

# MAPAS MENTAIS E UM ENSINO SIGNIFICATIVO DE HISTÓRIA

Helio Querino de Moraes Júnior<sup>1</sup>

## Resumo

Este estudo teve por objetivo investigar a relação existente entre a utilização de mapas mentais como ferramenta de apropriação de conceitos e processos históricos, no ensino fundamental II, e os efeitos dessa utilização para a compreensão da História. Os mapas mentais são importantes ferramentas que se inserem no universo de metodologias de organização do conhecimento e de resolução de problemas de forma criativa. Fazem, cada vez mais, parte das tecnologias da aprendizagem de um modo geral, e têm características específicas, definindo-se, dentre outras coisas, como um organizador gráfico do pensamento. Os mapas mentais podem estar ganhando espaço nas salas de aula, presenciais e virtuais, em modalidades como educação a distância e ensino remoto, por serem ferramentas que promovem a memorização de informações importantes, a organização das ideias – muitas vezes, de forma linear –, e por auxiliarem na tarefa de lidar de forma crítica e criativa com o excesso de informações presente nos currículos das áreas do conhecimento. Os mapas mentais promovem a junção de elementos gráficos ao movimento de criação de relações conceituais. No entanto, há uma preocupação entre os historiadores com relação à escrita de uma história centrada nos grandes eventos, personagens heroicos, documentos oficiais, nomes e datas. Para não reproduzir uma história monumental, apenas, os mapas mentais precisam ser utilizados para significar uma história que seja contextualizada e reflexiva. Dessa forma, podemos reafirmar a utilidade das tecnologias de aprendizagem como fundamentais e construtoras, elas próprias, de caminhos, nos quais os alunos se colocam em um lugar de autonomia, para a concepção de narrativas próprias que dão sentido a uma história de múltiplos atores sociais. A partir de um referencial teórico vindo de duas áreas do conhecimento distintas – do trabalho com as tecnologias da aprendizagem, com Tony Buzan e David Ausubel, e da historiografia, com Peter Burke e Paul Veyne –, a experiência realizada com alunos do 9º ano, para a produção de mapas mentais, demonstrou ser possível apontar a perspectiva de alcançar uma aprendizagem significativa, e não mecânica. Os mapas mentais podem ser dinâmicos, sendo constantemente reestruturados, assim como acontecem muitos movimentos e inquietações na escrita da História, considerando que o conhecimento histórico se trata de um olhar voltado para o passado, que está ancorado no presente e, portanto, pode e precisa ser reescrito. Assim como a Nova História rompeu, em alguma medida, com a escrita da História tradicional, as ferramentas metacognitivas de ensino e aprendizagem apontam outras direções para as formas de significar o conhecimento.

**Palavras-chaves:** mapa mental; História; aprendizagem.

## Introdução e referencial teórico

Por muito tempo, a História se pautou na ideia de que para cada afirmação deveria haver um documento. Influenciados pelo pensamento positivista do século XIX, os

---

<sup>1</sup> Graduado e licenciado em História pela Universidade de São Paulo (USP). Professor de História e Sociologia do Colégio Notre Dame – Rede Azul. [heliojunior@colegionotredame.com.br](mailto:heliojunior@colegionotredame.com.br)

historiadores precisaram tratar o documento sem interferir nele, sem interpretá-lo, pois este falaria por si só. A História, então, se distanciava da narrativa. Era uma maneira de conferir a imparcialidade necessária ao ofício do historiador, encontrando as leis gerais que poderiam ser responsáveis por cada evento particular.

Dessa forma, era preciso abandonar o conhecimento histórico como sendo apenas uma sucessão de acontecimentos, e o passado como um repositório de fatos encadeados entre si. Provavelmente, nossos pais estudaram História decorando nomes, datas e os grandes processos históricos em uma linha de tempo imutável, ignorando as diferentes temporalidades históricas em favor de uma objetividade factual que é, na verdade, inexistente. Porém, um movimento de muitas vozes se esforçou, desde o século passado, para mudar esse paradigma e a chamada Nova História veio valorizar uma narrativa, com várias possíveis interpretações dos fatos históricos, e que buscava novas fontes documentais, pois a base filosófica dessa Nova História pensa numa realidade que é socialmente construída. Enquanto os historiadores tradicionais pensam em uma coleção de acontecimentos, a Nova História está mais preocupada com analisar as estruturas e suas mudanças, que podem ser econômicas e sociais, como defendeu o historiador Fernand Braudel (1983), no seu *O Mediterrâneo e o Mundo Mediterrânico na época de Filipe II*, tida como obra prima da historiografia contemporânea.

Segundo o historiador Novais (2011), a Nova História rompe, em alguma medida, com a história tradicional e passa a não ser mais escrita diretamente por intermédio dos registros, mas atravessando os dados pelos conceitos, exatamente os conceitos elaborados pelas Ciências Sociais. Noutros termos, para reconstituir os eventos, é preciso explicá-los – o que tornaria científica a reconstrução. Somente dessa maneira se promove a constituição da memória. (NOVAIS, 2011).

De acordo com o paradigma tradicional, a História deveria ser baseada em documentos, mas uma das grandes contribuições de Leopold von Ranke – historiador alemão que escreveu sobre a objetividade da História – foi justamente expor os limites das fontes e registros oficiais, emanados do governo e preservados em arquivos. A História seria objetiva, e a tarefa do historiador era a de apresentar os fatos, da forma como eles realmente aconteceram. Mesmo querendo defender uma História baseada nos documentos, depois de Ranke, ficou claro que os documentos por si só não dariam conta de explicar os acontecimentos históricos.

De acordo com o historiador Burke (1992),

o desafio do historiador social é mostrar como ele de fato faz parte da história, relacionar a vida cotidiana aos grandes acontecimentos e o foco de atenção para os historiadores, poderia ser o processo de interação entre os acontecimentos importantes e as tendências por um lado, e as estruturas da vida cotidiana por outro. (BURKE, 1992, p. 10).

Todas essas preocupações dos historiadores com a forma como a história é construída, na verdade, impactam diretamente no conteúdo que é produzido a partir da escolha das fontes e de como representá-las. Esse cuidado, que pode parecer um preciosismo acadêmico, extrapola o fazer histórico dos bancos das universidades e se espalha por toda a educação básica. Neste sentido, o ensino de História que se utiliza de ferramentas como os mapas mentais precisa verificar se não está representando a história como uma coleção de fatos estanques e com poucas possibilidades de serem relativizados.

A defesa das tecnologias da aprendizagem e o seu papel importante nas tentativas de colocar o aluno cada vez mais no centro do processo de ensino têm fortes argumentos para garantir esse protagonismo e a manutenção dos desafios intelectuais. Visualizamos isso, por exemplo, nesta citação feita pelo professor Moran (2004), quando parafraseia Fredric Litto e afirma que o aluno se transformará no protagonista da sua própria formação, pois

A aprendizagem (será) realizada não pela ‘decoreba’, mas sim pela participação em projetos organizados em torno de problemas e que levem a ‘descobertas’ pelos alunos de conhecimentos novos. Buscar-se-á mais o equilíbrio entre a aquisição de competências necessárias para sobrevivência no mundo moderno (identificar problemas, achar informação, filtrar informação, tomar decisões, comunicar com eficácia) e a compreensão profunda de certos domínios de conhecimento estudados. O estudo será mais transdisciplinar, focado em experiências, projetos, pesquisas on-line, interatividade, orientação individual e grupal. Os alunos mais ativos, o professor mais orientador de aprendizagem. (LITTO, 2002. apud Moran, 2004, p.8).

Neste estudo, busca-se investigar se, a partir das informações que temos sobre os mapas mentais e sobre suas formas de utilização, podemos deduzir que, no ensino de História,

são localizados esses limites citados até aqui, de ferramentas como os mapas mentais, para significar uma história que seja contextualizada e reflexiva ou, se por outro lado, podemos reafirmar a utilidade dessas tecnologias de aprendizagem como fundamentais e construtoras, elas próprias, de caminhos, nos quais os estudantes se colocam em um lugar de autonomia, para a concepção de narrativas próprias que dão sentido a uma história de múltiplos atores sociais.

O referencial teórico deste trabalho procurou se construir explorando os principais conceitos e trazendo como referência os autores que se debruçaram sobre esses conceitos. Os estudiosos que abordaram temas como as tecnologias da aprendizagem em geral, e os mapas mentais, em particular, foram utilizados para construir um diálogo entre as fontes pesquisadas.

Uma contribuição importante nesse sentido é a de Veyne (1998), com o seu livro *Como se escreve a história*, obra que investiga o ofício do historiador de muitas maneiras e nos alerta sobre os livros didáticos e sua tendência de apresentar uma história que fica no nível factual, fechada em si mesma e sem, no entanto, conseguir oferecer uma análise sobre os processos históricos. Segundo o historiador francês:

A existência desse nível de visão caracteriza o que a École des Annales denomina, satiricamente, de história dos tratados-e-batalhas ou histórias “factuais”, quer dizer, uma história que é mais uma crônica do que uma análise das estruturas. A evolução atual dos estudos históricos é um esforço para passar dessa história factual para uma história dita estrutural (VEYNE, 1998, p. 268).

Nos mapas mentais, pode haver uma tendência mais marcante de apenas citar os fatos, evidenciar os grandes eventos e seus heróis. Além disso, mesmo quando se pretende representar uma história das estruturas, o fazer do mapa mental ou conceitual tende a edificar estruturas gigantescas, nas quais fica difícil enxergar as pessoas comuns, como os trabalhadores, mulheres, indígenas, as minorias e os vencidos, por exemplo.

Dessa forma, o mapa mental assumiria o papel contrário do que buscamos como aprendizagem significativa. Por isso, como lembra Bordenave (2008), é preciso apresentar uma situação-problema, na qual o educando é instigado a tentar buscar sua resolução através de uma análise ampla e profunda, passando a ter uma visão global do processo (BORDENAVE; PEREIRA, 2008). Na utilização dos mapas mentais na sala de aula, com ênfase em uma estratégia ligada à representação gráfica e suas imagens,

está, também, a intencionalidade de construir uma educação problematizadora e capaz de reinventar processos que favoreçam a aprendizagem. De acordo com Ferrara (2007), toda representação é um gesto que codifica o universo, um simulacro do mundo a partir de um sistema de signos.

Na construção dos mapas mentais, o professor precisa abrir uma possibilidade de diálogo com os estudantes e, embora saiba mais sobre o tema do que os discentes, é importante que reaprenda o conteúdo no processo de produção com os estudantes. De acordo com Paulo Freire,

O diálogo é a confirmação conjunta do professor e dos alunos no ato comum de conhecer e reconhecer o objeto de estudo. Então, em vez de transferir o conhecimento estaticamente, como se fosse uma posse fixa do professor, o diálogo requer uma aproximação dinâmica na direção do objeto (FREIRE, 1986, p. 125).

Na busca por entender a eficiência dos mapas mentais como ferramenta na sala de aula de forma geral, e para o estudo da História, em particular, é interessante atentar para a abordagem de Tony Buzan:

Um mapa mental utiliza todas as habilidades do cérebro para interpretar palavras, imagens, números, conceitos lógicos, ritmos, cores e percepção espacial com uma técnica simples e eficiente. Ele nos dá a liberdade de ir aonde quer que nossa mente nos leve (BUZAN, 2009, s/p).

Os mapas mentais podem ajudar na produção da síntese de um novo conhecimento e, por conta de sua proposta de percurso de um caminho e um sentido próprio, inter-relacionando as ideias com elementos dispostos, de forma clara e com algum grau de objetividade, o resultado pode ser a representação de uma História em um painel visual, que é a resposta do estudante ao desafio de representar um processo histórico.

Na busca por uma aprendizagem significativa, o psicólogo David Paul Ausubel, ainda na década de 1960, apresenta a proposta de reorganização da estrutura cognitiva que resultou, na década de 1970, nos mapas conceituais como instrumentos didáticos desenvolvidos por Joseph Novak. A aprendizagem significativa está relacionada com a experiência e, para Zabala (2007), ainda que apoiada por vivências compartilhadas, a aprendizagem deve ser considerada um processo pessoal. Novak, por sua vez, aponta

que, com a utilização das ferramentas de aprendizagem significativa, os professores têm a oportunidade de realizar observações e análises de ligações cruzadas ou concepções alternativas, indicativos de diferenciação dos conceitos na estrutura cognitiva do estudante referentes a uma área do conhecimento (NOVAK; GOWIN, 1996). As ligações cruzadas são a possibilidade de ligações entre conceitos de diferentes áreas do conhecimento, podendo resultar em aproximações da realidade que interessam muito ao processo de aprendizagem.

### **Metodologia e resultados**

Para investigar e discutir a relação entre as formas de como os alunos lidam com a busca pela informação, a produção do conhecimento em história, o uso das ferramentas de aprendizagem ligadas à tecnologia – como mapas mentais – e a visão que os historiadores têm sobre a história factual, focada nas datas e nomes dos grandes eventos da história, a metodologia de trabalho com os mapas mentais passou por torná-los significativos, na medida em que os estudantes precisaram não apenas representar um processo histórico, mas refletir sobre um problema, uma questão, apresentada a eles como forma de provocação para um movimento que transcende a apresentação dos fatos coletados na pesquisa sobre o tema. Na tentativa de representar um processo histórico como a Crise de 1929, os estudantes do 9º ano teriam que defender uma ideia como: “No âmbito do capitalismo, o Estado deve ou não intervir na economia?”. Além de se aproximar do conteúdo, os estudantes precisaram compreender a atuação de vários agentes do processo histórico, para apresentar três argumentos do ponto de vista escolhido para defender.

Dessa forma, o engajamento dos estudantes, as discussões feitas e a procura por motivos que sustentassem as ideias tornaram a construção dos mapas mentais uma verdadeira busca pelas informações como forma de representar uma história da Crise de 1929. À vista disso, é possível que caminhos distintos sejam encontrados pelos educandos e as representações sejam reflexo de suas escolhas. No final do processo, a experiência os levou a confirmar a ideia de que não existe “a” história da Crise de 1929, mas “uma” história da Crise de 1929.

Após a experiência de trabalho com os mapas mentais significativos, a questão de sua utilização para o aprendizado da história não se esgota, mas é possível apontar a perspectiva de que seja viável alcançar uma aprendizagem significativa, e não mecânica ou voltada para reforçar uma história monumental, tradicional e, portanto, não inclusiva.

Os mapas mentais podem ser dinâmicos, sendo constantemente reestruturados, assim como acontecem muitos movimentos e inquietações na escrita da história, considerando que se trata de um olhar voltado para o passado que está ancorado no presente e, portanto, pode e precisa ser reescrita. Assim como a Nova História rompeu, em alguma medida, com a escrita da História tradicional, as ferramentas metacognitivas de ensino e aprendizagem apontam outras direções para as formas de significar o conhecimento.

A utilização dos mapas mentais como recurso instrucional pode favorecer uma análise qualitativa por parte dos professores sobre a produção dos estudantes, que têm, por sua vez, a oportunidade de se apropriar e externalizar significados sobre os conceitos estudados. As informações e imagens mentais e a organização das ideias sobre os conceitos ligados aos objetos do conhecimento de História podem oportunizar a representação de uma narrativa reflexiva e problematizadora da realidade.

## Referências

- AUSUBEL, D.P. (2003). **Aquisição e retenção de conhecimentos: uma perspectiva cognitiva**. Lisboa: Plátano Edições Técnicas. Tradução de The acquisition and retention of knowledge: a cognitive view. (2000). Kluwer Academic Publishers.
- BORDENAVE, Juan Díaz; PEREIRA, Adair Martins. Estratégias de ensino-aprendizagem. 29. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.
- BRAUDEL, F. O Mediterrâneo e o mundo mediterrânico na época de Filipe II. São Paulo: Editora Martins Fontes, 1983.
- BURKE, Peter. A escrita da história: novas perspectivas. São Paulo: Editora da UNESP, 1992.
- BUZAN, Tony. Mapas Mentais: Métodos criativos para estimular o raciocínio e usar ao máximo o potencial do seu cérebro. Rio de Janeiro, Sextante, 2009.
- FERRARA, L. D'A. Leitura sem palavras. São Paulo: Ática, 2007.
- FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. Medo e ousadia: o cotidiano do professor. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986, pág. 124.
- LITTO, Fredric. Previsões para o futuro da aprendizagem. Coluna do autor no site Aprendiz, de 26/02/2002. Disponível em [www.uol.com.br/aprendiz/n\\_colunas/f\\_litto/id260202htm](http://www.uol.com.br/aprendiz/n_colunas/f_litto/id260202htm) acessado em 02.03.2003.
- MORAN, José Manuel. Perspectivas (virtuais) para educação. Texto publicado em: Mundo Virtual. Cadernos Adenauer IV, nº 6. Rio de Janeiro, Fundação Konrad Adenauer, abril, 2004, páginas 31-45. Disponível em <http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/futuro.pdf> acessado em 29/11/2020.
- NOVAIS, Fernando. Nova História em perspectiva. São Paulo: Cosac Naify, 2011.
- NOVAK, J. D.; GOWIN, B. D. Aprender a Aprender. Lisboa: Plátano Edições Técnicas, 1996.
- VEYNE, Paul. Como se escreve a história. Trad. De Alda Baltar e Maria Auxiliadora Kneipp. 4ª edição – Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1998. Pág. 177.
- ZABALA, A. A prática educativa: como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 2007.