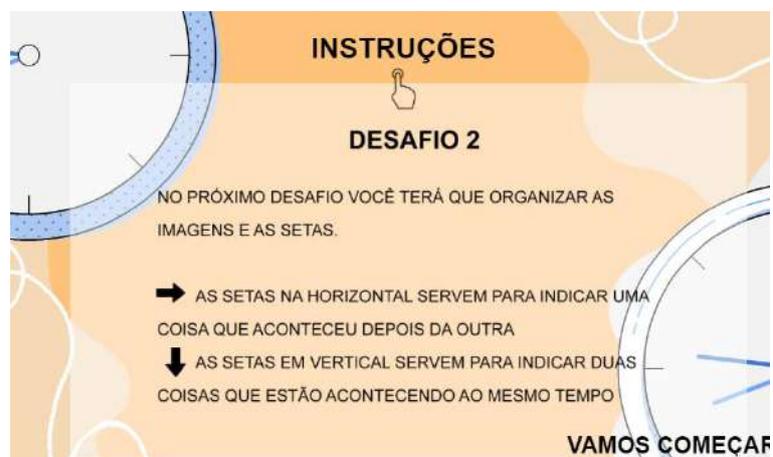


Figura 9 - Instruções atividade “Sincronia e diacronia”



Figura 11 - Imagens das Instruções atividade "sincronia e diacronia"

Na tela de atividade são apresentados dois grupos de imagens, de dois acontecimentos históricos diferentes e algumas setas na horizontal e outras na vertical. Todos embaralhados. As setas na horizontal representam a diacronia e as verticais a sincronia. O pesquisador fez uma narrativa temporal de cada um dos acontecimentos. Nessa mesma narrativa ele construirá uma relação simultânea entre os dois acontecimentos. O primeiro objetivo dessa atividade é que o estudante ouça a narrativa, e consiga em primeiro lugar separar os dois acontecimentos e desenvolver a ideia de diacronia, ou seja, uma seriação que mantém relação entre si. O segundo objetivo é que ele consiga desenvolver a ideia de sincronia, ou seja, que indique que as duas narrativas aconteceram em momentos próximos ou ao mesmo tempo (Figura 11).

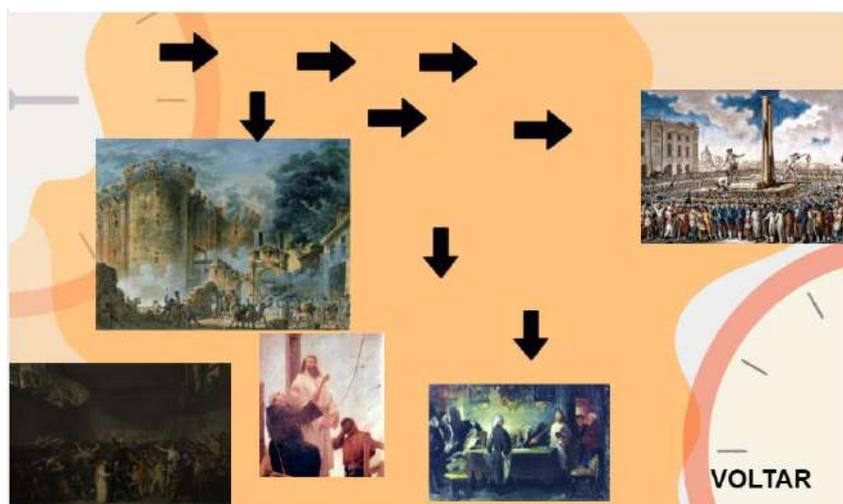


Figura 10 - Atividade "sincronia e diacronia"

Na terceira atividade “As durações” o usuário será direcionado à tela das instruções, com textos e imagens, além do cursor para navegar dentro da página. Na página da atividade, o usuário verá três retângulos, e várias imagens, algumas repetidas e outras não. Ele deverá organizar as imagens em cada retângulo, de acordo com a narrativa (Figura 12,13 e14).

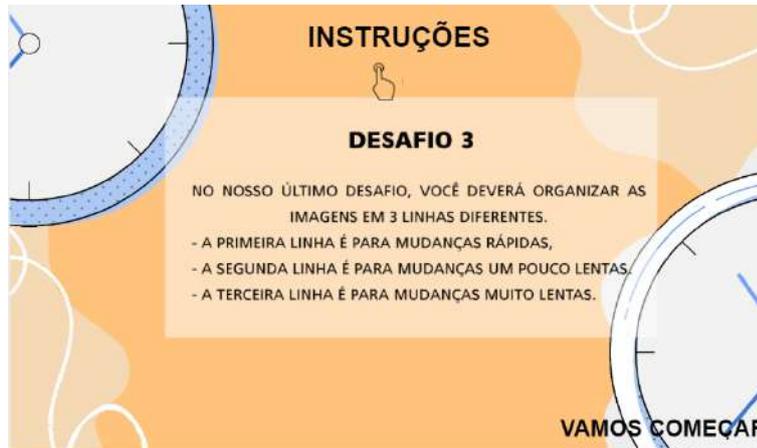


Figura 13 - Instruções atividade "as durações"



Figura 14 - Imagens instruções atividade "As durações"



Figura 12 - Atividade "As durações"

Colocamos como narrativas, a história do Brasil, apesar de não ser conteúdo do 6º ano. Essa escolha se deu por dois motivos: o primeiro é que entendemos que a educação, o ensino e principalmente a disciplina de história devem ter em mente um projeto, uma intenção e uma construção de futuro. O educador, docente, deve entender seu papel na construção dessa educação (BIESTA; RAMÍREZ, 2016). A escolha por essa narrativa possibilita mostrar também para esse estudante, questões estruturais da nossa história, como por exemplo a escravidão. Assim como o tempo só pode ganhar forma na narrativa, temos o dever como docentes que têm um projeto de futuro, de história e de educação apresentar uma narrativa que mostre as mazelas da nossa sociedade e da opressão. É dar ao estudante possibilidade de existir e ser nesse mundo (PENNA; SILVA, 2016). O segundo motivo é que esse é um conteúdo com o qual já tiveram contato durante o fundamental I.

Antes de partirmos para análise de cada caso precisamos ter uma noção da aplicação. Por isso, apresentamos abaixo um exemplo de uma aplicação completa. Essa apresentação serve para reafirmamos que as narrativas foram construídas com os alunos e que os instrumentos utilizados vão além do simples narrar. Todas as outras narrativas seguiram o mesmo padrão de aplicação. Ela acontece na sala do DAEE com o estudante na frente um computador e o pesquisador do lado. Na mesma sala tinham outros alunos e professores.

Pesquisador: Gabriel. Pronto, vamos lá. Esse é um aplicativo que eu criei para uma pesquisa que eu estou fazendo aqui no CAP.

Gabriel: Entendi.

Pesquisador: Clica aqui em Atividades. E aí a primeira, o nome da primeira, é passado, presente e futuro. Tá conseguindo ler?

Gabriel: Tô vendo.

Pesquisador: Então clica nele ali. Aí vamos lá, Lê pra mim. O primeiro desafio a gente pode ler.

Gabriel: Na próxima página você verá uma página com três móveis e duas fotos, uma tela em branco. O professor contará uma história. Depois você deverá organizar as fotos e móveis e a tela será usada para você desenhar.

Pesquisador: Você entendeu mais ou menos o que tem que fazer, o que você entendeu do que tem que fazer?

Gabriel: Usar as fotos e.

Pesquisador: Quando a gente clicar ali em começar, vão aparecer duas, três fotos e uma tela em branco. E tem três nomezinhos. Eu vou contar uma história e depois você vai ter que organizar as fotos e os nomes. Eu vou te fazer algumas perguntas, pode ser? Clica nessa mãozinha aqui ó. Leva o mouse com o mouse e clique e arrasta para baixo um pouco para baixo.

Isso clica nela em cima da mãozinha. Pode largar, pode largar agora, assim ó em cima da mãozinha. Clica e arrasta. Ela vai descer pra gente ver aqui embaixo.

Gabriel arrasta o cursor do mouse.

Pesquisador: Nos outros também tem isso aí. Aqui ó. São as fotos que vão aparecer para você. Vão aparecer essas três fotos, tá?

Gabriel: tá.

Pesquisador: Essas duas fotos são de uma igreja em São Cristóvão, e essa aqui é uma pintura de antes da igreja ser construída. A gente vai conversar sobre isso. Mas deu para entender? São as fotos da igreja?

Gabriel: Sim.

Pesquisador: Então pega a mãozinha de novo e sobe lá para cima pra gente começar. Isso não tem que ser em cima da mãozinha mesmo, lá em cima. Aí clicou, Subiu.

Gabriel mexe novamente no curso e aperta em começar.

Pesquisador: Ó, eu vou te contar agora uma história. É rápida, não é longa. E aí, depois que eu contar a história, você vai ter que organizar essas fotos e os nomes. Isso lê para mim os nomes que estão aqui.

Gabriel: Futuro, passado, presente.

Pesquisador: Muito bem. Essas três fotos a gente já falou, mas dessa tela aqui é uma tela em branco para você desenhar. No final você vai desenhar uma coisa ali que eu vou te pedir. Tá bom, vamos começar? Aqui a gente está falando sobre São Cristóvão, mas São Cristóvão conhece o bairro de São Cristóvão?

Gabriel: Conheço.

Pesquisador: Conhece? Já passou por lá? Onde que você foi?

Gabriel: Eu fui lá no São Cristóvão.

Pesquisador: E já foi na Feira dos Nordestinos, da Paraíba.

Gabriel: Não.

Pesquisador: Na Quinta da Boa Vista. Você já foi?

Gabriel: Já.

Pesquisador: Então lá é São Cristóvão, Essa igreja fica perto de lá. E antes, há muito tempo, bem antes, não tinha nada lá. Só tinha praia, areia, mata árvores e existiam alguns indígenas que moravam por aí. Tá, isso bem, bem lá atrás. [passando a mão por cima da cabeça jogando para trás]. Qual dessas imagens representa o lá, lá, lá, atrás? [repetição das palavras para dar uma ideia de distância temporal].

Gabriel: Essa. [apontando para a imagem da igreja com a ponte].

Pesquisador: Qual dessas imagens representa o que eu te contei da história? Como ela era lá? Lá atrás?

Gabriel: Lá, lá atrás.

Pesquisador: E qual dessas imagens parece com isso? Qual dessas três imagens? É aquela primeira parte que contei sobre a praia, a mata, o mar, que não tinha quase nenhum prédio, não tinha basicamente prédio nenhum. Qual dessas três imagens representa isso que eu tô te falando agora? Aponta para mim.

Gabriel aponta novamente para a foto com a igreja e ponte.

Pesquisador: Essa daqui você acha que é a primeira, Aquela lá do início, quando não existia nada, nem igreja. Mas aqui não tem uma igreja, entende? Então ela pode ser aquela lá lá de trás que não tinha igreja.

Gabriel: Pode.

Pesquisador: Por que ela pode?

Gabriel: Porque ela não tinha. Não. Porque ainda não tinha construído a Igreja, a igreja.

Pesquisador: Mas aqui não tá a igreja, tá? Então eles construíram ou não?

Gabriel: Eu acho que não. Acho que não construíram a Igreja. Não tinha construído ainda a igreja aqui.

Pesquisador: É esse aqui que você tá vendo? É o quê?

Gabriel: uma igreja.

Pesquisador: Então, aqui eles já tinham construído a igreja?

Gabriel: Acho que já. [coçando a cabeça e o queixo com a expressão do rosto de pensativo.

Pesquisador: Então, se ela tá aqui aparecendo, então parece que eles já construíram, né?

Gabriel: Sim [balançando as mão].

Pesquisador: Então, lá no início não tinha igreja ainda, era só a questão da mata, a praia, o mar. Tinha algumas populações indígenas ali que eu sei que você já viu. Sobre os indígenas.

Gabriel: Já. Já.

Pesquisador: Então, qual dessas outras duas imagens você acha que pode representar isso que eu falei para você agora? Onde não tinha igreja, não tinha casa, não tinha muitas construções. Qual das duas?

Gabriel aponta para a imagem da praia.

Pesquisador: Ah, essa daí é por que você acha que essa tem a ver com o início da nossa história?

Gabriel: Não sei.

Pesquisador: Tá lembrando não. Por que que você escolheu essa então?

Gabriel: Porque achei mais legal essa mais legal.

Pesquisador: Em que sentido? Por que você achou mais legal?

Gabriel: Porque a igreja não era construída nessa.

Pesquisador: Ah, entendi. Então, nessa imagem a igreja ainda não foi construída, não. E por isso você acha que ela é a primeira lá de trás?

Gabriel: Tô achando que ela é a primeira de trás [jogando o braço para trás, por cima da cabeça].

Pesquisador: Ah, e na história que eu contei, eu falei que a igreja estava construída no início. Eu falei, Eu falei que ela estava aqui no início, a igreja?

Gabriel: Não, né?

Pesquisador: Então, lá atrás a igreja estava?

Gabriel: Não, não.

Pesquisador: Então tudo bem, vamos organizar então essa foto a gente clica na foto e arrasta.

Gabriel arrasta a foto e a palavra passado.

Pesquisador: Depois de um tempo aí construíram a igreja, construíram uma ponte para passar perto do mar. Mas ainda aconteceu há um tempo atrás, [jogando o braço para trás, mas sem repetição para mostrar um passado recente] não foi agora. Qual dessas imagens representa esse momento?

Gabriel aponta para imagem da igreja com uma ponte.

Pesquisador: Por que você escolheu essa?

Gabriel: Porque ainda não tinha rua, também não tinha rua. Era uma igreja perto da praia tinha uma ponte.

Pesquisador: Então mexe nessa foto. Se quiser, você pode subir ela.

Gabriel coloca a imagem da igreja com a ponte perto da palavra passado.

Pesquisador: Aí hoje, hoje, hoje a igreja tá lá [apontando o dedo para baixo]. Tá lá ainda, Mas não tem mais o mar perto. Só tem prédio, árvores, algumas árvores, carro e rua. E hoje em dia [apontando o dedo para abaixo], qual dessas imagens representa? Como está hoje em dia [apontando o dedo para baixo]? Representa como é que ela tá hoje em dia? Na história que eu contei agora.

Gabriel: Ela tá construída. Tá construída agora [apontando o dedo para baixo] a igreja.

Pesquisador: A igreja tá como agora, nesse momento?

Gabriel: nesse momento tá assim [apontando para a imagem da igreja atualmente].

Pesquisador: Ok. Aí eu vou te falar o seguinte. O passado é aquilo que já aconteceu e não está acontecendo agora. Mas ele já aconteceu já há um tempo. Às vezes aconteceu há muito, muito tempo. Às vezes aconteceu há pouco tempo. Mas esse é o passado. Qual dessas imagens aqui representa o que já aconteceu, ou seja, o passado da nossa história que eu contei para você?

Gabriel: Essa [apontando para imagem da praia].

Pesquisador: Tem outra que representa o que já aconteceu o passado. Qual é a outra?

Gabriel: A outra é essa aqui [apontando para a igreja com a ponte].

Pesquisador: Então vamos pegar a palavra passado e botar nas imagens. Pode pegar a palavra passado e botar aqui a palavra passado.

Gabriel decide mexer nas imagens e colocar perto da palavra passado.

Pesquisador: Ah, você quer colocar a imagem no passado? Tudo bem. Pode ser. O presente é o que está acontecendo agora. Por exemplo, a gente está aqui agora, não tá?

Gabriel: Nós dois.

Pesquisador: Então nós dois e todo mundo aqui na sala. Então a gente está no presente.

Você não estuda hoje onde?

Gabriel: Estuda aqui no Cap UERJ.

Pesquisador: Então tá no?

Gabriel: Aqui presente.

Pesquisador: Então, o que é o presente?

Gabriel: O presente é quando está aqui [apontando para baixo].

Pesquisador: Presente Quando está aqui? Ótimo. Qual dessas imagens representa? Como está agora a igreja hoje em dia?

Gabriel aponta para imagem da igreja na atualidade.

Pesquisador: Ótimo. Agora você vai pegar a palavra presente e vai botar em cima dessa imagem que você acha que fala do hoje em dia, do presente. Procura a palavra presente aí para mim. É isso aí. Isso agora arrasta a palavra para cima da imagem que você acha que fala sobre o presente. Então esse aqui é o presente [apontando para imagem da igreja atualmente]?

Gabriel: Isso.

Pesquisador: Esse aqui é esse aqui, é o presente. Se a Igreja está assim, esse é o presente [apontando para imagem das igrejas no passado]?

Gabriel: Não, não.

Pesquisador: Por que não?

Gabriel: Por que que é que não era construído nessa época?

Pesquisador: Ah, então não era construída nessa época?

Gabriel: É o que a Igreja não era construída ainda.

Pesquisador: Ela é do passado ou do presente?

Gabriel: Do passado.

Pesquisador: Por que o que é passado é passado?

Gabriel: É como se não tivesse construída ainda também.

Pesquisador: Então são coisas que aconteceram antes. O que acontece agora?

Gabriel: O que acontece agora? Pode ser o presente.

Pesquisador: E essas já aconteceram? Já, já aconteceram. Então elas são?

Gabriel: Passado.

Pesquisador: Então, se o passado é o que já aconteceu, por exemplo, você era pequenininho. Você era criança, não é você agora, criança

Gabriel: Não, não.

Pesquisador: Você é um adolescente, né? Então, o passado já aconteceu quando você era?

Gabriel: Criança.

Pesquisador: O presente é como você tá agora. Como é que você tá agora?

Gabriel: Agora eu tô bem, homenzinho.

Pesquisador: Um homenzinho. E isso não é no futuro. O futuro é o que vai acontecer. Ainda não aconteceu. Mas, por exemplo, amanhã vai acontecer alguma coisa, amanhã você vai fazer o quê?

Gabriel: E eu vou voltar pra cá.

Pesquisador: Vai vir pra escola sexta feira? Ótimo. Então o futuro é o que vai acontecer. Ainda não é isso?

Gabriel: Aham. E como é que você acha que a Igreja vai ser no futuro [jogando os braços para frente]? Você consegue desenhar para mim uma ideia que você tem? Então pode desenhar aqui ó. Pode passar o mouse em cima que você vai desenhar. Clica aqui ou aqui em cima. Do quadro branco. Isso. Como que você acha que a Igreja vai estar no futuro? Ou seja, quando vai acontecer ainda [jogando os braços para frente]? Quando você terminar de desenhar, pode me avisar, tá bom? Aí você pode me explicar o que você desenhou?

Gabriel: Eu desenhei uma igreja.

Pesquisador: Uma igreja? Como que é essa igreja? Fala pra mim.

Gabriel: Essa igreja é um sino, tem um sino em cima, tem uma janela? Tem uma porta.

Pesquisador: Ok. Então essa igreja, como ela está agora? Como ela vai acontecer? Vai estar?

Gabriel: Como vai estar?

Pesquisador: Então ela é o presente ou futuro?

Gabriel: Aquele futuro.

Pesquisador: Ah, então vamos arrastar a palavra futuro para o lugar dela. Olha onde está a palavra futuro aqui. Ok. Clica e arrasta ela para onde está o futuro? Onde você desenhou o futuro? Aqui o futuro que vai acontecer ainda. Você desenhou aí? Ótimo. Pode deixar aí. Ok. Aponta pra mim Onde está o futuro que você marcou? Esse é o futuro. Você acha que a Igreja vai ficar assim de novo? Por que você acha que a Igreja vai ficar assim de novo?

Gabriel: Porque eles estão querendo tirar da igreja.

Pesquisador: Querendo tirar a igreja?

Gabriel: Ah, eles estão querendo tirar a igreja.

Pesquisador: Então, por isso que ela vai ficar daquele jeito? Desenvolver a igreja inteiro?

Gabriel: Não querendo tirar a igreja.

Pesquisador: Entendi. Então esse é o passado ou futuro?

Gabriel: Que é o futuro.

3.1.1 Atividade 1 - Passado Presente e Futuro

Entender as dimensões temporais de passado, presente e futuro possibilita ao estudante se reconhecer como um agente do tempo. No primeiro momento foi deixado que o participante da pesquisa observasse a tela e mexesse no mouse, deixando que ele conhecesse e descobrisse sozinho o aplicativo. Depois foi apresentado o nome do aplicativo, e a parte das informações sobre a produção dele.

Nessa primeira atividade, eles deveriam organizar as imagens a partir da narração e desenhar no quadro branco. Além disso, deveriam organizar também as palavras: passado, presente e futuro. Duas imagens estavam relacionadas ao passado, uma ao presente e o quadro branco seria para desenhar o futuro. Ela teve duração média de 20 minutos para cada estudante. Em alguns momentos, os próprios estudantes usaram o *mouse* para movimentar as imagens, em outro eles apontavam na tela e o pesquisador mexia o mouse para o local indicado.



Figura 15 - Praia antes da colonização (passado mais afastado).



Figura 16 - Igreja próxima do mar (passado recente).



Figura 17 -Igreja no presente.



Figura 18 - Quadro em branco para desenho.

As narrativas contadas não eram um texto padrão. Somente existia o assunto da narrativa: as transformações em uma parte do entorno da Igreja de São Cristóvão, que fica no bairro de São Cristóvão, na cidade do Rio de Janeiro. A cada aplicação, o pesquisador contava essa narrativa de outra forma. Isso era feito também para cada vez que o pesquisador recontava a história e repetia trechos. Foram usadas, na narração, palavras que reforçavam o tempo, como por exemplo: antes, agora, depois;

foram usados, também, durante a narrativa, os movimentos com os braços e mãos e as imagens. Para o passado o braço era jogado para trás, por cima da cabeça, no futuro o mesmo movimento era feito, só que para frente, e no presente o dedo indicador, apontava para baixo. Todos os recursos entendidos como instrumentos e signos culturais, que dão maior concretude ao conceito e auxiliam no desenvolvimento eminente do estudante.

3.1.1.1 Passado ou presente?

As dimensões temporais, que requerem uma abstração, tornam-se mais concretas e materializadas a partir da narrativa. A atividade de narrar, seja oralmente, corporalmente ou imagetivamente, favorece um processo de tomada de consciência e construção do conceito. A narrativa construída a partir da utilização do aplicativo, traz uma concretude para o conceito, uma vez que o apresenta imagetivamente, com movimento e interferência do estudante. Como sinaliza Mara (2004, p. 73) o “que aparece na tela[...] torna-se um objeto quase concreto, podendo ser “manipulado”: recortado, animado, enfim, transformado, sem que seja danificado, como aconteceria com o texto impresso ou manuscrito”. Essa tomada de consciência pode possibilitar a utilização dos conceitos na leitura de mundo desses sujeitos. Esse é o caso de João Lucas:



Figura 19 - Atividade passado, presente e futuro - participante João Lucas.

Pesquisador: Pensando lá no início da nossa história, qual dessas imagens representa o lugar lá atrás, antes?

João Lucas: Praia, né [apontando para a imagem da praia].

Pesquisador: Então isso aconteceu antes ou agora?

João Lucas: Antes.

Pesquisador: Então ele aconteceu no passado. O que é o passado?

João Lucas: O que passou.

Pesquisador: Qual dessas imagens representa o muito antes da nossa história?

João Lucas: Aqui. [apontando para a imagem da praia].

Pesquisador: Ele está acontecendo agora?

João Lucas - Não. O aniversário do [disse o nome de um colega] já passou.

Pesquisador: Então se o aniversário [do colega] já passou, então ele é o passado, presente ou futuro?

João Lucas: Passado. (Gravação do Pesquisador)

Ao dizer que o aniversário de um colega já passou, João Lucas demonstra um processo de internalização do conceito de passado. Assim como sinaliza Rusen (2010e), a competência narrativa afeta diretamente a consciência história. Essa por sua vez, tem como características dar sentido a experiência de tempo, orientando temporalmente o sujeito. O que João Lucas faz nesse momento é usar de certa forma, e guardadas as devidas proporções, a consciência história. Ele a partir da construção de noção do passado, constrói orientação para sua vida prática.

Vigotski (2009) aponta que uma das diferenças entre os conceitos espontâneos e científicos, é a sua tomada de consciência. Raad (2013), afirma que essa separação feita por Vigotski é fruto do período histórico e portanto, hoje pode ser questionada. Ela propõe uma outra abordagem, mantendo ainda a perspectiva da tomada de consciência. Para ela, a escola por ser fruto do cotidiano, constrói conceitos que baseando no científico, transpõe para vida prática, ou seja, espontânea/cotidiana. Assim, os conceitos escolares são híbridos. Parece-nos exatamente a operação realizada por João Lucas, que ao tomar consciência dos conceitos, aplica na sua vivência e vida cotidiana.

O mesmo acontece com Gabriel ao falar sobre a distinção de passado e presente. Durante o processo da aplicação, o estudante usa palavras e construções de frases, que sinalizam com gestos e palavras, um ato consciente do que é o passado e o presente. E principalmente que o presente é o momento do qual ele faz parte.

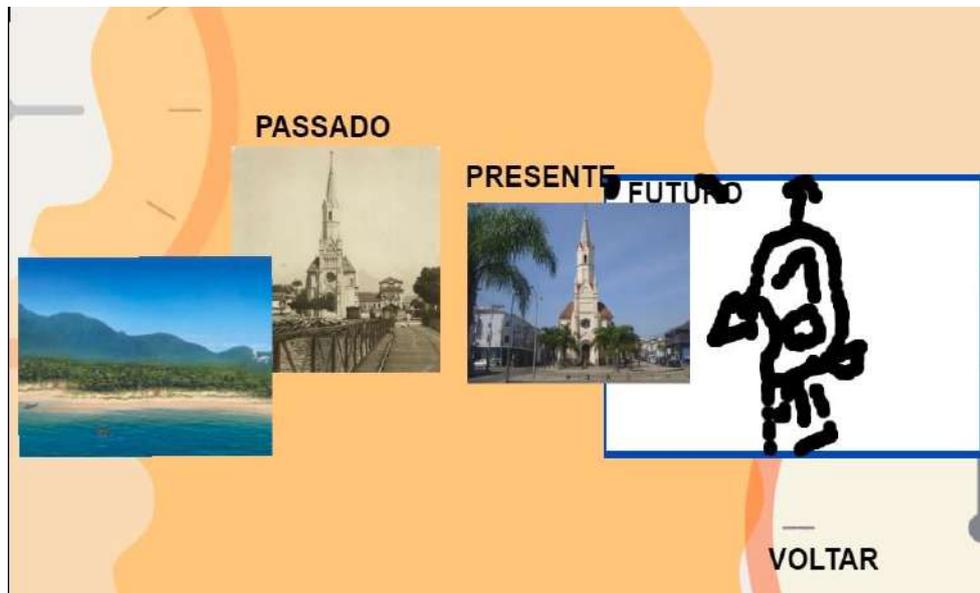


Figura 20 - Atividade passado, presente e futuro - participante Gabriel.

Pesquisador: Qual dessas imagens representa o início da história, lá, lá atrás [jogando o braço por cima da cabeça e reforçando o lá atrás]?

Gabriel: Lá, lá atrás.

Gabriel aponta para imagem da igreja perto do mar. Então o Pesquisador questiona.

Pesquisador: Mas aqui não tem igreja?

Gabriel: Tem.

Pesquisador: Então ela pode ser aquela lá, lá de trás?

Gabriel: Pode. Porque ela não tinha construído nada, a igreja.

Pesquisador: Mas aqui não está a igreja? Então eles tinham ou não construído a igreja?

Gabriel: Não, não tinha construído.

Pesquisador: E isso que você está vendo é o que [apontando para a igreja na imagem]?

Gabriel: Igreja.

Pesquisador: Então ela está construída. Qual então representa lá o início da história?

Gabriel coça o queixo, como se estivesse pensando. Olha fixamente para tela e aponta para a imagem da praia.

Pesquisador: Por que você escolheu essa?

Gabriel: Porque eu achei mais legal.

Pesquisador: Mais legal como?

Gabriel: Não tem a igreja construída.

Pesquisador: Ah, então você acha que essa é mais legal porque não tem a igreja construída. E onde fica essa imagem na história?

Gabriel - Lá, lá atrás (Gravação do Pesquisador).

Em outros momentos, ao ser questionado sobre o que era o passado, Gabriel reafirma que é quando a “igreja não estava construída”. Quando questionado sobre a imagem da igreja perto do mar, ele confunde-se e ora apresenta como presente, ora como passado. (Gravação do Pesquisador)

E o mesmo acontece quando ele é questionado sobre o presente e a imagem que representa esse presente.

Pesquisador: E hoje em dia, como ela está hoje em dia?

Gabriel: Ela está construída. Agora, nesse momento. [dando ênfase ao nesse momento]

Pesquisador: E o que tem em volta dela?

Gabriel: Tem um negócio que fica lá em cima na igreja... [levantando e esticando o braço no alto, balançando].

Pesquisador: Tipo um sino?

Gabriel: Tipo um sino! (Gravação do Pesquisador)

O Pesquisador descreve novamente como a igreja estava hoje em dia, e pergunta:

Pesquisador: Então qual imagem representa o agora? (Gravação do Pesquisador)

Gabriel clica na imagem da tela e arrasta até o presente. (Gravação do Pesquisador)

Pesquisador - Então o que é o presente?

Gabriel: *É quando a gente está aqui.* (Gravação do Pesquisador)

Gabriel consegue desenvolver uma noção de o tempo presente é aquele em que ele vive e te agencia sobre. Ele existe no presente. Já o passado é aquilo que já não é mais. Dias depois da aplicação dessa atividade, Gabriel foi fazer um exercício para a disciplina de Língua Portuguesa. Uma das questões dizia:

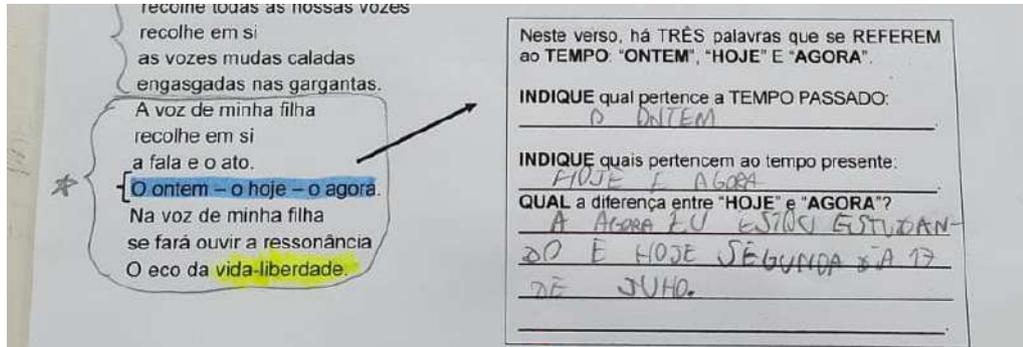


Figura 21 - Imagem da atividade de Língua Portuguesa - Gabriel. (Arquivo da professora Giovanna Cerqueira do DAEE)

“Nesse verso, há TRÊS palavras que se REFEREM AO TEMPO: “ONTEM”, “HOJE” E “AGORA”.

INDIQUE qual pertence ao TEMPO PASSADO:

INDIQUE quais pertencem ao tempo presente:

QUAL a diferença entre “HOJE” e “AGORA”?

Na primeira reposta, Gabriel respondeu: “O ontem”. Na segunda “hoje e agora”, e para a terceira, “A agora eu estou estudando e hoje segunda dia 17 de julho”. Ele demonstra um domínio das noções temporais estabelecidas, construindo um vocabulário para representar o tempo. Ao final da atividade, ele disse que aprendeu o passado com o pesquisador e a atividade (Arquivo da professora do DAEE).

Junior apresenta noção de que o presente é o momento em que ele vive e por portanto se parece mais com o mundo que o cerca. Em sua fala sinaliza o que faz parte de ambiente do presente e o que não faz mais parte dele.

Pesquisador: Como que era o antes?

Junior: Esse aqui [apontando para imagem da igreja perto do mar].

Pesquisador: Por que você acha que esse é o de antes?

Junior: Porque não tem nada, não tem caminhão, não tem lixo, na praia não tem nada.

Pesquisador: Mas antes dessa igreja existir não tem nada?

Junior: Não.

Pesquisador: Tem alguma imagem de antes da igreja existir?

Junior: Sim.

Pesquisador: Qual imagem? Antes de a igreja existir, antes [reforçando no tom a palavra antes e fazendo o movimento com o braço por cima da cabeça para trás] quando a igreja não existia?



Figura 22 :Atividade passado, presente e futuro - Estudante Junior.

Junior: Antes a praia [apontando para a imagem da praia].

Pesquisador: E esses dois aqui [apontando para as imagens da praia e da igreja próxima ao mar, escolhidas pelo participante] são passado, presente ou futuro?

Junior: Passado!

Pesquisador: Por que eles são passado?

Junior: Passado, não aconteceu não tem nada.

Pesquisador- Mas essa daqui tem igreja né? Então não tem nada?

Junior: Tem.

Pesquisador: Então tá no passado também, por quê?

Junior: É antiga.

Pesquisador: Então não é de agora?

Junior: Não é

Pesquisador: E qual é as imagens de agora?

Junior: Esse aqui [apontando para a imagem da igreja atualmente].

Pesquisador: E por que esse é o de agora?

Junior: Tem tudo. Tem caminhão, tem a igreja, e as casas. (Gravação do Pesquisador)

Com Pedro, podemos perceber uma sistematização das noções de passado e presente.



Figura 23 - Atividade passado, presente e futuro - Participante Pedro.

Pesquisador - Qual das imagens fala do início da história?

Pedro fica só mexendo o dedo na tela, mas não para em nenhuma imagem. É recontada a história do local. Novamente são faladas as características do local no passado. Depois do segundo relato, ele escolhe a imagem da praia.

Pesquisador: E depois, qual veio na nossa história?

Pedro: aponta para a imagem da igreja perto do mar.

Pesquisador: O que é o passado?

Pedro: aponta para as imagens da praia. E diz: Aqui.

Pesquisador: Então o que é o passado é o que aconteceu, está acontecendo ou vai acontecer?

Pedro: Acontecendo.

Pesquisador: Então como a igreja está agora? (Gravação do Pesquisador)

Pedro aponta para a imagem da igreja hoje em dia.

Pesquisador: Então o que aconteceu antes é o...?

Pedro: Passado.

Pesquisador: E depois, como ficou depois? (Gravação do Pesquisador)

Pedro fica em dúvida de quais imagens colocar. Novamente o pesquisador faz a narração. Só depois disso ele aponta para a imagem da igreja perto do mar.

Pesquisador: E hoje em dia? Como é agora no presente [fazendo sinal com o dedo indicador para baixo]?

O estudante aponta para a imagem da igreja perto da praia.

Pesquisador: Mas essa não era o passado? Qual dessas duas representa o passado?

Pedro: Aponta para a imagem da praia e levanta o dedo fazendo o número 1. (Gravação do Pesquisador)

Novamente é perguntado:

Pesquisador: Qual é o presente? (Gravação do Pesquisador)

Pedro aponta para a palavra presente, o Pesquisador pergunta qual a imagem representa o presente. O estudante aponta para a imagem da igreja hoje em dia e diz em tom de insatisfação por estar sendo questionado novamente: aqui! (Gravação do Pesquisador).

Através da construção narrativa, Pedro consegue refletir sobre as noções de passado e presente. O mesmo movimento que Vigotski (2009) apresenta, do processo de construção dos conceitos científicos. A partir de um conhecimento sistematizado, o conceito acaba orientando o ser em seu desenvolvimento.

O mesmo acontece com João Lucas, que ao ser questionado do motivo pelo qual as duas imagens (a da praia e a da igreja perto no mar) eram o passado, João Lucas responde:

João Lucas - Porque já passou. Porque já passou. É Antes. (Gravação do Pesquisador)

Ao ser questionado sobre qual veio imagem veio antes, ele aponta para a imagem da praia e diz:

João Lucas: porque ela tem o mar. (Gravação do Pesquisador em)

Como vimos em todos os casos, há um processo inicial de junção entre o passado e o presente. No começo, todos eles ora disseram presente, ora passado para a mesma imagem, ou escolhiam uma mesma imagem para representar o passado e o presente. Ao longo do processo essas dimensões temporais se apresentam com mais definição e consciência. Vigotski (2009) sinaliza que esse processo de “confusão” entre termos e palavras que se correlacionam, mesmo que de maneira oposta, faz parte do processo de construção conceitual. Esse momento é denominado por ele como formação por complexos.

A formação por complexos no pensamento infantil também é responsável pelo fenômeno peculiar de uma mesma palavra apresentar significados diferentes ou até mesmo apostos em diferentes situações, desde que haja algum elo associativo entre elas. (...)

Assim, uma criança pode dizer antes tanto para antes como para depois, ou amanhã para amanhã e ontem. (2009, p. 204–205).

3.1.1.2 Futuro

Se o passado e o presente parecem viver uma unicidade, e somente a partir da narrativa eles vão ganhando especificidade, o futuro parece ser o espaço da incerteza. Ao deixarmos que eles representem a dimensão do por vir, sem que a narrativa esteja presente, damos a oportunidade entender que construções são feitas. Ao ser questionado sobre o que ele tinha desenhado na tela, Junior descreveu:

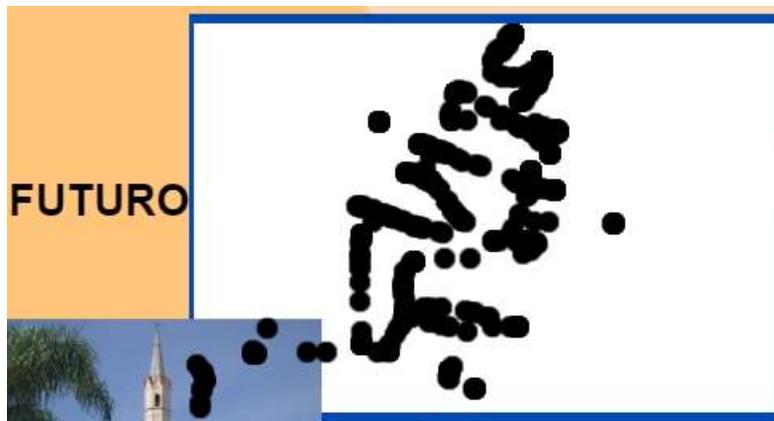


Figura 24 : Recorte da Atividade passado, presente e futuro - Estudante Junior.

Junior: Essa é a igreja cima [apontando para o que seria a torre da igreja], esse de baixo assim [apontando para o que seria a entrada da igreja] e o chão.

Pesquisador: Então você quis dizer que essa é a parte de cima da igreja, parte de baixo e o chão. É isso?

Junior: Isso. (Gravação do Pesquisador)

Ao representar o futuro na tela, o estudante representou algo muito próximo do presente. O mesmo pode ser percebido em outro episódio, em que é questionado sobre o futuro.

Pesquisador: Você pode me dizer o que é o futuro?

Junior: É esse aqui. [apontando para a imagem do presente]

Pesquisador: Mas esse daqui que você desenhou é o que está acontecendo ou vai acontecer?

Junior: Esse aqui, que vai acontecer.

Pesquisador: e o que vai acontecer que você desenhou?

Junior: a igreja, o lugar. (Gravação do Pesquisador)

Um pouco depois ele foi questionado.

Pesquisador: O futuro já aconteceu ou vai acontecer?

Junior: Vai acontecer. [fazendo o movimento do braço e mão para trás]

Pesquisador: O futuro vai acontecer [usando os gestos do braço para frente] ou já aconteceu [usando os gestos para trás].

Junior: Já aconteceu [usando os gestos para trás] (Gravação do Pesquisador)

Nesse momento, Junior foi novamente questionado se o passado já aconteceu, então o futuro também já aconteceu? Ele responde apontando para a imagem do exercício que indicava o presente. Mais uma vez, ele é questionado:

Pesquisador: Amanhã é o que passado, presente ou futuro.

Junior: Presente.

Pesquisador: Se amanhã é o presente, então o que é o futuro?

Junior: Não sei. (Gravação do Pesquisador)

É perceptível que a noção de futuro está fortemente ligada ao presente. Quando ele desenha a mesma igreja no futuro, movimenta com o braço para trás, e depois diz que amanhã é o presente, reforça que a dimensão do que vai acontecer não está concreta e ligada ao presente.

Com João Lucas, acontece o mesmo. Ao ser questionado sobre o que ele tinha desenhado no futuro, ele explica que é a igreja, com luz, carro, árvore e casa. (Gravação do Pesquisador)

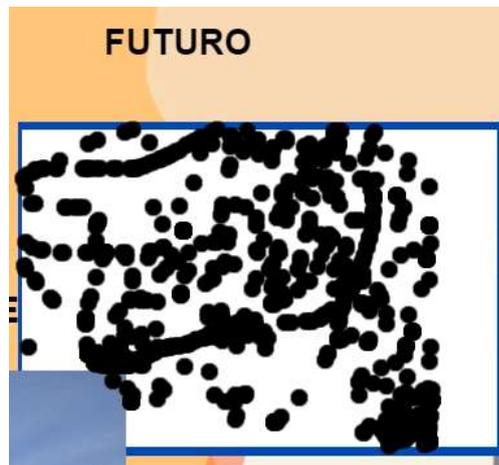


Figura 25 : Recorte do futuro. Atividade passado, presente e futuro - participante João Lucas.

O futuro ainda não tem materialidade, ele não é concreto como os outros, onde é possível acessar através dos resquícios, que em nosso estudo foram representados pela narrativa, pintura e foto. Como então construir sentido para aquilo que não foi narrado? Não é a narrativa a construtora de “sentido da experiência do tempo” (RÜSEN, 2010d, p. 95)? Sem a expressão do futuro através da narrativa, essa

temporalidade, perde sua singularidade e passa a ser uma representação ou do presente ou do passado.

O contínuo parece ser uma possibilidade de interpretação desse futuro, daquilo que ainda não foi, ou nesse caso, já foi e está sendo, pois é continuidade. Nomear, dizer, organizar e reconstruir, aquilo que nunca foi experimentado, visto ou dito, produz uma narrativa da continuidade. Rüsen (2010d) ao construir as tipologias das narrativas históricas, apresenta a “narrativa tradicional”. Esta categoria é marcada pela ideia da continuidade como “permanência dos modos de vida originalmente constituídos” e pelo sentido de tempo da “eternidade”. Quando o futuro está ligado ao presente, representa uma continuidade.

Porém é possível que o futuro também signifique ruptura, quando este é associado ao passado e não ao presente. Isso é perceptível nas falas de outro estudante, que fazendo a mesma atividade, foi questionado sobre o que faria amanhã. Ele disse:

Gabriel: Vou voltar para cá [a escola].

Pesquisador: Então você vai voltar para a escola. Então o amanhã já aconteceu?

Gabriel: Acho que já. (Gravação do Pesquisador)

Antes dele desenhar no quadro branco, lhe foi dito:

Pesquisador: E se eu te disser que no futuro eles vão mudar um pouco a igreja. Você consegue desenhar isso para mim? Como você acha que a igreja vai estar no futuro, ou seja, como vai acontecer ainda?



Figura 26 - Recorte da Atividade passado, presente e futuro - participante Gabriel.

Pesquisador: Você pode me explicar o que você desenhou?

Gabriel: Eu desenhei uma igreja.

Pesquisador: Como é essa igreja?

Gabriel: Tem um sino, tem uma janela, tem uma porta.

Pesquisador: Então essa igreja é como ela está agora ou como vai acontecer, como vai estar?

Gabriel: Como vai estar

Pesquisador: Então ela é o presente ou futuro?

Gabriel: Só o presente

Pesquisador: O presente é como ela está agora. Ela está agora assim?

Gabriel: Não

Pesquisador: Então é o presente ou o futuro, aquilo que vai acontecer ainda?

Gabriel: Aquele futuro. (Gravação do Pesquisador)

O estudante então é direcionado a colocar a palavra futuro no quadro. Depois sendo novamente questionado sobre o que é o futuro ele responde que o futuro já está acontecendo, mas também que ainda vai acontecer mais para frente. Quando novamente, é pedido para que Gabriel aponte onde está o futuro, ele aponta para a imagem em que não há construção da igreja, sendo a representação da mata nativa. Novamente é perguntado o motivo pelo qual ele acha que o futuro é essa imagem. Ele responde:

Gabriel: Porque eles estão querendo tirar a igreja.

Pesquisador: Ah eles estão querendo tirar a igreja, então por isso ela vai ficar daquele jeito?

Gabriel: É, É isso. Porque eles tão querendo tirar a igreja.

Pesquisador: Então esse é o passado ou futuro?

Gabriel: O futuro. (Gravação do Pesquisador)

No caso de Gabriel o futuro funciona como continuidade do presente, mas também como ruptura dele, estabelecendo novamente o passado, mesmo que esse passado seja diferente do presente. Novamente a falta da narrativa apresenta uma dificuldade de imaginar esse futuro e mais uma vez ele fica ligado a outra temporalidade.

Esse futuro da ruptura com o presente, mas com ligação com o passado é bem presente em concepções de povos, que viram na modernidade/colonialidade (MIGNOLO, 2017) a expressão do fim. Krenak (2022), ao escrever sobre os rios e a sua importância, retira do futuro a continuidade com o presente.

Os rios, esses seres que sempre habitaram os mundos em diferentes formas, são quem me sugerem que, se há futuro a ser cogitado, esse futuro é ancestral, porque já estava aqui. Gosto de pensar que todos aqueles que somos capazes de invocar como devir são nossos companheiros de jornada,

mesmo que imemoráveis, já que a passagem do tempo acaba se tornando um ruído em nossa observação sensível do planeta (2022, p. 4).

Futuro ancestral é pensar que os projetos de sociedade constituídos a partir do eurocentrismo, da modernidade e da colonialidade, não são capazes de dar continuidade ao presente, projetando um futuro. Por isso, é preciso voltar e buscar no passado, na ancestralidade, uma narrativa capaz de dar sentido ao futuro. Mais à frente o autor reafirma a sua percepção ao dizer: “O que estamos fazendo ao sujar as águas que existem há 2 bilhões de anos é acabar com a nossa própria existência. Elas vão continuar existindo aqui na biosfera e, lentamente, vão se regenerar, pois os rios têm esse dom” (2022, p. 14), ele está evocando a ideia de uma ruptura com o presente, e uma permanência com o passado.

Esse mesmo movimento foi feito por Gabriel. O passado é, portanto, a possibilidade de construção do futuro. Sem uma narrativa, uma construção de sentido para esse futuro, resta somente olhar o passado e entender de que maneira poderemos construir um futuro. É quase como se Gabriel dissesse que algo que aconteceu no presente e até mesmo no passado mais recente, deu errado e que precisa ser consertado. Esse reparo só pode ser feito a partir do passado longínquo, ancestral.

Em outros casos, o futuro pode ser a não existência. Essa não existência parece estar relacionada ao passado, quando esse passado não se enquadra na narrativa, ou na impossibilidade de existir algo. No caso de Pedro, quando foi pedido para desenhar o futuro ele representou:

Pesquisador: O futuro é o que vai acontecer ainda. Não aconteceu. Ele vai acontecer ainda. Você pode desenhar para mim o futuro? (Gravação do Pesquisador)

Pedro começa a desenhar.

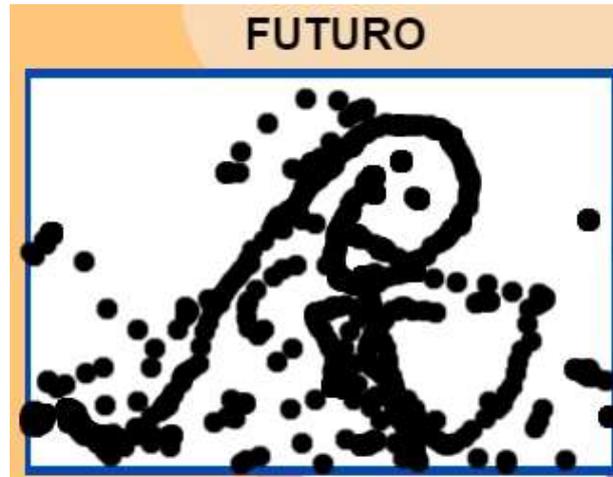


Figura 27 - Recorte da Atividade passado, presente e futuro – Participante Pedro

Pesquisador: O que você desenhou aí? Você pode explicar para mim?

Pedro: Uma igreja

Pesquisador: Como está essa igreja?

Pedro: Preta

Pesquisador: Mas como está essa igreja? maior ou menor...

Pedro: Menor

Pedro: Por que você acha... [tom de indignação]? Isso nem é uma igreja [sussurrando].

Você concorda que isso é uma igreja [tom mais alto com dúvida]?

Pesquisador: Por que você acha que não parece uma igreja?

Pedro: Mas essa coisa nem parece uma igreja.

Pesquisador: Mas você não desenhou uma igreja? Você está achando que isso não parece uma igreja? Então o que você desenhou?

Pedro: Um dinossauro.

Pesquisador: Mas se você fosse desenhar isso daqui [apontando para as imagens da igreja]. Como você desenharia?

Pedro: Desenharia nada.

Pesquisador: A igreja ia sumir?

Pedro: Ia sumir.

Pesquisador: Ia ter o que no lugar?

Pedro: Nada. (Gravação do Pesquisador)

Quando Pedro diz que o futuro é o dinossauro, parece estar representando algo que não se enquadra, que foge totalmente ao estabelecido da narrativa e nas outras temporalidades. Inclusive brinca com isso ao dizer inicialmente que parece uma igreja, mas depois se indigna questionando se o pesquisador realmente concordava que aquilo era uma igreja. A impossibilidade daquela realidade existir no futuro é reafirmada quando novamente, questionado sobre como ele representaria o futuro daquelas igrejas, ele diz que não desenharia nada.

A impossibilidade de futuro está posta e reafirmada a partir da não existência dessa realidade. Rusen (2010d, p. 96), citando Scheherazade e As Mil e Uma Noites diz: “Essa é uma das verdades essenciais dos contos de As Mil e Uma Noites. Scheherazade sabe que narrar é superar morte, a narrativa é um ato de “desmortalização” da vida humana.” Não seria isso que Pedro está tentando expressar? A falta da narrativa representa a impossibilidade de existir e de permanecer no tempo.

Nos casos descritos é perceptível que falta da narrativa produz uma impossibilidade de construção temporal. O futuro é incerto, pois ele não é. Isto ocorre não somente por ele ainda não existir mas por não ter sido narrado, materializado, encarnado através da narrativa humana.

3.1.2 Atividade 2: Sincronia e diacronia

O conceito de diacronia e sincronia é de grande importância para o ensino de história e para o entendimento sobre o tempo, uma vez que apresenta dois movimentos essenciais - de orientação temporal e do fazer em história. A Diacronia demonstra a cadeia de acontecimentos e processos, em que um gera o outro, produz um entendimento de causa efeito no tempo. Para a história esse movimento é importante para construir as relações entre os atos humanos produzidos em tempos diferentes. Para a orientação temporal, ela produz uma noção de que as ações deles no tempo não são congeladas ou estanques. Mesmo que tenham aconteciam antes, carregam reflexos para o presente. A sincronia nos faz olhar para outras realidades e vivências, que não aquelas em que estamos estudando ou vivenciando, buscando produzir conexões.

Na segunda atividade, o participante visualizou na tela cinco imagens. Três delas estavam ligadas ou representavam acontecimentos da Revolução Francesa. As outras duas, representavam a Inconfidência Mineira e o enforcamento de Tiradentes. Após a narrativa do professor, os estudantes precisavam organizar as imagens diacronicamente e depois sincronicamente. Para a diacronia, existiam setas horizontais, para a sincronia setas verticais.



Figura 28 - Legenda das imagens, atividade sincronia e diacronia.

Nessa atividade, mantivemos o padrão de narrativa da atividade anterior. Não existia uma narrativa pronta, elas variavam de acordo com a aplicação e com as repetições, quando necessárias. Foi usada, pelo pesquisador, a entonação para dar ênfase a palavras, que de certa forma tinham ligação as noções alvo dessa atividade,

como por exemplo: um depois do outro, ao mesmo tempo. Também foi usado o movimento do corpo, a mão sendo jogada para frente, girando, dando ideia de pulos, para acontecimento diacrônicos, e para a sincronia foi usada a junção das duas mãos no mesmo nível, uma ao lado da outra.

3.1.2.1 Símbolos e movimentos

Nessa atividade, houve a utilização de símbolos que tentavam representar os conceitos e noções a serem desenvolvidas. A utilização de imagens e símbolos, como parte integrante da narrativa, possibilitou que os estudantes de certa forma acessassem e desenvolvessem a ideia de sincronia e diacronia. Em três casos, isso é perceptível, vejamos o de Pedro

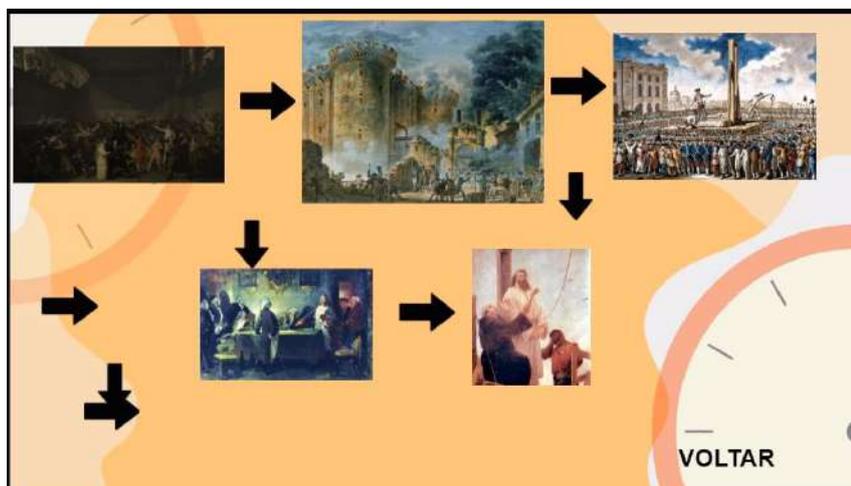


Figura 29 - Atividade 2 - Sincronia e diacronia participante Pedro.

Pesquisador: Isso aconteceu ao mesmo tempo ou um depois do outro?

Pedro: Não, aconteceu ao mesmo tempo. (Gravação do Pesquisador)

O Pesquisador narra novamente, usando as setas e os movimentos da mão.

Pesquisador: É ao mesmo tempo ou aconteceu um depois do outro?

Pedro: Um depois do outro. (Gravação do Pesquisador)

Quando narrado o movimento da inconfidência mineira, foi perguntado:

Pesquisador: Essa história aconteceu ao mesmo tempo que a primeira?

Pedro: Sim

Pesquisador: E aqui a reunião, aconteceu antes ou depois da morte dele?

Pedro: Antes da morte.

Pesquisador: Na história tem coisas que acontecem ao mesmo tempo?

Pedro: Não (...) Sim [com uma entonação maior].
 Pesquisador: Tem coisas que acontecem um depois do outro?
 Pedro: Sim. (Gravação do Pesquisador)

A utilização desses símbolos, como as setas e os movimentos das mãos, potencializou a narrativa. A utilização de ícones assemelha-se a uma escrita pictográfica. “Imagens simples” se transformam em representações gráficas carregadas de sentido (CRUZ, M. *et al.*, 2017). Gabriel por exemplo, em certo momento, troca o significado delas, mas após uma outra explicação consegue perceber as diferenças.

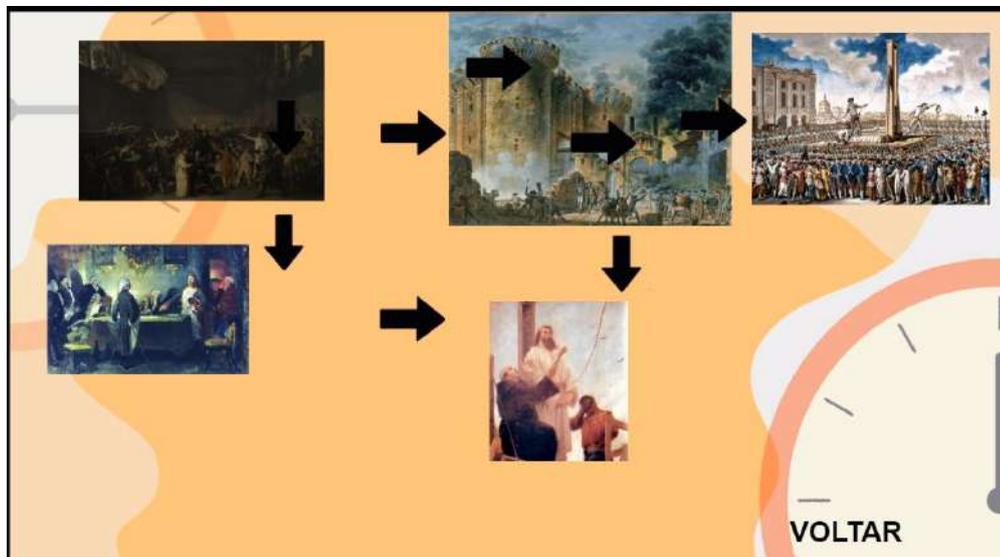


Figura 30 – Atividade Síncrona e diacronia – Gabriel.

Pesquisador: Isso aconteceu depois ou ao mesmo tempo da assembleia?
 Gabriel(:) Depois.
 Pesquisador: Então qual setinha nós podemos usar, a em pé, ou a deitada?
 Gabriel: (...) [levanta a mão na vertical].
 Pesquisador: A em pé é para as coisas que acontecem ao mesmo tempo. A deitada é para as coisas que acontecem uma depois da outra. Qual que a gente vai usar?
 Gabriel: (...) [estica a mão para frente na horizontal]. (Gravação do pesquisador)

Em outro momento, indica que o uso imagético do aplicativo ajudou a construir seu raciocínio.

Pesquisador: nas histórias que eu contei esses dois [apontando para imagem da assembleia e da bastilha] aconteceram ao mesmo tempo ou um depois do outro?
 Gabriel: Um depois do outro.
 Pesquisador: Então é ao mesmo tempo?
 Gabriel: Isso.

Pesquisador: Um depois do outro é ao mesmo tempo?

Gabriel: Não.

Pesquisador: Então o que seria ao mesmo tempo? (Gravação do pesquisador)

Gabriel aponta para as imagens de Tiradentes e a Queda da Bastilha, sinalizando que as duas narrativas aconteciam ao mesmo tempo.

Quando olhamos para a tela que Gabriel organizou, é perceptível a influência dos usos das setas e da organização das imagens que ele construiu no aplicativo. A utilização de outras linguagens a partir do meio digital, pode propiciar um maior alcance do estudante. Um conceito de difícil compreensão pode ser torna mais acessível para os estudantes, quando usamos estratégias pedagógicas outras (CRUZ; OLIVEIRA; GLAT, 2016).

Pesquisador: Você acha que na história existem coisas que acontecem ao mesmo tempo?

Você pode me dar um exemplo?

Gabriel: [balança a cabeça afirmando que sim] É. Aqui a reunião, a morte de Tiradentes [apontando para as duas imagens].

Pesquisador: Esses estão acontecendo ao mesmo tempo? [juntando a mão lado a lado].

Gabriel: destruíram tudo [apontando para a queda da Bastilha].

Pesquisador: E o que aconteceu ao mesmo tempo?

Gabriel aponta para a imagem de Tiradentes.

Pesquisador: Então na história temos dois movimentos: por exemplo um depois do ...

Gabriel: Outro.

Pesquisador: Essas daqui aconteceram ao mesmo tempo ou uma depois da outra? [apontando par a fileira da primeira narrativa, a da revolução francesa].

Gabriel: Ao mesmo tempo.

Pesquisador: O mesmo tempo?

Gabriel: Não! [franzindo a testa]

Pesquisador: Então como elas aconteceram?

Gabriel: Antes! (...) depois. (Gravação do pesquisador)

A reação de Gabriel ao perceber que tinha errado a resposta, nos leva a pensar que ele estava refletindo sobre sua fala. Ele percebe seu erro, afirma de maneira forte o não e franze a testa, quase como se quisesse dizer: claro que não! Podemos perceber a confirmação desse raciocínio temporal, quando logo depois, ele utiliza a palavra antes para falar do sentido diacrônico. Essa palavra quase não tinha sido utilizada nessa aplicação. Em quase todos os casos o termo utilizado foi “um depois do outro”. Gabriel não fez uma mera repetição da palavra. Ele refletiu e utilizou aquela frase que melhor pudesse expressar o que estava pensando.

Em outro momento quando questionado, ele estabelece a relação entre a morte do rei e assembleia.

Pesquisador: Alguma (as imagens) influenciou a outra?

Gabriel: Sim

Pesquisador: você acha que alguma influenciou a morte do rei.

Gabriel aponta para a assembleia.

Pesquisador: Mas na história tem coisas que acontecem ao mesmo ...

Gabriel: tempo.

Pesquisador: Então enquanto estava acontecendo lá na França por exemplo a queda da Bastilha, no Brasil está acontecendo o que?

Gabriel: Reunião e morte de Tiradentes. (Gravação do pesquisador)

Novamente a representação imagética no aplicativo permite construir uma relação de sincronia. João Lucas Também demonstra esse mesmo movimento, quando é apresentada a imagem da morte do rei.

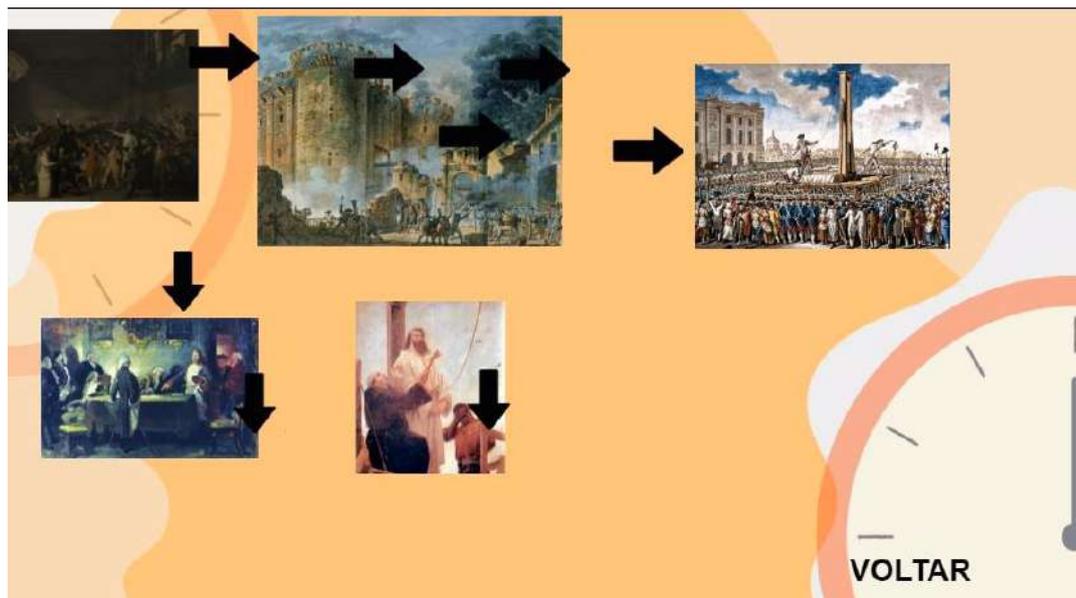


Figura 31 - Atividade sincronia e diacronia – João Lucas.

Pesquisador: Qual imagem que mata o rei?

João Lucas: Quem matou? (...) Foi ele. [apontando para a imagem da assembleia e depois para queda da Bastilha] (Gravação do pesquisador)

Aqui, João Lucas demonstra um domínio da noção de diacronia. Ele entende que o último acontecimento (morte do rei) é fruto do primeiro acontecimento (assembleia). Ou seja, há uma relação de causa e efeito. A assembleia gerou a queda da bastilha, que gerou a morte do rei. O que João Lucas está demonstrando é um pensamento sobre a história como processo.

Ainda nesse momento ele continua falando:

João Lucas: Ele quebrou. [botando a mão no pescoço] foi Tiradentes. (Gravação do pesquisador)

A mão no pescoço sugere que o “quebrou” tem a ver com o pescoço, ou seja, com a decapitação do rei. Novamente João Lucas constrói um pensamento que relaciona duas experiências temporais distintas, mas que mantém similaridade. De certa forma, João Lucas reafirma a noção de sincronia.

A construção imagética aqui ganha muito força. Tanto no caso de Pedro, João Lucas e Gabriel a das setas, que representariam conceitos, e a imagens para que esses conceitos fossem aplicados, possibilitou uma reflexão maior pelos estudantes.

3.1.2.2 Sentido

Nessa atividade em especial, esbarramos em assuntos que não fazem parte do conteúdo específico de história, mas que são presentes no processo educacional desses estudantes: regras de convívio social. Em dois momentos, os estudantes construíram relações que expressam construções de sentido e orientação temporal para a vida prática. Vejamos:

Pesquisador: Aconteceram duas histórias ao mesmo tempo?

João Lucas: A (...) Duas histórias. [No tom de afirmação, mas esperando que o pesquisador confirmasse]

Pesquisador: Elas estão acontecendo ao mesmo tempo?

João Lucas: Sim.

Pesquisador: você acha que sim? (...)

João Lucas: Não né?

Pesquisador: Você pode falar o que você acha.

João Lucas: Acho que sim.

Pesquisador: Por que você acha que sim?

João Lucas: Porque quebrou o prato.

Pesquisador: Onde quebrou o prato?

João Lucas: Na escola e na história. (Gravação do pesquisador)

Nesse dia, durante o almoço, no refeitório, um estudante derrubou sem querer um dos pratos de comida. Houve uma agitação no refeitório e João Lucas acabou se desorganizando também. Ao continuar a aplicação, João Lucas pergunta:

João Lucas: Que que é esse negócio caindo?

Pesquisador: Foi a bastilha. Ela era uma prisão. Eles derrubaram.

O pesquisador então tenta continuar a narração.

João Lucas: Foi o que que eles fizeram? Foi que? Fumaça.

Pesquisador: Antes disso, eles fizeram alguma coisa?

João Lucas: Isso é muito grave isso.

Pesquisador o que?

João Lucas: Botar fogo é muito errado. É errado. É idiota. (Gravação do pesquisador)

Destacamos esses dois trechos que aparentemente não se conectam para pensarmos nos detalhes, nos indícios, como nos propõe Guinzburg. João Lucas tem um fascínio por fumaça, cheiros e fogueiras. Durante a narração e aplicação da atividade, ele ficou muito atento à imagem da queda da Bastilha. Quando o estudante relaciona quebrar o prato com a queda da Bastilha, parece estar quase afirmando que os dois aconteceram, não simultaneamente, mas de maneira muito parecida. O que parecia um ato falho²³ em dizer escola e história, apresenta uma relação novamente entre a história narrada e a vida cotidiana. João Lucas não afirma que o fato ocorrido na Bastilha e o prato quebrado no refeitório da escola aconteceram ao mesmo tempo, ou que são a mesma coisa, mas sugere que talvez, eles representem a mesma experiência da destruição. Ele apresenta uma operação mental, que se assemelha à sincronia. A narrativa que deu corpo à experiência do passado, da sentido para que João Lucas construa essa associação. Parece para nós que sem a narrativa essas nuances da operação mental não seriam possíveis.

Essa operação mental acaba também esbarrando numa concepção moral. A consciência histórica dá sentido às ações do presente, a partir da “realidade passada” (RÜSEN, 2010e).

A consciência histórica mistura "ser" e "dever" em uma narração significativa que refere acontecimentos passados com o objetivo de fazer inteligível o presente, e conferir uma perspectiva futura a essa atividade atual. Desta forma, a consciência histórica traz uma contribuição essencial à consciência ética moral. Os procedimentos criativos da consciência histórica são necessários para os valores morais e razão moral, como se a plausibilidade lógica dos valores morais (em relação à sua coerência, por exemplo), se não mais, até a plausibilidade no sentido de que os valores devem ter relação aceitável com a realidade.

O que Rusen está nos dizendo é a consciência história constrói uma representação da passagem temporal, a fim de dar sentido às concepções morais. Quando João Lucas relaciona a destruição da Bastilha com o prato, o faz por dar sentido moral de erro. Ao ponto de ser irritar com a situação chamando os populares da França revolucionária de idiotas.

²³ O ato falho ou equívoco aqui pode ser entendido pois o aluno junta uma experiência do passado com o do presente, que cronologicamente falando não apresentam nenhuma relação.

Gabriel faz o mesmo movimento de João Lucas ao falar da morte de Tiradentes e logo depois comentar sobre a Queda da Bastilha, usando como verbo “destruir”. Parece que para ele, assim como para João Lucas, os dois fatos carregam características próximas. A morte de Tiradentes e Queda da Bastilha produzem o sentido de errado, enquanto a morte do rei produz um sentido positivo. Depois da aplicação da atividade, foi perguntado ao Gabriel se ele tinha críticas ou comentários.

Pesquisador: Você tem alguma coisa para dizer, algum comentário, crítica?

Gabriel: Não.

Pesquisador: Tem certeza, você pode falar para mim, não ficarei triste.

Gabriel: Gostei que fala que o rei estava morto... (Gravação do pesquisador)

De alguma forma, Gabriel se conecta com a narrativa e produz sentido para a experiência passada. A história não é mais somente o espaço do que aconteceu, mas o que aconteceu com sentido. O sentido construído produz uma relação de concordância ou não, de identificação ou não.

3.1.3 Atividade 3 – As durações

Na terceira atividade, nosso foco foi tentar desenvolver as noções das durações históricas, como proposto por Braudel (1965). Entendemos que essas noções são de suma importância para o ensino de história na educação básica, pois ajudam a desenvolver nos estudantes a noção de uma história com “várias camadas”. Com isso queremos dizer que a história deixa de ser um acontecimento estático, e passa a ser um processo com velocidades diferentes. Num mesmo período histórico, algumas mudanças podem acontecer de maneira abrupta e outras mais lentas.

Para os estudantes com necessidades educacionais específicas, essa noção possibilita olhar o tempo a partir de uma outra perspectiva. O tempo deixa de ser o mesmo sempre e passa a ser sentido. A história ganha uma perspectiva múltipla.

O tema geral da narrativa foi a colonização portuguesa no Brasil e o período Imperial. Três grandes aspectos desse período foram apresentados: O político com a apresentação das figuras de reis de Portugal e Brasil; a econômica com as figuras dos grandes ciclos econômicos: cana de açúcar, ouro e café e no campo social, foram apresentadas figuras que representavam a escravidão.

Nessa atividade o estudante deveria organizar as imagens em três fileiras: Uma representando a curta duração, sendo para esse caso as imagens de reis de Portugal. Outra para a média, para os ciclos econômicos e uma última para a longa, para a escravidão. As figuras da curta duração não se repetiam, cada figura era diferente. Para a média, as figuras repetiam, mas depois mudavam. Para a longa, não houve mudança de figura, ela se repetia sempre.

A aplicação seguiu o mesmo padrão das anteriores. Uma narrativa que mudava a sua forma durante cada aplicação e repetição. Onde o estudante ouvia primeiro a narrativa e depois trabalhava no aplicativo junto de uma segunda repetição da narrativa. Para facilitar o entendimento, não foi especificado nenhum rei. Todos eles foram apresentados como rei, pois importava para nós o entendimento do processo, mais que os nomes. Por isso, o pesquisador não se preocupou em indicar que rei veio antes do outro. No aplicativo, por exemplo, temos uma mistura de reis de Portugal que não viveram nos períodos do ciclo de café e ouro. Novamente justificamos isso, pois não estávamos preocupados com a fidelidade ao factual.

Foram utilizados nessa narrativa os mesmos recursos das anteriores: a narração com palavras que reafirmavam o sentido proposto (rápido, devagar, lento);

apresentação das representações gráficas (repetições ou não das imagens); movimentos com o corpo (movimento lento e rápido com a mão fazendo onda). Nessa atividade, utilizamos um recurso de extrema importância, como veremos mais a frente, a utilização de sons como palmas e batidas, produzidas com o próprio corpo do pesquisador ou dos estudantes.

3.1.3.1 Compasso

Quando falamos em velocidade do tempo, falamos no andamento, no quanto e como as coisas mudam ou permanecem. Assim como uma música tem seu ritmo, seu compasso, a narrativa pode ter a sua própria.

O que estamos dizendo aqui não é uma visão teleológica e determinista da história, em que ela tem um movimento certo, já dado. Estamos falando de uma narrativa, que ao expressar a velocidade pode se vestir de compasso. Assim como uma música ou poema mantém um ritmo. A narrativa pode usar desse artifício para expressar a passagem do tempo.

O ritmo expresso na narrativa criou uma medida para esse tempo. Como por exemplo com Pedro:

Pesquisador: Vinha um rei, nascia, reinava e...

Pedro: Morreu.

Pesquisador: Vinha um rei, nascia, reinava e...

Pedro: Morreu. (Gravação do pesquisador)

Essa mesma dinâmica foi repetida algumas vezes, criando quase que uma espécie de ciclo, de compasso.

Logo depois o mesmo recurso foi utilizado.

Pesquisador: Na história, tem coisas que mudam mais...? (Gravação do pesquisador)

Pedro não fala nada. Para que ele responda, o pesquisador utiliza das palmas.

Pesquisador: Aqui [apontando para a primeira fileira], nasceu o rei, morreu, nasceu o rei, morreu, nasceu o rei morreu [falando rápido e batendo palmas rápidas, marcando a troca dos reis]. Nesse daqui [apontando para a segunda fileira], teve cana de açúcar, ouro e café [falando mais arrastado, dando pausas e batendo palma mais lentamente]. Qual é o mais rápido?

Pedro: Esse [apontando para a primeira fileira].

Pesquisador: Então tudo na história tem a mesma velocidade?

Pedro: Não. (Gravação do pesquisador)



Figura 32 - Atividade as durações - Pedro

Em alguns casos, o próprio estudante se apropria desse recurso narrativo e o faz para talvez organizar seu pensamento.

Pesquisador: Eu contei para você que toda hora os reis mudavam.

Gabriel: Eles nasciam e morriam [batendo na mão, marcando a mudança]

Pesquisador: E o que acontecia depois?

Gabriel: Ele só...

Pesquisador: Que que vinha depois?

Gabriel: Depois vinha outro e veio mais.

Pesquisador: então toda hora mudava de rei.

Gabriel: mudava de rei porque eles morriam [batendo novamente a mão, marcando a mudança]. (Gravação do pesquisador)

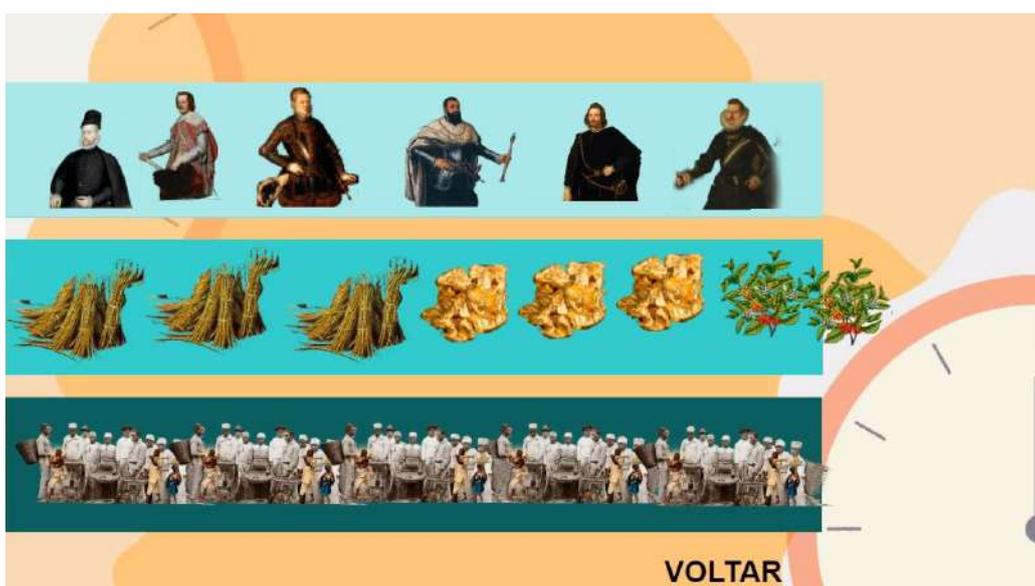


Figura 33 - Atividade durações – Gabriel.

Logo depois utiliza novamente esse recurso:

Pesquisador: Qual desses três muda mais rápido? O primeiro, o segundo ou o terceiro?
 Gabriel: Os reis. [antes de responder, o estudante faz um movimento rápido com os braços e mãos como se estivesse imitando alguém que está correndo, alternando as mãos para cima e para baixo].
 Pesquisador: E qual muda um pouco mais devagar, não muda toda hora?
 Gabriel: os grupinhos tudo [o estudante faz o mesmo movimento com as mãos e braços, mas agora mais lento]. (Gravação do pesquisador)

A mesma técnica das palmas foi usada na narrativa de João Lucas. Usando lenta para a longa duração e rápida para a curta duração. Recapitulando toda a história depois de já organizadas as figuras, o pesquisador utilizou de gestos para conseguir ajudar o estudante a entender as mudanças do tempo para isso usou palmas enquanto ia narrando novamente. O pesquisador ia batendo palma numa velocidade diferente, mantendo o padrão descrito anteriormente. O estudante rapidamente percebeu, com o auxílio dessa ferramenta, a diferença do tempo que antes já estava sendo construída.

Pesquisador: Qual muda mais rápido?
 João Lucas: Esse. [apontando para a fileira da curta duração]. O rei nascia, governava e morria, nascia, governa e morria... [repetindo a narração]. (Gravação do pesquisador)

Depois, quando questionado novamente, pedindo para que ele diferenciasse as três durações, ele reproduziu a narração e utilizou-se das palmas, as mesmas que haviam sido utilizadas pelo pesquisador.

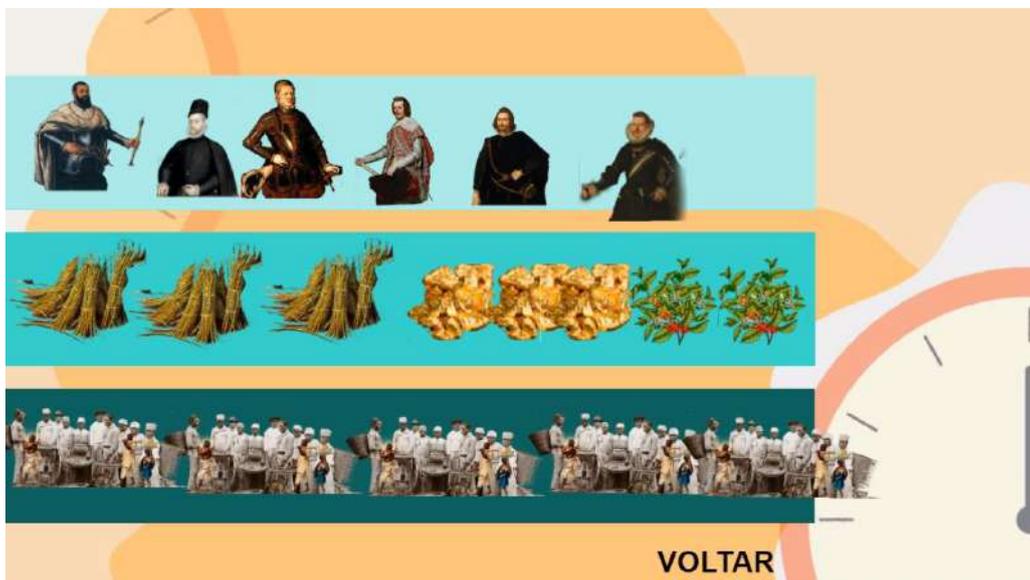


Figura 34 - Atividade Durações – João Lucas

O ritmo e compasso podem ser expressos no movimento do corpo, produzindo sons que variam de acordo com as durações. Mas é possível que o uso das palavras e das repetições criem essa noção. É o que acontece por exemplo com Júnior.

Pesquisador: Qual na história fica mudando toda hora?

Junior: Esse aqui, rei, rei, rei ... [apontando para cada figura do rei na fileira da curta duração].

Em outro momento ele utiliza novamente a repetição.

Pesquisador: Tudo está acontecendo ao mesmo tempo. Mas tem coisas que mudam mais rápido que as outras?

Junior: Sim.

Pesquisador: você pode me dar um exemplo disso?

Junior: Esse aqui. Rei morre, rei morre, rei morre... Muda, muda, muda. Rei morre, morre, morre [apontando para figura dos reis na fileira da curta duração].

Pesquisador: Qual muda mais ou menos, fica um tempinho e depois muda?

Junior: Esse aqui [apontando para a linha da média duração]. (Gravação do pesquisador)

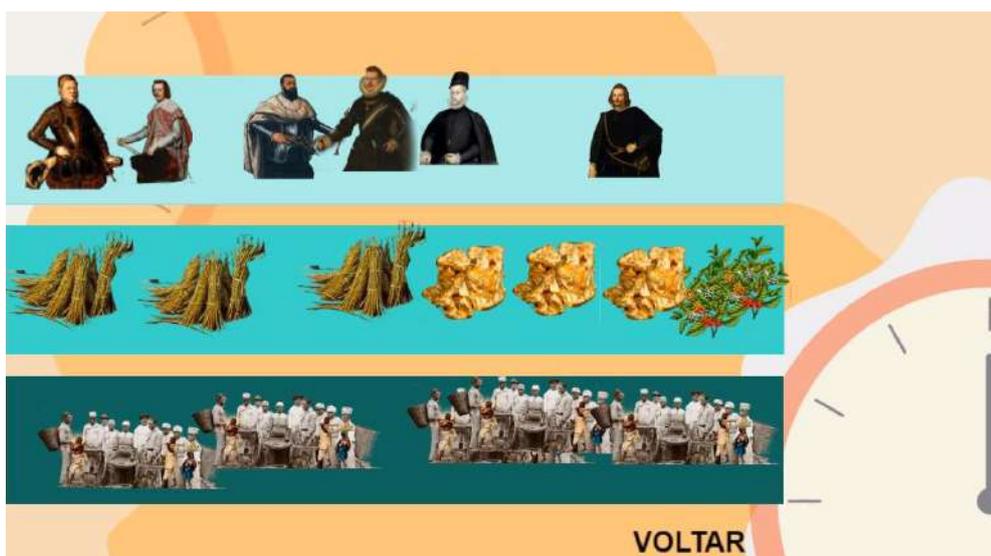


Figura 35 - Atividade Durações - Júnior

A organização do tempo a partir de outras lógicas, como por exemplo o compasso, produz a percepção mais aguçada da passagem do tempo. A partir das ferramentas culturalmente produzidas, o processo de mediação e supercompensação é desenvolvido. A narrativa (relato oral, aplicativo, movimentos, sons etc) construída possibilita que o estudante desenvolva e se aproprie do conceito potencializando suas possibilidades, utilizando-o sem a necessidade da sua mediação. Nas falas de Júnior, Gabriel, João Lucas e Pedro percebemos a construção do conceito das durações de maneira mais concreta. Com Junior:

Pesquisador: E o que muda de vez enquanto, às vezes muda, às vezes não muda?

Junior: Não muda esse aqui [apontando para a fileira da longa duração].

Pesquisador: Ah, esse não muda?

Junior: Não, fica sempre a mesma coisa.

Pesquisador: E o do meio muda?

Junior: sim!

Pesquisador: Mas muda igual a esse aqui [apontando para a fileira da curta duração] rápido igual esse, toda hora?

Junior: Não. (Gravação do pesquisador)

Pedro expressa nas falas:

Pesquisador: Qual muda mais rápido o primeiro ou segundo?

Pedro: Primeiro

Pesquisador: Qual muda mais devagar ou não muda?

Pedro aponta na tela para a terceira fileira, a da longa duração.

Pesquisador: Na história tudo muda ao mesmo tempo?

Pedro: Não

Pesquisador: Tem coisas que mudam mais... [apontando para a fileira da curta duração]

Pedro: Rápidas

Pesquisador: Outras mudam mais ... [apontando para a fileira da longa duração]

Pedro: Devagar (Gravação do pesquisador)

Gabriel demonstra nos episódios:

Pesquisador: essa primeira linha é para as mudanças mais rápidas. Qual dessas você que mudava direto [estalando os dedos rápido, para marcar as mudanças]

Gabriel: Só os reis só.

Pesquisador: Você acha que os reis mudavam direto?

Gabriel: Só mudavam direto.

Pesquisador: Então qual que muda mais rápido?

Gabriel: Esse [apontando para a fileira da curta duração]

Pesquisador: E qual muda devagar?

Gabriel: Esse e esse. [apontando para a fileira da média e longa duração]

Pesquisador: E desses dois qual muda mais devagar, esse [apontando para a fileira de média duração] ou esse [apontando para a fileira da longa duração]?

Gabriel: Esse. [apontando para a fileira da longa duração].

Pesquisador? É possível que as coisas mudem em velocidades diferentes?

Gabriel: É. (Gravação do pesquisador)

3.1.3.2 Outras descobertas

A presença de imagens dos reis, a representação da própria cana, do ouro e do café, além da representação da escravidão, abriu espaço para que os estudantes

questionassem e refletissem sobre outros assuntos. A diferença das representações, provocou a curiosidade. Pedro questionou:

Pedro: Café é planta? [apontado para imagem do café nas instruções da atividade].
(Gravação do pesquisador)

Ele percebe que o café que ele conhece no cotidiano é de outra forma. A diferença produz curiosidade, que pode se transformar em possibilidade de acessar outros conteúdos. (mais uma vez, o quanto é importante o estudante ter a oportunidade de perguntar, de expressar as diferenças entre o que o mundo que ele conhece no cotidiano e o que é apresentado pela escola.)

Em outro momento ele se depara com uma representação de rei que foge da imagem que ele aprendeu e reconhece.

Pedro: Eu não sabia que esse era o rei! [com cara de dúvida] (Gravação do pesquisador)

A afirmação de Pedro é carregada de sentido, pois nesse momento estávamos organizando as figuras dos reis. Quando o pesquisador disse que aquele também era um rei, ele fala e expressa uma cara de dúvida.

João Lucas reconheceu a figura de D. Pedro I presente na página de informações. Dizendo:

João Lucas: aqui, D. Pedro I! [Apontado para a figura do monarca] (Gravação do pesquisador)



Figura 36 - Informações e legenda atividade as durações

Isso fez com que o pesquisador explicasse quem era D. Pedro I e sua relação com D. Pedro II, seu filho. O espanto de João nesse momento foi ao perceber que a imagem apresentava o Pedro I jovem, enquanto a de D. Pedro II era já um homem de meia idade. Ele se levantou da cadeira e se aproximou da tela do computador para poder observar melhor as duas imagens quase não acreditando. João Lucas fica impressionado em como o filho poderia ser mais velho que o pai. Assim, o pesquisador explicou a João Lucas o motivo disso.

A introdução de outros assuntos também aconteceu com Júnior. Ao falarmos da longa duração, o estudante percebeu quem eram aqueles que mais trabalhavam na sociedade colonial.

Pesquisador: Em toda essa história que eu contei. Quem trabalhava?

Junior: Escravos.

Pesquisador: Eram a mesma pessoa?

Junior: Si... Não.

Pesquisador: Não eram as mesmas né? Mas eram sempre os...

Junior: Escravos.

Pesquisador: Então que é que demora mais para mudar?

Junior: Esse aqui [apontando para a fileira da longa duração].

Pesquisador: Tudo muda muito rápido.

Junior: Só o rei. (Gravação do pesquisador)

O assunto não foi alongado, mas é perceptível que para ele a presença escrava na narrativa possibilita um olhar sobre o processo de colonialismo. As noções temporais possibilitam que assuntos, muitas vezes complexos, tornem-se mais inteligíveis. Reafirmamos que na narrativa a história defendida aqui é

necessariamente uma história engajada, mostrando os processos de exploração, colonização e imperialismo construídos pelas sociedades modernas europeias.

Nessa perspectiva, a ação pedagógica aqui propostas, (proposta)

é pensada a partir da ideia de uma práxis política contraposta a geopolítica hegemônica monocultural e monoracional, pois trata-se de visibilizar, enfrentar e transformar as estruturas e instituições que têm como horizonte de suas práticas e relações sociais a lógica epistêmica ocidental, a racialização do mundo e a manutenção da colonialidade (WALSH; OLIVEIRA; CANDAU, 2018, p. 5).

Assim, o ensino de história das noções temporais, o uso da narrativa, constituída pela narração oral, o uso do aplicativo, dos movimentos do corpo, dos sons, possibilita propostas maiores que o simples entendimento dessas noções, possibilitando discutir outros assuntos.

3.2 A mediação

O título dessa seção é uma provocação. Apesar do termo mediação ser usado na educação especial de forma generalizada, ele carece de reflexão. A provocação inicial e que dá a tônica do resto da seção, é de que tanto a atuação do professor, do aplicativo e o uso da narrativa fazem a mediação. Nesse sentido nos afastamos a ideia de “mediador” para o professor da educação especial. Na verdade, aqui buscaremos apresentar que todos nós mediamos. Os teóricos da psicologia histórico-cultural afirmam que o todo o desenvolvimento humano é mediado, não há possibilidade de desenvolvimento, que não seja mediado por signos ou instrumentos de uso cultural e social.

Os signos e ferramentas, são instrumentos que interferem na estrutura mental, produzindo e interferindo no desenvolvimento das funções psíquicas superiores. Eles não são produção naturais e orgânicas, mas sim produtos do desenvolvimento histórico e cultural da sociedade. Os signos são instrumentos psíquicos, já as ferramentas são instrumentos materiais, que participam do processo de desenvolvimento. Segundo Martins: “Os signos são meios auxiliares para a solução de tarefas psicológicas e, analogamente às ferramentas ou instrumentos técnicos de trabalho, exigem adaptação do comportamento a eles, do que resulta a transformação psíquica estrutural que promovem.” (MARTINS, 2011, p. 41).

A atividade mediadora é parte do processo de ser humano, sendo, pois, um exercício que mobiliza os signos e as ferramentas, que possibilitam ao ser, o seu desenvolvimento. Segundo Vigotski (1995):

Por meio da ferramenta o homem influi sobre o objeto de sua atividade, a ferramenta está dirigida para fora: deve provocar umas e ou outras transformações no objeto. É o meio de atividade exterior do homem, orientado a modificar a natureza. O signo não modifica nada no objeto da operação psicológica: é o meio de que o homem se vale para influenciar psicologicamente, seja na sua própria conduta, seja na dos demais; é o meio para sua atividade interior, dirigida a dominar o próprio ser humano: o signo está orientado para dentro (p. 94).²⁴

A atividade mediadora é o uso das ferramentas para interferir no objeto externo e o uso dos signos, como forma de internalização desse processo. Como sinaliza Martins (2011, p. 41), a atividade mediadora é: “um tipo de atividade que permite aos objetos que participem dela exercerem entre si, a partir da sua natureza (isto é, de suas propriedades essenciais), uma influência recíproca – da qual depende a consecução do seu objetivo.”. Essa influência é dada a partir dos signos e ferramentas.

A mediação deixa de ser uma simples ponte de ligação entre o externo e o interno. Ela é “a interposição que provoca transformações, encerra intencionalidade socialmente construída e promove desenvolvimento, enfim, uma condição externa que, internalizada, potencializa o ato de trabalho, seja ele prático ou teórico” (MARTINS, 2011, p. 42). O que queremos apresentar nessa breve seção é uma reflexão, caminhando para a conclusão desse processo de mediação.

Levantamos como defesa nesse trabalho o papel mediador da narrativa, ou seja, a narrativa como atividade intencional de produzir novas possibilidades de desenvolvimento das funções psíquicas. Com isso, precisamos refletir sobre quais ferramentas e signos empregados nos experimentos apresentados nessa pesquisa.

Assim como Vigotski e Martins, não entendemos o processo de mediação como estanque, mas sim a partir da íntima relação entre signos e ferramentas, por isso, apresentamos na tabela abaixo, eles dois juntos. Entendemos que ora eram ferramentas utilizadas para interferir no objeto, ora eram signos para interiorização das ações externas. Isso fica nítido quando os participantes utilizam dos mesmo gestos ou sons como forma de interferir na atividade (ferramentas), mas também como parte da formulação do seu pensamento e respostas (signos).

²⁴ Por medio de la herramienta el hombre influye sobre el objeto de su actividad la herramienta está dirigida hacia fuera: debe provocar unos u otros cambios en el objeto. Es el medio de la actividad exterior del hombre, orientado a modificar la naturaleza. El signo no modifica nada en el objeto de la operación psicológica: es el medio de que se vale el hombre para influir psicológicamente, bien en su propia conducta, bien en la de los demás; es un medio para su actividad interior, dirigida a dominar el propio ser humano: el signo está orientado hacia dentro (Tradução nossa).

Entender a dinâmica da mediação expostas nas experiências aqui analisadas é entender as três dimensões da atividade mediadora: Em que “dadas propriedades de um objeto (primeira dimensão) agem sobre propriedades de outro objeto (segunda dimensão) à vista do objetivo da atividade em questão (terceira dimensão)”(MARTINS, 2011, p. 41). Para nós é nítida a teleologia da terceira dimensão, uma vez que existe intencionalidade para a mediação. Nos casos apresentados aqui, as ferramentas e signos são utilizados não por acaso, mas demonstram a intencionalidade da atividade mediadora.

Ao mesmo tempo que esses signos e ferramentas aparecem, também aparece o caráter da supercompensação, onde busca-se produzir estratégias para suprir as possíveis necessidades do indivíduo, fazendo com que ele caminhe no seu pleno desenvolvimento. É a narrativa, organizadora do tempo, da orientação temporal e da consciência história (RICOEUR, 2011a, b; RÜSEN, 2010a, c, 2007, 2010d, 2001) supercompensada (VIGOTSKI, 2021a) através do aplicativo, dos gestos, sons, movimentos e imagens, que tornam-se signos e ferramentas (MARTINS, 2011; VIGOTSKI, 1995) produzindo uma atividade mediadora (MARTINS, 2011; VIGOTSKI, 1995).

O que vemos no “final” são os brotos e flores do desenvolvimento das noções temporais (VIGOTSKI, 2021b). Não achamos que essas noções estão finalizadas e estabelecidas, mas sim que estão em seu pleno desenvolvimento. O processo de desenvolvimento desses estudantes não é linear e não termina aqui, mas aponta para as diversas possibilidades. Novamente Vigotski (2021b, p. 190) resume bem o que propomos ao definir que

A zona de desenvolvimento eminente indica as funções que ainda não amadureceram e encontram-se em processo de amadurecimento, funções que amadurecerão amanhã; que ainda se encontram em estado embrionário; são funções que não podem ser denominadas de frutos, mas de brotos, flores, ou seja, o que está começando a amadurecer.

É esse processo dos brotos e flores que buscamos aqui produzir, entender e refletir.

Como forma de sistematização organizamos abaixo uma tabela a fim de exprimir esse processo. Para isso, foram listados os instrumentos e signos utilizados em cada caso, além das falas e descrições dos episódios de aplicação, que tentam expressar esses brotos e flores citados anteriormente.

Tabela 2 - Sistematização da mediação

Participante	Ferramentas e signos utilizados	Brotos e Flores
Gabriel	<ul style="list-style-type: none"> • Palavras • Aplicativo • Entonação da voz • Imagens • Repetição de palavras • Gestos e movimento do corpo • Uso de palmas com mudança de ritmo 	<ul style="list-style-type: none"> • Noção de passado, presente e futuro <p>“Pesquisador: Ah, então você acha que essa é mais legal porque não tem a igreja construída. E onde fica essa imagem na história? Gabriel - Lá, lá atrás (Gravação do Pesquisador).”</p> <p>“Pesquisador: E hoje em dia, como ela está hoje em dia? Gabriel: Ela está construída. Agora, nesse momento. [dando ênfase ao nesse momento]”</p> <p>“Pesquisador - Então o que é o presente? Gabriel: <i>É quando a gente está aqui.</i> (Gravação do Pesquisador)”</p> <p>“Pesquisador: Então é o presente ou o futuro, aquilo que vai acontecer ainda? Gabriel: Aquele futuro. (Gravação do Pesquisador)”</p> • Noção de sincronia e diacronia <p>“Pesquisador: Essas daqui aconteceram ao mesmo tempo ou uma depois da outra? [apontando par a fileira da primeira narrativa, a da revolução francesa]. Gabriel: Ao mesmo tempo. Pesquisador: O mesmo tempo? Gabriel: Não! [franzindo a testa] Pesquisador: Então como elas aconteceram? Gabriel: Antes! (...) depois. (Gravação do pesquisador)”</p> <p>“Pesquisador: Mas na história tem coisas que acontecem ao mesmo ... Gabriel: tempo.</p>

		<p>Pesquisador: Então enquanto estava acontecendo lá na França por exemplo a queda da Bastilha, no Brasil está acontecendo o que?</p> <p>Gabriel: Reunião e morte de Tiradentes. (Gravação do pesquisador)”</p> <ul style="list-style-type: none"> • Noção das durações <p>“Pesquisador: então toda hora mudava de rei. Gabriel: mudava de rei porque eles morriam [batendo novamente a mão, marcando a mudança]. (Gravação do pesquisador)”</p> <p>“Pesquisador: Qual desses três muda mais rápido? O primeiro, o segundo ou o terceiro? Gabriel: Os reis. [antes de responder, o estudante faz um movimento rápido com os braços e mãos como se estivesse imitando alguém que está correndo, alternando as mãos para cima e para baixo]. Pesquisador: E qual muda um pouco mais devagar, não muda toda hora? Gabriel: os grupinhos tudo [o estudante faz o mesmo movimento com as mãos e braços, mas agora mais lento]. (Gravação do pesquisador)”</p>
João Lucas	<ul style="list-style-type: none"> • Aplicativo • Palavras • Entonação da voz • Imagens • Gestos corporais 	<ul style="list-style-type: none"> • Noção de passado, presente e futuro: <p>“Pesquisador: Qual dessas imagens representa o muito antes da nossa história? João Lucas: Aqui. [apontando para a imagem da praia]. Pesquisador: Ele está acontecendo agora? João Lucas - Não. O aniversário do [disse o nome de um colega] já passou. Pesquisador: Então se o aniversário [do colega] já passou, então ele é o passado, presente ou futuro? João Lucas: Passado. (Gravação do Pesquisador)”</p> <p>“João Lucas - Porque já passou. Porque já passou. É Antes. (Gravação do Pesquisador)”</p> <p>O futuro como o presente estendido, ou seja, o amanhã muito próximo do presente.</p> • Noção de sincronia e diacronia <p>Pesquisador: Qual imagem que mata o rei?</p>

		<p>João Lucas: Quem matou? (...) Foi ele. [apontando para a imagem da assembleia e depois para queda da Bastilha] (Gravação do pesquisador)</p> <ul style="list-style-type: none"> Noção das durações <p>Pesquisador: Qual muda mais rápido?</p> <p>João Lucas: Esse. [apontando para a fileira da curta duração]. O rei nascia, governava e morria, nascia, governa e morria... [repetindo a narração]. (Gravação do pesquisador)</p>
Júnior	<ul style="list-style-type: none"> Palavras Aplicativo Entonação da voz Repetição de trechos da narrativa Repetição de palavras para criar ritmos Imagens 	<ul style="list-style-type: none"> Noção de passado, presente e futuro <p>“Pesquisador: E esses dois aqui [apontando para as imagens da praia e da igreja próxima ao mar, escolhidas pelo participante] são passado, presente ou futuro?</p> <p>Junior: Passado!</p> <p>Pesquisador: Por que eles são passado?</p> <p>Junior: Passado, não aconteceu não tem nada.”</p> <p>“Pesquisador: Então tá no passado também, por quê?</p> <p>Junior: É antiga.</p> <p>Pesquisador: Então não é de agora?</p> <p>Junior: Não é</p> <p>Pesquisador: E qual é as imagens de agora?</p> <p>Junior: Esse aqui [apontando para a imagem da igreja atualmente].</p> <p>Pesquisador: E por que esse é o de agora?</p> <p>Junior: Tem tudo. Tem caminhão, tem a igreja, e as casas. (Gravação do Pesquisador)”</p> <p>“Pesquisador: O futuro já aconteceu ou vai acontecer?</p> <p>Junior: Vai acontecer. [fazendo o movimento do braço e mão para trás]</p> <p>Pesquisador: O futuro vai acontecer [usando os gestos do braço para frente] ou já aconteceu [usando os gestos para trás].</p>

		<p>Junior: Já aconteceu [usando os gestos para frente] (Gravação do Pesquisador)”</p> <ul style="list-style-type: none"> • Noção das durações <p>Pesquisador: Qual na história fica mudando toda hora? Junior: Esse aqui, rei, rei, rei ... [apontando para cada figura do rei na fileira da curta duração]. Em outro momento ele utiliza novamente a repetição. Pesquisador: Tudo está acontecendo ao mesmo tempo. Mas tem coisas que mudam mais rápido que as outras? Junior: Sim. Pesquisador: você pode me dar um exemplo disso? Junior: Esse aqui. Rei morre, rei morre, rei morre... Muda, muda, muda. Rei morre, morre, morre [apontando para figura dos reis na fileira da curta duração]. Pesquisador: Qual muda mais ou menos, fica um tempinho e depois muda? Junior: Esse aqui [apontando para a linha da média duração]. (Gravação do pesquisador)</p>
Pedro	<ul style="list-style-type: none"> • Palavras • Aplicativo • Entonação da voz • Repetição de trechos da narrativa • Uso de palmas com mudança de ritmo • Gestos corporais 	<ul style="list-style-type: none"> • Noção de Passado, presente e futuro <p>Pesquisador: E depois, qual veio na nossa história? Pedro: aponta para a imagem da igreja perto do mar. Pesquisador: O que é o passado? Pedro: aponta para as imagens da praia. E diz: Aqui. Pesquisador: Então o que é o passado é o que aconteceu, está acontecendo ou vai acontecer? Pedro aponta para a imagem da igreja hoje em dia. “Pesquisador: Então o que aconteceu antes é o...? Pedro: Passado.”</p> • Noção de Sincronia e diacronia <p>“Pesquisador: Essa história aconteceu ao mesmo tempo que a primeira? Pedro: Sim Pesquisador: E aqui a reunião, aconteceu antes ou depois da morte dele?</p>

		<p>Pedro: Antes da morte. Pesquisador: Na história tem coisas que acontecem ao mesmo tempo? Pedro: Não (...) Sim [com uma entonação maior]. Pesquisador: Tem coisas que acontecem um depois do outro? Pedro: Sim. (Gravação do Pesquisador)”</p> <ul style="list-style-type: none">• Noção das durações Pesquisador: Qual muda mais rápido o primeiro ou segundo? Pedro: Primeiro Pesquisador: Qual muda mais devagar ou não muda? Pedro aponta na tela para a terceira fileira, a da longa duração. Pesquisador: Na história tudo muda ao mesmo tempo? Pedro: Não Pesquisador: Tem coisas que mudam mais... [apontando para a fileira da curta duração] Pedro: Rápidas Pesquisador: Outras mudam mais ... [apontando para a fileira da longa duração] Pedro: Devagar (Gravação do pesquisador)
--	--	---

4 CONCLUSÕES

Inicialmente as pesquisas em ensino de história dialogavam diretamente com as teorias genéticas de Jean Piaget. Essa influência foi reduzida e reformulada dentro de uma nova perspectiva da didática da história alemã e a educação histórica inglesa.

Esse mesmo diálogo não foi feito com a Teoria Histórico-Cultural de Vigotski e sua defectologia. Na mesma proporção mostra-se uma lacuna nos estudos de ensino de história e educação inclusiva. Poucos trabalhos foram produzidos, e os que foram mantêm recorte em crianças surdas e cegas.

O entrelaçamento entre a Didática da História e a Teoria Histórico-Cultural representa avanços significativos no que concerne aos estudos das duas áreas. Reafirmamos através dessa pesquisa que existe uma necessidade de pesquisas em ensino de história que sem propõem a pensar produtos educacionais capazes de alcançarem os estudantes em suas múltiplas existências.

Com base nessa necessidade buscamos desenvolver um aplicativo que possibilitou o desenvolvimento das noções temporais. A narrativa apresentou uma possibilidade de supercompensação e didatização do conteúdo da disciplina de história, sendo um instrumento possível para dar sentido a conceitos e noções de difícil entendimento.

A narrativa expressada através da fala, dos gestos, das imagens e do aplicativo, se mostrou um possibilitador da organização de pensamento sobre o tempo. Nos casos em que havia uma narrativa contada, o tempo se tornou mais concreto para os estudantes, possibilitando a construção das noções temporais. Nos casos em que não havia narrativa, como por exemplo o futuro, os estudantes buscaram construir suas próprias percepções e narrativa para dar sentido ao tempo.

Ao mesmo tempo, a narrativa possibilitou que as experiências do passado a partir da consciência histórica, pudessem ganhar sentido para a vida presente. Em diversos momentos os participantes relacionaram o passado com o presente e com vivências do cotidiano deles.

4.1 O aplicativo

O aplicativo que usamos é produto e objeto dessa pesquisa. Como objeto ele é parte do processo de análise, como produto, ele construído a partir desse estudo. Isso implica num processo de reformulação, a partir das demandas que surgem e que

representam ganhos significativos. Após as aplicações, o aplicativo foi repensado e algumas mudanças foram feitas. Nesse breve capítulo listaremos todas as mudanças feitas depois das aplicações.

A primeira mudança foi priorizar uma configuração que privilegiasse os dispositivos de Tela *Touch*, como tablets e celulares. Essa mudança busca dar autonomia aos estudantes. Durante a aplicação, os estudantes tiveram dificuldade de mexer nos mouses. Quando utilizado o tablet, eles puderam realizar de maneira mais autônoma. Como sinaliza Cruz et al. (2017):

Alguns alunos podem demonstrar dificuldade em manter o fluxo do cursor do mouse na tela uma vez que esse instrumento se mostra pouco intuitivo para sujeitos com TEA pois demanda mais coordenação motora por parte desses alunos. Uma boa alternativa é ter computadores com a tecnologia *touch* ou o próprio tablet (que já vem com essa tecnologia assim como os smartphones) pois a sua utilização depende apenas de um toque dos dedos na tela.

Uma outra mudança foi com relação a utilização de links que direcionam o estudante para fora do aplicativo. Cruz e Monteiro (2013) sinalizam que a utilização de hipermídias podem dar mais acessibilidade cognitiva. Além disso, essa interatividade produz uma autonomia no estudante. Segundo elas:

interatividade transforma aquele que navega no hipertexto em um leitor, à medida que tem acesso ao conteúdo disponibilizado e faz suas próprias associações. Ao mesmo tempo, a livre exploração de sons, imagens e textos estabelecem percursos únicos de busca pela construção do sentido, tornando-o, ao mesmo tempo, um escritor (CRUZ; MONTEIRO, 2013, p. 12).

Foi acrescentado esse recurso, em imagens que tivessem fora da plataforma algum conteúdo que de certa forma acrescentassem na experiência de utilização do aluno. Esse por exemplo foi o caso das imagens da cana, ouro e café, onde o aluno pode ser direcionado a vídeos que mostrem todo o processo de plantação ou extração, até a forma como eles conhecem no seu cotidiano (açúcar refinado, jóias e café em pó).



Figura 37 - Vídeo link externo açúcar



Figura 38 - Vídeo link externo ouro



Figura 39 - Link externo café

Uma terceira mudança foi na apresentação da imagem que representa a escravidão. Na versão antiga nós tínhamos uma mesma imagem repetida várias vezes. Em alguns casos, como o de Gabriel, ficou difícil que perceber que elas eram a mesma imagem repetida. Para ele parecia então que eram imagens diferentes, interferindo na percepção da longa duração.

4.2 Visibilidade

Durante todo o processo de aplicação e análise da pesquisa, o estudante tornou-se ator principal. Dizemos isso, pois como nos indica Vigotski (2021a), nossa pesquisa e atuação não sobre a deficiência e a não possibilidade. Nossos estudos e prática pedagógica são sobre as possibilidades desses sujeitos. Por isso, pensar que os participantes da pesquisa precisariam ter seu espaço de fala, de movimentação e expressão é essencial para uma visão de seres atuantes e pensantes.

Durante toda a fase da aplicação os estudantes puderam argumentar e apresentar a reflexão que os levou a responder ou agir de determinada forma. Nós demos um espaço que ele, através de suas construções mentais, pudesse fundamentar seu pensamento.

As falas e respostas desses estudantes, em alguns casos diverge do que é esperado como correto ou resposta final. Porém, questionar o que o levou a responder aquilo, possibilitou que o participante narrasse, organizasse e expressasse seu pensamento. Isso acontece por exemplo com as respostas da primeira atividade de Gabriel, João Lucas e Pedro.

Mas não basta possibilitar a explicação, é preciso também buscar entender o que o pensamento desse estudo quer expressar. Com isso, precisamos não desconsiderar as explicações que inicialmente fogem do padrão. É preciso pensar nas possibilidades que ele como ser pensante tem.

Os processos de possibilitar a argumentação e buscar entender esse argumento a partir da lógica do estudante, configura um processo de protagonismo. Esses corpos e mentes são muitas das vezes invisibilizados seja pelo silenciamento, pela infantilização, pela visão de incapacidade formando barreiras atitudinais, ou seja, atitudes que:

se estabelecem na esfera social, cujas relações humanas centram-se nas limitações dos indivíduos e não em suas potencialidades. Referem-se a atitudes ou comportamentos que impedem ou prejudicam a participação social da pessoa com deficiência em igualdade de condições e oportunidades com as demais pessoas (MELLO; CABISTANI, 2019, p. 124).

O estatuto da pessoa com deficiência (BRASIL, 2015) já prevê esse tipo de comportamento, como excludente. Segundo ele:

Considera-se discriminação em razão da deficiência toda forma de distinção, restrição ou exclusão, por ação ou omissão, que tenha o propósito ou o efeito de prejudicar, impedir ou anular o reconhecimento ou o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais de pessoa com deficiência, incluindo a recusa de adaptações razoáveis e de fornecimento de tecnologias assistivas.

Sendo uma das barreiras: “e) barreiras atitudinais: atitudes ou comportamentos que impeçam ou prejudiquem a participação social da pessoa com deficiência em igualdade de condições e oportunidades com as demais pessoas” (BRASIL, 2015). Dar a possibilidade do diálogo com o estudante é fazer dele parte do processo educacional. As reflexões dessa pesquisa só foram possíveis em um contexto de possibilidades de produção por parte dos participantes. Queremos aqui a parte dessa reflexão pensar e defender que os estudantes possam ser agentes, produtores de suas

ideias e pensamentos. Precisamos, portanto, dar espaço para que eles expressem seus resultados do processo educacional (RODRIGUES; BERNARDINO; MOREIRA, 2022).

Nesse sentido é papel de toda a comunidade escolar dar esse espaço. Quando falamos no início desse trabalho do ensino colaborativo, defendemos que esse é um trabalho conjunto (MOREIRA; CRUZ, 2018). O espaço para a resposta, reflexão e expressão do estudante não deve ser feito somente pelo processo do AEE, mas sim por toda a comunidade escolar. É parte do processo educacional que esse estudante seja acolhido no sentido de receber as demandas e produções sem menosprezá-las ou até mesmo invisibilizá-las.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGUIAR, E. P. Aprendizagem histórica: diálogos para uma aproximação com a teoria. **História & Ensino**, Londrina, v. 26, n. 2, p. 51, 13 dez. 2020.

AQUINO, O. F. O experimento didático-formativo: contribuições de L. S. Vigotski, L. V. Zankov e V. V. Davidov. *In*: MATURANO, A. L.; PUENTES, R. V. (org.). **Fundamentos psicológicos e didáticos do Ensino Desenvolvimental**. Uberlândia: EDUFU, 2017.

BAPTISTA, C. R. Política pública, Educação Especial e escolarização no Brasil. **Educação e Pesquisa**, [S. l.], v. 45, p. e217423, 2019.

BARCA, I. Educação histórica: uma nova área de investigação. **História: Revista da faculdade de Letras**, Porto, v. 2, p. 13–21, 2001.

BERGMAN, K. A história na reflexão didática. **Rev. Bras. De Hist**, São Paulo, v. 9, n. 19, p. 29–42, set. 1989.

BIESTA, G.; RAMÍREZ, C. E. N. Devolver la enseñanza a la educación. Una respuesta a la desaparición del maestro. **Pedagogía y saberes**, [S. l.], n. 44, seç. Pedagogía y saberes, p. 119–129, 2016.

BITTENCOURT, C. M. F. **Ensino de história: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez Editora, 2005.

BLOCH, M. L. B. **Apologia da Historia Ou O Ofício de Historiador**. 1ª. Rio de Janeiro: J. Zahar, 2002.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação Qualitativa em Educação. Uma Introdução à Teoria e aos Métodos**. 1ª edição. Porto: Porto, 2003.

BORGES DALBERIO, M. C.; ORNELLAS SIVIERI PEREIRA, H. de; FERNÁNDEZ AQUINO, O. Inclusão versus integração: a problemática das políticas e da formação docente. **Revista Iberoamericana de Educación**, [S. l.], v. 59, n. 3, p. 1–11, 15 jul. 2012.

BRASIL. **Censo da educação básica 2021: resumo técnico [recurso eletrônico]**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2022.

BRASIL. Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 4.024. 20 dez. 1961.

BRASIL. Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus. 5.692. 11 ago. 1971.

BRASIL. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). LEI Nº 13.146. 6 jul. 2015.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). 9.394. 20 dez. 1996.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial: livro 1/MEC/SEESP**. [S. l.: s. n.], 1994.

BRASIL. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília, DF, 2008.

BRASIL. RESOLUÇÃO Nº 4. 2 out. 2009.

BRAUDEL, F. História e Ciências Sociais: a longa duração. **Revista de História**, São Paulo, v. 30, n. 62, p. 261, 30 jun. 1965.

BRAUN, P.; MARIN, M. Ensino colaborativo: uma possibilidade do Atendimento Educacional Especializado. **Revista Linhas**, [S. l.], v. 17, n. 35, p. 193–215, 30 maio 2016.

CARLOS, N. L. S. D. *et al.* Reflexões acerca de método indiciário e seu uso em programas de pós-graduação em história e educação no Brasil. **Práxis Educacional**, [S. l.], v. 19, n. 50, p. e12937–e12937, 8 set. 2023.

CARVALHO, C. L. de; SALERNO, M. B.; ARAÚJO, P. F. de. A educação especial nas leis de diretrizes e bases da educação brasileira: uma transformação em direção à inclusão educacional. **Horizontes - Revista de Educação**, [S. l.], v. 3, n. 6, p. 34–48, 2015.

CERRI, L. Um lugar na História para a Didática da História. **História & Ensino**, [S. l.], v. 23, p. 11, 31 out. 2017.

CERRI, L. F. **Ensino de História e Consciência Histórica: Implicações Didáticas de uma Discussão Contemporânea**. 1ª edição-Edição de bolso. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2011.

COSTA, A. L.; DE OLIVEIRA, M. M. D. O ensino de História como objeto de pesquisa no Brasil: no aniversário de 50 anos de uma área de pesquisa, notícias do que virá. **Sæculum – Revista de História**, [S. l.], n. 16, p. 147–160, 2007.

CRUZ, M. L. R. M. da. **Ambiente virtual de aprendizagem para letramento de alunos com deficiência intelectual**. 2013. 244 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013. Disponível em: <https://www.btdt.uerj.br:8443/handle/1/10355>. Acesso em: 1 out. 2023.

CRUZ, M. L. R. M. da. **Lentes digitais: a construção da linguagem escrita de adultos portadores de deficiência mental em ambiente informatizado de aprendizagem**. 2004. 261 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2004.

CRUZ, M. L. R. M. da; OLIVEIRA, V. de; GLAT, R. Das Tecnologias Assistivas aos Objetos de Aprendizagem: Possibilidades e Estratégias para inclusão de pessoas com deficiência. *In*: SANTOS, E.; RAMAL, A. (org.). **Mídias e Tecnologias na Educação Presential e a Distância**. Rio de Janeiro: LTC, 2016.

CRUZ, M. M. da *et al.* **Autismo e educação inclusiva: Mediação pedagógica na era tecnológica**. Santo Tirso: Whitebooks, 2017.

CRUZ, M. M. da; MONTEIRO, A. Acessibilidade cognitiva para o letramento de jovens com deficiência. **Education Policy Analysis Archives**, [S. l.], v. 21, p. 1–33, 23 set. 2013.

CRUZ, G. de C.; GLAT, R. Educação inclusiva: desafio, descuido e responsabilidade de cursos de licenciatura. **Educar em Revista**, [S. l.], n. 52, p. 257–273, jun. 2014.

CRUZ, M. M.; NASCIMENTO, F. F. do. ACESSIBILIDADE AO CURRÍCULO ATRAVÉS DO USO DO COMPUTADOR PARA ESTUDANTES COM AUTISMO. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**, [S. l.], v. 4, n. 1, p. 43–65, 16 mar. 2018.

DAVIDOV, V. V. **La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico: investigación psicológica teórica y experimental**. Moscou: Editorial Progreso, 1988.

FREIRE, P. **Pedagogia Do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

GARCIA, R. M. C.; MICHELS, M. H. A política de educação especial no Brasil (1991-2011): uma análise da produção do GT15 - educação especial da ANPED. **Revista Brasileira de Educação Especial**, [S. l.], v. 17, n. spe1, p. 105–124, ago. 2011.

GINZBURG, C. **Sinais: raízes de um paradigma indiciário. Mitos, emblemas, sinais: Morfologia e História**. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

GLAT, R. Desconstruindo Representações Sociais: por uma Cultura de Colaboração para Inclusão Escolar¹. **Revista Brasileira de Educação Especial**, [S. l.], v. 24, p. 9–20, dez. 2018.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2020**. Brasília: Inep, 2021. . Acesso em: 15 jan. 2022.

JANNUZZI, G. de M. **A Educação do Deficiente no Brasil: dos Primórdios ao Início do Século XXI**. 3ª edição-3ª edição-Revista. Campinas: Autores Associados, 2012.

KOSELLECK, R. **Futuro passado: contribuição à semântica dos tempos históricos**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2006.

KRAVTSOV, G. As bases filosóficas da psicologia histórico-cultural. **VERESK – CADERNOS ACADÊMICOS INTERNACIONAIS Estudos sobre a perspectiva histórico-cultural de Vigotski**. Brasília: UniCEUB, 2014. v. 1, .

KRENAK, A. **Futuro ancestral**. 1ª edição. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

LEANDRO, E. G.; PASSOS, C. L. B. O paradigma indiciário para análise de narrativas. **Educar em Revista**, [S. l.], v. 37, p. e74611, 28 abr. 2021.

LEVSTIK, L. S.; BARTON, K. C. ‘They still use some of their past’: historical salience in elementary children’s chronological thinking. **Journal of Curriculum Studies**, [S. l.], v. 28, n. 5, p. 531–576, set. 1996.

LUCINI, M. **Tempo, narrativa e ensino de história**. Porto Alegre: Mediação, 1999.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação - Abordagens Qualitativas**. 1ª edição. São Paulo: EPU, 1986.

MARTINS, L. M. **O DESENVOLVIMENTO DO PSIQUISMO E A EDUCAÇÃO ESCOLAR: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica**. 2011. 250 f. Tese de obtenção do título de Livre-Docente – Universidade Estadual Paulista, Bauru, 2011.

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação especial no Brasil: história e políticas públicas**. 6ª edição. São Paulo: Cortez, 2011.

MELLO, L. S.; CABISTANI, L. G. Capacitismo e lugar de fala: repensando barreiras atitudinais. **Revista da Defensoria Pública do Estado do Rio Grande do Sul**, Porto Alegre, n. 23, p. 118–139, 20 abr. 2019.

MIGNOLO, W. D. COLONIALIDADE: O LADO MAIS ESCURO DA MODERNIDADE. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, [S. l.], v. 32, p. e329402, 22 jun. 2017.

MOREIRA, W. S.; CRUZ, M. M. da. O Mediador Escolar no Segundo Segmento do Ensino Fundamental: Interloquções entre Espaços, Desafios e Possibilidades da Inclusão Escolar. **Educação em Revista**, [S. l.], v. 19, n. 1, p. 137–154, 25 maio 2018.

NADAI, E.; BITTENCOURT, C. M. F. Repensando a noção de tempo histórico no ensino. *In*: PINSK, J. (org.). **Ensino de História e a criação do fato**. 13. ed. São Paulo: Contexto, 2009.

OLIVEIRA, A. G. P. **A criança e a relação com o conhecimento: a aprendizagem histórica na educação infantil**. 2019. 247 f. Tese (Doutorado em educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2019.

OLIVEIRA, J. F. de; LIBÂNEO, J. C.; TOSCHI, M. S. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. [S. l.]: Cortez Editora, 2017.

OLIVEIRA, S. R. F. O tempo, a criança e o ensino de história. *In*: ROSSI, V. L. S. de; ZAMBONI, E. (org.). **Quanto tempo o tempo tem!: educação, filosofia, psicologia, cinema, astronomia, psicanálise, história**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2003.

ORTEGA, F. O sujeito cerebral e o movimento da neurodiversidade. **Mana**, [S. l.], v. 14, n. 2, p. 477–509, out. 2008.

PACHECO, R. de A.; ROCHA, H. Quando o ensino vira tema de pesquisa: o ensino de História na Pós-Graduação em História. **Anos 90**, Porto Alegre, v. 23, n. 44, p. 51–83, dez. 2016.

PADILHA, A. M. L. Desenvolvimento Psíquico e Elaboração Conceitual por Alunos com Deficiência Intelectual na Educação Escolar¹. **Revista Brasileira de Educação Especial**, [S. l.], v. 23, n. 1, p. 9–20, mar. 2017.

PENNA, F. de A.; SILVA, R. da C. A. Operações que tornam a história pública. A responsabilidade pelo mundo e o ensino de história. *In*: MAUAD, A. M.; ALMEIDA, J. R. de; SANTHIAGO, R. (org.). **História pública no Brasil: Sentidos e itinerários**. São Paulo: Letra e Voz, 2016. Disponível em:

<https://www.letraevoz.com.br/produtos/historia-publica-no-brasil-sentidos-e-itinerarios-ana-maria-mauad-juniele-rabelo-de-almeida-e-ricardo-santhiago/>. Acesso em: 2 set. 2022.

PIAGET, J. **A Noção de Tempo na Criança**. 3ª edição. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012.

PIMENTEL, E. F.; MONTENEGRO, Z. M. C. Aproximações do paradigma indiciário com o pensamento Freiriano: uma construção possível? **Práxis Educacional**, [S. l.], v. 3, n. 3, p. 181–194, 15 mar. 2007.

PRESTES, Z. **Quando Não é Quase a Mesma Coisa: Traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil**. 2ª edição. [S. l.]: Autores Associados, 2021.

RAAD, I. L. F. **Atividades cotidianas e o pensamento conceitual**. 2013. 211 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2013. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/13784>. Acesso em: 13 abr. 2022.

REIS, J. C. **Teoria e História: Tempo Histórico, História do Pensamento Histórico Ocidental e Pensamento Brasileiro**. 1ª edição. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2012.

RICHTER, M. G.; PESSOLANO, J.; REIS, A. R. Pesquisa-ação e paradigma indiciário: construindo aproximações. **Linguagens & Cidadania**, [S. l.], 2002. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/LeC/article/view/31490>. Acesso em: 5 nov. 2023.

RICOEUR, P. **Tempo e narrativa - vol. 1: A intriga e a narrativa histórica**. trad. Claudia Berliner. 1ª edição. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011a.

RICOEUR, P. **Tempo e narrativa - Vol. 3: O tempo narrado**. 1ª edição. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011b.

RODRIGUES, M.; BERNARDINO, J. L. F.; MOREIRA, M. V. Barreiras atitudinais: A exclusão que limita a acessibilidade de pessoas com deficiência. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, [S. l.], p. 1311–1326, 1 abr. 2022.

RÜSEN, J. Aprendizado histórico. *In*: SCHMIDT, M. A.; BARCA, I.; MARTINS, E. de (org.). **Jörn Rüsen e o ensino de história**. Curitiba: Ed. UFPR, 2010a.

RÜSEN, J. Aprendizagem histórica. *In*: SCHMIDT, M. A.; BARCA, I.; MARTINS, E. de R. (org.). **Jörn Rüsen e o ensino de história**. Curitiba: Ed. UFPR, 2010b.

RÜSEN, J. Didática da história: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão. *In*: SCHMIDT, M. A.; BARCA, I.; MARTINS, E. de (org.). **Jörn Rüsen e o ensino de história**. Curitiba: Ed. UFPR, 2010c.

RÜSEN, J. **Historia viva: Teoria da historia III: formas e funções do conhecimento histórico**. trad. Estevao de Rezende Martins. Brasília: Universidade de Brasília, 2007(Coleção Teoria da historia / de Jörn Rüsen, 3).

RÜSEN, J. Narrativa histórica: fundamentos, tipos, razão. *In*: SCHMIDT, M. A.; BARCA, I.; MARTINS, E. de R. (org.). **Jörn Rüsen e o ensino de história**. Curitiba: Ed. UFPR, 2010d.

RÜSEN, J. O desenvolvimento da competência narrativa na aprendizagem histórica: uma hipótese ontológica relativa a consciência moral. *In*: SCHMIDT, M. A.; BARCA, I.; MARTINS, E. de (org.). **Jörn Rüsen e o ensino de história**. Curitiba: Ed. UFPR, 2010e.

RÜSEN, J. **Razão histórica: Teoria da historia: os fundamentos da ciência histórica**. trad. Estevão De Rezende Martins. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.

SCALDAFERRI, D. C. M. Concepções de tempo e ensino de história. **História & Ensino**, [S. l.], v. 14, n. 0, p. 53–69, 10 abr. 2008.

SCHMIDT, M. A. Jörn Rüsen e sua contribuição para a didática da história. **Intelligere**, [S. l.], v. 3, n. 2, p. 60–76, 27 nov. 2017.

SCHMIDT, M. A.; URBAN, A. C. Aprendizagem e formação da consciência histórica: possibilidades de pesquisa em Educação Histórica. **Educar em Revista**, [S. l.], n. 60, p. 17–42, jun. 2016.

SILVA, G. de F. da. **Ensino de história na área da deficiência intelectual na perspectiva inclusiva: análise de dissertações e teses**. 2018. 102 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, – Universidade Estadual Paulista (Unesp), Marília, 2018. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/152867>. Acesso em: 19 jan. 2022.

SILVA, L. H. da. **A concepção de êxito no ensino de história para alunos com deficiência intelectual**. 2009. 128 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2009.

SILVA, L. H. da. **Construção, aplicação e análise de proposta de formação continuada de professores para o ensino de história a alunos com deficiência intelectual**. 2016. 180 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2016.

SOLÉ, M. G. P. S. **A história no 1º ciclo do Ensino Básico : a concepção do tempo e a compreensão histórica das crianças e os contextos para o seu desenvolvimento**. 2009. 876 f. Tese (Doutorado em Ramo de Estudos da Criança área em Estudo do Meio Social) – Universidade do Minho, Braga, 2009. Disponível em: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/>. Acesso em: 9 jan. 2022.

STOW, W.; HAYDN, T. Issues in the teaching of chronology. *In*: ARTHUR, J.; ROBERT PHILLIPS, U. O. W. S. (org.). **Issues in History Teaching**. Hoboken: Taylor and Francis, 2012. Disponível em: <http://public.eblib.com/choice/publicfullrecord.aspx?p=179959>. Acesso em: 23 jan. 2022.

SUASSUNA, L. Pesquisa qualitativa em educação e linguagem: histórico e validação do paradigma indiciário. **Perspectiva**, [S. l.], v. 26, n. 1, p. 341–377, 2008.

THORNTON, S. J.; VUKELICH, R. Effects of Children's Understanding of Time Concepts on Historical Understanding. **Theory & Research in Social Education**, [S. l.], v. 16, n. 1, p. 69–82, jan. 1988.

UNESCO. **DECLARAÇÃO DE SALAMANCA**. [S. l.: s. n.], 1994.

VERESOV, N. Discovering the Great Royal Seal: New Reality of Vygotsky's Legacy. **Cultural-Historical Psychology**, [S. l.], v. 16, n. 2, p. 107–117, 2020.

VERESOV, N. Introducing cultural historical theory: main concepts and principles of genetic research methodology. **Cultural-Historical Psychology**, [S. l.], v. 6, n. 4, p. 83–90, 2010.

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. trad. Paulo Bezerra. 2ª edição. [S. l.]: WMF Martins Fontes, 2009.

VIGOTSKI, L. S. **Obras escogidas. Tomo III**. Madrid: Visor, 1995. v. Tombo III, .

VIGOTSKI, L. S. **Problemas da Defectologia**. 1ª edição. [S. l.]: EDITORA EXPRESSÃO POPULAR, 2021a.

VIGOTSKI, L. S. **Psicologia, Educação e Desenvolvimento**. 1ª edição. São Paulo: EDITORA EXPRESSÃO POPULAR, 2021b.

VYGOTSKY, L. S. **Obras escogidas Tombo III: Problemas del desarrollo de la psique**. Madrid: Visor, 1997a.

VYGOTSKY, L. S. **Obras escogidas Tombo IV: Psicología infantil**. Madrid: Visor, 1997b.

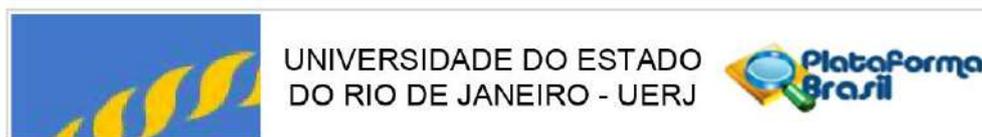
WALSH, C.; OLIVEIRA, L. F. de; CANDAU, V. M. Colonialidade e pedagogia decolonial: Para pensar uma educação outra. **Education Policy Analysis Archives**, [S. l.], v. 26, p. 83–83, 23 jul. 2018.

ZAMBONI, E. Panorana das pesquisas no ensino de História. **Sæculum – Revista de História**, [S. l.], v. 6–7, p. 105–117, 2001.

ZANKOV, L. **La enseñanza y el desarrollo: Investigación pedagógica experimental**. Moscou: Editorial Progreso, 1984.

APÊNDICES

Apêndice 1 – Parecer Consubstanciado do CEP - Plataforma Brasil



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A narrativa como uma proposta de ensino das noções temporais para alunos com Necessidades Educacionais Específicas.

Pesquisador: CLEITON BATISTA DE OLIVEIRA

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 68721723.3.0000.5282

Instituição Proponente: Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

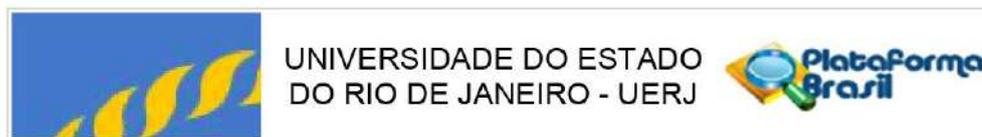
DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 6.051.167

Apresentação do Projeto:

Projeto de Pesquisa intitulado: "A narrativa como uma proposta de ensino das noções temporais para alunos com Necessidades Educacionais Específicas, de autoria do pesquisador CLEITON BATISTA DE OLIVEIRA - Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira – PPG Ensino e educação Básica. As informações para a elaboração deste relatório foram provenientes da PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2093997.pdf de 26/04/2023 e do Projeto de Pesquisa. O ensino de história como disciplina escolar tem na dimensão temporal sua base e especificidade. Apesar disso o tempo histórico é ainda hoje um conceito de grande debate no campo. Esse conceito, que é essencial para a disciplina, apresenta um grande nível de abstração, que pode se tornar ainda mais profunda quando pensamos em alunos com Necessidade Educacionais Específicas (NEE). Partindo dessa premissa, o presente trabalho tem como objetivo propor um produto educacional que vise auxiliar no desenvolvimento de noções temporais como passado, presente, futuro, diacronia e sincronia, usando a narrativa como meio de produção de sentido dessas noções. A partir da reflexão sobre o ensino de história, no que diz respeito ao diálogo com a educação inclusiva, traçamos como objetivos desenvolver um aplicativo que vise auxiliar no desenvolvimento das noções temporais; analisar o papel da narrativa como forma de didatização de conteúdos de história para alunos com Necessidade Educacionais Específicas; avaliar a construção das noções temporais e do entendimento dos estudantes sobre esses conceitos a partir da análise das narrativas.

Endereço: Rua São Francisco Xavier 524, BL E 3ºand. Sl 3018
Bairro: Maracanã **CEP:** 20.559-900
UF: RJ **Município:** RIO DE JANEIRO
Telefone: (21)2334-2180 **Fax:** (21)2334-2180 **E-mail:** coep@sr2.uerj.br



Continuação do Parecer: 6.051.167

A primeira é a fase de observação da turma, do conteúdo, construção da teoria e metodologia. Utilizaremos como ferramentas de coleta de dados as entrevistas e observações. A segunda fase é o momento da construção dos produtos didáticos. Durante esse período, buscaremos pensar o produto de maneira que se encaixe nos dados que levantamos na primeira fase. A terceira fase é a aplicação desses produtos com alguns alunos. Nesse momento, a observação será o meio principal da coleta de dados, visto que durante a aplicação dos produtos o pesquisador irá perceber todas as nuances presentes nas utilizações. Na quarta e última a fase da análise dos dados levantados a partir da aplicação do produto, utilizaremos uma análise qualitativa das atividades realizadas e das anotações levantadas. A partir dessa metodologia e da base teórica, propomos como produto aplicativo que junto de uma narrativa tentará facilitar o entendimento de noções de tempo. O aplicativo será dividido em 2 partes: a primeira com foco no desenvolvimento das noções de passado, presente e futuro e a segunda com noções de sincronia e diacronia. A Análise dos dados será feita a partir do método indiciário. Baseado nesse modelo de análise, buscaremos indícios, sinais e detalhes que nos indique as noções temporais desenvolvida pelos alunos. Esses detalhes podem estar nas palavras, nos gestos, na organização das imagens, no tempo de silêncio, do frisar do rosto etc. Critérios de inclusão: Os participantes da pesquisa serão alunos do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira – CAP-UERJ, matriculados em turmas do 6º, 7º e 8º anos, atendidos e não atendidos pelo departamento de atendimento educacional especializado.

Objetivo da Pesquisa:

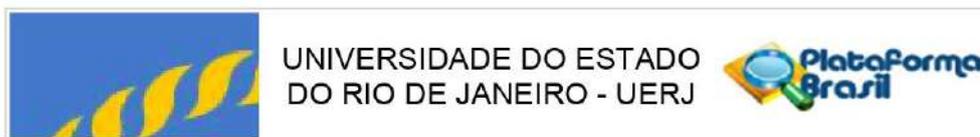
A pesquisa tem como objetivo desenvolver as noções de diacronia e sincronia. O primeiro objetivo dessa atividade é que o aluno ouça a narrativa, e consiga em primeiro lugar separar os dois acontecimentos e desenvolver a ideia de diacronia, ou seja, uma seriação que mantém relação entre si. O segundo objetivo é que ele consiga desenvolver a ideia de sincronia, ou seja, que indique que as duas narrativas aconteceram em momentos próximos ou ao mesmo tempo.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos: Os riscos da pesquisa, são os mesmo vivenciados por alunos com desenvolvimento atípico em seu processo de escolarização, uma vez que a aplicação será em um local já conhecidos pelos participantes, em uma sala comum, que eles já tem familiaridade. Benefícios: Desenvolvimento e aplicação de um aplicativo que auxilie os professores da educação básica, que tenham ou não alunos com dificuldade educacionais específicas.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Endereço: Rua São Francisco Xavier 524, BL E 3ºand. SI 3018
Bairro: Maracanã **CEP:** 20.559-900
UF: RJ **Município:** RIO DE JANEIRO
Telefone: (21)2334-2180 **Fax:** (21)2334-2180 **E-mail:** coep@sr2.uerj.br



Continuação do Parecer: 6.051.167

Pesquisa relevante para a área das Ciências Humanas.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Foram analisados os seguintes documentos de apresentação obrigatória:

- 1) Folha de Rosto para pesquisa envolvendo seres humanos: adequado
- 2) Projeto de Pesquisa: adequado
- 3) Orçamento financeiro e fontes de financiamento: adequados
- 4) Termo de Consentimento Livre e Esclarecido: adequado aos pais
- 5) Termo de Assentimento Livre e Esclarecido dirigido aos alunos: corrigido e adequado
- 6) Cronograma devidamente apresentado.
- 7) Termo de Anuência Institucional devidamente apresentado

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Ante o exposto, o Comitê de Ética em Pesquisa – CEP UERJ deliberou pela aprovação deste projeto, visto que não há implicações éticas.

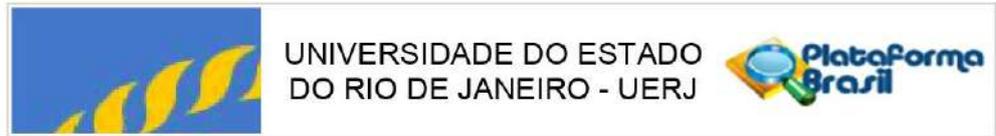
Considerações Finais a critério do CEP:

Faz-se necessário apresentar o Relatório Anual - previsto para maio de 2024. O Comitê de Ética em Pesquisa – CEP UERJ deverá ser informado de fatos relevantes que alterem o curso normal do estudo, devendo o pesquisador apresentar justificativa, caso o projeto venha a ser interrompido e/ou os resultados não sejam publicados.

Tendo em vista a legislação vigente, o Comitê de Ética em Pesquisa – CEP UERJ recomenda ao(à) Pesquisador(a): Comunicar toda e qualquer alteração do projeto e/ou no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, para análise das mudanças; informar imediatamente qualquer evento adverso ocorrido durante o desenvolvimento da pesquisa; o comitê de ética solicita a V.S.^a que encaminhe a este comitê relatórios parciais de andamento a cada 06 (seis) meses da pesquisa e, ao término, encaminhe a esta comissão um sumário dos resultados do projeto; os dados individuais de todas as etapas da pesquisa devem ser mantidos em local seguro por 5 anos.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Endereço: Rua São Francisco Xavier 524, BL E 3ºand. SI 3018
Bairro: Maracanã CEP: 20.559-900
UF: RJ Município: RIO DE JANEIRO
Telefone: (21)2334-2180 Fax: (21)2334-2180 E-mail: coep@sr2.uerj.br



Continuação do Parecer: 6.051.167

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2093997.pdf	26/04/2023 22:38:06		Aceito
Outros	Carta_resposta.pdf	26/04/2023 22:37:57	CLEITON BATISTA DE OLIVEIRA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo_de_Assentimento_do_Menor.pdf	26/04/2023 21:26:01	CLEITON BATISTA DE OLIVEIRA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_Aos_Responsaveis_pe_lo_Menor.pdf	26/04/2023 21:22:53	CLEITON BATISTA DE OLIVEIRA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projeto_de_pesquisa_Cleiton_Batista_de_Oliveira.pdf	22/03/2023 21:42:53	CLEITON BATISTA DE OLIVEIRA	Aceito
Cronograma	Cronograma.pdf	16/03/2023 23:34:57	CLEITON BATISTA DE OLIVEIRA	Aceito
Folha de Rosto	folhaDeRosto_Cleiton.pdf	15/03/2023 19:01:05	CLEITON BATISTA DE OLIVEIRA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

RIO DE JANEIRO, 10 de Maio de 2023

Assinado por:
Rosa Maria Esteves Moreira da Costa
(Coordenador(a))

Endereço: Rua São Francisco Xavier 524, BL E 3ºand. SI 3018
Bairro: Maracanã **CEP:** 20.559-900
UF: RJ **Município:** RIO DE JANEIRO
Telefone: (21)2334-2180 **Fax:** (21)2334-2180 **E-mail:** coep@sr2.uerj.br

Apêndice 2 - Carta de autorização – Conselho de ética – CAP UERJ



Governo do Estado do Rio de Janeiro
Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira

CARTA DE AUTORIZAÇÃO PARA PESQUISA

Rio de Janeiro, 28 de julho de 2023.

O pesquisador **Cleiton Batista de Oliveira** encontra-se autorizada pela Comissão de Autorização de Pesquisa do CAP-UERJ a realizar, nesta Instituição, o trabalho de campo referente à pesquisa que tem como título **A narrativa como uma proposta de ensino das noções temporais para alunos com Necessidades Educacionais Específicas**.

A referida autorização foi referendada pelo Conselho Departamental deste Instituto de Aplicação, em reunião ocorrida no dia 22 de junho de 2023.

Para que a pesquisa se inicie, solicitamos que seja encaminhado a este Núcleo de Extensão, Pesquisa e Editoração o **parecer consubstanciado da Comissão de Ética em Pesquisa**.

Atenciosamente,

 Documento assinado digitalmente
ELIZANDRA MARTINS SILVA
Data: 28/07/2023 08:12:13-0300
Verifique em <https://validar.it.gov.br/>

Elizandra Martins Silva
Coordenadora do NEPE
ID 4418312-7

Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira – CAP-UERJ
Núcleo de Extensão, Pesquisa e Editoração – NEPE
Rua Santa Alexandrina, 288 – Rio Comprido - CEP 20261-232 – Rio de Janeiro/RJ
Tel.: 2333-8162 / 8164 – e-mail: capnepe@gmail.com

Apêndice 3 – Termo de assentimento para o menor



Universidade do Estado do Rio de Janeiro
 Centro de Educação e Humanidades
 Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira
 Programa de Pós-Graduação de Ensino de Educação Básica



TERMO DE ASSENTIMENTO PARA MENOR

Você está sendo convidado(a) para participar, como voluntário(a), da pesquisa intitulada **“A narrativa como uma proposta de ensino das noções temporais para alunos com Necessidades Educacionais Específicas”**, conduzida por Cleiton Batista de Oliveira. Este estudo tem por objetivo desenvolver um aplicativo que favoreça a aprendizagem de noções temporais, como por exemplo: passado, presente e futuro, sincronia e diacronia, através do uso da narrativa e da tecnologia.

Você foi selecionado(a) por ser um estudante matriculado em uma das turmas do 6º, 7º ou 8º anos da educação básica no Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira – CAP-UERJ, e por ser atendido pelo departamento de atendimento educacional especializado DAEE;. Sua participação não é obrigatória. A qualquer momento, você poderá desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa, desistência ou retirada de consentimento não acarretará prejuízo.

A pesquisa apresenta riscos mínimos, como irritação e resistência inicial por ser uma atividade fora da rotina do participante. Para evitar esses riscos, dias antes da aplicação da pesquisa, iremos conversar com você e construir combinados, com descrição das atividades. Caso haja ainda uma resistência inicial no dia da aplicação, conversaremos com o participante, relembando os combinados feitos anteriormente. Se ainda persistirem a resistência e a irritação, ligaremos para os responsáveis e buscaremos estratégias para aplicar a pesquisa em outro momento.

Você não ganhará nenhum dinheiro com a pesquisa e nem mesmo gastará algum valor com ela. A pesquisa será feita dentro da instituição em horários vagos ou após o horário de saída.

Sua participação nesta pesquisa será em usar um aplicativo desenvolvido para facilitar a sua aprendizagem sobre as noções temporais. A aplicação será feita individualmente em sala separada em momentos em que você não terá aula. Durante a aplicação o pesquisador fará breves perguntas para você, para saber o que você já sabe sobre o assunto.

No segundo momento, o pesquisador contará uma história e disponibilizará o aplicativo através de um tablet. Você deverá utilizar aplicativo com a ajuda da história e do pesquisador.

O aplicativo conta com três menus. No primeiro menu, você será direcionado para uma tela com três palavras (Passado, Presente e Futuro), duas imagens e um quadro para desenho. Todos embaralhados e apenas o quadro de desenho não poderá ser movimentado. Nesta atividade você deverá organizar as imagens e as palavras apresentadas. O quadro em branco servirá de espaço para que ele desenhe o futuro.

Assinatura do participante

Rubrica do pesquisador

O segundo menu, “Antes, depois e durante” tem como objetivo desenvolver as noções de diacronia e sincronia. Nessa tela, serão apresentados dois grupos de imagens, de dois acontecimentos históricos diferentes e algumas setas na horizontal e outras na vertical. Você deverá organizar as setas e as imagens de acordo com a história lida pelo pesquisador. Todo o processo será gravado em forma de áudio e vídeo.

Os dados obtidos por meio desta pesquisa serão confidenciais e não serão divulgados em seu nome e nenhum dado individual seu.

A aplicação do aplicativo será gravada. Na divulgação dos resultados será necessário utilizar sua imagem em foto e/ou vídeo e/ou a gravação feita em áudio. Você precisa concordar com esse procedimento.

O pesquisador responsável se compromete a tornar públicos nos meios acadêmicos e científicos os resultados obtidos de forma consolidada sem qualquer identificação de indivíduos participantes.

Caso você concorde em participar desta pesquisa, assine ao final deste documento, que possui duas vias, sendo uma delas sua, e a outra, do pesquisador responsável / coordenador da pesquisa. Seguem os telefones e o endereço institucional do pesquisador responsável e do Comitê de Ética em Pesquisa – CEP, onde você poderá tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação nele, agora ou a qualquer momento.

Caso você se sinta prejudicado, o parágrafo IV.3, os itens (g) e (h) da Resolução 466/12 garante os direitos de ressarcimento e indenização (se necessário): "g) explicitação da garantia de ressarcimento e como serão cobertas as despesas tidas pelos participantes da pesquisa e dela decorrentes"; e "h) explicitação da garantia de indenização diante de eventuais danos decorrentes da pesquisa." Há também base na Resolução 510/16, no Artigo 9, nos itens VI e VII: "VI ser indenizado pelo dano decorrente da pesquisa, nos termos da Lei; e VII o ressarcimento das despesas diretamente decorrentes de sua participação na pesquisa".

Contatos do pesquisador responsável: Cleiton Batista de Oliveira, mestrando do Programa de Pós Graduação em Ensino na Educação Básica, professor substituto do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira–CAP-UERJ; E-mail: cleitonoliveira06@gmail.com; Telefone: (21)981018005.

Caso você tenha dificuldade em entrar em contato com o pesquisador responsável, comunique o fato à Comissão de Ética em Pesquisa da UERJ: Rua São Francisco Xavier, 524sala 3018, bloco E, 3º andar, - Maracanã - Rio de Janeiro, RJ, E-mail: coep@sr2.uerj.br - Telefone: (021)

Assinatura do participante

Rubrica do pesquisador

2334-2180. O CEP COEP é responsável por garantir a proteção dos participantes de pesquisa e funciona às segundas, quartas e sextas-feiras, de 10h às 12h e 14h às 16h.

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa, e que concordo em participar.

Rio de Janeiro, ____ de _____ de _____.

Nome do(a) participante menor: _____ Assinatura: _____

Nome do(a) pesquisador: _____ Assinatura: _____

Apêndice 4 – Termo de consentimento livre e esclarecido para o responsável legal de participante menor de 18 anos



Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Centro de Educação e Humanidades
Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira
Programa de Pós-Graduação de Ensino de Educação Básica



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

PARA O RESPONSÁVEL LEGAL DE PARTICIPANTE MENOR DE 18 ANOS

O menor sob sua responsabilidade está sendo convidado(a) a participar, como voluntário(a), do pesquisa intitulada **“A narrativa como uma proposta de ensino das noções temporais para alunos com Necessidades Educacionais Específicas”**, conduzida por Cleiton Batista de Oliveira. Este estudo tem por objetivo desenvolver um aplicativo que favoreça a aprendizagem de noções temporais (passado, presente e futuro, sincronia e diacronia), com o uso da narrativa e da tecnologia.

Ele/Ela foi selecionado(a) por ser matriculado em uma das turmas do 6º, 7º ou 8º anos da educação básica no Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira – CAp-UERJ e atendido pelo departamento de atendimento educacional especializado (DAEE). A participação não é obrigatória. A qualquer momento, ele/ela poderá desistir de participar e retirar seu consentimento. A recusa, desistência ou retirada de consentimento não acarretará prejuízo.

A pesquisa apresenta riscos mínimos, como irritação e resistência inicial, por ser uma atividade fora da rotina do participante. Para evitar esses riscos, dias antes da aplicação da pesquisa, construiremos combinados com o participante e faremos uma descrição das atividades. Caso haja ainda uma resistência inicial no dia da aplicação, conversaremos com o participante, e relembremos os combinados feitos anteriormente. Se ainda persistirem a resistência e a irritação, ligaremos para os responsáveis e buscaremos estratégias para aplicar a pesquisa em outro momento.

A participação na pesquisa não é remunerada nem implicará em gastos para os participantes. Ela será feita dentro da instituição de ensino, em horários vagos ou após o horário de saída.

A participação nesta pesquisa consistirá em usar um aplicativo desenvolvido para facilitar a aprendizagem das noções temporais. A aplicação será feita individualmente em sala separada em momentos em que o participante não terá aula. Inicialmente o pesquisador fará breves perguntas para o participante, a fim de entender qual o conhecimento prévio dele. No segundo momento, o pesquisador apresentará uma narrativa e disponibilizará o aplicativo através de um tablet. O participante deverá utilizar o tablet com o auxílio da narrativa e do pesquisador.

No primeiro menu, o usuário será direcionado para uma tela com três palavras (Passado, Presente e Futuro), duas imagens e um quadro para desenho. Nessa atividade o Aluno deverá organizar, a partir da narrativa lida pelo professor, das imagens das palavras. O quadro em branco servirá de espaço para que ele desenhe o futuro.

O segundo menu, “Antes, depois e durante” tem como objetivo desenvolver as noções de diacronia e sincronia. O pesquisador fará uma narrativa temporal de cada um dos acontecimentos. O objetivo dessa atividade é que ele organize as imagens e as setas apresentadas na tela.

Todo o processo será gravado em forma de áudio e vídeo. Os dados obtidos por meio desta pesquisa serão confidenciais e não serão divulgados em nível individual, visando assegurar o sigilo de participação.

A aplicação do aplicativo será gravada para posterior transcrição. Na divulgação dos resultados será necessário utilizar sua imagem das produções feitas pelo aluno em foto e/ou vídeo e/ou a gravação feita em áudio. Você precisa concordar com esse procedimento.

Rubrica do participante

Rubrica do pesquisador

O pesquisador responsável se compromete a tornar públicos nos meios acadêmicos e científicos os resultados obtidos de forma consolidada sem qualquer identificação de indivíduos participantes.

Caso você autorize o menor sob sua responsabilidade a participar desta pesquisa, assine ao final deste documento, que possui duas vias, sendo uma delas sua, e a outra, do pesquisador responsável/coordenador da pesquisa. Seguem os telefones e o endereço institucional do pesquisador responsável e do Comitê de Ética em Pesquisa – CEP, onde você poderá tirar suas dúvidas sobre o projeto, agora ou a qualquer momento.

Caso você se sinta prejudicado, o parágrafo IV.3, os itens (g) e (h) da Resolução 466/12 garante os direitos de ressarcimento e indenização (se necessário): "g) explicitação da garantia de ressarcimento e como serão cobertas as despesas tidas pelos participantes da pesquisa e dela decorrentes"; e "h) explicitação da garantia de indenização diante de eventuais danos decorrentes da pesquisa." Há também base na Resolução 510/16, no Artigo 9, nos itens VI e VII: "VI ser indenizado pelo dano decorrente da pesquisa, nos termos da Lei; e VII o ressarcimento das despesas diretamente decorrentes de sua participação na pesquisa".

Contatos do pesquisador responsável: Cleiton Batista de Oliveira, mestrando do Programa de Pós Graduação em Ensino na Educação Básica, professor substituto do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira – CAp-UERJ; E-mail: cleitonoliveira06@gmail.com; Telefone: (21)981018005.

Caso você tenha dificuldade em entrar em contato com o pesquisador responsável, comunique o fato à Comissão de Ética em Pesquisa da UERJ: Rua São Francisco Xavier, 524, sala 3018, bloco E, 3º andar, - Maracanã - Rio de Janeiro, RJ, E-mail: coep@sr2.uerj.br — Telefone: (021) 2334-2180. O CEP COEP é responsável por garantir a proteção dos participantes de pesquisa e funciona as segundas, quartas e sextas-feiras, de 10h às 12h e 14h às 16h.

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios da participação do menor sob minha responsabilidade nesta pesquisa e autorizo sua participação.

Rio de Janeiro, ____ de _____ de ____.

Nome do participante menor: _____

Nome do(a) Responsável: _____ Assinatura: _____

Nome do(a) pesquisador: _____ Assinatura: _____