



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS

Amanda de Oliveira Batista

**O *DESENHAR* COMO LINGUAGEM NO ENSINO DE HISTÓRIA:
UMA EXPERIÊNCIA A PARTIR DA PRODUÇÃO DE RELEITURAS
DO RENASCIMENTO**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Ensino de História (PROFHISTORIA) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Ensino de História

Orientador: Prof. Dr. Marcello Paniz Giacomoni

Porto Alegre
2024

AMANDA DE OLIVEIRA BATISTA

**O *DESENHAR* COMO LINGUAGEM NO ENSINO DE HISTÓRIA: UMA
EXPERIÊNCIA A PARTIR DA PRODUÇÃO DE RELEITURAS DO
RENASCIMENTO**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de
Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Ensino de
História (PROFHISTORIA) da Universidade Federal do
Rio Grande do Sul (UFRGS) como requisito parcial
para a obtenção do título de Mestre em Ensino de
História

Orientador: Prof. Dr. Marcello Paniz Giacomoni

Porto Alegre
2024

CIP - Catalogação na Publicação

Batista, Amanda de Oliveira
O DESENHAR COMO LINGUAGEM NO ENSINO DE HISTÓRIA:
UMA EXPERIÊNCIA A PARTIR DA PRODUÇÃO DE RELEITURAS DO
RENASCIMENTO / Amanda de Oliveira Batista. -- 2024.
115 f.
Orientador: Marcello Paniz Giacomoni.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal do
Rio Grande do Sul, Instituto de Filosofia e Ciências
Humanas, Programa de Pós-Graduação em História, Porto
Alegre, BR-RS, 2024.

1. Ensino de História. 2. Linguagens. 3. Metodologia.
4. Desenho. 5. Produção de imagens. I. Giacomoni,
Marcello Paniz, orient. II. Título.

Amanda de Oliveira Batista

O *desenhar* como linguagem no ensino de história: uma experiência a partir da produção de releituras do renascimento

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Ensino de História (PROFHISTORIA) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Ensino de História

Orientador: Prof. Dr. Marcello Paniz Giacomoni

Porto Alegre, 04 de dezembro de 2024.

BANCA EXAMINADORA

Prof^ª. Dra. Caroline Pacievitch (UFRGS)

Prof^ª Dra. Luciana Gruppelli Loponte (UFRGS)

Prof. Dr. Nilton Mullet Pereira (UFRGS)

Agradecimentos

A vida é feita de memórias e afetos. Nesse espaço-tempo de passado-presente em que tenho percorrido the strangest life I've ever know, muitas pessoas deixaram marcas em quem eu sou-estou até aqui e de alguma forma contribuíram para o nascimento dessa pesquisa.

Primeiramente, agradeço à minha mãe, Odete, uma professora inquieta, incansável e de fé e amor inabaláveis na sua prática profissional ao longo de anos dedicados ao magistério. Ter acompanhado o trabalho dela nos bastidores durante toda minha infância, adolescência e começo da vida adulta me ensinou algo que está para além do ensinável em uma faculdade de educação. Agradeço ao meu pai, Gabriel, pelas tardes assistindo filmes épicos e cheios de aventuras que me fizeram tantas vezes querer voltar no tempo e ajudaram a desenvolver meu interesse pela História. Agradeço à minha irmã e meu cunhado, Aline e Marlon, por ajudarem a atenuar as minhas rugas de stress e preocupação, ela com a ciência, ele com o humor.

Agradeço ao meu companheiro Rafael que sempre embarca junto em todas aventuras possíveis. Sem o apoio incondicional dele essa empreitada acadêmica não teria sido possível. Obrigada por ser minha calma e meu lugar, e obrigada pelas referências bibliográficas do campo da Arte. Agradeço aos meus filhos incríveis, Valentina B. Valentina A. e Martín Ernesto pela paciência com as ausências, tribulações e as tantas vezes em que tive que dizer “Só um pouquinho, a mãe está trabalhando”. A Valentina B., também, enquanto aluna que muito contribuiu com dedicação e talento participando de algumas atividades presentes nesta pesquisa.

Agradeço aos amigos de longa data que foram e são fundamentais na bricolagem que me fez Amanda – Raphael, Juliana, Júlio César, Keyla, Alan, e principalmente Graziele Schweig. Obrigada pelo incansável incentivo, pelos mais de vinte anos de *kula*, pela leitura atenta e suporte moral, psicológico, pedagógico, motivacional e de todo tipo possível mais, além de ser exemplo de educadora e pesquisadora.

Agradeço aos meus sogros Talita e Nelson e aos amigos Adrián e Mariana pelas caronas, jantinhas e hospedagens na região metropolitana que tornaram as minhas viagens para aulas presenciais muito mais acolhedoras. E como sempre é melhor fichar textos em cadernos bonitos, obrigada Mari, pelo caderno com capa de monstera e canetas fofas.

Agradeço à escola Moses Bezzi - equipe diretiva e colegas - pelo apoio logístico e flexibilidade na organização de horários que permitiram cursar as disciplinas ao longo dessa

formação e pelas palavras de incentivo ao longo desses quase três anos. Também agradeço a amiga e colega da área de língua inglesa Luiza Schell pela revisão do resumo. Agradeço, sobretudo, a todos estudantes – protagonistas da escola e da sala de aula – que enriquecem meus dias e tem me ensinado muito nesses últimos 7 anos. Essa dissertação só existe por causa deles.

Agradeço aos queridos colegas de mestrado que, mesmo com um curso quase totalmente no formato EAD em consequência ainda da pandemia de COVID-19, se fizeram próximos e presentes – sempre proporcionando trocas e ofertando palavras de incentivo. Um agradecimento especial às colegas que também são mães e compartilharam das dificuldades em conciliar vida profissional, acadêmica e maternidade. Um enorme salve para vocês!

Agradeço aos professores do IFCH/UFRGS e aos professores do curso Profhistória que tanto contribuíram para minha formação de graduação e, agora, pós-graduação, em especial ao meu colega de graduação e orientador Marcello Paniz Giacomoni pela paciência, compreensão e todo suporte durante o processo de desenvolvimento dessa pesquisa. Agradeço também aos professores Caroline Pacievitch, Luciana Loponte e Nilton Mullet pelos conselhos e contribuições durante a qualificação e pela participação como banca deste trabalho.

Agradeço ao professor Enrique Serra Padrós, um anarquista de coração gigante por quem eu sempre quis voltar ao Campus do Vale. Não foi possível um reencontro, mas: Enrique, presente!

Por fim, agradeço ao programa Profhistória pela oportunidade de seguir aprimorando meu trabalho e minha formação intelectual desenvolvendo uma pesquisa relacionada diretamente com o ambiente da sala de aula e minha práxis enquanto profissional do Ensino de História. Vida longa ao Profhistória!

“Um mundo onde as pessoas desenhassem mais, como se dançassem mais ou cantassem mais, seria um mundo melhor?”

Márcia Tiburi

Resumo

Essa pesquisa tem como objetivo principal analisar as potencialidades do desenhar como linguagem que se relaciona ao Ensino de História. Criar estratégias que visem proporcionar experiências didáticas significativas para os estudantes é um desafio no cotidiano dos professores. Partindo de uma reflexão sobre a minha trajetória percebi diversas interseções entre a História e as Artes em minha formação e atuação enquanto estudante e professora. Assim, a partir de inquietações especialmente no que diz respeito à metodologia e o uso de linguagens diversificadas no ensino de História, me propus a refletir sobre o potencial do desenhar como base para propostas de práticas pedagógicas que favoreçam o processo de ensino aprendizagem dos conteúdos relacionados a essa disciplina. Esta pesquisa está dividida em duas partes. Na primeira, busquei articular um diálogo entre autores do campo do Ensino de História, Artes e Pedagogia. Autores como Caimi e Seffner trouxeram reflexões relativas aos múltiplos saberes que perpassam a atuação docente no Ensino de História, bem como a importância da mobilização de linguagens diversificadas em sala de aula. No campo da arte, autores como Barbosa e Albano nos auxiliaram nas reflexões acerca do desenho na educação escolar. Olivares e Calbó também entraram no diálogo construído entre os autores a partir da abordagem do desenho como recurso didático. Por fim, Freire compõe a conversa trazendo a perspectiva do estudante como sujeito autônomo na sala de aula. Partindo de um entrelaçamento entre essas ideias foram elaboradas cinco categorias de análise de trabalhos envolvendo práticas que tiveram o desenhar como base realizadas entre 2017 e 2024: sensibilização e aproximação estética, narrativa de eventos cronológicos, elaboração de conceitos, mobilização de conceitos e categorias históricas e desenvolvimento de imaginação histórica. Essas categorias foram organizadas pensando nos meus objetivos enquanto docente ao elaborar cada proposta. Na segunda parte do trabalho apresento o relato de uma experiência didática pensada e executada em três turmas de 7ºs Anos do Ensino Fundamental no ano de 2022 com a finalidade de ser objeto de análise neste trabalho. A proposta realizada pelos estudantes consistiu na elaboração de uma releitura de obras do Renascimento Artístico que agregassem em sua produção elementos de obras audiovisuais da atualidade. As possibilidades didáticas de ampliar os repertórios de atividades utilizando o desenhar são múltiplas e proporcionam oportunidades singulares de deslocar o protagonismo da sala de aula para os estudantes a partir de produções que instigam o pensamento criativo, o desenvolvimento da autonomia e a valorização da práxis. A análise dos trabalhos dos estudantes considerando as categorias que foram construídas ao longo da pesquisa apresentaram evidências do seu processo de aprendizagem através do desenhar, tais como a elaboração de conceitos históricos e sua relação com elementos culturais da atualidade através da produção de releitura.

Palavras chave: Ensino de História, Linguagens, Desenho, Desenhar

Abstract

The main objective of this research is to analyze the potential of drawing as a language related to the Teaching of History. Developing strategies that provide meaningful didactic experiences for students is a challenge in teachers' daily practice. Reflecting on my own journey, I have noticed various intersections between History and the Arts in my training and performance as a student and teacher. Thus, based on concerns, particularly regarding methodology and the use of diverse languages in the teaching of History, I proposed to reflect on the potential of drawing as a foundation for pedagogical practices that enhance the teaching and learning process of the contents related to this discipline. This research is divided into two parts. In the first, I sought to establish a dialogue between authors from the fields of History Teaching, Arts and Pedagogy. Authors such as Caimi and Seffner brought reflections on the multiple knowledges that permeate teaching in History Teaching, as well as the importance of mobilizing diverse languages in the classroom. In the field of art, authors such as Barbosa and Albano helped us reflect on drawing in school education. Olivares and Calbó also entered the dialogue built between the authors based on the approach of drawing as a teaching resource. Finally, Freire composes the conversation by bringing the perspective of the student as an autonomous subject in the classroom. From this, five categories of analysis were drawn up for works involving drawing-based practices carried out between 2017 and 2024: raising awareness and aesthetic approach, narrative of chronological events, elaboration of concepts, manipulation of historical concepts and categories, and development of historical imagination. These categories were organized considering my objectives as a teacher in mind when drawing up each proposal. In the second part of the work, I present a report on a didactic experience designed and carried out in three 7th grade classes of Elementary School in 2022 with the aim of being the object of analysis in this research. The proposal carried out by the students consisted of developing a reinterpretation of works from the Artistic Renaissance that incorporated elements of current audiovisual works into their production. The didactic possibilities of expanding the repertoire of activities using drawing are multiple and provide unique opportunities to shift classroom protagonism to students, through productions that instigate creative thinking, the development of autonomy and the valorization of praxis. The analysis of the students' work, considering the categories that were constructed throughout the research, presented evidence of their learning process through drawing, such as the elaboration of historical concepts and their relationship with current cultural elements through the production of reinterpretation.

Keywords: Teaching History, Languages, Drawing, Draw

Lista de ilustrações:

Figura 1 - Atividade de desenho e pintura em ecobag a partir da pesquisa de referências de imagem nas culturas andinas e da mesoamérica realizada com estudantes do 7º Ano do Ensino Fundamental no ano de 2017.....	40
Figura 2 - Atividade de desenho em papel pardo a partir da pesquisa sobre os orixás e religiões afro-brasileiras realizada com estudantes do 8º Ano do Ensino Fundamental no ano de 2018.....	40
Figura 3 - Atividade de elaboração de cartas estilo ‘super trunfo’ a partir da pesquisa sobre mitologia e História da Grécia Antiga realizada com estudantes do 6º Ano do Ensino Fundamental no ano de 2021.....	42
Figura 4 - Atividade de elaboração de cartas estilo ‘super trunfo’ a partir da pesquisa sobre mitologia e História do Egito Antigo realizada com estudantes do 1º Série do Ensino Médio no ano de 2023.....	42
Figura 5 - Atividade de elaboração de cartas estilo ‘super trunfo’ a partir da pesquisa sobre mitologia e História da Grécia Antiga realizada com estudantes do 6º Ano do Ensino Fundamental no ano de 2021.....	44
Figura 6 - Atividade de elaboração livro coletivo sobre a Revolução Francesa realizada com estudantes do 8º Ano do Ensino Fundamental no ano de 2019.....	46
Figura 7 - Atividade de elaboração livro coletivo sobre a Revolução Russa realizada com estudantes do 9º Ano do Ensino Fundamental no ano de 2019.....	46
Figura 8 - Atividade de elaboração livro coletivo sobre a Revolução Russa realizada com estudantes do 9º Ano do Ensino Fundamental no ano de 2019.....	47
Figura 9 - Atividade de elaboração livro coletivo sobre a Revolução Russa realizada com estudantes do 9º Ano do Ensino Fundamental no ano de 2019.....	48
Figura 10 - Atividade de elaboração livreto “A Revolução Russa em 4 frames”, realizada com estudantes do 9º Ano do Ensino Fundamental no ano de 2024.....	49
Figura 11 - Atividade de elaboração livreto “A Revolução Russa em 4 frames”, realizada com estudantes do 9º Ano do Ensino Fundamental no ano de 2024.....	50
Figura 12 - Atividade de elaboração de “Dicionário de conceitos históricos”, realizada em turmas de 9º Ano do Ensino Fundamental em 2018 e 2023.....	51
Figura 13 - Atividade de elaboração de perfil do Instagram baseado na Idade Antiga, realizada em turmas de 6º Ano do Ensino Fundamental em 2021.....	53
Figura 14: Atividade de elaboração de cartas inspiradas no tarot durante o estudo dos processos coloniais da Idade Moderna, realizada em uma turma de 2º Ano do Ensino Médio	

em 2023.....	55
Figura 15: Atividade de elaboração de personagens históricos como encerramento dos estudos da Idade Moderna, realizada em turmas de 8º Ano do Ensino Fundamental em 2023.....	58
Figura 16: Atividade de elaboração de personagens históricos como encerramento dos estudos da Idade Moderna, realizada em turmas de 8º Ano do Ensino Fundamental em 2023.....	60
Figura 17 - Murais de desenhos organizados pelos estudantes dos 6ºs Anos no ano de 2021.....	63
Figura 18 - Grafite localizado nos trilhos do trem no bairro do Brooklyn, na cidade de Nova York / EUA utilizado como abertura do powerpoint sobre Renascimento utilizado em sala de aula.....	67
Figura 19 - Capa do anime “Arte”.....	73
Figura 20 - Cards plastificados contendo um resumo de características do Renascimento que circularam pelas turmas durante a elaboração das releituras.....	81
Figura 21 - Rascunhos realizados em tamanho A4 pelos estudantes antes da elaboração do trabalho final no tamanho A3.....	82
Figura 22 - Releituras da obra “Davi” de Michelangelo realizadas por estudantes de turmas do 7º Ano no ano de 2022 no tamanho A3.....	86
Figura 23 - Releituras da obra “Nascimento de Vênus” de Sandro Botticelli, realizadas por estudantes de turmas do 7º Ano no ano de 2022 no tamanho A3.....	87
Figura 24 - Releitura da obra “Nascimento de Vênus” de Sandro Botticelli, realizada por estudantes da turma do 7º Ano no ano de 2022 no tamanho A3.....	88
Figura 25 - Releitura da obra “Homem Vitruviano” de Leonardo Da Vinci, realizada por estudantes de turmas do 7º Ano no ano de 2022 no tamanho A3.....	89
Figura 26 - Releitura da obra “Dama com Arminho” de Leonardo Da Vinci, realizada por estudantes de turmas do 7º Ano no ano de 2022 no tamanho A3.....	92
Figura 27 - Releitura da obra “Cristo no mar da Galileia” de Tintoretto, realizada por estudantes de turmas do 7º Ano no ano de 2022 no tamanho A3.....	93
Figura 28 - Releitura da obra “Pietà”, de Michelangelo, realizada por estudantes de turmas do 7º Ano no ano de 2022 no tamanho A3.....	94
Figura 29 - Releitura da obra “Rhinocerus”, de Albrecht Dürer, realizada por estudantes de turmas do 7º Ano no ano de 2022 no tamanho A3.....	95

Sumário

Introdução.....	12
Parte 1 - Reflexões acerca do desenho no Ensino Fundamental e no Ensino de História e um pequeno inventário dos seus usos.....	25
1.1 O que, para quem e como.....	25
1.2. O desenhar como linguagem no Ensino de História.....	29
1.3. O desenho no Ensino Fundamental.....	31
1.4 A arte não responde, pergunta.....	33
1.5 Milonga de Sete Cidades.....	38
1.5.1 Sensibilização e aproximação estética.....	39
1.5.2 Narrativa de eventos cronológicos.....	44
1.5.3 Elaboração de conceitos.....	51
1.5.4 Mobilização de conceitos e categorias históricas.....	52
1.5.5 Desenvolvimento de imaginação histórica.....	56
Parte 2 - Releituras de obras do Renascimento: relato e análise de uma experiência didática.....	62
2.1 As origens da ideia.....	62
2.2 Abordagens prévias sobre o Renascimento.....	64
2.3 Saberes acadêmicos versus saberes escolares.....	69
2.4 Enquanto isso, nas aulas de Arte.....	72
2.5 Finalmente, a prática.....	74
2.5.1 Primeiramente, as escolhas.....	75
2.5.2 Tudo começa com um traço.....	79
2.5.3 As releituras e as pontes possíveis entre passado-presente.....	84
And in the end.....	97
Bibliografia.....	99
Apêndice A - Powerpoint utilizado em aula expositiva dialogada sobre o Renascimento.....	102
Apêndice B - Trabalho de pesquisa realizado pelos estudantes no laboratório de informática da escola.....	108
Apêndice C - Texto-base e exercícios de fixação realizados pelos estudantes em sala de aula durante o estudo do Renascimento.....	109
Apêndice D - Powerpoint disponibilizado para os alunos com 56 obras do Renascimento.....	111

Introdução

Desde o ano de 2017, cotidianamente atravesso o espelho para um espaço-tempo dotado de características peculiares, regras específicas e acontecimentos quase-mas-não-sempre fantásticos que é a sala de aula. Como afirma Seffner (2021, p. 427), “ao cruzar o portão e ingressar no território escolar, não estamos apenas entrando em outro espaço, mas nos movemos no interior de uma cultura própria”. Meu papel nesse lugar é o de *ensinar* História para turmas dos Anos Finais do Ensino Fundamental – e são muitos os questionamentos e problemáticas que permeiam esse verbo-ação. Sabendo que a didática do ensino de História abarca uma série de decisões, recortes e posicionamentos que convergem em uma proposta de ação pedagógica – uma aula – uma das questões que mais me estimula é a reflexão sobre os modos de fazer e suas potencialidades. Como criar ambiência para um momento de aprendizagem e diálogo com os estudantes que permita atingir nossos objetivos pedagógicos? Nesse sentido, me parece pertinente pensar a aula como uma *situação* que produza um deslocamento e uma inquietude nos indivíduos, no sentido apontado por Araújo (2012), semelhante ao que ocorre quando realizamos uma experiência estética – ou seja, quando experimentamos um momento de fruição imersiva e sensorial.

Como pensar sobre metodologias de ensino de História tem sido a minha maior inquietação enquanto educadora, pareceu natural seguir esse caminho na definição do meu tema de pesquisa no mestrado profissional. Refletindo sobre essas questões, fiz um inventário mental das práticas que já havia proposto em sala de aula. Assim, percebi que ao longo da minha trajetória como professora as atividades envolvendo o *desenhar* apareceram inúmeras vezes e em diferentes contextos ao longo dos anos. A partir daí, comecei a questionar o motivo dessa linguagem mobilizar meu trabalho pedagógico aparecendo como solução para a proposição de práticas em tantas situações diferentes.

Seguindo a linha do que Mills (1982) propõe ao perceber o cientista social – no meu caso, historiadora – como um artesão intelectual no qual experiências de vida e trabalho de pesquisa não devem ser dissociadas, visto que são âmbitos que se enriquecem mutuamente, realizei um exercício de autorreflexão com objetivo de trazer à tona aspectos da minha trajetória de formação docente, bem como de minhas experiências pessoais, que explicassem a aproximação com o desenho em sala de aula. Essa autorreflexão me levou a percorrer de maneira mais atenta memórias de diversas etapas da vida, buscando entender como as minhas vivências, consciente ou inconscientemente, moldaram e moldam a minha prática docente.

Afinal, embora pareça clichê, pensar sobre quem somos nos leva a olhar para trás e perceber de onde viemos, que processos nos trouxeram até aqui – e assim podemos elaborar de forma mais consciente uma perspectiva de para onde queremos ir. Segundo Mills (1982, p. 212) “‘ter experiência’ significa que seu passado influi e afeta o presente, e que define a sua capacidade de experiência futura”.

Foi nesse processo de auto reflexividade que fui percebendo como a área das Artes causou diversos atravessamentos ao longo dos meus anos de formação. Minha mãe, professora dos Anos Iniciais aposentada, trabalhou por muitos anos tendo como um dos focos da sua prática pedagógica a Arte. Cotidianamente ela trazia para casa trabalhos de alunos sobre os quais falava animadamente. Era comum também que ela organizasse visitas com os alunos a museus e fundações culturais, as quais acompanhei diversas vezes quando criança e adolescente. Não apenas no seu trabalho, mas também na educação que recebíamos em casa esse tema era constantemente estimulado, com apreciação de livros, conversas e visitas a museus, por exemplo. Lembro-me bem de aguardar ansiosamente o dia de ir à banca de jornais para comprarmos os fascículos da coleção pinacoteca¹, lançados semanalmente, em que cada edição tratava de um artista diferente. Posteriormente, em meus anos de estudante de graduação, trabalhei como bolsista de extensão no Museu da UFRGS entre os anos de 2003 e 2004 atuando como mediadora desse espaço. Ainda nesse período, trabalhei no ano de 2007 como mediadora na 6ª Bienal do Mercosul², evento que teve uma importante inovação no que diz respeito à arte educação, pois além de um curador geral a exposição contou, pela primeira vez desde o seu surgimento, com um curador pedagógico: o artista, curador, crítico de arte e acadêmico uruguaio, Luis Camnitzer. O resultado foi um projeto curatorial pedagógico fortemente construído a partir do qual se realizou um amplo trabalho com escolas públicas e privadas da Educação Básica não apenas durante as visitas, mas também com atividades preparatórias, fornecimento de material didático e formação de professores. Na disciplina de graduação Estágio de docência em História III – Educação Patrimonial, cursada no semestre letivo de 2007/2, quando deveríamos estagiar em um arquivo ou instituição de pesquisa, desenvolvi minha vivência e relatório final a partir de reflexões sobre o trabalho como mediadora na Bienal, após um processo de convencimento da professora de que havia um aspecto pedagógico interessante imbricado nesse evento. O tema do meu trabalho de conclusão de curso de graduação também tangenciava questões relativas à cultura, às artes e a estética como questão política, tendo realizado minha pesquisa sobre a identidade brasileira a

¹ Coleção Pinacoteca Caras, lançada no ano de 1998.

² 6ª Bienal de Artes Visuais do Mercosul – A terceira margem do rio – setembro a novembro de 2007

partir do tropicalismo, movimento estético-musical da década de 1960. Por fim, desde 2014 partilho dos meus dias com um companheiro que é também professor e colega de escola, porém da área das Artes.

Esses atravessamentos certamente não são suficientes para explicar a presença do desenhar nas minhas proposições pedagógicas, mas apontam para uma trajetória permeada por reflexões sobre arte, estética e ensino que acabaram por contribuir para a minha formação como docente na área de História. Um outro ponto a ser destacado no que diz respeito a escolha pelo trabalho a partir do desenhar é o interesse e envolvimento demonstrado por determinadas turmas nesse tipo de atividade. A intervenção pedagógica aplicada em sala de aula especificamente para essa pesquisa é um exemplo desse caso, pois foi realizada em turmas onde muitos estudantes estavam cotidianamente envolvidos em atividades de desenho – muitas vezes alheias à aula. A atividade foi desenvolvida em três turmas de 7º Ano do ensino fundamental³ e consistiu na produção em duplas de uma releitura de obra do Renascimento Artístico⁴ que agregasse em sua temática elementos de um ou mais obras audiovisuais da atualidade – à escolha dos próprios estudantes. A escolha da relação entre o conteúdo curricular e obras audiovisuais do tempo presente também está imbuída da historicidade desses estudantes, visto que esses temas eram, naquele momento, de grande interesse dos adolescentes – especialmente o interesse por animes e mangás. O processo de produção dos estudantes, seu envolvimento na atividade proposta, bem como o produto final desenvolvido por eles fará parte das reflexões e análises desenvolvidas na parte 2 desta pesquisa. Por fim, também a acessibilidade do desenhar no que diz respeito aos materiais necessários para essa prática contribuem para a sua presença nas proposições em sala de aula.

Todos estes processos de análise e autorreflexão me levaram a definir como tema de pesquisa o *desenhar* como ferramenta metodológica no ensino-aprendizagem de História nos Anos Finais do Ensino Fundamental. O uso do termo *desenhar* em detrimento de ‘desenho’ ou ‘produção de imagens’ tem o intuito de explicitar que o que está em perspectiva são as produções realizadas pelos estudantes.

Percorrendo os anais dos Encontros Nacionais Perspectivas do Ensino de História, me parece possível afirmar que as questões relativas à metodologia do ensino de História estão sempre presentes em maior ou menor medida como tema de debates ou pesquisas do campo

³ Optei por aplicar a atividade nas três turmas de 7º Ano nas quais lecionava durante o ano de 2022 a fim de manter uma homogeneidade nos planejamentos e desenvolvimento das aulas. Também me pareceu frutífero ter acesso a um número maior de produções dos estudantes para análise na dissertação.

⁴ Optamos por nos referir ao conteúdo histórico que é o recorte dessa pesquisa de uma forma simplificada como “Renascimento Artístico”, já que o enfoque é a produção de uma releitura de obra de arte.

do Ensino de História. Encontramos nos anais trabalhos que se propõe a refletir sobre os usos de metodologias diversas no Ensino de História, dentre as quais: o uso do vídeo na sala de aula, literatura e ensino de História, uso de documentos em sala de aula, utilização de cultura material em sala de aula, jogo e ensino de História, mapa conceitual na sala de aula, imagens e ensino de História, cinema e História, produção de cartazes didáticos, uso do livro didático no ensino de História, uso escolar das fontes históricas, artes e fontes documentais para o ensino de História, jornal como recurso didático no ensino de História, história em quadrinhos na cultura escolar, fotografia e ensino de História, música popular e ensino de História, uso da informática na construção do conhecimento histórico escolar, arte cênica como instrumento de aproximação histórica, música e ensino de História, linguagem fílmica como instrumento didático no ensino de História.

Ao analisar as diversas possibilidades metodológicas exploradas como ferramentas pedagógicas para o ensino-aprendizagem de História, me chamou atenção a escassez de trabalhos que abordassem o desenho como linguagem no Ensino de História. Em geral os trabalhos que se relacionam ao uso de imagens têm como foco a sua utilização como fontes visuais, trabalhadas sob uma perspectiva de objeto de conhecimento, não como uma produção dos próprios estudantes. O trabalho que trata de “artes e fontes documentais” se refere a utilização do teatro como prática pedagógica. Analisando as dissertações produzidas pelo programa ProfHistoria, encontrei apenas um trabalho que inseriu a mobilização da linguagem do desenho na aula de História no âmbito da reflexão acadêmica, a pesquisa “Ensino de História e imaginação histórica: estudantes e representações do passado em uma escola em Novo Hamburgo” de Meri Emeli Alves Machado, defendida no ano de 2018. A problemática abordada pela pesquisadora diz respeito a uma investigação sobre como as representações sobre o passado consumidas pelos estudantes através de produtos culturais diversos atuam na construção da sua imaginação histórica. Machado propôs aos seus alunos de 6º e 7º Ano do Ensino Fundamental uma atividade utilizando o desenho como forma de coleta de dados, analisando ao longo da dissertação os elementos presentes nas produções dos estudantes. A pesquisa de Machado utiliza o desenho como linguagem para acessar o imaginário histórico dos alunos e refletir como suas percepções sobre determinadas temporalidades são formadas.

No que diz respeito a outras pesquisas que abordem metodologias ligadas ao uso de imagens nesse programa, encontramos trabalhos sobre histórias em quadrinhos, narrativas gráficas e memes. Dentre esses trabalhos podemos citar: “As tiras de Calvin e Hobbes: possibilidades para o ensino de História” (Sarita Souza dos Santos, UEMS, 2020), “O método

como conteúdo: ensino de História por diários de pesquisa” (Lucas Reis de Matos, UNESPAR, 2020), “Aprendizagem histórica e o ensino de História por meio das histórias em quadrinhos” (Cristiane de Lyra Santos, URCA, 2020), “Também com memes se ensina e se aprende História: uma proposta didático-histórica para o ensino fundamental” (Cíntia Benak de Abreu, UERJ, 2020), “A História nos quadrinhos: o uso de narrativas gráficas nas aulas de História” (Priscilla Damasceno Rodrigues, UERJ, 2020), “História, narrativa gráfica e ditadura militar em Belém: presente, passado e futuro pela ótica da arte sequencial” (Plínio Sá de Araújo, UFPA, 2019), “Memes históricos: uma ferramenta didática na sala de aula de História” (Alesandra Michele Alvares Andrade, UFRN, 2018), “Das HQ’s à imaginação histórica: reflexões para o ensino de História” (Mateus Bertolino, UFF, 2018). Realizando um levantamento bibliográfico mais geral abrangendo outras áreas poucos trabalhos com esse foco de análise foram encontrados, como um artigo na área da História que aborda o uso da linguagem do desenho na EJA, além de dois trabalhos de que abordam de alguma maneira o desenho como ferramenta didática, um na área da geografia e um na área das Ciências Sociais⁵.

Essa escassez de produções sobre o uso do desenhar como ferramenta didática nas aulas de História demonstram uma lacuna na realização de pesquisas que reflitam sobre os trabalhos pedagógicos desenvolvidos em sala de aula a partir dessa metodologia, pois acredito que essa seja uma prática relativamente presente no ensino de maneira geral. O uso da prática do desenhar pode ser aplicado de diferentes formas, em diferentes contextos, o que o torna uma metodologia flexível no que diz respeito às questões curriculares. Além disso, o desenhar coloca o estudante na posição de protagonista com relação à estruturação dos conhecimentos adquiridos e/ou em construção. Conforme Freire (2013, p. 39), uma das tarefas importantes do educador é “desafiar o educando com quem se comunica, a quem comunica, a produzir sua compreensão do que vem sendo comunicado”. Assim, o desenhar como ferramenta metodológica permite a expressão dos estudantes daquilo que foi apreendido dos conteúdos ministrados, acrescido da perspectiva pessoal de cada um, tanto do ponto de vista do conteúdo como da sua bagagem de referências estéticas.

⁵ Na área da História: MOTA, Sirlene Maciel. A História contada por meio de desenho, na educação de jovens e adultos, numa visão interdisciplinar dos conteúdos. In: Cadernos PDE - OS desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor - Produções Didático-Pedagógicas Versão Online ISBN 978-85-8015-079-7II, UENP, 2014. Na área de Geografia: Miranda, Luiz Sérgio. O lugar do desenho e o desenho do lugar no ensino de geografia: contribuição para uma geografia escolar crítica – Tese de doutorado, IGCE/UNESP, 2005. Na área das Ciências Sociais: SCHWEIG, Ana Letícia Meira. Imaginar para conhecer: ficção, imagens, desenho e histórias em quadrinhos no ensino de Sociologia – TCL, IFCH/UFRGS, 2021.

Loponte (2017), pensando sobre arte-educação, discute a importância da formação estética dos docentes se questionando: de que modo a arte e a experiência estética podem alimentar a constituição da docência? Penso que essa reflexão pode ser estendida para a preocupação com a formação estética discente. Para além de desenvolver os conteúdos curriculares a partir da leitura e escrita, qual seria a contribuição no ensino-aprendizagem de História de práticas pedagógicas que privilegiem a preocupação com a percepção e desenvolvimento estético dos estudantes com relação aos conteúdos abordados? Tradicionalmente, aferimos a aprendizagem dos estudantes através da escrita. Não seria a expressão visual enquanto elaboração do conhecimento também um caminho para obtermos pistas sobre a percepção do aluno sobre a teoria?

Quando me refiro aqui à formação estética, podemos pensar nesse termo sob duas perspectivas. A primeira é a que problematizamos no parágrafo anterior e diz respeito à elaboração do próprio estudante a partir da expressão visual – utilizando o desenhar – da sua compreensão dos conteúdos abordados em sala de aula. Como o aluno *imagina* o tempo ao qual nos referimos, suas relações, seus aspectos materiais? Num outro sentido, podemos pensar formação estética como um letramento dos estudantes nas diferentes formas, cores, tons e texturas que podem compor a realidade – e que já o fizeram ao longo da História. Aqui penso na importância do reconhecimento por parte dos alunos das diferentes formas de expressar o mundo através da imagem que já foram desenvolvidas no tempo e em que medida elas seguem presentes e dialogam – ou não – com o presente. Cada período histórico possui suas próprias características estéticas, refletidas na arte, moda, arquitetura e design da época. Ao explorar essas expressões estéticas, os estudantes podem compreender melhor a mentalidade, os valores e as transformações sociais e culturais de determinado período histórico. Isso permite uma análise mais abrangente e contextualizada dos processos históricos, bem como do tempo no qual o aluno está inserido.

A partir dessas considerações, a pergunta de pesquisa que anima minhas reflexões é: que relações entre conhecimentos históricos e a cultura contemporânea se percebem ao interrogar os desenhos produzidos por estudantes da educação básica?

O principal objetivo dessa pesquisa é analisar as potencialidades do desenhar como ferramenta metodológica no ensino-aprendizagem de História nos Anos Finais do Ensino Fundamental. Além disso, espero poder contribuir para que se desperte um olhar mais atento para construção de metodologias de ensino que privilegiem a elaboração de saberes através de outras linguagens que não a escrita (nesse caso específico, através do desenhar), bem

como para análise acadêmica dessas práticas didático-pedagógicas no campo do Ensino de História. Me interessa também refletir sobre a importância de desenvolver metodologias no campo do ensino de História que estabeleçam conexões com os interesses dos estudantes e a cultura contemporânea, privilegiando atividades que tenham como foco o desenvolvimento da autonomia, da criatividade e o favorecimento de uma formação estética dos discentes.

Diversos pesquisadores da área da pedagogia, arte educação e psicologia teorizam e refletem sobre a importância do desenho na infância e na educação escolar. A prática do desenho envolve diversas mobilizações dos saberes das crianças e adolescentes, como a percepção estética, a sensibilidade, seus interesses e conhecimento técnico além de também estar vinculada à trajetória pessoal, ao pertencimento cultural e a historicidade desses indivíduos, pois a criança ao desenhar, conforme Iavelberg (2008, p. 25), “usa a cognição e sensibilidade somadas à experiência que tem diretamente com desenho no contexto sócio-histórico e cultural em que vive.” Apesar da potência do ato de desenhar e de se produzir manifestações estéticas como forma de aprendizagem, práticas pedagógicas que utilizem essas metodologias não são muito comuns – ou ao menos não são objeto de estudo – no campo do ensino de História.

Ana Mae Barbosa (2012) escreveu sobre a trajetória do ensino de Arte no Brasil, apontando como a disciplina teve suas metodologias desenvolvidas através de um processo histórico influenciado por questões econômicas, sociais, artísticas, filosóficas e educacionais que fizeram perdurar por longos anos um estigma sobre o campo através da “ideia de arte como uma atividade supérflua, um babado, um acessório da cultura” (BARBOSA, 2012, p. 20). Durante muito tempo “as atividades de caráter estético ligadas às artes visuais tiveram pouco prestígio em comparação com a larga e profunda aceitação das atividades estéticas ligadas à literatura” (BARBOSA, 2012, p. 21). Barbosa aponta que as transformações ocorridas no campo estético, metodológico e da produção das artes visuais inclusive derivaram em geral de mudanças no campo da literatura. Esse preconceito com as manifestações estéticas das artes visuais como ferramenta de aprendizagem a partir da análise ou produção de imagens ou desenhos é ainda bastante presente nas Ciências Humanas que tem como base de sua produção de maneira geral a utilização da palavra escrita.

A dissertação inicia com a Parte 1 - O desenho como linguagem no Ensino de História, onde busco construir um diálogo entre o campo do Ensino de História, das Artes e da Pedagogia, investigando possíveis atravessamentos entre essas áreas a fim de contribuir através dessa pesquisa para o debate relativo às metodologias e uso de diferentes linguagens

no ensino de História nos anos finais do ensino fundamental a partir da conexão com a arte – mais especificamente com o desenhar. Ressalto que o foco desse trabalho é refletir acerca da linguagem do desenho enquanto produção dos próprios estudantes, marcando a importância do desenvolvimento da autonomia e da práxis na construção dos processos de ensino-aprendizagem.

A partir das ideias apresentadas por Caimi (2015) ponderei sobre os múltiplos saberes envolvidos na atuação dos profissionais do campo do ensino de História, definidos pela autora como *saberes a ensinar*, *saberes para ensinar* e *saberes do aprender*. Também estabeleci um diálogo com texto de Zamboni (1998) e Seffner (2018) a fim de pensar a importância de diversificar as metodologias e linguagens mobilizadas no Ensino de História, bem como refletir sobre o que seria uma aprendizagem significativa em História para estudantes do Ensino Fundamental. O “significativo” aqui é abordado no sentido apontado por Seffner, de construir critérios que buscam produzir aulas mais produtivas “formando alunos capazes de intervir na construção do mundo de forma criativa e consciente” (2018, p. 45).

Considerando essas reflexões, discorro sobre o desenho como linguagem no Ensino de História, pensando como sua mobilização pode ser um caminho interdisciplinar para a construção da aprendizagem histórica através das práxis. Aqui reforço o sentido da expressão *uso do desenhar* que permeia essa pesquisa como maneira de enfatizar a ação dos estudantes nas práticas pedagógicas. Também algumas ideias e dados apresentados no livro “Ensino de História e Arte” (Aluize e Fontana, 2016) são apresentados a fim de articular esse diálogo entre diferentes campos do conhecimento.

Seguindo nessa trama de conexões teóricas e bibliográficas, teço algumas ideias sobre a presença do desenho no Ensino Fundamental no esteio de autores do campo das Artes como Ana Angélica Albano e Ana Mae Barbosa, além de reflexões sobre essa linguagem apresentadas de maneira mais informal no livro *Diálogos | Desenho* (2010) de Márcia Tiburi e Fernando Chui.

Por fim, o arremate do debate construído entre esses autores é protagonizado pelas ideias desenvolvidas por Olivares e Calbó ao refletirem sobre o desenho como recurso didático. Olivares diz que os estudantes utilizam o desenho “para afianzar sus conceptos, es un recurso de construcción de significados, de entrenamiento de destrezas, de acceso al objeto del saber no directamente manipulable, es un artefacto de simbolización, de ideación, de abstracción y concreción” (2020, p. 320). O mesmo autor elenca uma categorização de

funções do desenho no ensino, além de apresentar critérios com o objetivo de concretizar uma medida do nível de eficácia das imagens no discurso didático.

Inspirada nessas ideias busquei, a partir da observação e análise de diversas práticas desenvolvidas em sala de aula envolvendo o desenhar, elaborar categorias que permitissem pensar sobre o uso dessas metodologias no ensino de História a partir dos objetivos de mobilização dessa linguagem nas propostas didáticas. Meu intuito não foi – e não é – propor categorias rígidas e estanques, mas sim estabelecer critérios que me permitissem inventariar as práticas desenvolvidas pelos estudantes ao longo dos meus anos de atuação como professora de acordo com meus objetivos de aprendizagem. Assim, ao final da Parte 1 apresento análises e considerações sobre diversos trabalhos realizados desde o ano de 2017 até 2024 divididos em cinco categorias: sensibilização e aproximação estética, narrativa de eventos cronológicos, elaboração de conceitos, mobilização de conceitos e categorias históricas e desenvolvimento de imaginação histórica.

A Parte 2 - Releituras de obras de arte do Renascimento: relato e análise de uma experiência didática - apresenta o relato e análise de uma prática realizada no ano de 2022 especificamente com a finalidade de compor essa pesquisa. Um dos grandes desafios de atuar na área da Educação é encontrar formas de mobilizar os estudantes através de práticas pedagógicas que despertem o interesse pelos conteúdos desenvolvidos em aula. Ao longo da minha trajetória como professora dos anos finais do ensino fundamental, como já mencionado, percebi que práticas que envolvam o *desenhar* se mostraram uma estratégia profícua no ensino-aprendizagem de História.

Pensando em avaliar em que medida o desenhar enquanto metodologia pedagógica pode ser uma ferramenta potente na aprendizagem de História e auxiliar na formação estética dos estudantes com relação a disciplina, elaborei uma proposta de trabalho que tem como objetivo integrar o conteúdo curricular da aula de História e temas que despertam o interesse dos alunos no seu cotidiano – nesse caso obras audiovisuais contemporâneas – buscando assim potencializar a relação de aprendizagem com o conhecimento histórico.

Com relação às questões mais específicas de desenvolvimento da proposta de atividade pedagógica, como as turmas/ano do Ensino Fundamental aplicada e o conteúdo contemplado (Renascimento Artístico Europeu no contexto da modernidade), essas foram escolhas mais contingentes a aspectos da minha vida funcional no ano letivo de 2022 do que uma decisão pautada em necessidades ou opções didático-pedagógicas. Neste ano, lecionei em um 6º Ano e três 7ºs Anos, além de duas turmas de EJA. Conforme será narrado mais à

frente, a ideia de realizar um trabalho relacionando Renascimento Artístico e releitura de desenho foi anterior à minha entrada no mestrado. Após as reflexões realizadas sobre meu tema de pesquisa, esse planejamento em construção surgiu naturalmente como possibilidade, já que articulava ensino de História e a prática do desenhar. Desse modo, fui trabalhando no projeto e organizando de maneira mais formal a metodologia a ser aplicada.

A pesquisa foi realizada em três turmas do 7º Ano do Ensino Fundamental da Escola Municipal Moses Bezzi, situada no município de Gramado. Inicialmente a prática pedagógica seria desenvolvida nas aulas de História e Arte, mas por conta de questões logísticas, o trabalho proposto foi realizado exclusivamente nas aulas de História. Ainda assim, foram realizadas atividades nas aulas de Arte que dialogavam com a proposta executada nesta pesquisa. A proposta de ação pedagógica foi a produção pelos alunos, de forma individual ou organizados em duplas, de uma releitura de uma obra do Renascimento Artístico Europeu, que agregasse em sua temática elementos de uma ou mais produções contemporâneas – animações, animes, seriados, filmes, elementos da cultura pop, etc. – à escolha dos próprios estudantes.

Em um primeiro momento, os estudantes tiveram aulas expositivo-dialogadas em ambas disciplinas, com seus respectivos professores, sobre o Renascimento Artístico Europeu. Na aula de Arte também refletiram sobre o conceito de releitura, bem como realizaram práticas relativas a tópicos do desenho e pintura que remetem ao Renascimento, como uso da perspectiva, retrato a partir de observação, uso do claro/escuro, por exemplo. A seguir, na aula de História, realizaram atividades diversificadas de fixação, com o uso de exercícios, textos e imagens. Após esse momento de introdução teórica da temática aos estudantes, propus uma prática a ser realizada pelos alunos que teve como base o *desenhar*. A organização prévia da prática ocorreu nas aulas de História.

A primeira etapa do trabalho consistiu na escolha pela realização do trabalho de forma individual ou em duplas, preparação com relação aos materiais necessários para a atividade (folha A3, lápis de escrever, borracha, materiais de pintura a escolher) e seleção das obras renascentistas pelas duplas para realização da releitura. Disponibilizei em um PowerPoint cinquenta e seis obras do período que serviram como banco de sugestões para a atividade. A mesma obra pode ser escolhida por, no máximo, duas duplas. Foi também aberta a possibilidade de que os estudantes escolhessem uma obra do período que não estivesse disponibilizada na seleção organizada por mim.

Durante as aulas de História, os estudantes realizaram a prática de suas releituras, recebendo algumas orientações com relação ao uso do espaço da folha, cuidado com os materiais e técnicas de desenho características do Renascimento estudadas previamente, tais como uso do claro/escuro, noções básicas de perspectiva e proporção áurea. Ao longo da execução dos trabalhos circularam pela sala kits de cards plastificados contendo textos e exemplos visuais das principais características técnicas do Renascimento. Após a finalização das produções, foi organizado um momento de apresentação e coletivização das impressões dos estudantes com relação ao trabalho desenvolvido, onde cada dupla apresentou para aos colegas sua releitura, explicando as conexões realizadas e elencando alguns pontos que julgaram importantes do seu processo criativo. O trabalho final constituiu instrumento avaliativo trimestral nas disciplinas de História e Arte.

Considerando o caráter qualitativo da pesquisa, a coleta de dados se deu a partir da análise das produções dos alunos envolvidos na atividade, bem como dos registros e reflexões realizados por mim ao longo do desenvolvimento desse conjunto de aulas. As reflexões acerca dos dados coletados se orientaram no sentido de averiguar se os objetivos estabelecidos no projeto foram atingidos através da metodologia desenvolvida, bem como sobre falas, indagações e ocorrências dos estudantes ao longo do trabalho que possam ser férteis no sentido de debater sobre ensino de História.

Aproximadamente 70 estudantes com uma média de idade de 12-13 anos formaram o público a quem a atividade descrita foi proposta. A prática pedagógica desenvolvida se insere como atividade cotidiana escolar, abordando temáticas previstas no planejamento trimestral de acordo com os conteúdos e habilidades previstos na BNCC para os componentes curriculares de História e Arte, seja o objeto do conhecimento em História “Humanismos: uma nova visão de ser humano e de mundo Renascimentos artísticos e culturais”. Já as habilidades a serem contemplados a partir do projeto são: (EF07HI04) Identificar as principais características do Humanismo e do Renascimento e analisar seus significados; (EF07HI04RS-3) Identificar e analisar as características do Humanismo e do Renascimento no campo da ciência, da arte e da literatura.; (EF07HI04RS-5) Analisar as contribuições do pensamento humanista nas ciências, na literatura e nas artes no mundo contemporâneo. Além das habilidades em questão, pretendeu-se com essa proposta pedagógica realizar uma conexão entre o conteúdo da aula de História e temas que despertam o interesse dos alunos no seu cotidiano, buscando a partir desse vínculo a produção de um processo de aprendizagem mais aprofundado e interessante – na medida em

que envolve também os interesses demonstrados pelos estudantes. Assim, através da motivação e aproximação dos estudantes com o tema, busquei potencializar a aprendizagem mobilizando linguagens que extrapolam a leitura de textos e realização de exercícios – metodologia da qual tantas vezes lançamos mão na sala de aula.

A aferição das aprendizagens com relação às habilidades elencadas da BNCC foram realizadas por meios diversos: através de avaliações formais, como um trabalho de pesquisa sobre os aspectos artísticos, científicos e literários do Renascimento europeu e uma prova sem consulta. Além disso, a análise das releituras realizadas pelos estudantes e os desdobramentos do processo dessa atividade forneceram dados no sentido de refletir sobre sua contribuição no processo de aprendizagem histórica. Na Parte 2 da dissertação essa análise é realizada de forma mais metódica, buscando perceber se é possível perceber nos desenhos – seja através da forma ou do conteúdo - a presença das características do movimento renascentista trabalhadas em sala de aula. Também as falas dos alunos ao realizarem a apresentação de suas releituras para os colegas e os comentários da turma durante essas apresentações serviram de indicativos com relação a elaboração dos conhecimentos dos estudantes sobre o conteúdo em questão.

Cabe salientar que todas as turmas foram informadas antecipadamente de que as produções resultantes desse projeto interdisciplinar seriam objeto de análise e reflexão teórica no campo do Ensino de História a ser realizada por mim, o que foi realizado com a concordância dos seus autores, bem como de seus responsáveis através da assinatura dos documentos TCLE (Termo de consentimento livre e esclarecido) e TALE (Termo de assentimento livre e esclarecido). Foram garantidos aos participantes a confidencialidade e a privacidade em relação aos registros coletados no processo da atividade, bem como da autoria dos trabalhos produzidos. Em conformidade com as questões de ética de pesquisa em Ciências Humanas, nenhum estudante terá sua identidade divulgada na pesquisa, nem qualquer informação que torne possível sua identificação.

Segundo Ana Mae Barbosa, “apesar de ser um produto da fantasia e imaginação, a arte não está separada da economia, política e dos padrões sociais que operam na sociedade. Ideias, emoções, linguagens diferem de tempos em tempos e de lugar para lugar, e não existe visão desinfluciada e isolada.” (2014, p. 20). Nesse sentido, Barbosa vê na produção artística enquanto ferramenta educacional a possibilidade da materialização da compreensão e apropriação de códigos aprendidos em determinados contextos, e a partir do potencial criador da arte, a possibilidade de imaginar outros futuros através da práxis. Sendo assim, é

importante apontar o papel político-social transformador da arte que “não é apenas socialmente desejável, mas socialmente necessária” (BARBOSA, 2014, p. 5). É essa interseção entre ensino de História e produção artística dos estudantes como ato não apenas estético, mas também como expressão sociopolítica e potência criadora de interpretações, de possibilidades de sociedade e de vida que animou o desenvolvimento dessa pesquisa.

Parte 1 - Reflexões acerca do desenho no Ensino Fundamental e no Ensino de História e um pequeno inventário dos seus usos

1.1 O que, para quem e como

Minha mãe sempre foi uma educadora inquieta. Lembro que foi uma constante ao longo da minha infância e adolescência sua movimentação em casa em meio a produções de materiais didáticos - nas quais algumas vezes eu acabava envolvida. Qualquer coisa podia ser potencialmente transformada em um jogo, um recurso de alfabetização, murais, etc. Encartes de oferta de supermercado, folders de museus, panfletos turísticos, materiais recicláveis em geral, tudo virava matéria-prima para produção de materiais lúdicos para serem utilizados em sala de aula. Quando me encontrei no papel de docente dos Anos Finais do Ensino Fundamental carregava comigo essas memórias da práxis profissional da minha mãe, sendo para mim, portanto, a questão mais natural a surgir na relação com ensino de História: o que irei utilizar e como vou trabalhar esse conteúdo em sala de aula?

É sabido que são complexas e diversas as questões que tangem ao ensino de História. Caimi (2015) em seu artigo “O que precisa saber um professor de História?” sintetiza de forma bastante objetiva alguns pontos relevantes nesse debate, dividindo as habilidades necessárias ao professor em três tópicos: os saberes a ensinar, os saberes do aprender e os saberes para ensinar.

De forma resumida, os *saberes a ensinar* abrangem o conhecimento acadêmico específico do âmbito da disciplina História - não apenas no sentido erudito e factual, mas também epistemológico desse campo do conhecimento científico. A autora salienta a importância de que o professor tenha clareza da sua perspectiva com relação a disciplina em um sentido mais ontológico, visto que “o conjunto de decisões de um professor de História sobre o modo de organizar e entender os conteúdos e sobre a forma de ensiná-los depende da concepção que tem de História, implícita ou explicitamente” (Caimi, 2015, p. 113).

Os *saberes do aprender* dizem respeito a percepção, contextualização e o estabelecimento de uma relação com quem buscamos ensinar. “Não há docência sem discência” nos diz Freire (2013, p. 25). A educação é um processo dialógico no qual é necessário que as partes envolvidas consigam estabelecer uma comunicação razoavelmente efetiva. É preciso que o professor explore a bagagem prévia dos estudantes para, a partir

disso, estimular um processo dialético onde construção - desconstrução - reconstrução do conhecimento permita a ressignificação e a apropriação de conceitos próprios do saber histórico. Freire afirma que “não é possível respeito aos educandos, à sua dignidade, a seu ser formando-se, à sua identidade fazendo-se, se não se levam em consideração as condições em que eles vêm existindo, se não se reconhece a importância dos ‘conhecimentos feitos com que chegam à escola’” (2013, p. 62). Ainda nesse sentido, Zamboni (1998) problematiza, por exemplo, situações nas quais os alunos desconhecem o significado de palavras usualmente mobilizadas nas aulas de História e que aparecem de forma naturalizada em leituras de textos e exercícios, sem que ocorra, muitas vezes, uma sondagem do professor com relação ao entendimento - ou não - desses termos. Segundo a autora, em sala de aula “lidamos diretamente com a construção e elaboração de imagens e palavras” (Zamboni, 1998). Se o significado dos termos e conceitos empregados na disciplina não está claro para os estudantes, a construção do conhecimento é comprometida, pois “com a ausência de significados não há aprendizagem”. (Zamboni, 1998).

A tarefa de mobilizar os estudantes a fim de que consigamos atingir o objetivo de *pensar historicamente* é um desafio que passa longe de ser simples. Em sala de aula encontramos uma diversidade de indivíduos com trajetórias, contextos socioeconômicos e culturais, cognições e habilidades múltiplas e diferenciadas. Conforme Caimi (2015, p. 118) “o conhecimento não é mobilizado espontaneamente, imediatamente e da mesma forma por todas as pessoas que se encontram em situação de aprendizagem”. Assim, cabe ao docente a construção de pontes que os conectem a esses indivíduos, tanto no sentido afetivo, como no sentido de mobilização escolar, a fim de produzir um espaço de aprendizagem relevante e qualificado - fugindo da educação burocrática, qual seja, aquela que se reduz à busca por cumprir metas relativas às habilidades e objetivos da BNCC - ou ainda a que confunde conhecimento histórico com memorização de fatos e cronologias - sem que isso adquira sentido *de fato* para os estudantes.

Com relação ao que seria uma aprendizagem *relevante e qualificada*, penso nas ponderações de Seffner (2018) acerca dos critérios para aprendizagens significativas no ensino de História. O autor caracteriza como aprendizagem significativa em História aquela que, entre outros aspectos, instrumentaliza o estudante a historicizar a si mesmo e ao mundo que o circunda - desnaturalizando relações sociais, culturais, políticas, econômicas, etc. Também a define como aquela que “serve para modificar, de alguma forma, impressões e opiniões que o indivíduo tem a respeito da situação presente”. (Seffner, 2018, p. 37). A

relação com o tempo presente é bastante pontuada pelo autor, no sentido de que as interrogações ao passado devem estar conectadas a problematizações relevantes do tempo presente, das culturas juvenis e do contexto no qual estão inseridos nossos estudantes.

Por fim, os *saberes para ensinar* seriam a capacidade de articular conhecimento disciplinar e conhecimento pedagógico, decodificando os saberes acadêmicos com a finalidade de promover aprendizagem através de estratégias adequadas aos objetivos pedagógicos (Caimi, 2015). Embora eu reconheça a importância da equidade dos três tópicos elencados, é neste último que reside de maneira mais efetiva a investigação deste trabalho. Pensando na sala de aula dos Anos Finais do Ensino Fundamental, o maior desafio que me assalta é a questão didático-metodológica. Quais práticas pedagógicas desenvolver com essa faixa etária que é um *entre*? Em geral, os estudantes do 6º Ano ao 9º Ano são percebidos como muito crescidos para atividades que envolvam o lúdico e a dinamicidade e muito jovens para abordagens mais aprofundadas e teóricas no âmbito da História. Na área relativa às Ciências Humanas na BNCC é pontuada a característica transitória dessa fase do desenvolvimento do indivíduo, marcada por mudanças biológicas, psicológicas, sociais e emocionais. Frente a estas transformações “faz-se necessário o desenvolvimento de habilidades voltadas para o uso concomitante de diferentes linguagens (oral, escrita, cartográfica, estética, técnica, lúdica, etc.). Por meio delas, torna-se possível o diálogo, a comunicação e a socialização dos indivíduos, condição necessária tanto para a resolução de conflitos quanto para um convívio equilibrado entre diferentes povos e culturas” (Brasil, 2018). Neste sentido, surge uma questão ampla: que estratégias utilizar para produzir aprendizagens que façam sentido para esses estudantes e que dêem conta de adaptar de forma adequada os saberes científicos para a realidade escolar?

Aluize e Fontana (2016) publicaram uma pesquisa referente ao Ensino de História no Ensino Fundamental I e II realizada no município de Catanduva/SP. Nos dados apresentados, 80% dos estudantes afirmam gostar da disciplina de História. Nas justificativas do porquê gostam de História, 75% responderam como “aquisição de conhecimento”. Já na justificativa do porquê não gostam da disciplina 43% dos estudantes responderam como “Didática do professor”⁶. Embora a pesquisa em questão seja um recorte específico de um determinado contexto que não pode ser generalizado sem a produção de dados mais representativos a nível regional ou nacional, ela indica que, para os estudantes dessa rede, os ‘*comos*’ são utilizados

⁶ Outras respostas foram 15% temática morte, 14% temática sofrimento, 14% complexidade, 14% disciplina cansativa. Cabe salientar que as respostas ao questionário eram abertas, metodologicamente se criaram categorias através de palavras-chave para apresentação dos resultados.

como justificativa do afastamento afetivo da disciplina escolar de História por quase metade dos alunos. Em sequência, é apresentada uma pergunta mais direcionada aos estudantes questionando: “Você acredita que seria mais interessante se as aulas de História fossem mais dinâmicas, sendo realizadas de forma a utilizar as Artes Visuais em suas práticas, ou seja, jogos, brincadeiras, pinturas, filmes, poemas, etc?”, ao que 46% responderam que “facilitaria a aprendizagem”, 28% que “ficaria mais divertido”, 21% que “ficaria mais interessante”, 4% que “ficaria menos cansativa e entediante” e 1% que “ficaria uma bagunça”. A partir desses dados interessa pensar sobre a importância de mobilizar diferentes recursos e linguagens na construção das didáticas utilizadas no ensino de História no âmbito do Ensino Fundamental.

Diversos pesquisadores do campo do Ensino de História abordam o tema da diversificação de linguagens no planejamento pedagógico. Zamboni (1998) reflete sobre como as linguagens mobilizadas em sala de aula, tais como fotografia, desenho, narrativa dos cronistas, conceitos da área e uso do livro didático, produzem representações históricas que aproximam os estudantes do conhecimento histórico. A autora salienta a importância do uso de imagens como recurso didático mediados pelo professor na medida em que vivemos em uma sociedade imagética e caracterizada pela comunicação em massa, onde somos bombardeados por representações com as quais não elaboramos um processo dialógico, como as consumidas através da televisão, por exemplo. Em tempos recentes a expansão da internet tornou ainda mais presente o consumo diário de imagens, modificando a relação entre transmissor e receptor, visto que a passividade deste é menor com relação à televisão. Também a velocidade de exposição às imagens se tornou acelerada, dificultando uma assimilação e digestão conscientes dos conteúdos. Nesse sentido, estimular uma leitura e apropriação crítica das imagens, por parte dos estudantes, pode estimular um processo de desnaturalização do olhar àquilo que consumimos como produto pronto em nosso cotidiano e, muitas vezes, aparentemente isentos de intencionalidade. Seffner (2018) ao apresentar alguns critérios para uma aprendizagem significativa em História, elenca a diversificação de fontes e atividades, bem como de estratégias metodológicas visto que “o aluno, como qualquer outro ser humano, não é apenas leitor e escritor, mas percebe a realidade e a expressa através de numerosos outros canais” (2018, p. 42). Outro critério seria, quando possível, o estabelecimento de parcerias para trabalhos interdisciplinares, pois segundo o autor “a escola precisa transitar do ensino parcelado para uma abordagem mais integrada do conhecimento” (2018, p. 45).

No que diz respeito a essas questões no âmbito legal-institucional, na BNCC, a sétima competência específica elencada no item 4.4 da área das Ciências Humanas também enfatiza a utilização de linguagens diversificadas em sala de aula: “Utilizar as linguagens cartográfica, gráfica e iconográfica e diferentes gêneros textuais e tecnologias digitais de informação e comunicação no desenvolvimento do raciocínio espaço-temporal relacionado à localização, distância, direção, duração, simultaneidade, sucessão, ritmo e conexão.” Por fim, nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN’s) de História encontramos no tópico “Orientações e métodos didáticos” o seguinte item: “solicitar resumos orais ou em forma de textos, imagens, gráficos, linhas do tempo, propor a criação de brochuras, murais, exposições e estimular a criatividade expressiva” (Brasil, 1998, p. 78). O documento também recomenda que se construam “processos metodológicos que explorem ao máximo a capacidade criativa e reflexiva dos alunos com intuito da construção do conhecimento de forma mais integrativa e que possibilite uma melhor compreensão e assimilação” (Aluize e Fontana, 2016, p. 15). É importante ressaltar que a elaboração de propostas pedagógicas que proponham o diálogo entre diferentes campos do conhecimento são bem vindas nesse processo de buscar uma diversificação de linguagens no Ensino de História. Assim como os autores já citados, esses documentos relativos à legislação educacional recomendam a interdisciplinaridade como prática escolar a fim de enriquecer as experiências e o processo de aprendizagem dos estudantes. A BNCC, ainda na sua introdução, propõe, inclusive, “a superação da fragmentação radicalmente disciplinar do conhecimento, o estímulo à sua aplicação na vida real, a importância do contexto para dar sentido ao que se aprende e o protagonismo do estudante em sua aprendizagem e na construção de seu projeto de vida.” (Brasil, 2018)

1.2. O desenhar como linguagem no Ensino de História

É um lugar-comum no campo da educação que os professores busquem estratégias a fim de tornar suas aulas mais interessantes e envolventes para os alunos. Em um mundo onde o acesso à informação é facilitado e os estímulos visuais são recorrentes através de redes sociais, aplicativos diversos, *streamings*, televisão - que geram um consumo farto e rápido num ritmo alucinante e hipnótico - o desafio parece se tornar ainda maior. Refletindo sobre a presença intensa das imagens no nosso cotidiano, Barros (2007, p. 8) problematiza o fato de que a escola parece não as perceber como uma linguagem tão válida e passível de análise e produção de conhecimento quanto a escrita, já que, segundo ele, “a escola parece não se dar

conta de que vivemos em uma sociedade imagética. Dentro da sala de aula ainda impera a narrativa textual e a palavra escrita”.

Considerando, como nos dizem Aluize e Fontana (2016, p. 105), que “temos que ser capazes de provocar afetividade pela História”, bem como o exposto anteriormente acerca da importância da utilização de diversas linguagens e da interdisciplinaridade no âmbito da didática do Ensino de História e, ainda, a reflexão apresentada na introdução no que diz respeito a minha trajetória formativa acadêmica e profissional como docente nos Anos Finais do Ensino Fundamental, a investigação desse trabalho se realizará no âmbito da metodologia do Ensino de História tendo como recorte o uso do *desenhar* em sala de aula. Afinal de contas, é preciso que, enquanto professores, também estejamos de alguma forma encantados pelo que almejamos despertar como curiosidade, desejo ou assombro nos estudantes. Fazendo um trocadilho com o profeta Gentileza, “afetividade gera afetividade”. Ou, ainda, nas palavras de Freire: “nenhuma formação docente verdadeira pode fazer-se alheada (...) da sensibilidade, da afetividade, da intuição ou adivinhação”. (2013, p. 46).

Em geral, as pesquisas no campo do Ensino de História que tem como objeto de análise o uso de imagens na sala de aula estão focadas na maneira como imagens já produzidas em diferentes contextos históricos ou mesmo na atualidade são utilizadas em práticas pedagógicas como objeto de conhecimento. Bittencourt afirma que, embora se possa considerar que as imagens sejam um recurso importante na educação escolar da disciplina de História devido, por exemplo, à sua abundante presença nos materiais didáticos, “a reflexão sobre o papel que efetivamente desempenham no processo de ensino e aprendizagem ainda é escasso” (2013, p. 70). Dentre os motivos desse afastamento dos docentes com relação à imagem enquanto dispositivo de aprendizagem nas aulas de História, Barros (2007) elenca algumas possíveis causas, dentre as quais estão a tradição positivista da formação superior que prioriza o texto escrito, a falta de formação dos docentes que carecem de ferramentas que instrumentalizam a leitura e crítica de imagens e o uso da imagem como ilustração - não sendo ela percebida como uma linguagem carregada de códigos próprios e que, portanto, requer a elaboração de métodos e categorias de análise diferentes das aplicadas a documentos e textos escritos.

Neste trabalho, no entanto, o enfoque dado às imagens na aula de História parte do olhar às produções realizadas pelos próprios alunos a partir do *desenho*. É por esse motivo que, em alguns momentos, utilizo/utilizarei a expressão “o uso do *desenhar*” no Ensino de História - buscando enfatizar o ato de criação dos próprios estudantes. O verbo em detrimento

do substantivo me parece mais adequado para evocar a práxis como caminho de aprendizagem, mediada por provocações e questionamentos teóricos e estéticos desenvolvidos em sala de aula. Vale ressaltar que o conceito de desenho/desenhar, utilizado neste trabalho como recurso didático transdisciplinar, é pensado e referido de uma maneira mais óbvia e menos profunda no que diz respeito aos debates teóricos dessa modalidade de técnica e criação do campo das Artes. Poderia ser substituído pelo conceito de “criação de imagens” no âmbito do Ensino de História - que é o que de fato a prática pedagógica analisada nesta dissertação propôs aos estudantes. Parece-me, no entanto, que o “*desenhar*” oferece uma perspectiva sensório-motora, artesanal e poética mais adequada e intuitiva ao que busco expressar. Assim, tomo emprestado o termo de uma maneira um tanto mais irresponsável no sentido acadêmico, mais próxima ao senso comum - ainda que, sim, faça diálogos a seguir com teóricos do campo da Arte.

Ao propor o desenhar como linguagem e ação mobilizadora na aula de História, abrimos um leque de possibilidades à expressão dos alunos que extrapolam a palavra escrita - forma de expressão mais tradicional e usual no Ensino de História. Dessa maneira, deslocamos a sala de aula para um espaço de fronteiras borradas, onde as disciplinas de História e de Arte convergem numa situação de transdisciplinaridade com o objetivo de investigar em que medida esse encontro pode contribuir para a aprendizagem dos estudantes no campo da História.

1.3. O desenho no Ensino Fundamental

Antes de escrever, a criança desenha. No cotidiano infantil, essa é uma das atividades mais corriqueiras e naturais. Em casa, na escola, na rua, um papel e uma caneta garantem minutos, quiçá horas, de concentração, silêncio e uma infinidade de obras que para os adultos muitas vezes são ininteligíveis. Existem inúmeras análises relativas ao desenho na infância e suas etapas de desenvolvimento, seja no campo da Arte ou da Educação. Ana Angélica Albano (2013) afirma que para a criança o desenho é linguagem, assim como os gestos e a fala. Segundo a autora, “a criança desenha para falar e poder registrar a sua fala. Para escrever. O desenho é sua primeira escrita.” (Albano, 2013, p. 20) Com o início do processo de alfabetização, no entanto, essa linguagem passa a perder espaço para a escrita. Para Albano, é nesse momento que a criança rompe com o desenho. Nos Anos Iniciais o desenho ainda segue presente, embora se torne cada vez mais estereotipado, tema pesquisado por Luiz

Otávio Soussa dos Reis (2017) no seu trabalho de conclusão de graduação em licenciatura em Artes Visuais. Nessa fase escolar, os padrões e referências do que significa saber ou não saber desenhar promovem um adestramento ou aniquilamento gradual do desenho na criança. O autor questiona: “Os alunos fazem. E isso que importa. Porém é a simples repetição de formas prontas o que importa?” Nesse sentido também Márcia Tiburi em seus diálogos com Fernando Chuí sobre o desenho problematiza o impacto da educação escolar no desenvolvimento dessa linguagem: “A escola é o vasto projeto de institucionalização do conhecimento que orienta o olhar para esquemas prévios: a criança substitui com a letra e a palavra a imagem que ela mesma poderia formar caso ainda permanecesse com a potência de dizer o mundo por meio de um pequeno instrumento chamado lápis em suas mãos” (Tiburi; Chuí, 2010, pp. 63-64). Cabe salientar que em meio a essa construção de hierarquia entre diferentes linguagens, o que se encontra em disputa é também a hierarquia de lógicas de compreensão de mundo. A escola enquanto instituição social é um espaço de reprodução do *status quo* ao qual a criança deve se adaptar, e que “imprime na criança a maneira adulta e lógica de ver o mundo” (Albano, 2013, p. 61).

Talvez um dos motivos que leve a essa perspectiva do desenho como linguagem inferior à escrita seja sua associação à brincadeira. Desenhar não é visto como algo sério, mas como uma atividade despreziosa ligada à infância. Pensando nessa aproximação, são válidas aqui as reflexões que Tânia Fortuna faz com relação ao incômodo causado pelo jogo e pela brincadeira no âmbito escolar, estendendo essa percepção ao desenho: por serem atividades ligadas à ideia de alegria, prazer, imprevisibilidade e improdutividade acabam tendo um status social rebaixado em nossa cultura (Fortuna, 2018, p. 51). Ana Mae Barbosa (2012) ao falar sobre arte-educação no Brasil, pontua a maneira como historicamente a arte foi percebida como uma atividade acessória, apesar de ser signo de status social e associada à ideia de ter *cultura*. Segundo a autora, essa desvalorização estaria ligada a herança jesuítica no ensino, onde a arte era associada às manualidades e, portanto, percebida como atividade intelectualmente inferior à literatura. Atestando essa perspectiva, na década de 1980 no Brasil reformulações curriculares retiraram a Arte da categoria de disciplina básica - ainda que seguisse sendo exigida (Barbosa, 2014). Ainda nos dias atuais esse conflito persiste. No município de Gramado/RS, onde leciono, a grade curricular dos Anos Finais do Ensino Fundamental foi modificada para o ano letivo de 2024, retirando-se períodos de Arte e História em benefício das áreas de Português e Matemática. Albano (2013) problematiza a ideia de “escola forte”, que na perspectiva da sociedade é aquela que enfatiza a rápida

alfabetização e a leitura, e que “é medida pela quantidade de material mimeografado, que contém exercícios repetitivos e mecânicos que atestem a quantidade de horas que a criança passou sentada executando-os.” (Albano, 2013, p.55). Nesse contexto, se consolida o preconceito com relação ao campo da arte - e ao uso de suas linguagens, como o desenho - a partir da “ideia de arte como uma atividade supérflua, um babado, um acessório da cultura.” (Barbosa, 2012, p. 20).

No espaço da sala de aula dos Anos Finais do Ensino Fundamental o desenho eventualmente brota em superfícies inesperadas. Como dito anteriormente, muitos estudantes ao longo da trajetória escolar paulatinamente se afastam dessa linguagem como forma de expressão. Outros, no entanto, seguem com traçados que surgem, tal como a flor que brota no asfalto de Drummond, nas margens dos cadernos, dos livros, no verso de cópias xerocadas e provas, nas classes, cadeiras, paredes, nas mãos e nos braços - de si mesmo ou dos colegas.

Há também o fato de que o manejar dessa linguagem fora das aulas de Arte muitas vezes é relacionada a manifestações de indisciplina. Quem nunca ouviu uma reclamação do tipo: “Fulano não faz nada, passa toda a aula desenhando!”? Talvez tenha sido um pouco a partir da observação desses traços que emergem das entrelinhas da sala de aula que eu tenha passado a utilizar o desenho como estratégia nas aulas de História. A escola em geral é pautada pela linguagem escrita, mas o seu monopólio como parâmetro de aprendizagem *bem sucedida* pode ser excludente, na medida em que estudantes que manejam de forma mais qualificada outras linguagens podem não demonstrar suas potencialidades. Essa ideia é reforçada por Seffner (2018, p. 42) quando elenca dentre as características de uma aula de História que proporcione uma aprendizagem significativa o uso de diversas estratégias metodológicas, considerando que “o aluno não é apenas leitor e escritor, mas percebe a realidade e a expressa, através de numerosos outros canais”.

1.4 A arte não responde, pergunta

Você não acha que, até por ser tão precocemente assassinado nas pessoas com a escrita escolar, o desenho ainda possa nos dar uma pista para a emancipação do corpo e da sociedade? (Fernando Chuí)

Apesar de percebida como linguagem hierarquicamente inferior à escrita na construção da aprendizagem, as Artes Visuais - e o desenho - não estão excluídos das práticas

pedagógicas escolares, mas aparecem em sua maioria de forma esporádica, sem um planejamento intencional, ou como ilustração de determinado conteúdo (Aluize e Fontana, 2016). Essa mobilização da Arte de forma acessória a outras áreas do conhecimento pode causar um esvaziamento da epistemologia própria do campo da Arte e suas possibilidades, tornando as experiências didáticas limitadas a cópias, repetições ou exercícios mecanizados - ainda que pretendam inovar e diversificar metodologias. É fundamental que, ao se mobilizar outras linguagens no âmbito do Ensino de História, ocorra um planejamento prévio no qual o professor elabore de forma clara e consciente seus objetivos com a atividade proposta - e que essas linguagens tenham um propósito que extrapole o âmbito da “atividade pela atividade”.

Partindo do pressuposto que é um elemento fundamental às práticas pedagógicas o estímulo à autonomia do estudante e sua participação ativa na construção do conhecimento, a produção de imagens a partir do desenhar mostra-se como estratégia que favorece a práxis e a criação, bem como a construção e assimilação de conceitos no Ensino de História. Considerando a colocação de Barbosa (2014, p. 4) de que “arte é (...) uma forma diferente da palavra para interpretar o mundo, a realidade, o imaginário e é conteúdo. (...) e exercita nossa habilidade de julgar e de formular significados que excedem nossa capacidade de dizer em palavras”, penso que a interseção entre o campo da Arte e do Ensino de História representa a produção de uma expansão das possibilidades de expressão do estudante com relação a sua leitura de mundo, sua construção de criticidade e sua elaboração estético-visual das relações entre passado-presente.

O passado não é apreensível através da imagem - tampouco o é através da palavra. Conforme Zamboni (1998) intencionalidade e recorte permeiam as representações - que não são o próprio real. Ao produzir uma imagem que se relacione ao passado, no entanto, ocorre um exercício imaginativo que evoca questionamentos com relação à História e que conduz o aluno à investigação e ao aprofundamento com relação ao que ele busca representar. Existiam tais objetos em determinado período? Como as pessoas se vestiam? Todos se vestiam da mesma maneira? Como se parecia determinado local? Em que o passado se aproxima e em que se afasta do mundo que conhecemos? São diversas as decisões a serem tomadas ao se produzir uma imagem e essas decisões - quando se relacionam ao conhecimento histórico - passam pela emergência de dúvidas que por sua vez podem se desdobrar de formas diversas até tocarem as questões epistemológicas mais fundamentais que constituem o campo da pesquisa em História. Nesse processo, é possível que se consiga proporcionar aos jovens,

através da experiência, uma das principais tarefas da aula de História segundo Seffner, qual seja “possibilitar que o aluno se interrogue sobre sua própria historicidade” (2018, p. 23)

Como dito anteriormente, diversificar os tipos de linguagens mobilizadas em sala de aula significa ampliar as formas de expressão e comunicação possíveis dos estudantes, expandindo também os limites da compreensão dos conteúdos estudados. Calbó (2010) defende a ideia do desenho como “un recurso didáctico de alcance ilimitado para cualquier educador ante la tarea de facilitar el acceso a la comprensión de todo tipo de saberes conceptuales y estratégicos” (2010, p. 1). A autora percebe o desenho como recurso menosprezado na educação básica, apesar de ser uma ferramenta versátil e que, para além da questão artística, permite dar sentido ao mundo. Também Olivares (2020) reflete sobre as potencialidades do desenho como recurso didático e elenca características dessa linguagem que a aproximam da *ideia* - conforme o dicionário: “representação mental de algo concreto, abstrato ou quimérico” -, sendo elas: espontaneidade, descrição, caracterização e provisoriade. A partir dessa perspectiva, o desenho pode ser entendido, na aula de História, como a síntese de um processo de abstração intelectual dos estudantes, uma culminância concreta de uma elaboração mental anterior que evidencia a percepção e apreensão que esse estudante engendrou de forma individual de determinado conteúdo. Além dessas características, segundo Olivares o desenho é explícito e revela algo que está oculto. Penso que esse aspecto é fundamental para justificar seu uso enquanto recurso didático no Ensino História, pois por seu intermédio podemos ver através do olhar do aluno - acessar, não apenas pelas palavras, mas mediante imagens elaboradas por meio da agência individual com a mobilização de seus recursos estéticos e estilísticos, a *paisagem* que os conhecimentos históricos - conceituais, epistemológicos e factuais - formaram no imaginário discente. Com relação ao uso do desenho como linguagem pelos estudantes Olivares afirma que eles o utilizam “para afianzar sus conceptos, es un recurso de construcción de significados, de entrenamiento de destrezas, de acceso al objeto del saber no directamente manipulable, es un artefacto de simbolización, de ideación, de abstracción y concreción” (2020, p. 320) reforçando sua eficiência enquanto criador e organizador da aprendizagem.

Um dos pontos mais relevantes no que diz respeito às práticas pedagógicas envolvendo o desenhar no ensino de História é oportunizar o desenvolvimento da autonomia dos alunos. Elaborar propostas que instiguem o estudante a refletir, planejar, organizar e, por fim, produzir exige a articulação de múltiplas habilidades e pressupõe a tomada de decisões e criação de estratégias - intelectuais, motoras, estéticas, inventivas, referenciais - a fim de

materializar um projeto. O desenho é apenas uma parte de um processo que inicia antes do gesto e que se estende após o último risco. Uma das máximas de Freire é o seu alerta sobre a frivolidade da educação bancária: “ensinar não é *transferir conhecimento*, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção.” (2013, p. 24). Deslocar os estudantes para esse local de protagonistas na sala de aula é apresentar um desafio que deve ser superado através da práxis. Para tanto, esses sujeitos irão mobilizar e transformar num processo de bricolagem intelectual tanto habilidades e conhecimentos prévios adquiridos nas suas vivências e experiências - não apenas escolares, mas pessoais - como os conhecimentos formais desenvolvidos em abordagens oportunizadas na sala de aula. Ialveberg reforça essa ideia afirmando que “considera-se que, ao desenhar, a criança use a cognição e a sensibilidade somadas à experiência que tem diretamente com o desenho no contexto sócio-histórico e cultural em que vive”. (2008, p. 25) O desenhar enquanto produto de uma linguagem permeada de percepções e representações simbólicas possibilita a concretização de produções que posicionam o estudante como agente histórico na medida em que “há a construção de uma obra na qual ele protagoniza suas percepções históricas.” (Aluize e Fontana, 2016, p.86). A arte, através das impressões pessoais e da imaginação propicia o desenvolvimento de um potencial criador fundamental para uma educação que reflita não apenas sobre o passado, mas sobre outros futuros possíveis. Nas palavras de Ana Mae Barbosa “se pretendemos uma educação não apenas intelectual, mas principalmente humanizadora, a necessidade da arte é ainda mais crucial para desenvolver a percepção e a imaginação para captar a realidade circundante e desenvolver a capacidade criadora necessária à modificação dessa realidade.” (2014, p. 5-6)

Na construção dessas imagens que produzem narrativas sobre o passado ou determinados conceitos do campo histórico, corre-se o risco da emergência de anacronismos. Esses, porém, antes de serem um problema, no contexto da sala de aula, podem impulsionar problematizações bastante ricas, sendo uma oportunidade de aprofundar debates próprios das discussões historiográficas. O desenho nasce da relação dialética entre o fazer e o pensar do próprio aluno, que depois pode e deve ser mediado pelo professor - não através do oferecimento de respostas prontas, mas do estímulo à reflexão e problematização a partir dos problemas encontrados. Nesse sentido, a *práxis* envolvida nesse processo de desenvolvimento de aprendizagens mais autônomas dos estudantes mediadas pelo professor e pela teoria da História permite que aflorem dúvidas, insegurança, incoerências. Ao longo desse caminho abre-se espaço para avaliarmos de que maneira o aluno se apropriou de determinado

conteúdo, que pontos podem ser retomados e em que medida esse conteúdo encontrou - ou não - algum sentido nas representações já existentes no imaginário dos estudantes. Como afirma Derdyk (2007, p. 23), “[...] em seus primórdios, o desenho da palavra – os pictogramas, os hieróglifos, os ideogramas, escritas analógicas e visuais – explicita sensivelmente a natureza mental e inteligível do desenho como ato e extensão do pensamento”. Essa concepção refere-se ao desenho como linguagem ligada ao intelecto. Lembro aqui do slogan da 4ª edição da Bienal do Mercosul (2003), “A arte não responde, pergunta”. É essa uma das potências que me interessa explorar: os questionamentos que nascem na medida que o desenho se forma, como imagem mental e como traço no papel.

Calbó nos fala do desenho enquanto gesto, “gesto que deja huella, aunque sea efímera, perceptible” (2010, p. 2). Sob essa perspectiva, amplia a compreensão de desenho, abarcando expressões que movimentam diversos sentidos e extrapolam a percepção-ação motora-visual. Segundo ela “un dibujo es provocado por la organización de materia sensible, por su transformación, en una forma que simboliza. Que por lo tanto continua siendo sensible, y como tal, simbólica, metafórica, mediadora de significados, ciertamente lingüística (2010, p. 3).” O desenho permite uma expressão que extrapola o âmbito da aprendizagem burocrática, pois envolve o corpo, envolve o estudante em uma prática ativa, autônoma e física de produção que resulta em uma representação simbólica. Me parece uma conexão adequada ao ensino de História pensar o desenho como ato que deixa uma *huella*⁷, afinal, é a partir de *huellas* e *huellas* ancestrais que reconstruímos narrativas sobre o passado. Desenhar refletindo sobre o passado partindo do olhar presente nos reitera seres e agentes históricos, temporais. Nesse processo, é possível que se assumam questionamentos, identificações, estranhamentos que permitam que os estudantes se interrogam acerca da própria historicidade, do espaço social, cultural, econômico onde se inserem - e nesse caminhar pedagógico quem sabe a canção de Jorge Drexler se materialize e “*cada huella irá encontrando su arena*”.⁸ Aqui ainda, como estradas que se cruzam, encontramos Freire que nos lembra da importância de reconhecer nosso condicionamento - o que paradoxalmente não aprisiona, mas liberta: “Gosto de ser gente porque, como tal, percebo afinal que a construção de minha presença no mundo, que não se faz no isolamento, isenta de influência das forças sociais, que não se compreende fora da tensão que entre o que herdo geneticamente e o que herdo social, cultural e historicamente, tem muito a ver comigo mesmo.” (2013, p.53)

⁷ Tradução: marca, impressão, rastro, conforme <https://www.linguee.com.br/portugues-espanhol>

⁸ Canção de Jorge Drexler, Gracias, 2008.

1.5 Milonga de Sete Cidades

Em sua conferência intitulada “A estética do frio” (2004) , o músico e escritor Vitor Ramil conjecturando sobre a milonga, estabelece sete propriedades desse gênero: rigor, profundidade, clareza, concisão, pureza, leveza e melancolia. Às vezes é importante estabelecer critérios, categorizar. Também parece adequado - já que estamos aqui falando sobre metodologia e didática de ensino - trazer a reflexão para uma análise mais concreta das práticas pedagógicas. Nas suas ponderações acerca do desenho como recurso didático, Olivares (2020) apresenta algumas categorias definidas por José Luís Rodríguez Diéguez a fim de criar parâmetros que permitam estabelecer em alguma medida a eficácia narrativa da imagem. São elas:

- *Fator icônico*: capacidade de representar a ideia referida.
- *Fator verbal*: capacidade narrativa, mais expressiva.
- *Fator de função dominante*: objetivo ou finalidade da imagem.
- *Fator determinação*: potência comunicativa.

Além dessas categorias, Diéguez elenca algumas possíveis funções do desenho no âmbito pedagógico, seja no seu uso pelos docentes ou discentes: motivadora, catalisadora, explicativa, substituta, informativa, redundante e estética.

Longe de pensar categorias como caixinhas inflexíveis a fim de rotular produções discentes que podem ser lidas de formas múltiplas, essas referências me instigaram a observar com um olhar metódico algumas práticas envolvendo o desenhar - muitas vezes de forma híbrida com outras linguagens - que desenvolvi em sala de aula ao longos dos últimos anos. Busquei estabelecer alguns critérios relativos aos meus *objetivos* enquanto docente ao propor essas atividades nas aulas de História. Vale ressaltar que essa classificação foi realizada a posteriori, já que os trabalhos inventariados a seguir foram realizados em diferentes anos letivos, turmas e níveis de ensino. Além disso, foram propostas elaboradas de forma mais intuitiva e orgânica em cenários diversos da sala de aula, sem um propósito manifesto de pesquisa. Assim, propor uma categorização aqui tem o intuito de pensar de que diferentes maneiras o desenhar pode ser um caminho facilitador da aprendizagem de conteúdos históricos em contextos e tópicos curriculares variados. Dividi as propostas didáticas em cinco categorias de acordo com a sua finalidade:

- Sensibilização e aproximação estética
- Narrativa de eventos cronológicos
- Elaboração de conceitos
- Mobilização de conceitos e categorias históricas
- Desenvolvimento de imaginação histórica

1.5.1 Sensibilização e aproximação estética

Talvez, de alguma maneira, toda atividade envolvendo o desenhar no ensino de História pudesse se enquadrar nessa categoria. Mas, estabelecendo um recorte mais específico, a sensibilização e aproximação estética aqui se refere a propostas nas quais o objetivo seja a sensibilização e aproximação estética dos estudantes de temas que estejam mais distantes do seu consumo cotidiano ou do padrão estabelecido pelo *status quo*, como os relacionadas à diversidade cultural e outras manifestações culturais e simbólicas relacionadas aos conteúdos históricos, como mitologias diversas e movimentos artísticos, por exemplo.

Caimi (2015) chama atenção para uma dissociação entre teoria e prática na escola, onde mudanças na produção acadêmica e nas políticas públicas não ecoam direta e imediatamente na sala de aula. Penso aqui nos debates relativos ao pensamento decolonial e nas leis 10.639 e 11.645, e nas dificuldades de trazer esses debates para as aulas do Ensino Fundamental regido por um currículo construído a partir da perspectiva eurocêntrica. Possibilitar que os estudantes se apropriem desses conteúdos através da imagem me parece um caminho interessante no sentido de que eles representam uma ruptura, uma divergência de perspectiva da construção histórico-cultural tradicional da qual apenas o discurso escrito ou falado não me parece suficiente amparo à compreensão. A imagem é fundamental para imersão em conteúdos que dialogam com o conceito de representatividade, por exemplo.

Já no que diz respeito a outros temas convencionais do ensino de História, a intencionalidade das propostas seria promover a aproximação e reconhecimento por parte dos estudantes de obras e manifestações artísticas que não circulam de forma naturalizada em todos os meios sociais, mas que são dotadas de um determinado status e valor cultural, técnico e econômico atribuídos que fazem com que o seu reconhecimento constituam capital cultural (Bourdieu, 1970) do indivíduo perante a sociedade. Penso aqui no debate proposto

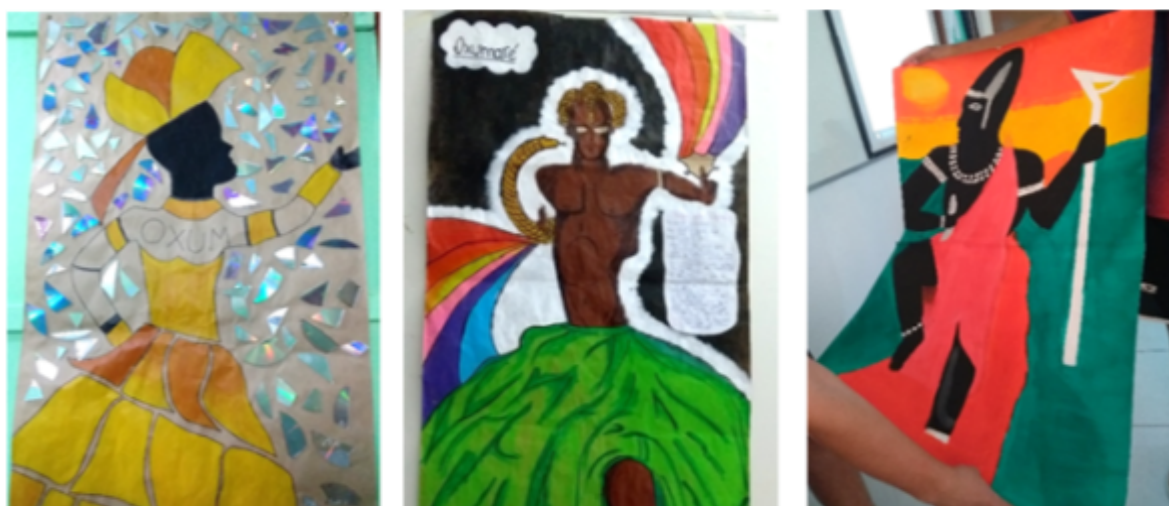
por Freire (2022) sobre o processo de democratização da cultura e de sua dimensão humanista, da “cultura como aquisição sistemática da experiência humana” (p. 143). O acesso a diferentes manifestações estéticas e culturais propicia que os estudantes ampliem seus repertórios, facilitando a criação de relações, problematizações e a elaboração do pensamento crítico.

Figura 1: Atividade de desenho e pintura em ecobag a partir da pesquisa de referências de imagem nas culturas andinas e da mesoamérica realizada com estudantes do 7º Ano do Ensino Fundamental no ano de 2017



Fonte: arquivo pessoal

Figura 2: Atividade de desenho em papel pardo a partir da pesquisa sobre os orixás e religiões afro-brasileiras realizada com estudantes do 8º Ano do Ensino Fundamental no ano de 2018



Fonte: arquivo pessoal

Nas figuras 1 e 2 temos propostas que privilegiam a pesquisa dos estudantes com relação a temas da cultura latinoamericana e afro-brasileira, deslocando o eixo que privilegia manifestações culturais eurocêntricas. O uso do desenhar no exemplo 2 levou os estudantes a fazerem uma pesquisa sobre a representação estética dos orixás, acessando assim aspectos de identidade, da estética e do imaginário afro-brasileiro que para a maioria dos alunos em questão era desconhecida. Além de pesquisar sobre esses elementos, a etapa de produção prática os levou a organizar os conhecimentos formulados a partir das problematizações levantadas em sala de aula, dos modelos imagéticos provenientes de uma pesquisa realizada em grupo, além das habilidades propriamente vinculadas à produção de imagem e suas escolhas - como a incorporação de materiais diferentes ao trabalho a fim de reforçar uma ideia, como na figura de Oxum, na qual foram utilizados pedaços de cds quebrados representando espelhos, elemento associado a essa orixá.

O uso do desenhar como forma de aproximação desse tema permitiu uma exploração autônoma dos estudantes de informações e referências, tanto escritas quanto visuais, que os auxiliaram na elaboração e apropriação de um conhecimento que aparece de forma conflituosa em seus imaginários, ajudando a combater estereótipos e preconceitos. Propiciaram também um reconhecimento da cultura do outro, bem como da importância do respeito e valorização da diversidade das manifestações culturais e religiosas e da representatividade e inclusão social de diferentes grupos aos debates sócio-históricos. Além disso, o trabalho propiciou uma troca coletiva de saberes, já que cada grupo ficou responsável pela representação de um orixá e, ao fim da atividade, apresentaram suas produções aos colegas, explicando as características do seu orixá e o seu processo criativo.

Figura 3: Atividade de elaboração de cartas estilo 'super trunfo' a partir da pesquisa sobre mitologia e História da Grécia Antiga realizada com estudantes do 6º Ano do Ensino Fundamental no ano de 2021



Fonte: arquivo pessoal

Figura 4: Atividade de elaboração de cartas estilo 'super trunfo' a partir da pesquisa sobre mitologia e História do Egito Antigo realizada com estudantes do 1º Série do Ensino Médio no ano de 2023



Fonte: arquivo pessoal

Nas figuras 3 e 4 temos propostas de pesquisa de conteúdo e imagem relacionadas à mitologias no estudo da Idade Antiga. O objetivo era instigar os estudantes a produzirem desenhos partindo das características de divindades, seres mitológicos ou mesmo figuras históricas relacionadas à Antiguidade Ocidental (figura 3) e Oriental (figura 4). Reforçando a possibilidade de avaliar a percepção e elaboração dos estudantes das características representativas de seus “personagens”, foi solicitado que criassem os atributos “ataque”,

“defesa” e “intolerância” relacionados às suas qualidades. Ao final da produção as cartas seriam reunidas em um jogo para ser utilizado coletivamente pelas turmas.

Muitos seres mitológicos circulam em produções da indústria cultural, como filmes, séries, animações, jogos de videogame, músicas, entre outros. Esse tema, quando trabalhado em sala de aula, especialmente no 6º Ano do Ensino Fundamental, costuma mobilizar os estudantes que demonstram interesse e uma bagagem de conhecimento prévio que algumas vezes se relaciona com a produção científica sobre o tema, e outras se afasta completamente. Ao pesquisar e criar através do desenho sua própria imagem imaginada de determinada figura, o estudante mobiliza e confronta informações, elaborando por fim a sua síntese em formato visual do tema em questão. Através das trocas realizadas em sala de aula, circulam informações, sugestões, questionamentos que enriquecem o trabalho dos estudantes e também o seu repertório cultural.

O exemplo a seguir (figura 5) é ilustrativo do processo de caracterização da estudante de seus personagens através do desenho. Nessa atividade, cada aluno foi responsável por produzir duas cartas. No caso da primeira e segunda cartas, eram personagens pertencentes ao mesmo mito, sendo, inclusive, pai e filho. Ambas as cartas foram produzidas pela mesma aluna que então partiu de uma mesma base de desenho, modificando apenas pontos específicos, como o formato e cor do cabelo e o acréscimo de barba, deixando claro, a partir desse recurso, que as figuras tinham uma conexão, mas as diferenciando e conferindo individualidade. Já na terceira carta, outro aluno produziu uma carta do personagem Ícaro isoladamente, ressaltando na sua representação um aspecto mais relativo à moral da história mitológica.

Figura 5: Atividade de elaboração de cartas estilo 'super trunfo' a partir da pesquisa sobre mitologia e História da Grécia Antiga realizada com estudantes do 6º Ano do Ensino Fundamental no ano de 2021



Fonte: arquivo pessoal

Pode-se dizer que vincular o desenho à produção de uma carta de jogo num formato reconhecido pelos alunos⁹ também aproxima a educação escolar da cultura juvenil e torna a aprendizagem mais lúdica. Caimi (2015) cita como um dos aspectos que contribuem para a percepção de uma crise na educação justamente o afastamento das propostas escolares das culturas juvenis. Elaborar atividades que criem pontes a fim de promover um encontro entre conteúdo curricular e o interesse dos estudantes contribui para o engajamento e, consequentemente, para o processo de aprendizagem em sala de aula.

1.5.2 Narrativa de eventos cronológicos

Outra categoria de atividades que envolvem o desenhar são as que visam facilitar a assimilação e compreensão de processos históricos complexos condensados num curto espaço de tempo, marcados por sequências de eventos e fatos encadeados entre si. Me refiro aqui a processos revolucionários ou guerras, por exemplo. Pensando no contexto da sala de aula do Ensino Fundamental é desafiador apresentar esses conteúdos aos estudantes devido ao excesso de detalhes condensados numa sucessão de ocorrências que acabam por gerar um quadro geral.

⁹ Muitos estudantes associaram o formato da carta às “cartas Pokémon” que utilizam para batalhas.

Wesley Silva afirma no verbete *causa e consequência* do Dicionário de Ensino de História (2019) que, embora num sentido epistemológico acadêmico haja diversos debates relativos ao estabelecimento de uma interdependência entre eventos no tempo, a produção de narrativas que encadeiam os fatos num processo de causa e consequência são um recurso bastante utilizado como ferramenta na construção do saber histórico escolar. Isso ocorre devido a necessidade de auxiliar a compreensão dos estudantes a partir da atribuição de sentido aos processos históricos. A produção de narrativas no ensino de história também pode contribuir com a construção da aprendizagem na medida em que ajuda a racionalizar processos históricos e, conforme Freitas (2019, p.174), promove a experimentação do passado, a interpretação das transformações e a formulação de perspectivas de futuro.

Buscando uma solução didática para o meu desconforto com relação a abordagem desse tipo de conteúdo, elaborei uma proposta de confecção de livros coletivos. O objetivo dessa atividade era que os estudantes refletissem sobre os processos históricos em questão pinçando momentos ou situações que lhes parecessem fundamentais para a compreensão do todo. O uso de quadrinhos também poderia ser uma estratégia viável, já que também produz uma narrativa sequencial de eventos, porém o livro me pareceu mais adequado para explorar o aspecto da coletividade no trabalho, bem como pela possibilidade de dar mais ênfase às imagens. Os estudantes realizaram essas atividades tendo como temas a Revolução Francesa e a Revolução Russa.

Nessas práticas, os estudantes foram divididos em grupos numerados. Os números organizaram a sequência cronológica de eventos. A primeira etapa consistiu na construção de uma lista de fatos ou informações que deveriam aparecer registradas nos livros. A partir dessa organização, cada grupo elaborou um pequeno trecho escrito da história a partir dos eventos pontuados anteriormente. Foram realizadas leituras coletivas a fim de ajustar o texto de maneira que houvesse fluidez na narrativa ao longo do livro. A seguir, os grupos passaram a trabalhar na parte que envolveu efetivamente o desenhar.

Nesse ponto, o primeiro passo foi o debate de todos os grupos em conjunto a fim de definir uma linha comum para as ilustrações: formato, paleta de cores, uso ou não de margens, imagens no sentido horizontal ou vertical, etc. Prezando pela autonomia na tomada de decisões dos alunos, ocupei um papel de mediadora, buscando não interferir nas decisões da turma. Por fim, passaram a etapa de produção dos desenhos, que foram realizados em formato A3, como pode ser visto nos exemplos a seguir:

Figura 6: Atividade de elaboração livro coletivo sobre a Revolução Francesa realizada com estudantes do 8º Ano do Ensino Fundamental no ano de 2019



Fonte: arquivo pessoal

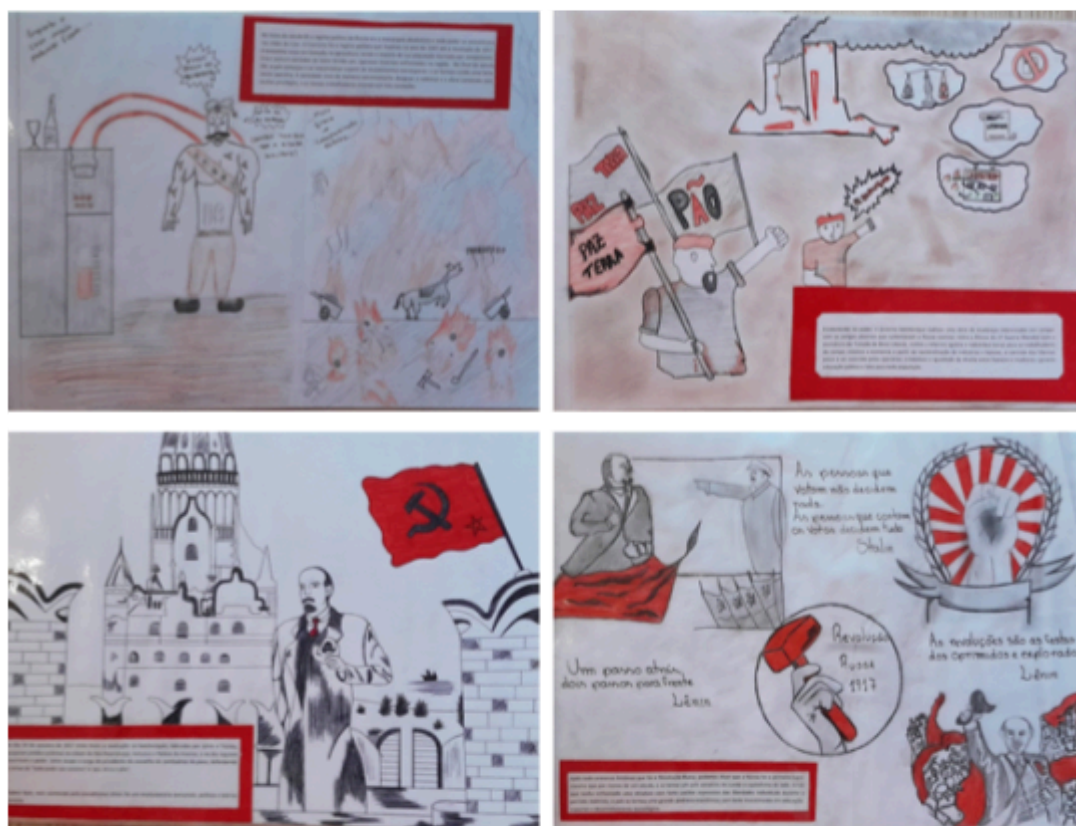
Figura 7: Atividade de elaboração livro coletivo sobre a Revolução Russa realizada com estudantes do 9º Ano do Ensino Fundamental no ano de 2019



Fonte: arquivo pessoal

Muitas habilidades dos estudantes foram mobilizadas na produção desses trabalhos - habilidades sociais, técnicas e intelectuais. Se trabalhar em grupo muitas vezes é desafiador, realizar uma atividade coletiva envolvendo a participação de toda turma é desafiador à enésima potência. Ainda assim, permite a construção de um ambiente de cooperação e necessidade mútua que coloca os estudantes em movimento. A movimentação através do diálogo e da troca é premissa para o nascimento de um trabalho nesse formato. Também promove a escuta e a partilha, colocando os estudantes na posição de tomar decisões, realizar concessões e reformular possibilidades. As decisões no que tange ao aspecto estético foram extremamente complexas, pois havia nuances relativas aos estilos de traço e preferência de cada estudante, bem como à complexidade de representação de determinados eventos. Podemos comparar a figura 8, que será apresentado a seguir, a figura 7, ficando bastante evidente as diferenças decorrentes dessas escolhas estéticas realizadas pelas turmas na construção dos seus livros.

Figura 8 : Atividade de elaboração livro coletivo sobre a Revolução Russa realizada com estudantes do 9º Ano do Ensino Fundamental no ano de 2019



Fonte: arquivo pessoal

Outro ponto que me parece relevante nesse processo de criação dos estudantes é a necessidade de formular soluções criativas para problemas complexos. Alguns eventos foram desafiadores para os grupos no sentido de serem percebidos como muitos difíceis de serem representados, seja por questões técnicas propriamente - *“Como vou desenhar isso, sora?!?”* -, ou pelo acontecimento em si, entendido por eles como algo pouco concreto ou tangível. Nas imagens abaixo (Figura 9), podemos perceber dois diferentes artifícios encontrados pelos grupos para representar a guerra civil russa:

Figura 9: Atividade de elaboração livro coletivo sobre a Revolução Russa realizada com estudantes do 9º Ano do Ensino Fundamental no ano de 2019



Fonte: arquivo pessoal

Nesses exemplos, os estudantes se utilizaram das cores como substitutos referentes às classes em conflito, bolcheviques (exército vermelho) e conservadores e mencheviques (exército branco). Também evitaram a produção de cenas demasiado complexas com grande quantidade de elementos, sintetizando a representação da guerra a partir da oposição de dois elementos, na primeira imagem, duas rosas, na segunda, duas mulheres. Um fato interessante é que o grupo responsável pela produção do segundo desenho era formado apenas por meninas, o que me levou a refletir sobre a importância e preocupação com a identificação e representatividade das estudantes nas suas obras. A escolha das cores em ambos conjuntos de imagens também evidencia a associação a apropriação do conteúdo histórico, sendo perceptível a preponderância das cores da bandeira francesa na Figura 5 e da cor vermelha nas produções relativas à Revolução Russa.

Em 2024 realizei uma adaptação dessa atividade visando lidar com a falta de tempo para desenvolvê-la nos moldes de 2019, devido à diminuição de períodos de História em uma das escolas onde leciono. Na proposta mais recente os trabalhos foram intitulados de

“Revolução Francesa em quatro frames” ou “Revolução Russa em quatro frames”, realizados em grupos de quatro componentes. As Figuras 10 e 11 são resultados de trabalhos realizados nesse formato mais compacto. Nessa versão ainda tivemos um aspecto de coletividade na produção do trabalho, porém em grupos menores. As decisões conjuntas seguiram se mostrando importantes a fim de garantir a coerência estética e escrita dos livros - agora livretos, porém com um menor grau de dificuldade em chegar a consensos com relação às definições gerais do trabalho. Nas orientações foi solicitado que os grupos escolhessem quatro momentos do processo histórico em questão a fim de elaborar uma narrativa cronológica e coerente sobre esse evento. Cada momento deveria ser ilustrado em uma folha de desenho tamanho A4 acompanhado de uma legenda simples que o identificasse de maneira sucinta, na parte inferior ou lateral da página, utilizando uma ou duas palavras. Ao final do trabalho os alunos precisavam agregar entre uma a duas páginas com legendas de, no mínimo, um parágrafo explicando os eventos representados nos desenhos.

Figura 10: Atividade de elaboração livreto “A Revolução Russa em 4 frames”, realizada com estudantes do 9º Ano do Ensino Fundamental no ano de 2024



Fonte: arquivo pessoal

Nesses moldes, a maior dificuldade encontrada pelos estudantes foi a realização de um recorte de apenas quatro ‘frames’ na elaboração das narrativas. Foi interessante perceber, entretanto, a troca de ideias e debates *entre* os grupos. Em quase todas as turmas onde a atividade foi realizada, percebi uma grande circulação dos estudantes pela sala, curiosos e

interessados em acompanhar as produções dos colegas. As sugestões e mesmo auxílios práticos ocorreram, reforçando a conjectura de que o uso do desenho, além de auxiliar a promover a autonomia dos estudantes, ajuda a criar um espaço de trocas e mediações entre os colegas, aumentando o engajamento nas atividades escolares e trazendo o processo de aprendizagem para um plano mais colaborativo. É interessante perceber ainda algumas soluções estéticas criativas e as relações estabelecidas pelos estudantes, como na Figura 11, onde as ilustrações foram realizadas tendo como base as bonecas russas conhecidas como matrioskas. Após a finalização dos livretos, houve um momento de circulação dos trabalhos pela sala de aula, marcado pela troca de comentários, leitura e partilha da experiência realizada.

Figura 11: Atividade de elaboração livreto "A Revolução Russa em 4 frames", realizada com estudantes do 9º Ano do Ensino Fundamental no ano de 2024



Fonte: arquivo pessoal

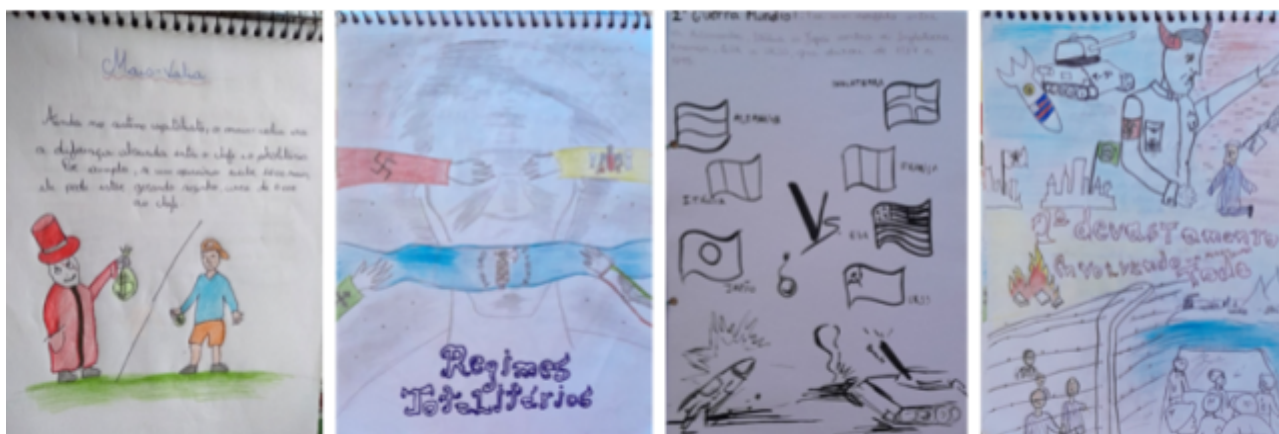
As propostas de elaboração de narrativas a partir da produção de livros ou livretos tiveram resultados bastante profícuos no processo de sistematização do conhecimento e concatenação de fatos pelos estudantes. Em momentos de dúvidas, tiveram que recorrer a pesquisa, seja nos powerpoints utilizados em aula, livro didático ou internet a fim de

encontrar caminhos e tomarem decisões nas suas produções visuais e escritas. Outras vezes, buscaram auxílio dos colegas, criando um ambiente de cooperação e parceria. Assim como “o historiador opera cortes, cria ciclos e estabelece periodizações de forma a tornar o passado inteligível” (Meneguello, 2019, p.59), os alunos foram desafiados a construir suas versões de determinados processos históricos. Elas nos dão pistas de como os estudantes se apropriaram dos conteúdos, que conexões estabeleceram com conhecimentos prévios e quais as lacunas existentes no desenvolvimento da sua aprendizagem.

1.5.3 Elaboração de conceitos

O ensino de História, como área das ciências humanas, é atravessado por diversos conceitos. Por serem categorias abstratas, alguns conceitos são desafiadores no sentido de serem apreendidos pelos estudantes, especialmente na etapa do Ensino Fundamental. Dotar essas categorias de alguma materialidade através do desenho é uma maneira de promover a aproximação dos alunos às ideias que eles representam por meio da imagem.

Figura 12: Atividade de elaboração de “Dicionário de conceitos históricos”, realizada em turmas de 9º Ano do Ensino Fundamental em 2018 e 2023



Fonte: arquivo pessoal

Os exemplos acima pertencem a uma atividade de duração anual realizada com 9ºs Anos que chamei de “Dicionário de Conceitos Históricos”. Ao longo do ano, conforme estudávamos certos conteúdos, os estudantes elaboraram seu dicionário, onde deveriam criar uma ilustração para determinados conceitos. Junto ao desenho, deviam elaborar um texto explicativo de autoria própria. O objetivo era reforçar ao longo do processo de aprendizagem

conceitos-chave da História do século XX, muitos ainda presentes em continuidades históricas na atualidade. Na Figura 12 temos os conceitos de “mais-valia”, “regimes totalitários” e “Segunda Guerra Mundial”.

A elaboração do dicionário favoreceu a elaboração de uma síntese pessoal dos conteúdos pelos estudantes. Além disso, permitiu que se expressassem a partir do manejo de uma linguagem visual, tornando mais concretas as relações entre a História e os conceitos estudados.

1.5.4 Mobilização de conceitos e categorias históricas

Não apenas a compreensão dos conceitos históricos é importante, mas também a habilidade de mobilizá-los, aplicando-os em diferentes contextos e estabelecendo relações a partir de seu significado com outros conceitos ou processos sócio históricos do passado e do presente. Nessa categoria trago dois exemplos de atividades que tiveram como objetivo avaliar em que medida os estudantes se apropriaram dos conteúdos propondo que os mobilizassem de forma criativa e prática - ambas envolvendo o desenhar. Essas propostas se diferenciam na categoria anterior na medida que pressupõe colocar os conceitos ou categorias históricos em *movimento*, ou seja, utilizá-los com uma finalidade narrativa, como meio de expressar opiniões, fazer humor ou elaborar comparações, dentre outras possibilidades.

Na figura 13, temos atividades desenvolvidas no 6º Ano do Ensino Fundamental como trabalho de finalização do estudo da Idade Antiga. Cada estudante recebeu um layout impresso representando um *feed* do Instagram. Os estudantes receberam algumas orientações básicas a partir das quais deveriam desenvolver seu trabalho de forma individual. Primeiramente, era necessário escolher um tema - um recorte - para definir a identidade principal do *perfil* desse “instagram analógico”. Podia ser um personagem relacionado a alguma civilização da antiguidade, ou um tema mais genérico, como “monumentos da antiguidade”, por exemplo. A partir desse recorte, os alunos criaram o seu “@”, foto de perfil e descrição. Num segundo momento, deveriam criar quatro publicações que estivessem em conformidade com a proposta do perfil. Essas publicações deveriam conter imagem e texto de descrição, produzidos com base nos conteúdos estudados em aula.

Nessa proposta foi possível aferir como os estudantes utilizaram os conteúdos desenvolvidos em sala de aula, além de suas pesquisas individuais, a fim de produzir um conteúdo coerente e educativo para comunicar essas idéias a terceiros. O uso de um layout

inspirado no instagram teve como finalidade despertar um maior interesse dos alunos, visto que muitos utilizam essa rede social, sendo uma realidade muito presente em seu cotidiano. Outro aspecto positivo desse tipo de atividade é proporcionar uma maior liberdade criativa, tanto a partir do desenho como do texto, para que os estudantes aproximem o conteúdo escolar das linguagens, signos e formas de interpretação de mundo que utilizam no seu dia a dia. Muitos trabalhos articularam os conteúdos históricos ao uso de gírias e uma linguagem “memeficada”¹⁰ criando uma expressão bastante autoral - e permeada de pertencimento histórico -, como podemos perceber no faraó utilizando óculos ‘juliet’, por exemplo. O aluno tem entendimento de que esse objeto não existia no contexto do Egito Antigo, mas o coloca no faraó como forma de demonstrar status social e poder.

Figura 13: Atividade de elaboração de perfil do Instagram baseado na Idade Antiga, realizada em turmas de 6º Ano do Ensino Fundamental em 2021



Fonte: arquivo pessoal

A atividade seguinte foi realizada em uma turma de 2º Série do Ensino Médio após o estudo sobre os processos coloniais no continente americano. A proposta didática consistia na produção coletiva de um objeto de aprendizagem baseado em cartas de oráculo, como o tarot. Apresentei para os alunos de forma básica o funcionamento do tarot como um sistema de produção de significados formados a partir da relação entre cartas que apresentavam sentidos específicos funcionando como arquétipos. As ilustrações dos baralhos contribuem para a leitura do sentido associado a cada carta, sendo assim os elementos visuais fundamentais no

¹⁰ Um meme é uma unidade de informação autônoma, um fragmento de ideia que se espalha com rapidez - especialmente por meio da internet. Na maior parte das vezes são utilizados como forma de humor.

sistema de interpretação e significados elaborados nas leituras. A partir disso, cada estudante deveria pensar em uma categoria relacionada ao estudo dos sistemas coloniais que pudesse funcionar como um “arcano”¹¹, ou seja, como representante de um arquétipo. A etapa seguinte consistiu na produção individual das cartas em folha de desenho tamanho A5 utilizando um layout semelhante aos das cartas de tarot - deixando um espaço na parte superior e inferior para colocar o nome da carta e a numeração. As numerações foram estabelecidas coletivamente após todas as cartas estarem finalizadas. Dispomos todas as produções no chão e, tendo como parâmetro a “jornada do louco”¹² que liga os arcanos do tarot entre si, os estudantes criaram uma ordem que parecesse a eles coerente no sentido histórico. Abaixo estão 6 das 12 cartas produzidas:

¹¹ Arcano significa “mistério”, é o nome dado às cartas que compõem o tarot. Um baralho clássico de tarot é formado por 78 cartas, sendo 22 arcanos maiores e 56 arcanos menores.

¹² A "Jornada do Louco" é uma das possíveis interpretações simbólicas do tarot que vê a sequência dos arcanos maiores como uma narrativa de crescimento e evolução pessoal. No tarot, o Louco é o primeiro ou o último arcano maior, numerado como 0, e representa o início de uma jornada espiritual ou de autoconhecimento.

Figura 14: Atividade de elaboração de cartas inspiradas no tarot durante o estudo dos processos coloniais da Idade Moderna, realizada em uma turma de 2º Ano do Ensino Médio em 2023



Analisando as imagens da figura 14 é possível perceber que os estudantes seguiram as orientações propostas, criando ilustrações que agregaram elementos simbólicos em suas cartas, que extrapolaram o desenho *factual*. Nas cartas “A invasão” e “A divisão”, por exemplo, foram utilizadas rupturas entre dois elementos a fim de denotar a ideia de conflito, de diferença, de partes com forças ou características desiguais em um mesmo processo. Já nas cartas “Expansão marítima” e “A ama de leite” estão presente linhas sinuosas, na primeira referentes as rotas de navegação, na segunda referente as correntes simbolizando a escravidão. O interessante dessa atividade é que muitas interpretações vão emergindo a partir da relação das cartas e da sua relação com o conteúdo histórico. A carta “A ama de leite”

apresenta ainda uma dualidade que se refere às questões étnicas, já que essa figura feminina, presa em uma relação marcada pela violência, amamenta tanto a criança negra como a branca. Na carta “O escambo”, novamente temos uma relação marcada pela dualidade, a presença da questão étnica, e, embora o desenho das mãos apareça em primeiro plano como uma interação harmônica, as linhas das montanhas ao fundo criam uma atmosfera mais árida, colocando em cheque a harmonia presente a primeira vista.

Não é nosso foco aqui a análise de cada desenho e seus possíveis significados, mas sim a reflexão sobre a potência dessa produção de imagens no formato de dispositivo relacional como instrumento de aprendizagem no ensino de História. Depois de pronto o baralho, a turma realizou aberturas de cartas de forma coletiva sentados em círculo. Foram sorteadas três cartas de forma aleatória e dispostas lado a lado no chão da sala. Partindo das imagens, os alunos criaram possíveis leituras e interpretações relacionando as cartas sorteadas. Nesse processo mobilizaram fatos, conceitos e narrativas históricas criando conexões entre elas. A cada abertura de cartas novos insights surgiam. Algumas sequências propiciavam leituras mais óbvias, enquanto outras se demonstraram mais desafiadoras. Em certo momento, um estudante levantou a questão de que as interpretações em geral eram realizadas tomando como ponto de vista o olhar do europeu, e se fizessem um exercício de produzir uma narrativa das cartas a partir do ponto de vista dos indígenas, algumas aberturas inicialmente mais obscuras adquiriam um sentido mais coerente.

O desenvolvimento deste trabalho envolveu a mobilização de diversas habilidades dos estudantes: criatividade, autonomia, síntese de conteúdo, escolhas estéticas, articulação do pensamento abstrato e sua materialização em imagem, autoria, capacidade de trabalhar no coletivo, sensibilização do olhar a diferentes narrativas do passado, são algumas podemos elencar. Vale pontuar ainda que ambos os trabalhos citados nessa categoria tiveram bastante engajamento dos estudantes. Ainda que desafiadores, levaram a busca por soluções, estabelecimento de recortes e os instigaram a buscar concretizar uma produção complexa e significativa onde estão explícitas as suas elaborações pessoais dos conteúdos históricos estudados.

1.5.5 Desenvolvimento de imaginação histórica

Chegamos à última categoria de atividades utilizando o desenhar: as que tem como objetivo o desenvolvimento da imaginação histórica. Nilton Mullet Pereira (2020) propõe no

artigo “O que pode a imaginação na aprendizagem histórica?” um debate relativo ao modo de se ensinar história na sala de aula que muitas vezes é utilitarista, uma História disciplinada, que pode limitar as possibilidades de reflexão e produção de projeções de futuro. Segundo o autor, “a História (como disciplina que cria conceitos) na sala de aula supõe um espaço de criatividade e de imaginação” (PEREIRA, 2020, p.49). Nesse sentido, elaborar planos pedagógicos que permitam a fabulação por parte dos estudantes pode ser um caminho para propiciar a emersão de algo que é latente no ambiente escolar.

Apresento esta categoria descrevendo uma proposta situada como finalização dos estudos de conteúdos relacionados à Idade Moderna. Os estudantes foram desafiados a criar um personagem e inseri-lo no contexto de um dos seguintes processos históricos: iluminismo, revolução francesa, revolução industrial ou independências nas Américas. Deveriam então produzir um texto sobre a vida de seu personagem e um desenho a fim de retratá-lo de forma visual. A narrativa deveria conter informações que respondessem às questões “Quem? Quando? Onde?”. Ou seja, trazer uma caracterização do personagem e sua época, descrevendo, por exemplo, gênero, idade, classe social, profissão, etnia, localização geográfica, período em que viveu. Com relação ao desenho, devia representar o personagem e agregar elementos externos que ajudassem a localizá-lo no tempo, sendo produzido em folha de desenho tamanho A5. O trabalho pôde ser realizado em duplas ou individualmente.

Essa atividade foi bastante bem recebida pelos alunos que, em um primeiro momento, realizaram pesquisas a fim de começar suas produções. A maior preocupação foi com o desenho, especialmente no que diz respeito às vestimentas das épocas em questão. Utilizaram como ferramentas de pesquisa principalmente google imagens e o pinterest. Com relação às histórias, as ideias surgiam rapidamente e logo já tinham definidos características básicas dos personagens. Em geral os estudantes optaram pelos conteúdos que mais gostaram de estudar ou o que acreditavam compreender melhor, trocando e lapidando ideias junto aos colegas.

Figura 15: Atividade de elaboração de personagens históricos como encerramento dos estudos da Idade Moderna, realizada em turmas de 8º Ano do Ensino Fundamental em 2023



Fonte: arquivo pessoal

Na figura 15 temos algumas das produções visual dessa atividade. Os períodos mais retratados foram a revolução francesa e a revolução industrial. Alguns estudantes criaram histórias que se conectavam com as dos colegas - um narrou a história do dono da fábrica e outro a de um operário da mesma fábrica, por exemplo - o que enriqueceu seus repertórios e aprofundou a abordagem dos contextos estudados. Analisando as imagens, é possível perceber como os estudantes utilizaram diversas estratégias a fim de contextualizar seus personagens. No caso da revolução francesa, como também ocorreu na produção dos livros,

as cores da bandeira da França aparecem de forma predominante. Na primeira imagem esse uso é bem sutil aparecendo nas letras que formam o nome do personagem e seu contexto. Na imagem 3 temos uma produção bastante autoral onde o estudante usou elementos da linguagem de videogame para contextualizar seu personagem - que é retratado como um avatar de jogo com habilidades que nos informam suas características: é padreiro, pertence ao terceiro estado, tem como 'armas' uma espada de baguete, rolo de massa e 'bombas de...'. O nível nº 5 do personagem no 'jogo' nos informa que ele não é tão forte, mas existe a possibilidade de chegar até o nível nº 20 - o que, quem sabe, ocorrerá no decorrer da revolução? Na imagem 2 temos duas mulheres como protagonistas de uma cena de execução na guilhotina - elemento que causou uma forte impressão durante as aulas relativas à Revolução Francesa - observadas por uma massa sem rostos ao fundo.

Nos desenhos que retratam a revolução industrial percebemos o predomínio das cores cinza, preto e branco. Temos a representação de dois operários, um homem e uma mulher, e ambos apresentam sinais físicos da exploração do trabalho nas fábricas desse período: o homem sem uma perna e a mulher com escoriações nas faces e um semblante de tristeza. Já a figura do meio, em contraposição, representa o dono de uma fábrica, e é representado ostentando um sorriso um tanto macabro. A proporção em que é representado também nos passa uma sensação de poder e grandeza, além de parecer um tanto obeso, o que é uma característica comum na representação da burguesia. Duas das imagens apresentam a representação das fábricas, e na terceira temos um ambiente de fuligem e poluição. Foi um aspecto marcante nas produções narrativas dos estudantes foi o tom melancólico, dramático e violento de algumas histórias, especialmente as que foram contextualizadas no período da revolução industrial.

Um dado interessante sobre os desdobramentos dessa atividade é, novamente, a relação com gênero: a maioria dos meninos criou personagens masculinos, e a maioria das meninas produziu personagens femininas. No caso das personagens femininas foi notável a presença das problematizações relativas ao gênero, mas apesar de elas estarem pontuadas, as personagens em geral se destacavam por serem fortes e lutarem contra a posição de submissão ou subalternidade que ocupavam. É possível estabelecer uma conexão entre essas produções e a ponderação de Pereira (2020) a partir das ideias de H. White com relação a imaginação histórica como um espaço que permite a possibilidade de produção de novos futuros ao romper com a relação de necessária continuidade e relação causal entre passado - presente - futuro. Na figura 16 que apresentamos neste parágrafo temos a representação de

uma mulher negra e pensadora iluminista. Pelas vestimentas, podemos inferir que ela tem um bom status social e condição financeira. Ao longo da história escrita da personagem, ela se vinga de forma violenta de um algoz, representante da opressão masculina. No lado direito do desenho notamos um machado sujo de sangue. Embora essa narrativa possa conter anacronismos, um debate bastante rico frutificou em sala de aula ao pontuar questões sobre o que é ‘possível’, ‘pensável’ e ‘realizável’ em determinado tempo histórico, e como a nossa relação com o presente influencia - algumas vezes de forma inclusive emocional - a nossa relação com o passado histórico. Enquanto as alunas contavam a sua história para a turma e apresentavam sua personagem, me vieram à mente filmes como “Bastardos Inglórios” e “Django Livre”, onde temos uma revanche com relação a um passado que lemos como injusto e incomodativo. Conquanto deva ser tratado sem perder de vista a seriedade

e complexidade que o caracterizam, vale pontuar que no ambiente da sala de aula “o anacronismo possibilita o exercício da criatividade, da ficção, que potencializa o processo de aprendizagem”. (OLIVEIRA, 2019, p.23) As alunas demonstraram, ao longo do debate que se seguiu à apresentação, terem consciência dos aspectos inverossímeis da sua narrativa, mas ousaram utilizar o espaço convidativo da criação para escrever uma outra história - buscando nesse caminho quem sabe encontrar os protagonismos femininos muitas vezes silenciados nas narrativas históricas tradicionais.

O desenhar na aula de História permitiu que os estudantes explorassem outros tempos históricos através da construção de imagens sobre o passado, colocando nessas produções seus pontos de vista, algumas vezes de forma clara, outras de maneira mais sutil. Nessa atividade, contribuiu para o desenvolvimento da autonomia, das habilidades de pesquisa,

Figura 16: Atividade de elaboração de personagens históricos como encerramento dos estudos da Idade Moderna, realizada em turmas de 8º Ano do Ensino Fundamental em 2023



Fonte: arquivo pessoal

síntese de conteúdos e na construção de uma perspectiva estética relativa ao passado. Além disso, a proposta de imaginar um personagem localizado em outro tempo, traz à tona a perspectiva dos indivíduos comuns como agentes históricos, como protagonistas de muitas histórias não contadas, seja por recortes de classe, gênero ou etnia. Por fim, permitiu que os estudantes formassem criativa e imaginativamente seu olhar para os conteúdos estudados em sala de aula.

Parte 2 - Releituras de obras do Renascimento: relato e análise de uma experiência didática

2.1 As origens da ideia

Professores em geral planejam em situações peculiares e inusitadas – muito além dos momentos de planejamento formal que temos garantidos pela legislação educacional. São diversas as situações onde me encontra o silêncio ou a possibilidade de ficar imersa em pensamentos que acabam sendo catalisadores de ideias, projetos e futuros planejamentos didático-pedagógicos. Numa caminhada, num trajeto no transporte público, embaixo do chuveiro, nos minutos da vigília que precede o sono. Pessoalmente, devo muito do meu trabalho docente a esses momentos. Foi justamente numa dessas circunstâncias que a ideia que deu origem a prática que será descrita e analisada nesta parte da pesquisa começou a se esboçar.

Em meados de 2021 as aulas presenciais estavam sendo retomadas no contexto da pandemia de Covid-19. Na escola onde trabalho, inicialmente atendemos as turmas divididas em dois grupos (A e B) que frequentavam as aulas presencialmente em semanas intercaladas. Havia ainda um terceiro grupo de estudantes (C) que permanecia recebendo materiais no modelo remoto, pois as famílias optaram por não retornar nesse primeiro momento. Já em fins de 2021 os grupos foram reunidos com todos estudantes frequentando as aulas normalmente. O ano letivo de 2021 foi cheio de desafios, muitas dificuldades, e trouxe a necessidade de adaptar o trabalho docente a modalidades diversas. Mas também foi um ano de reencontro e restabelecimento de laços mais próximos com os estudantes.

Nesse ano eu trabalhei com turmas do 6º Ano do ensino fundamental. Chamou-me atenção o quanto uma parcela significativa dos estudantes voltou envolvida com duas coisas: o consumo de animes e mangás, bem como de produtos relacionados a essas obras e – talvez em decorrência desse consumo de obras audiovisuais e de quadrinhos – o interesse e a prática constante de desenho em sala de aula. Circulavam pelas salas dos três 6ºs Anos, com os quais eu trabalhava durante três períodos semanais, folhas soltas, pastas e cadernos de desenho onde se via personagens diversos desse universo. Entre eles trocavam imagens, debatiam teorias inventadas por eles próprios ou retiradas de canais do youtube, discutiam sobre os melhores animes, as melhores temporadas, os personagens com os quais mais se identificavam, os mais amados, os mais odiados, comparavam suas produções e criticavam as

produções dos colegas, criavam desafios que envolviam desenhar personagens de maior complexidade. Claro que não eram todos os estudantes que participavam desses escambos intelectuais e materiais, mas era bastante significativo o número dos que estavam tomados por essa *febre*. Duas turmas, inclusive, montaram em suas salas murais – a partir de uma ação autônoma e coletiva – onde expunham desenhos que utilizavam os mais variados estilos e materiais na sua produção, como caneta esferográfica, caneta nanquim, lápis, em cores ou p&b, mas a temática era sempre a mesma: os animes e mangás.

Figura 17: Murais de desenhos organizados pelos estudantes dos 6ºs Anos no ano de 2021



Fonte: arquivo pessoal

Era comum a tentativa de envolverem os professores na conversa, prospectando para descobrir se conheciam essas obras, que animes assistiam, de que personagens gostavam, o que acabou me deixando ao final de dezembro com um considerável acervo de desenhos com os quais fui presenteada ao longo dos meses. Assim, me pareceu uma necessidade óbvia mobilizar esses interesses em algum sentido que contribuísse para a aprendizagem escolar. Como já havia feito em outros anos, elaborei algumas propostas pedagógicas que utilizavam o desenhar com essas turmas¹³. As atividades foram bem recebidas pelos estudantes e a produção gerou algum entusiasmo e dedicação. Ainda assim, fiquei frustrada por não encontrar um caminho para conectar, neste momento, os animes/mangás à aula de História.

¹³ A atividade de produção de cartas estilo super trunfo e a atividade de produção de um perfil de “Instagram analógico”, apresentadas, respectivamente, nos itens 1.5.1 e 1.5.4 da Parte 1 dessa pesquisa foram realizadas nessas turmas.

Foi dessas reflexões e dessa busca por criar uma ponte entre o ensino de História e os interesses demonstrados de maneira particularmente efusiva pelos estudantes no retorno às aulas (após o isolamento social) que surgiu a ideia de, no ano seguinte, aplicar uma proposta pedagógica que envolvesse o conteúdo curricular do Renascimento Cultural Europeu, a prática do desenhar e as obras de animes e/ou mangás consumidas pelos estudantes. Inicialmente a ideia – aquele *eureka* que ocorreu, é clichê, eu sei, durante um banho – foi de propor aos estudantes, caso se cumprisse a expectativa de trabalhar com essas mesmas turmas no 7º Ano em 2022, que criassem releituras de obras renascentistas agregando a elas elementos relativos aos animes e/ou mangás dos seus gostos e preferências. A escolha do Renascimento Cultural como conteúdo curricular atrelado a essa proposta didático-pedagógica se deu mais pela minha ansiedade em contemplar o universo dos mangás, tão presente no mundo dos estudantes nas aulas, e o Renascimento, que consta nos documentos oficiais do município como conteúdo programático a ser desenvolvido durante o 1º trimestre no 7º Ano do ensino fundamental, do que por outros motivos que se poderiam cogitar, como o fato de se relacionar metodologicamente e teoricamente contextos artísticos, por exemplo. Esse foi o meu “era uma vez”. Em janeiro de 2022, com minha entrada no programa de mestrado ProfHistória e as reflexões já relatadas anteriormente na busca por um tema de pesquisa, esse esboço de planejamento que começou a ser delineado no ano anterior pareceu ser representativo do que orienta minhas preocupações e práticas docentes, tornando-se assim o objeto dessa pesquisa.

2.2 Abordagens prévias sobre o Renascimento

Inicialmente, a prática envolvendo o desenhar na abordagem do Renascimento da Idade Moderna integraria um planejamento mais extenso formado por um conjunto de aulas com metodologias diversas, dentre as quais: aula expositivo-dialogada, análise de fontes visuais, pesquisa sobre o tema e apresentação dos resultados de pesquisa. Paralelamente, estavam previstas ainda aulas que seriam ministradas pelo professor de Artes Visuais abordando questões mais técnicas relativas ao Renascimento Artístico, como a noção de retrato e uso da perspectiva, por exemplo. A proposta da criação de uma releitura de obra renascentista agregando elementos de animes e mangás seria a finalização desse processo de

estudo do conteúdo programático, tendo também caráter avaliativo para compor a nota trimestral junto a outras avaliações.

Ocorre que segundo a organização dos planejamentos trimestrais do município de Gramado, estruturados conjuntamente pelos professores de cada área que compõem a rede, o Renascimento está previsto como conteúdo programático do 1º trimestre do 7º Ano do Ensino Fundamental. As aulas do mestrado acadêmico, os contatos com o orientador e a estruturação do projeto de pesquisa se encontravam nesse momento em um estágio inicial, o que se tornou um empecilho para a realização da prática pedagógica prevista nos primeiros meses do ano de 2022. Assim, decidi modificar a ordem comumente adotada relativa aos conteúdos históricos do início da modernidade na Europa – Renascimento Artístico e Cultural, Reforma Protestante, Absolutismo Monárquico, Mercantilismo, Expansão Marítima – deixando o Renascimento como último recorte a ser trabalhado em sala de aula.

Ao longo dos primeiros meses de 2022 o projeto foi tomando forma a partir dos debates realizados nas aulas do mestrado, das conversas com o orientador e com os colegas do curso. Elaborei o TALE (termo de assentimento livre e esclarecido) e o TCLE (termo de consentimento livre e esclarecido) a fim de coletar as assinaturas de autorização e conhecimento dos estudantes e de seus responsáveis com relação à realização da pesquisa a partir da prática pedagógica que seria desenvolvida em sala de aula. Também coletei o termo de conhecimento da escola para a realização da pesquisa. Ao longo dessa dissertação, a identidade dos estudantes foi preservada, conforme acordo prévio realizado através dos termos anteriormente citados. Além disso, desde as primeiras conversas relativas ao trabalho que seria realizado, os alunos estiveram cientes do meu processo de formação no mestrado e a intenção de analisar as práticas desenvolvidas por eles nessa pesquisa. Essas conversas causaram reações como curiosidade com relação ao que seria um mestrado, surpresa ao saberem que os professores seguem sendo estudantes e uma certa ansiedade e expectativa por também estarem envolvidos nessas atividades.

Assim, em agosto de 2022, 2º trimestre do respectivo ano letivo, iniciei a abordagem do conteúdo relativo ao Renascimento nos três 7ºs Anos com os quais trabalhava. Essas aulas foram desenvolvidas durante aproximadamente um mês, durante o qual metodologias diversas foram mobilizadas a fim de engajar a atenção e ação dos estudantes no tema. Entre os dias 08/08/2022 e 12/08/2022 tivemos uma série de aulas expositivo-dialogadas com uso de um arquivo PowerPoint com slides¹⁴ que traziam informações sobre o Renascimento, tais

¹⁴ Ver anexo 1.

como local de origem, contextualização histórica, principais características, periodização do movimento, artistas mais conhecidos, reproduções de obras mais relevantes, técnicas de pintura utilizadas, impacto do movimento no continente e na história da arte, etc. O trabalho em sala de aula com esse material na maioria das vezes é bastante positivo, especialmente no que diz respeito às análises e leituras de imagens que vamos realizando de forma coletiva. Esse olhar mais atento às obras instigado através de questionamentos costuma mobilizar os estudantes a participarem da aula de maneira mais ativa, trazendo suas leituras sobre as criações apresentadas, bem como conhecimentos anteriormente adquiridos no dia-a-dia ou mesmo em outras situações escolares. A *Monalisa*, por exemplo, conhecida por todos estudantes, gera uma maior segurança para participarem verbalmente, relatando informações que viram em vídeos do YouTube ou na televisão. Os afrescos da Capela Sistina também são reconhecidos com certa facilidade por uma parcela dos estudantes – e esse reconhecimento funciona como uma conexão entre os saberes dos estudantes e os saberes históricos que os aproxima e envolve nos debates propostos.

Nesse sentido, explorando o conteúdo buscando um reconhecimento por parte dos alunos de algo que os faça sentir pertencentes a esse mundo apresentado na disciplina curricular, a imagem inicial do PowerPoint, retirada da internet¹⁵, mostra um grafite localizado nos trilhos do trem no bairro do Brooklyn, na cidade de Nova York / EUA. Nela alguns artistas renascentistas – Leonardo da Vinci, Michelangelo, Donatello e Rafael Sanzio – aparecem retratados com faixas coloridas na região dos olhos – numa alusão ao desenho das *tartarugas ninja*. Essa imagem funciona como um disparador de muitas associações realizadas pelos estudantes entre o evento histórico e a obra contemporânea, algumas que surgem de forma espontânea, outras através de questionamentos que vou conduzindo, como por exemplo: os nomes das personagens *ninjas* que fazem alusão aos artistas; a sua comida favorita que é a pizza, associada à Itália, local de origem do Renascimento; a nomenclatura de *mestre* dada ao mentor das tartarugas e a relação entre artistas mestres e aprendizes. A partir dessas analogias as aulas foram se desenrolando, entremeando tópicos mais conceituais e factuais e análise de imagens.

¹⁵ Imagem anexada acessada em 11/07/2023, 19h40min em <https://popfantasma.com.br/wp-content/uploads/2018/04/tartarugas-ninja-da-renascenca.jpg>.

Figura 18: Grafite localizado nos trilhos do trem no bairro do Brooklyn, na cidade de Nova York / EUA utilizado como abertura do powerpoint sobre Renascimento utilizado em sala de aula



Fonte: arquivo pessoal

Na semana seguinte, entre os dias 15/08/2022 e 19/08/2022, as turmas realizaram um trabalho de pesquisa¹⁶ no laboratório de informática sobre personalidades do Renascimento Cultural nos âmbitos nas artes, ciências e literatura. Cada estudante deveria realizar a pesquisa de forma individual, escolhendo um representante de cada área para então elaborar um resumo em que deveria constar datas de nascimento e falecimento, principais obras, curiosidades, relevância de suas produções, etc. Orientei que buscassem sites diversos para a busca de informações, não se restringindo à Wikipédia ou apenas ao primeiro link apresentado pelo Google, como muitas vezes ocorre nesse tipo de trabalho. Argumentei sobre a importância de lerem textos primeiro e, apenas num segundo momento, elaborarem sua própria síntese das informações, pois o espaço que teriam para escrever era pequeno – eles receberam uma folha formatada que deveriam preencher com as informações coletadas na pesquisa. Durante o processo de escolha das *personalidades* do período, surgiram questionamentos que chamaram atenção e que me fizeram refletir sobre a importância de perceber os estudantes como sujeitos históricos, bem como a necessidade urgente de remodelar certos paradigmas que estruturam nossas abordagens históricas escolares.

¹⁶ Ver anexo 2.

Ao longo das aulas expositivo-dialogadas foram apresentados aos alunos os artistas mais canônicos do Renascimento Artístico. Estavam presentes nos slides que serviram de base para a aula: Giotto di Bondone, Leonardo da Vinci, Michelangelo, Rafael Sanzio, Donatello e Sandro Botticelli. Também alguns escritores foram citados como Dante Alighieri, Nicolau Maquiavel e William Shakespeare. Seja pela restrição de tempo dos períodos de hora-aula, pelo limite de concentração de estudantes do ensino fundamental para aprofundar temas complexos e nomes em demasia ou pelo hábito reprodutor do sistema escolar, a abordagem nesse primeiro momento se ateve ao *básico*¹⁷. Mas ao sentarem à frente dos computadores e escolherem sobre que pessoas gostariam de pesquisar surgiram as perguntas: “*Sora, não tinha mulheres artistas nesse período?*”, “*E na literatura, prof? Tinha escritoras no Renascimento?*”. E ainda: “*Profª, tem algum artista ou escritor que fosse homossexual?*”. Ao ouvir esses questionamentos, me lembrei de uma canção da banda Engenheiros do Hawaii que diz: “E o principal fica fora do resumo”.¹⁸ Se enquanto professoras do Ensino Fundamental nosso trabalho se desenvolve em historicidades cambiantes, pois recebemos anualmente “serezinhos históricos” num contexto onde as mudanças são cada vez mais rápidas, precisamos refletir sobre o que é o *básico* numa abordagem histórica escolar. Também lembrei da professora Melina Perussatto durante as aulas na disciplina de História do Ensino de História problematizando a abordagem de questões identitárias tratadas como temas nas aulas de História, como um “box” complementar no livro didático, e não como perspectiva analítica. Embora esse não seja o foco desta dissertação, essas são questões que instigam a reflexão sobre os paradigmas de reprodução da História em sala de aula e subjazem às nossas práticas ainda que muitas vezes não estejamos conscientes disso.

As escolhas realizadas pelos estudantes no desenvolvimento das suas pesquisas foram bastante diversas. Enquanto alguns se restringiram aos nomes mais famosos, decidindo pelos primeiros nomes que aparecem nos mecanismos de pesquisa, outros preferiram escrever sobre o *lado B*, seja orientados pela busca de identificação pessoal como as citadas no parágrafo anterior, ou outros motivos que os levaram a uma pesquisa mais profunda, optando por nomes menos recorrentes. Finalizadas as pesquisas individuais, os alunos foram instruídos a formar duplas e escolher um dos nomes pesquisados pelos integrantes a fim de realizar uma pesquisa mais aprofundada e organizar uma apresentação para os colegas

¹⁷ O *básico* aqui se refere a abordagem usual do conteúdo em materiais didáticos do Ensino Fundamental, ainda bastante vinculada à historiografia clássica sobre o tema. No tópico 2.3 discutiremos questões relativas à transposição didática e diferenças na abordagem de conteúdos no âmbito acadêmico e escolar.

¹⁸ “Vícios de linguagem”, Engenheiros do Hawaii, álbum Simples de Coração, 1995.

utilizando cartazes. As escolhas dos artistas, escritores/pensadores e cientistas para a apresentação do trabalho em duplas foi organizada de maneira que não se repetissem personalidades. Esse trabalho foi proposto com a intenção de proporcionar uma coletivização das informações coletadas ao longo das pesquisas individuais. As apresentações ocorreram na semana entre os dias 22/08/2022 a 26/08/2022. Durante esse período, os estudantes também realizaram exercícios de fixação¹⁹ sobre o conteúdo que abarcavam leitura de imagem, perguntas diretas, questões de múltipla escolha e de verdadeiro ou falso. Por fim, na semana seguinte, entre os dias 29/08/2022 e 02/09/2022, ocorreu a aplicação de provas onde os conteúdos abordados foram Reforma Protestante e Renascimento artístico e cultural. Vale salientar que os trabalhos de pesquisa e apresentação em duplas também tiveram caráter avaliativo.

2.3 Saberes acadêmicos *versus* saberes escolares

Antes de prosseguir com os relatos sobre o processo das aulas e a prática do desenhar no contexto do estudo do Renascimento cabe fazer algumas ressalvas no que diz respeito à abordagem desse conteúdo curricular no âmbito do Ensino Fundamental - aquela que nos referimos anteriormente como *básica*.

Assim como qualquer tópico do currículo desenvolvido no Ensino de História, o Renascimento passa por um processo de transposição didática que o distancia em alguns pontos do seu estudo no campo acadêmico. Monteiro (2019), no capítulo referente a esse conceito presente no Dicionário de Ensino de História, apresenta a diferença entre “saber sábio” e “saber ensinado” proposta por Chevallard. A ocorrência dessa distância entre saberes distintos faz com que ocorram “deformações” a fim de tornar o “saber sábio” ensinável. Vale ressaltar que “os professores trabalham na transposição didática, não fazem a transposição didática” (2019, p. 221), já que esse processo é anterior aos recortes e estratégias mobilizados pelos professores em sala de aula - iniciado “quando técnicos, representantes de associações, professores militantes, que compõem a noosfera, definem, a partir do saber sábio e por meio de um trabalho de seleção e estruturação didática, o “saber a ensinar”, definição essa que será refeita em outros momentos, quando surgir a necessidade de sua renovação ou atualização.” (2019, p. 221).

¹⁹ Ver anexo 3.

Essa transposição se faz necessária porque o estudo da História se distingue no âmbito acadêmico e no âmbito escolar no que diz respeito à profundidade do conteúdo, às formas de análise e aos objetivos. A didática do Ensino de História desempenha um papel fundamental na transposição didática, já que por meio dela adaptamos o conhecimento produzido no meio acadêmico para o contexto escolar. Segundo Caimi, “o que ensinamos cotidianamente na escola é uma adaptação transfigurada de forma pedagógica da cultura disponível na sociedade” (2015, p.116). Essa adaptação tem como objetivo adequar os conteúdos ao contexto no qual os estudantes se encontram inseridos, bem como às suas necessidades, objetivos de aprendizagem e capacidades cognitivas conforme suas faixas etárias.

Vale ressaltar que é fundamental o cuidado para que nesse processo não ocorram simplificações excessivas ou distorções que comprometam a precisão das informações históricas. Um dos desafios das professoras é tornar o conteúdo abordado acessível sem perder nuances importantes. Meinerz afirma que o ensino de História “transversaliza saberes presentes em comunidades diferenciadas - escolares, acadêmicas, familiares, de organizações da sociedade civil, de movimentos sociais, de mídias sociais” e que, portanto “lida (...) com estereótipos em sua própria dinâmica de constituição”. (2019, p.103). A autora também alerta para a importância de uma vigilância epistemológica com relação à produção de estereótipos no ensino de História a fim de que se consolidem práticas que atuem no sentido de democratizar o conhecimento histórico.

O Renascimento é um conteúdo marcado pela presença de estereótipos no sentido descrito por Meinerz como “opinião pré-construída sobre uma classe de indivíduos, grupos ou objetos que reproduzem formas esquemáticas de percepção de juízo”. (2019, p. 102) A associação do período histórico à ideia de uma forte e drástica ruptura - encarnada no próprio termo *renascimento* -, a sua vinculação à ação de indivíduos entendidos como grandes gênios - em áreas como pintura, literatura e ciência, por exemplo -, a perspectiva de coesão do movimento com relação às suas características, são alguns exemplos de lugares comuns na apresentação do assunto. Como reflexo da emergência de perspectivas decoloniais, bem como a busca por dar voz a outras narrativas históricas mais diversas e abrangentes no que diz respeito à recortes de classe, etnia, gênero e sexualidade no campo do Ensino de História o tema também acaba situado como um saber ligado a uma visão mais eurocêntrica da História.

Segundo Burke (2008), alguns dos estereótipos relativos ao Renascimento reproduzidos até os dias de hoje no saber escolar foram elaborados pela historiografia do

século XIX, especialmente na obra de Jacob Burckhardt - *Civilisation of the Renaissance in Italy* (1860). Burke destrincha a construção do Renascimento como um mito num duplo sentido: como uma narrativa enganosa e como um relato simbólico. O autor afirma que a versão de Burckhardt sobre o Renascimento era um mito “na medida em que apresentava uma visão enganadora do passado: que era um sonho, um desejo cumprido, uma re-encenação ou representação do mito do eterno retorno” (2008, p.12).

A análise de Burke busca desmistificar vários reducionismos acerca do Renascimento. Segundo o autor “os ditos homens do Renascimento eram na verdade bastante medievais.” (2008, p.14) sendo perceptíveis diversas continuidades do pensamento medieval em obras do início da modernidade. A partir dessa ótica o Renascimento deixa de ser lido como um momento de ruptura radical, mas sim um período de transição marcado por diversas nuances e complexidades caracterizado, inclusive, por valores ainda bastante próximos do medievo tardio.

Burke descreve o Renascimento como fenômeno múltiplo, não estando circunscrito apenas à região da Itália e mesmo à própria Europa. Também tensiona o conceito do Humanismo, bastante representativo desse processo histórico, criticando a monossemia em geral aplicada ao termo. No aspecto religioso as contradições relativas aos humanistas se tornavam mais evidentes. Embora as obras renascentistas tivessem inspiração em modelos clássicos e, portanto, trouxesse consigo elementos do paganismo, “seus contextos sociais e culturais, assim como as suas funções, eram bem diferentes”. (2008, p. 37) Outro ponto questionado pelo autor é o individualismo como marca do Renascimento, pois, segundo ele, havia uma dimensão coletiva a ser ressaltada nesse período “na medida em que pequenos grupos trabalhavam em conjunto e que cada geração trabalhava sobre o trabalho dos seus antecessores” (2008, p. 17). Burke também destaca os significados distintos que as transformações do período tiveram para diferentes grupos sociais, o que reforça o seu caráter heterogêneo. Por fim, frisa a participação das mulheres, em geral deixadas à margem nas grandes narrativas históricas, como bastante considerável no período, citando nomes como Maria Tintoretto, Sofonisba Anguissola, Vittoria Colonna, dentre outras.

Apesar das críticas à historiografia clássica sobre o Renascimento, Burke afirma que o termo ainda pode ser mobilizado “para referir um importante conjunto de mudanças na cultura ocidental, então pode ser visto como um conceito organizador” (2008, p. 16). Reitera, no entanto, que não é uma súbita quebra de tradição, mas sim um processo gradual, diverso e marcado por algumas contradições. Além da crítica ao eurocentrismo e a negligência de

certos contextos sociais e econômicos nas análises clássicas, o autor destaca a importância de se considerar as continuidades com o medievo e as contribuições coletivas que ajudaram a moldar o espírito da época.

No contexto da sala de aula no Ensino Fundamental, operamos construções didáticas através de recortes. Embora haja um esforço para elaborar com os estudantes noções da historiografia como *processo*, *continuidade*, *permanência*, *ruptura*, *contexto*, entre outras concepções que auxiliam a perceber a História como movimento marcado pela complexidade de relações, muitas vezes reproduzimos generalizações e estereótipos. No que diz respeito ao Renascimento, por exemplo, a maior parte do material didático em circulação ainda apresenta perspectivas mais reducionistas que tendem a uniformizar o processo histórico. Existe um certo descompasso entre as novas abordagens produzidas na academia e as abordagens didáticas na escola básica - para além da transposição didática problematizada anteriormente.

Não obstante tenhamos utilizado em sala de aula um material com uma perspectiva mais *básica* sobre o Renascimento, busquei ao longo das aulas em que estudamos o tema tensionar alguns pontos dessa abordagem através de conversas sobre, por exemplo, a noção de beleza em cada contexto histórico, o desenvolvimento científico na Europa moderna como um processo mais amplo e relacionado a circulação de saberes entre diferentes culturas e a emergência do Humanismo como algo não incompatível com as práticas religiosas. Alguns pontos debatidos e que permitiram um aprofundamento do tema partiram dos próprios estudantes, como os questionamentos já relatados sobre questões de gênero e sexualidade. Essa atuação dos estudantes, bem como suas indagações, reforçam a ideia de que a História está intimamente relacionada ao presente e suas inquietações. Ainda que seja fundamental atualizar as formas de abordagem do Renascimento em sala de aula, penso que foi possível, ainda que minimamente, questionar alguns dos estereótipos construídos sobre o período.

2.4 Enquanto isso, nas aulas de Arte...

Conforme combinações prévias realizadas no intuito de organizarmos trabalhos pedagógicos em diálogo, o professor de Arte iniciou a abordagem de conteúdos relacionados ao Renascimento nos 7ºs Anos de forma paralela às aulas de História. Assim, na semana entre 11/07/2022 e 15/07/2022 os estudantes assistiram em sala de aula quatro episódios do anime *Arte*. Esse anime, baseado em um mangá japonês escrito por Kei Ohkubo, narra uma história que se desenvolve em Florença no contexto da Renascença italiana onde uma menina busca

se tornar aprendiz em uma oficina de arte. A partir dos episódios, foram desenvolvidas algumas discussões em aula como, por exemplo, a ambientação de uma cidade do século XVI, o que significava ser artista nesse período, como era o trabalho nas oficinas e a questão de gênero que é problematizada no anime. A personagem principal tem dificuldades em ser aceita como aprendiz, além de sofrer com o preconceito e as críticas à mulher que busca espaço em um ambiente e ocupação considerados masculinos na época. O objetivo em projetar alguns episódios desse anime era promover um contato inicial dos estudantes com o conteúdo despertando seu interesse e curiosidade através de um *anime*, tipo de obra com o qual estão familiarizados. Além disso, a *Arte* conversa com a proposta de atividade de desenho a ser desenvolvida na disciplina de História na medida em que aborda o conteúdo histórico através de uma estética específica da contemporaneidade.

Figura 19: Capa do anime "Arte"



Fonte: <https://animedrive.hu/anime/>

A seguir, após o recesso de inverno, no período de 01/08/2022 a 19/08/2022, as aulas de Arte foram espaço para o desenvolvimento de exercícios voltados às questões técnicas presentes no Renascimento Artístico. Inicialmente, inspirados nos esboços do corpo humano realizados por Leonardo da Vinci, os estudantes foram ao laboratório de ciências acompanhados pelo professor de Arte a fim de realizar estudos de anatomia humana. Assim, desenvolveram desenhos de observação utilizando como modelos uma reprodução de esqueleto humano e de um torso com órgãos internos, itens comumente utilizados nas aulas de Ciências. Conforme relatos do professor, essas aulas mobilizaram bastante o interesse dos estudantes pelo aspecto da novidade: utilizar um espaço da escola que não costumam frequentar levou a uma prospecção do lugar e dos objetos da sala. Já a proposta de desenhar partes do esqueleto causou divertimento entre os estudantes na busca de um nome para o conjunto de ossos.

Outras atividades realizadas nas semanas de agosto foram exercícios envolvendo o conceito de retrato e perspectiva. Após uma conversa inicial sobre a função social dos retratos e a projeção de algumas reproduções deste tipo de obra do período renascentista, os alunos, organizados em duplas, elaboraram retratos em folha tamanho A4 dos colegas através da observação. Por fim, o último exercício de desenho envolvendo características do

Renascimento Artístico teve como objeto o uso da perspectiva. Nessa atividade, o professor demonstrou através da observação de reproduções de quadros projetados o uso da perspectiva em algumas obras renascentistas, realizando também como exemplo alguns esboços no quadro branco envolvendo perspectiva. Num segundo momento, os estudantes desenvolveram seus próprios esboços de perspectiva utilizando como modelo de observação os espaços físicos da escola.

Ao longo do desenvolvimento desses planejamentos, mantive contato frequente com o professor de Arte trocando relatos e impressões sobre as atividades realizadas em nossas aulas. As propostas envolvendo o estudo de aspectos mais técnicos de desenho, segundo o professor de Arte, foram bastante desafiadoras para os estudantes, já que não estão acostumados a realizar desenhos a partir da observação da realidade. Outra reflexão do professor foi a de que esse tipo de desenho envolve paciência, tempo, concentração, conhecimentos matemáticos, entre outras características, que demandam tempo para serem desenvolvidas, especialmente no contexto do ambiente escolar – em geral bastante agitado, barulhento e dispersivo. Ainda assim, as experiências no geral foram avaliadas como positivas e muitos alunos demonstraram dedicação na busca de atingir os objetivos propostos. Vale salientar que as atividades tinham como intenção ser *exercícios* de desenho, esboços, traçados – a promoção de um contato inicial com técnicas presentes no movimento artístico estudado e que, na medida do possível, os alunos deveriam mobilizar em breve na elaboração da proposta de releitura na aula de História.

2.5 Finalmente, a prática

Mesmo com os contorcionismos curriculares ao longo do ano letivo a fim de protelar a abordagem do Renascimento em sala de aula para viabilizar a realização da prática prevista no projeto de mestrado, não foi possível efetivar a proposta ao final do 2º trimestre de 2022. A escrita do projeto estava em andamento, especialmente o tópico relativo à metodologia. Assim, decidi propor a prática como um trabalho de encerramento do ano letivo a ser realizado no final do 3º trimestre.

A essa altura do ano, minha ansiedade com a realização da prática já tinha atingido um nível tal que havia transmutado para uma mistura de teimosia, resiliência e determinação. Ao longo do ano surgiram possibilidades de adaptar a ideia original, - aplicar a prática a partir de outro conteúdo, por exemplo - mas eu queria manter o planejamento inicial, ainda

que este tivesse sofrido algumas adaptações ao longo da trajetória. Primeiramente havia o fato da prática a partir do desenhar ocorrer em um intervalo de tempo após o estudo do Renascimento Cultural. Além disso, o projeto previa o desenvolvimento dos trabalhos nas aulas de História e de Arte, mas por conta de feriados e outros compromissos pedagógicos não foi possível o trabalho prático conjunto durante os períodos de Arte. Por fim, comecei a me preocupar ao perceber que, passado quase um ano desde que a ideia desse trabalho começou a borbulhar nos meus planejamentos mentais, os alunos a quem ele se destinava já eram outros: em vias de finalizar o 7º Ano, o consumo ostensivo dos animes e mangás se restringiu a um grupo menor de estudantes, e mesmo aquele trânsito de desenhos havia escasseado consideravelmente. Assim, reorganizei a metodologia ampliando as possibilidades de escolha dos alunos com relação ao desenvolvimento do trabalho: eles deveriam realizar uma releitura de obra do Renascimento agregando nela elementos de produções contemporâneas – como animações, filmes, séries, etc. –, não se restringindo mais a animes/mangás como pensado anteriormente.

Entre 24/10 e 04/11 afinal iniciamos o processo de produção dos trabalhos. Cabe ressaltar que a ansiedade com relação a chegada desse momento não era apenas minha, visto que os alunos também estavam alimentando a expectativa de realização dessa prática sobre a qual já tínhamos conversado tantas vezes. Assim, esse foi, de fato, o momento de uma exclamação coletiva: “*Finalmente, sora!*”. A proposta didática foi dividida em três etapas que serão descritas a seguir: definições prévias sobre o trabalho e produção do rascunho em folha A4, elaboração do trabalho final em folha A3 e coletivização dos resultados a partir de apresentação e debate sobre os trabalhos.

2.5.1 Primeiramente, as escolhas

Minha mãe sempre dizia que o professor tem que encantar os alunos. Talvez essa tarefa seja mais fácil nos Anos Iniciais, naquela faixa etária em que tudo parece despertar interesse e gerar elucubrações infundáveis. A verdade é que não é muito fácil conseguir esse feito nos Anos Finais, quando é mais difícil fazer acender as luzinhas do interesse. De toda forma, performar um tanto de empolgação ajuda a, ao menos, fazer levantar algumas sobrancelhas entre curiosas e desconfiadas – aquelas que parecem dizer “*Mas tu gosta mesmo disso, né prof?*”. Então na falta do encantamento, o clima de expectativa gerado em torno da atividade a ser realizada já me satisfaz quase que indizivelmente.

Logo nas orientações iniciais com relação a elaboração do trabalho pontuei a importância do *processo* no desenvolvimento dessa atividade. Foi salientado que teríamos algumas semanas para desenvolver a proposta e que seria de grande importância a dedicação à etapa do *esboço*, bem como do momento ainda anterior que envolveria *escolhas*. Como pontapé inicial, enviei para os líderes das três turmas um arquivo de PowerPoint onde havia 56 obras do Renascimento Artístico²⁰ previamente selecionadas por mim para que eles disponibilizassem nos grupos das respectivas turmas no WhatsApp – pois assim poderiam fazer uma análise prévia e pensar em possibilidades para seus trabalhos. Poderiam, ainda, escolher obras que não constassem no arquivo. Até esse momento, os alunos tinham informações básicas sobre o trabalho: que deveriam elaborar uma releitura de obra do Renascimento agregando elementos de uma produção contemporânea e que o trabalho poderia ser realizado individualmente ou em duplas. Também já sabiam que a mesma obra só poderia ser reproduzida, no máximo, duas vezes em cada turma. Essa determinação visava evitar uma enxurrada de Monalisas&vitruvianos – mas, da maneira que se desenrolaram as escolhas das obras, parece que não seria o caso, ainda que não houvesse esse limitador. Não era uma atividade obrigatória a escolha prévia da obra utilizada como base, visto que o acesso à internet por alunos de escola pública é desigual e, portanto, não é utilizado como ferramenta institucional. A ideia era proporcionar um contato inicial para aqueles que quisessem/pudessem começar a refletir sobre a prática a ser realizada.

A primeira aula após a disponibilização do PowerPoint via WhatsApp – dois períodos em cada turma - foi dedicada à definição de quem trabalharia em dupla ou individualmente e qual a obra escolhida. As obras pré-selecionadas do PowerPoint foram projetadas no quadro e comentadas uma a uma – por mim e pelos próprios estudantes que faziam pontuações e sugestões. Também foi um momento no qual projetei alguns exemplos de imagens que se relacionavam à proposta a ser realizada. Utilizei releituras com obras de outros movimentos artísticos – exceto uma que tinha como referência o Homem Vitruviano - com o intuito de evitar apresentar ideias já construídas, bem como evitar cópias. Considerando a heterogeneidade dos estudantes de 7ºs anos de uma escola pública, entendo que para alguns é um pouco mais difícil compreender algumas propostas de trabalho se não houver uma exemplificação que parta da materialidade, do concreto. Assim, me pareceu importante apresentar esses exemplos para que todos conseguissem ter clareza do objetivo do trabalho e assim, elaborar seu projeto de maneira adequada às solicitações estabelecidas.

²⁰ Ver anexo 4.

Cada turma de alunos tem suas especificidades – ainda que do mesmo ano, na mesma escola e compartilhando os mesmos professores – logo, essa aula transcorreu de forma diferente em cada grupo. No 7ºA, assim que cheguei, me vi feito um barco à deriva no mar em meio a tempestade. No trajeto entre a porta e a mesa, fui cercada por todas ideias, impasses, concessões e sugestões trocadas por eles no meio virtual que jorravam em cima de mim de forma desordenada e empolgada, naquele estilo todo-mundo-falando-junto-ao-mesmo-tempo. A maior parte dos estudantes já havia feito uma análise das obras enviadas, já tinham pensado possibilidades de conexões e – inclusive – já tinham predefinido no próprio grupo quem ficaria com qual obra. Resolveram concorrências de forma autônoma, negociaram e estavam relativamente organizados para começar o trabalho. Assim, o primeiro passo foi conseguir conter um pouco a agitação da turma, estipulando que iria projetar as obras do PowerPoint no quadro e que, quando passasse a obra escolhida pela pessoa/dupla, eles deveriam intervir para apresentar a ideia que já tivessem (se tivessem), enquanto eu registrava os nomes e as referências no meu caderno. Esse momento foi bastante produtivo e contou com bastante participação dos alunos. Além de exporem as suas ideias com relação à elaboração do trabalho, trocaram impressões, deram sugestões aos colegas indecisos, apresentaram possibilidades e alguns, inclusive, mudaram a obra de referência ao longo desses diálogos. Ao final da aula, todos estudantes já estavam com ao menos um embrião da ideia a ser desenvolvido nas etapas seguintes.

Na turma 7º B a situação inicial foi um pouco diferente. Uma parte dos estudantes havia explorado o material enviado e realizado escolhas de obras e referências da contemporaneidade, demonstrando empolgação e conversando com os colegas sobre o assunto. Não houve, no entanto, uma troca coletiva e uma pré-organização da turma via WhatsApp como ocorreu no 7ºA. Havia ainda nessa turma alguns alunos que não acessaram o PowerPoint e demonstravam estar menos inteirados das atividades de aula. Realizei o mesmo procedimento de projeção de imagens de releitura como exemplo e das obras pré-selecionadas do PowerPoint. Houve engajamento da turma na atividade com trocas de sugestões e possibilidades de referências e conexões. Ao final dos períodos todos também já estavam com definições sobre a obra base da releitura e a referência contemporânea.

Por fim, no 7ºC a situação inicial era a menos amadurecida. A turma não tinha um grupo de WhatsApp com todos participantes, então poucos tiveram acesso ao material enviado. Mesmo os que receberam o arquivo de PowerPoint, ainda estavam confusos, com poucas definições com relação aos projetos. No entanto, após o início da projeção dos

materiais no quadro, se estabeleceu uma conversa produtiva e, aos poucos, se criou um engajamento na organização das duplas ou indivíduos com relação às definições a serem tomadas. Vale ressaltar que nessa turma havia alguns estudantes com menor rendimento e mais desinteressados na execução de atividades propostas de modo geral. Essa característica da turma refletiu no desenvolvimento da prática pedagógica como um todo, no sentido de que foi o grupo onde ocorreram menos trocas coletivas. Além disso, foi a única turma onde houve alunos que não entregaram o trabalho final.²¹

Cabe pontuar que a situação ocorrida no 7ºA e, em parte, no 7ºB foi uma grata surpresa, reflexo da expectativa dos estudantes com relação à proposta. O envio do arquivo de forma virtual não era exatamente uma etapa prevista no planejamento das atividades pedagógicas, pois, como dito anteriormente, não há um acesso equitativo a dispositivos móveis e/ou internet. A intenção era oferecer um acesso facilitado às obras que poderiam servir como referência, inclusive para terem essa disponibilidade de consulta nas etapas seguintes do desenvolvimento dos projetos. Benditos os imprevistos bem vindos e nem sempre tão frequentes como o bate-papo prévio da turma 7ºA via WhatsApp que propiciou mais densidade nas conversas em sala de aula – a meu ver um desdobramento do aprofundamento dos horizontes dos estudantes através de uma fruição autônoma e coletiva das obras renascentistas agora ampliadas numa compilação menos restrita e *básica* do que as observadas anteriormente nas aulas expositivas.

Um dos pontos mais interessantes desse momento de observação e conversa conjunta sobre as obras – em todas as três turmas – foram as referências encontradas pelos estudantes e compartilhadas ao longo da atividade. A cada nova imagem surgia alguma relação – seja pela forma, seja pelo conteúdo – entre a fonte histórica e séries, personagens, animações, filmes, etc. da atualidade. Dessa forma, embora o trabalho fosse individual ou em dupla, se estabeleceu um diálogo coletivo em que as trocas realizadas tanto enriqueceram as projeções dos que já tinham esboçado alguma ideia, como auxiliaram os alunos mais inseguros a encontrar caminhos para o desenvolvimento do seu trabalho. Esse *brainstorm* não planejado também foi positivo no sentido de promover uma aula *viva*, onde o engajamento dos estudantes criou de fato uma experiência pedagógica na qual eles foram protagonistas, trazendo à tona uma riqueza de referências culturais, simbologias, percepções e leituras da realidade que dizem muito respeito as suas trajetórias e vivências individuais. Pavimentaram através da partilha e do diálogo uma ponte através da qual conectaram suas bagagens

²¹ Vale pontuar que as turmas são montadas anualmente e não há critérios relativos ao desempenho escolar na divisão dos estudantes.

socioculturais as referências apresentadas na aula de História. E a partir daí, chegou o tão esperado momento de – finalmente – colocar a mão na massa.

2.5.2 Tudo começa com um traço

Durante meus anos atuando como professora dos Anos Finais do Ensino Fundamental aprendi que parte do desfecho positivo de determinada atividade pedagógica – seja ela relacionada ao desenhar ou não – está relacionada à clareza e às especificações do seu enunciado. Quanto mais esmiuçadas e objetivas são orientações que antecedem às práticas, mais segurança os estudantes têm para desenvolver seus trabalhos. Diminuem também as ocorrências de dúvidas e desentendimentos com relação aos objetivos das propostas. Mas será que a gente tem que *desenhar* o óbvio? É, na verdade, sim. O que é óbvio para o professor, nem sempre é óbvio para o aluno. A comunicação clara e metódica, ainda que necessite de tempo e paciência, é fundamental para um resultado final mais adequado ao objetivo de aprendizagem que se busca alcançar e pode evitar frustrações – tanto para os docentes quanto para os estudantes. Isso não significa necessariamente apresentar aos alunos propostas pedagógicas engessadas, que limitem as expressões individuais ou que sejam inflexíveis no sentido de aceitar contribuições e/ou sugestões. Pelo contrário, ao explicar e discutir cada etapa de uma atividade a ser realizada em sala de aula, deixamos claro quais as nossas expectativas com relação ao que deve ser produzido, esclarecemos dúvidas e também adaptamos o que for necessário a partir das falas e contribuições dos discentes.

Em atividades pedagógicas que envolvam o *desenhar*, tenho buscado reforçar a importância do planejamento, do rascunho, do esboço de ideias antes de se partir para o trabalho no suporte final. Nem sempre é fácil que os estudantes, jovens inseridos em um mundo onde tudo ocorre de maneira rápida e descartável, consigam desacelerar e mergulhar em um momento de reflexão e criação que demanda foco, paciência e concentração. Na verdade, em geral esse é o momento do “*Ah, não sora! Eu já sei o que vou fazer, é obrigatório fazer rascunho?*” ou “*Mas profª, eu até já comecei o trabalho!*”, e outras exclamações inconformadas e suplicantes nesse sentido. A sala de aula, ainda mais quando propomos uma atividade considerada *diferente*, é um espaço de ansiedade. Busco mediar esses sentimentos de frustração explicando o porquê dessa etapa ser necessária e como ela contribui para que seja possível visualizar melhor o que pretendemos elaborar, além de permitir que se perceba problemas que possam surgir ou mesmo incrementar a ideia inicial a partir de novas possibilidades que surjam nesse processo.

Assim, na semana dentre os dias 31/10/2022 e 04/11/2022, após as escolhas realizadas pelos alunos com relação a obra que serviria de base para suas releituras e as referências contemporâneas que seriam mobilizadas, passamos para a etapa da produção dos rascunhos. Apesar da resistência inicial a esse momento, ele foi bastante importante para que os alunos visualizassem seus projetos tomando forma e fizessem adequações ou mudanças que julgassem necessárias. Os rascunhos foram elaborados em folhas A4 com lápis de escrever comum ou 6B, sendo a pintura nessa etapa opcional, embora tenha destacado que refletir sobre as cores a serem utilizadas e fazer algumas experimentações pudesse ser importante. Aqui houve estudantes que tiveram a ideia de envelhecer previamente a folha de trabalho com café para criar um aspecto envelhecido, enquanto outros se questionaram sobre a possibilidade de não colorir o desenho e trabalhar mais com sombreados, por exemplo.

Já durante esse momento da prática passaram a circular pela sala de aula um kit de cards feitos por mim que lembravam as características principais do movimento renascentista. Também apresentavam exemplos de releituras de obras de arte com elementos da atualidade que anteriormente havia projetado em slides durante as aulas. Esses kits tinham como objetivo lembrar o conteúdo estudado alguns meses antes e reforçar a ideia de que algumas dessas características deveriam ficar evidenciadas nos seus trabalhos. Ao todo um conjunto de cinco kits iguais circularam pela sala de aula sendo manuseados pelos alunos.

Figura 20: Cards plastificados contendo um resumo de características do Renascimento que circularam pelas turmas durante a elaboração das releituras



Fonte: arquivo pessoal

Em geral, foram ocupados três períodos de aula para a elaboração e incremento dos rascunhos. Alguns estudantes finalizaram um pouco antes, outros um pouco depois, e no decorrer desses tempos individuais fomos migrando para a última etapa de trabalho: a elaboração da releitura na folha A3. Como ressaltado, essa foi uma fase fundamental para aprimorar os projetos de releitura, testar ideias e agregar novos elementos aos projetos individuais ou em duplas. Uma dificuldade, no entanto, surgiu durante essa transição. Alguns rascunhos foram elaborados de forma bem minuciosa já se aproximando do resultado final esperado. Transferir o que foi criado na folha A4 para o tamanho A3 se mostrou complicado para alguns alunos. Uma estratégia utilizada a fim de auxiliar nesse desafio foi a marcação de

linhas guia no formato da regra dos terços auxiliando nas composições e transposições para o suporte de tamanho diferente.

Figura 21: Rascunhos realizados em tamanho A4 pelos estudantes antes da elaboração do trabalho final no tamanho A3



Fonte: arquivo pessoal

A etapa seguinte a produção dos rascunhos foi a elaboração dos trabalhos finais no formato A3. As turmas tiveram disponíveis cinco períodos de aula para concluir suas atividades que incluíam, além da releitura em formato de desenho, um parágrafo escrito onde deveriam descrever brevemente a sua obra e explicar de que maneira o projeto se relacionava ao conteúdo estudado sobre o Renascimento. Alguns estudantes/duplas não conseguiram concluir suas atividades durante as aulas disponibilizadas e fizeram suas finalizações em casa. No tópico seguinte, irei analisar alguns dos trabalhos frutos dos processos criativos aqui descritos.

Após a conclusão da atividade de desenho, houve um último momento marcado pela partilha dos resultados dos trabalhos. Cada aluno ou dupla de alunos apresentou sua produção para a turma, explicando a trajetória criativa que os levou àquele resultado, desde as ideias iniciais até o produto final, apresentando também a sua justificativa de conexão entre a obra escolhida como referência e a obra mobilizada na releitura. Essa etapa foi bastante rica - e também divertida. Inicialmente, havia o desafio da turma tentar descobrir qual era a obra de referência da releitura dos colegas - o que gerava muita expectativa a cada nova apresentação. Também foi um momento onde houve muitas críticas e contribuições aos trabalhos apresentados, surgindo relações além das propostas pelos autores, questionamentos de escolhas, apontamentos de outras possibilidades. Ao final, com o prévio consentimento dos alunos, houve a apreciação dos trabalhos das outras turmas - a partir da mesma dinâmica de tentar relacionar os trabalhos às obras do Renascimento. Como essa proposta foi longa, ocupando muitos períodos, e marcada por uma forte circulação pela sala de aula, muitos estavam familiarizados com os projetos dos colegas, mas havia muita curiosidade com relação ao que estava sendo produzido nas outras turmas. Essa foi uma maneira de coletivizar os resultados para além dos limites de cada sala de aula. Inicialmente a intenção era organizar uma exposição dos trabalhos no saguão da escola, porém as atividades foram encerradas quase ao final do 3º trimestre e não houve tempo hábil para organizar a exibição. Vale ressaltar que essas trocas aconteceram de forma propositiva e bastante respeitosa. Tive um pouco de receio que pudessem surgir situações um tanto embaraçosas que precisassem ser mediadas, mas me parece que, embora as produções fossem individuais ou em duplas, a dinâmica de trabalho tornou o processo de alguma maneira coletivo, permitindo que houvesse uma apropriação mais íntima, atenta e marcada pela camaradagem durante o momento de fruição.

2.5.3 As releituras e as pontes possíveis entre passado-presente

Na Parte 1 desta pesquisa elencamos algumas categorias pensadas a fim de analisar o uso do desenho no Ensino de História de acordo com o objetivo de cada proposta pedagógica. Essas categorias não visam um enquadramento engessado das atividades em determinados moldes, mas sim auxiliar na reflexão das múltiplas possibilidades que o uso do desenho tem como potência na aula de História. Conforme colocado anteriormente, uma mesma atividade poderia ser lida de diferentes formas, transitar em diferentes categorias, dependendo do enfoque de análise e, sobretudo, dos objetivos de aprendizagem almejados pelo docente. Considerando essas ponderações, que categoria de análise seria mais adequada para pensar o trabalho descrito na Parte 2?

Ainda que a elaboração dessa atividade por parte dos alunos tenha demandado um esforço interpretativo e relacional na medida em que eles foram desafiados a criar uma narrativa vinculando uma obra do Renascimento à uma obra da atualidade - e isso implica um conhecimento prévio tanto do Renascimento Artístico, suas obras e características como uma certa reflexão um pouco mais aprofundada da obra atual escolhida pelo estudante -, a situando, portanto, como “mobilização de conceitos e categorias históricas”, esse não me parece ser o principal foco da prática. A argumentação exigida dos estudantes, já explicitada desde o início do processo de trabalho, no sentido de justificar suas escolhas estéticas e criativas ocorreram mais como uma culminância, um fechamento, uma produção de sentido sobre as suas práxis. Esse aspecto da atividade, longe de ser desimportante, atua de maneira tangencial, quase como um desdobramento que conduz a um clímax de um objetivo primeiro um tanto mais singelo que seria o que diz respeito à “sensibilização e aproximação estética”.

O estudo do período do Renascimento oportuniza a aproximação mais qualificada dos estudantes de uma produção artística que, embora tenha status de cultura erudita, circula em certa medida em diversos âmbitos da indústria cultural. Algumas obras e artistas, especialmente os considerados “gênios das artes” como Leonardo Da Vinci e Michelangelo, podem ser acessados na forma de reprodução ou releituras em filmes, séries, desenhos, propagandas, noticiários, vídeos sobre curiosidades, capas de cadernos e agendas, etc. A abordagem desse conteúdo na aula de História permite contextualizar essas produções no que diz respeito à sua produção, suas características, bem como problematizar as formas de sua difusão no tempo presente. Assim, o objetivo da proposta pedagógica desenvolvida concerne ao incentivo a uma sensibilização estética dos estudantes e a promoção de um letramento que

os permita ler de maneira mais fundamentada imagens que os encontram ao acaso em seus cotidianos.

Considerando, como diz Rangel (2012 p.43) que “ler é um ato de cidadania, compreender o contexto ao qual está inserido é antes de qualquer coisa um ato político (...)”, então o exercício de leitura de imagens no Ensino de História contribui para a democratização do conhecimento e a inserção dos estudantes em espaços que muitas vezes são restritos, classistas e excludentes. Vale pontuar que o propósito em jogo aqui não é a erudição pela erudição, mas sim a garantia de direitos, alfabetização cultural e promoção de justiça social no sentido debatido por Imanol Arriaga no prefácio à 9ª edição de “A imagem no ensino de arte” (2019). A aprendizagem no que diz respeito à leitura crítica de imagens favorece a tomada de consciência das populares, tornando inteligíveis códigos que circulam socialmente, mas nem sempre são decifráveis por uma parcela significativa da população. Para além de decifrar, o contato com a imagem favorece a produção de sentidos considerando que “ler não é meramente decifrar, mas inclui também uma leitura do processo de construção de uma imagem, passando por opiniões, juízos de valor, ou seja, atribuição de significados mais amplos do que a mera decodificação de códigos” (Rangel, 2012, p.42)

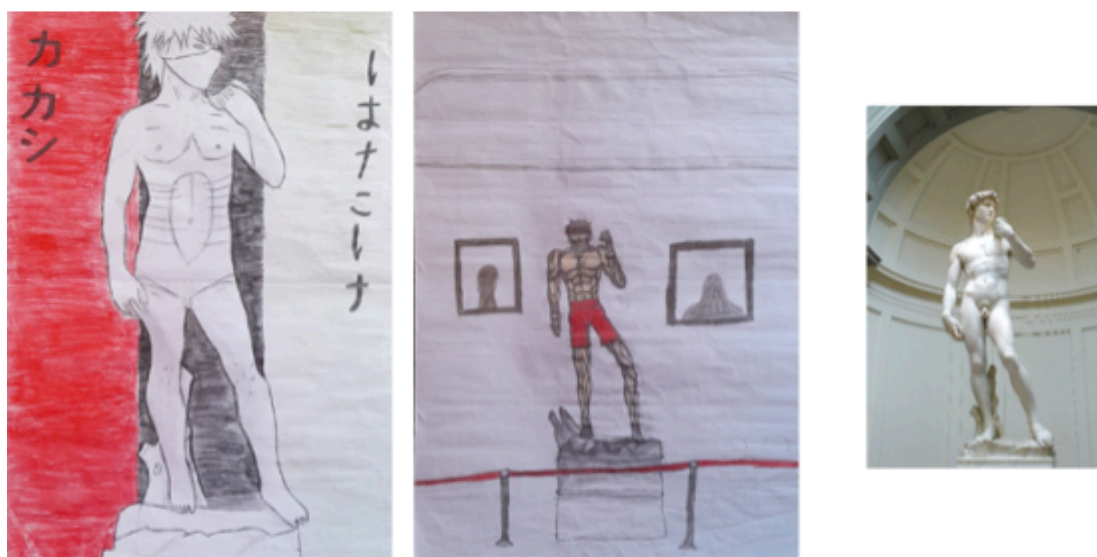
Indo um pouco além, a prática de releitura realizada pelos estudantes após as aulas expositivas dialogadas, exercícios de leitura de imagens e pesquisas sobre o Renascimento, permitiu a reelaboração do conteúdo trabalhado e uma sistematização das informações acessadas em sala de aula resultando em uma relação dialética entre o fazer e o pensar. Considerando que a releitura requer recriar a obra a partir de um novo olhar (Rangel, 2012), no papel de autores os estudantes exploraram autonomamente as relações possíveis entre o objeto de conhecimento e o seu próprio repertório cultural, buscando encontrar cruzamentos possíveis.

A ideia de relacionar o saber escolar ao universo dos estudantes por meio do atravessamento entre Renascimento e atualidade buscou propiciar um lugar de encontro com os interesses individuais dos estudantes. Caimi sinaliza que a escola do presente é costurada pela diversidade e pluralidade, sendo que “(...) a diversidade torna cada vez mais evidente a distância entre culturas juvenis e cultura escolar e amplifica a percepção de crise na educação escolar” (Caimi, 2015, p.2). Acrescentemos a esse sentimento de crise a frustração que nos perpassa enquanto docentes quando nos deparamos com o desinteresse dos estudantes a frustração dos próprios estudantes ao frequentar diariamente um ambiente ao qual muitas vezes não se sentem pertencentes. Volto aqui a Freire quando este afirma que “o respeito

devido à dignidade do educando não me permite subestimar, pior ainda, zombar do saber que ele traz consigo para a escola”. (Freire, 2013, p.62). Ora, a proposta do trabalho realizado com as turmas de 7º Ano no ano de 2022 nasceu justamente do meu desejo de alinhar as atividades curriculares ao forte interesse demonstrado pelos alunos àquele período pelos animes e mangás. No decorrer do processo a atividade foi adaptada a fim de contornar a instabilidade dos *gostares* juvenis e se tornar mais abrangente no que diz respeito ao consumo cultural de cada um, mas ao fim e ao cabo, cumpriu seu objetivo de promover o engajamento dos discentes nas suas produções individuais ao permitir que eles construíssem uma ponte entre os seus saberes e os saberes escolares.

Uma das relações estabelecidas pelos estudantes na elaboração de seus trabalhos diz respeito à ideia de beleza no tempo. Esse tópico foi debatido nas aulas, quando foi abordado o que era considerado belo no período do Renascimento e problematizada a noção de beleza

Figura 22: Releituras da obra “Davi” de Michelangelo realizadas por estudantes de turmas do 7º Ano no ano de 2022 no tamanho A3



Fonte: arquivo pessoal

e como, apesar de usualmente naturalizado, o ideal de beleza de determinada sociedade é uma construção histórica marcada por aspectos sociais, econômicos, políticos, dentre outros.

Na figura 22, temos releituras realizadas a partir da escultura Davi de Michelangelo. O recorte de enquadramento dos autores dos desenhos difere: o primeiro apresenta a imagem em primeiro plano ocupando quase todo espaço da folha sendo o fundo preenchido com cores que remetem ao personagem que revive Davi, Kakashi - do anime *Naruto*; já o no segundo desenho temos um Davi inserido no espaço de um museu, separado do espectador por um

cordão, dividindo espaço com duas obras não identificadas ao fundo. Quem revive Davi no segundo desenho é Baki Hanma do anime *Grappler Baki*. Em ambos os casos os estudantes utilizaram a relação com o ideal de beleza para justificar seus trabalhos, argumentando que esses personagens representariam esse ideal nos dias atuais. Os autores do segundo desenho ainda reforçam a ideia de um “físico perfeito”, que seria outra característica comum entre Baki Hanma, que é um campeão de artes marciais, e Davi. É interessante notar ainda o contraste criado no primeiro desenho entre a nudez do personagem e a máscara, com a qual geralmente o personagem é representado, que foi mantida pela estudante.

Figura 23: Releituras da obra “Nascimento de Vênus” de Sandro Botticelli, realizadas por estudantes de turmas do 7º Ano no ano de 2022 no tamanho A3



Fonte: arquivo pessoal

“O nascimento de Vênus” foi outra obra que serviu de referência para os alunos a partir da perspectiva da ideia de beleza. No primeiro desenho a deusa Vênus é revivida pela sua equivalente na mitologia grega, a personagem Afrodite presente no anime *Shuumatsu no Valkyrie*²². Aqui a relação foi justificada a partir do resgate da cultura greco-romana empreendida durante o Renascimento e que, de certa forma, ainda ocorre nos dias atuais onde elementos dessas culturas se encontram presentes em produtos da indústria

²² O anime apresenta um Conselho de deuses que reúne divindades de diversas mitologias.

cultural. Ao fundo foram mantidos alguns elementos que remetem ao quadro original de forma mais simplificada. No segundo desenho, temos a personagem do anime *Life with an Ordinary Guy Who Reincarnated into a Total Fantasy Knockout*, Hinata Tachibana no lugar da deusa Vênus. Ao fundo foram acrescentadas flores e folhagens fazendo referência a alguns elementos da pintura de Botticelli. A justificativa da escolha da personagem foi de que essa personagens representaria um símbolo de beleza na atualidade, tem um cabelo longo semelhante ao da Vênus e, no enredo do anime, reencarnou com algumas habilidades especiais - o que segundo a estudante a tornaria próxima de uma divindade por ter poderes.

Figura 24: Releitura da obra "Nascimento de Vênus" de Sandro Botticelli, realizada por estudantes da turma do 7º Ano no ano de 2022 no tamanho A3

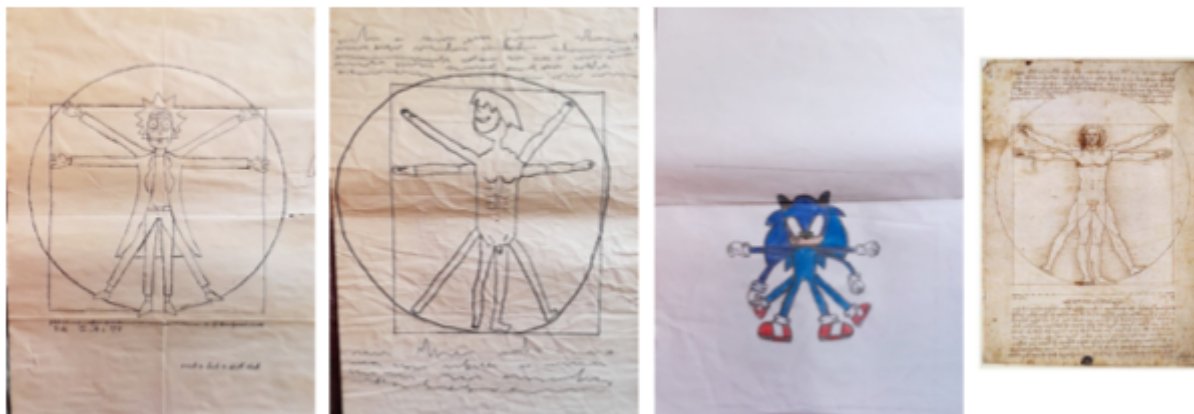


Fonte: arquivo pessoal

Na figura 24 temos uma terceira releitura da pintura “Nascimento de Vênus”, porém o processo de criação e produção desse estudante foi um pouco mais complexo que os demais. Inicialmente, o aluno teve a ideia de dividir a folha em duas partes, estabelecendo uma relação de tempo passado-presente: à esquerda ele iria representar metade da obra de Botticelli conforme a original, à direita ele iria representar a personagem de Max, situada no universo da série *Stranger Things*. Depois, buscando reforçar a ideia de “coisa antiga”,

utilizou café na metade esquerda da folha, deixando-a num tom sépia. No lado esquerdo, adicionou diversos elementos a fim de contextualizar a personagem escolhida no ambiente da série: o skate, a rua por onde Max circulava com os amigos, a fissura no céu para o “outro lado” e o personagem devorador de mentes. A justificativa de Max no lugar de Vênus foi, assim como os demais colegas, o padrão de beleza que ela representaria na atualidade. Em geral, a maioria dos alunos se envolveram na elaboração de seus trabalhos, mas esse especialmente se destacou no sentido de se apresentar num *brainstorm* constante com relação a sua obra. Além de estar envolvido nas aulas, me enviava mensagens no whatsapp com dúvidas e ideias do que poderia acrescentar na atividade. Também buscava sugestões e explanava suas expectativas, frustrações e possibilidades com os colegas em sala de aula. Tamanho era o ímpeto de conseguir expressar na materialidade o que havia concebido no plano mental, que próximo de finalizar o trabalho decidiu queimar as margens esquerdas do desenho para reforçar a ideia de algo corroído pelo tempo - e assim o trabalho quase pegou fogo acidentalmente.

Figura 25: Releitura da obra “Homem Vitruviano” de Leonardo Da Vinci, realizada por estudantes de turmas do 7º Ano no ano de 2022 no tamanho A3



Fonte: arquivo pessoal

Na figura 25, chegando aos *best-sellers*, temos três variações de produções de estudantes tendo como referência o “Homem Vitruviano” de Da Vinci. Essa obra, por conta dos seus poucos detalhes - não é uma pintura ou escultura como as outras, inclusive, mas um esboço - chamou atenção dos alunos que buscaram realizar a tarefa de forma mais objetiva ou menos trabalhosa. Os resultados contrastam bastante entre si, demonstrando como a partir de qualquer ponto de partida podemos ter níveis diferentes de envolvimento, eficiência comunicativa e aprendizagem. Na primeira releitura, o estudante demonstrou atenção à elaboração mais formal do desenho. As formas geométricas parecem feitas com mais

precisão buscando manter a referência de proporção do desenho original. Também o personagem que substitui o homem vitruviano está representado mantendo a posição de forma mais próxima ao exemplo. Alguns inscritos foram inseridos no desenho, fazendo referência às páginas do diário. A folha foi envelhecida com café a fim de criar um aspecto de envelhecimento. A referência da atualidade, um dos protagonistas da animação *Rick e Morty*, foi justificada pela identificação de Rick como um cientista e pesquisador, assim como Leonardo Da Vinci. Também indicou que Rick acredita na ciência acima de tudo, se aproximando da mentalidade renascentista que tem como uma de suas características o humanismo, que coloca o homem como centro do mundo. O segundo trabalho foi executado sem tantos cuidados com questões relativas à proporcionalidade do desenho e das formas geométricas, embora o personagem esteja na mesma posição do original. Nessa versão, as linhas escritas - feitas de maneira ilegível - são mais volumosas, conforme a referência original. Assim como no primeiro trabalho, a folha foi envelhecida com café e também amassada e desamassada, como forma de aludir a algo antigo. O personagem de escolha dos estudantes se chama Multi Homem, da animação *Os impossíveis*²³, que tem como característica conseguir se multiplicar em várias cópias. Segundo os alunos, o homem vitruviano também parece estar se multiplicando devido ao seu número múltiplo de pernas e braços. Relacionam, ainda, o nome do personagem a característica de alguns representantes do renascimento de transitar por diversas áreas do conhecimento sendo, portanto, múltiplos. O terceiro trabalho foi entregue ainda inacabado. Percebe-se que houve a tentativa de reproduzir as formas geométricas ao fundo, mas essas foram apagadas. Sonic, o personagem representado, não está centralizado na folha, mas apresenta a mesma posição do homem vitruviano. Ao contrário das releituras anteriores, a folha foi mantida em branco e o desenho foi pintado com lápis de cor. A justificativa de escolha do personagem Sonic foi a de que ele se movimenta de maneira muito rápida, e para os autores o desenho do homem vitruviano também remetia a ideia de movimento.

Alguns pontos me parecem importantes de serem destacados com relação aos trabalhos agrupados na figura 25. Embora pareça uma escolha mais simples no sentido de execução - e essa era uma preocupação de alguns estudantes -, ela tem peculiaridades que foram consideradas pelos alunos que a escolheram como referência. As duplas que realizaram os dois primeiros trabalhos, por exemplo, trouxeram as folhas A3 tingidas com café de casa, demonstrando preocupação com as possibilidades de incrementar suas atividades, já que não

²³ A animação “Os Impossíveis”, foi uma série de desenho animado produzida pelos estúdios Hanna-Barbera em 1966.

pretendiam pintá-las. Não houve intervenção ou sugestão de minha parte de que deveriam proceder dessa maneira. A primeira releitura é uma cópia de uma imagem que pode ser encontrada na internet, mas, ainda assim, se percebe a dedicação na prática e na criação da narrativa que justificasse a relação produzida entre passado e presente. Além disso, a animação em questão era, de fato, a preferida do estudante que a realizou. Já nas outras duas releituras não houve uma relação de afetividade dos estudantes envolvida nas escolhas, mas sim uma busca no sentido mais prático de encontrar uma conexão possível entre obras conforme solicitado. A referência a “Os Impossíveis”, inclusive gerou certo alvoroço na sala de aula durante as apresentações, pois não foi reconhecida pelos demais estudantes e acabamos por realizar uma pesquisa rápida no google para que eles - e também eu - se contextualizassem. Por fim, embora o trabalho que usa o Sonic como referência tenha apresentado mais dificuldades na elaboração, não encontrei imagens semelhantes na internet, portanto, não foi uma cópia, mas sim uma ideia original dos estudantes. Essas nuances nos informam muito sobre as diversas possibilidades que uma atividade envolvendo o desenho na aula de História abrem para olhares que são, também diversos - partem de diferentes locais, carregam diferentes bagagens e leituras de mundo. Também mostra que os processos criativos são únicos e que, mesmo uma produção de imagem que não seja inédita pode engendrar elaborações cognitivas que produzam sentido na aprendizagem histórica.

Figura 26: Releitura da obra "Dama com Arminho" de Leonardo Da Vinci, realizada por estudantes de turmas do 7º Ano no ano de 2022 no tamanho A3



Fonte: arquivo pessoal

Um dos recursos utilizados por diversos estudantes na elaboração dos seus projetos foi a associação das obras do Renascimento à obras da atualidade levando em consideração a forma, mais que outras características que podemos situar num âmbito conceitual - como antropocentrismo, ideal de beleza, entre outras. O quadro "Dama com arminho", de Leonardo Da Vinci, utilizado como referência para os trabalhos da figura 26 evidenciam essa aproximação mais formal. Em todos os trabalhos, foram representados personagens que tem sua construção narrativa relacionada a presença de animais: Coraline, da animação *Coraline e o mundo secreto*, e seu gato, duas versões de Ash, do anime *Pokémon*, acompanhado de Pikachu e de Mew e Solução, da animação *Como treinar seu dragão*, com Banguela. Em quase todas releituras os modelos ocupam a folha e tem o corpo numa posição aproximada à obra original. Exceto a obra com fundo rosa, percebemos o uso de cores mais escuras ao fundo, fazendo referência a técnica do *chiaroscuro*²⁴. O desenho que retrata Coraline tem uma

²⁴ Técnica de pintura que se caracteriza pelo contraste entre luz e sombra, com o objetivo de criar volume e profundidade nas formas representadas. A palavra tem origem italiana e significa literalmente "claro-escuro".

pintura diferenciada, buscando evocar a técnica do sfumato²⁵. Ainda nesse trabalho, a justificativa da relação entre as obras avança um pouco no que diz ao aspecto formal, informando que o gato que acompanha Coraline pode viajar entre mundos diferentes, conectando essa ideia a uma viagem entre passado e presente. Das releituras apresentadas nesse exemplo, apenas a de Ash com Mew (fundo rosa) pode ser encontrada na internet.

Figura 27: Releitura da obra “Cristo no mar da Galileia” de Tintoretto, realizada por estudantes de turmas do 7º Ano no ano de 2022 no tamanho A3



Fonte: arquivo pessoal

Na figura 27 também temos como justificava a relação da obra o aspecto mais formal. A partir do quadro “Cristo no mar da Galileia”, de Tintoretto, os estudantes construíram suas releituras utilizando o anime *One Piece*, que tem como personagens principais piratas e, portanto, tem o mar e embarcações como elementos marcantes, e a animação *Alice no país das maravilhas*. Nesse segundo trabalho, o recorte foi mais específico a uma cena da animação, quando Alice chora tanto que um mar é criado a partir de suas lágrimas. Vale

²⁵ Técnica artística que suaviza as transições entre tonalidades, criando um efeito de neblina ou fumaça. O nome vem do italiano sfumare, que significa "de tom baixo" ou "evaporar como fumaça".

ressaltar que a releitura que tem Alice como protagonista foi colorida de uma maneira diferente com relação a maioria dos trabalhos, utilizando tinta.

Figura 28: Releitura da obra “Pietà”, de Michelangelo, realizada por estudantes de turmas do 7º Ano no ano de 2022 no tamanho A3



Fonte: arquivo pessoal

A maior parte dos trabalhos que serviram como referência para a elaboração das releituras dos estudantes foram pinturas, exceto o “Homem Vitruviano”, que é um desenho, duas esculturas, o “Davi” e a “Pietà”, e uma gravura, “Rhinocerus”, de Albrecht Dürer. A opção por realizar a recriação de esculturas no formato de desenho foi um pouco desafiadora para alguns alunos, especialmente no que diz respeito à falta de um “fundo” na obra. Na figura 28 temos a representação de uma cena do anime *One Piece* tomando como referência a “Pietà”, de Michelangelo. O episódio retrata a Monkey D. Luffy, protagonista do anime, segurando o irmão, Ace, morto em seus braços. Foi criado um fundo rico em detalhes que representa Marineford, uma base da marinha que faz parte da animação. A justificativa dos autores para o seu trabalho foi, além do aspecto formal criado por eles, já que os personagens se encontram na mesma posição da escultura, a de que ambas cenas retratam a dor pela perda de um familiar próximo. Também argumentaram que o humanismo ao colocar o homem no centro do mundo também deve tratar de seus sentimentos.

Figura 29: Releitura da obra "Rhinocerus", de Albrecht Dürer, realizada por estudantes de turmas do 7º Ano no ano de 2022 no tamanho A3



Fonte: arquivo pessoal

Como último exemplo de reflexão, trago a recriação que um dos estudantes elaborou com base na xilogravura de Albrecht Dürer, "*Rhinocerus*". Assim como outros colegas, devido a peculiaridade da obra - não ser uma pintura - o aluno buscou estratégias para incrementar o trabalho e criar um aspecto envelhecido utilizando café na folha. No lugar do rinoceronte, temos a representação de um dinossauro personagem do filme *Jurassic Park*. Segundo o estudante, a obra de Dürer foi marcante pelos detalhes na representação de um animal que nesse momento era desconhecido pela maior parte da população e que se tornou bastante popular - assim como o filme em questão apresentava efeitos especiais inovadores para o momento em que foi lançado. Além disso, Dürer produziu a gravura a partir de um relato e um esboço, sem ter visto pessoalmente o animal. Da mesma forma, o aluno afirmou que fez o desenho de um animal que nunca viu, tendo como referência produções de terceiros - que também nunca viram esses animais visto que foram extintos a milhões de anos.

É possível observar a partir das releituras produzidas pelos estudantes, bem como através de suas justificativas, a multiplicidade de caminhos possíveis de serem construídos em uma proposta que mobilize o desenhar no Ensino de História. As diversas estratégias empregadas tanto no sentido estético como discursivo das produções demonstram o envolvimento na busca de dar sentido ao que foi estudado em sala de aula e a suas criações relacionando distintas temporalidades. Embora algumas justificativas tenham sido simplórias,

o esforço em construir suas próprias narrativas foi desafiador para os estudantes. A escola, assim como outros espaços sociais ou meios de comunicação, colocam os jovens em um papel de consumidor passivo onde pouco ou nenhum espaço privilegia a produção e a atividade intelectual ativa. Produzir algo pressupõe reflexão, pressupõe tomada de decisões, construção de caminhos - às vezes busca por atalhos. O processo de realização dessa atividade, considerando todas etapas como parte de uma caminhada, nos dão pistas sobre o processo de aprendizagem dos alunos construído através da práxis - numa relação dialética de pensar - fazer - pensar. O que importa aqui não é absorção de um saber quantitativo, mas a experiência de colocar ao menos fragmentos desse saber em movimento. E desse processo ficam algumas evidências de compreensão. Insights que podem parecer triviais, mas que despertam uma faísca de desejo. Lembro da afirmação de Márcia Tiburi que de “O desenho é uma atividade negligenciada cultural e educacionalmente em função do direcionamento dos desejos pelos poderes estabelecidos institucionalmente” (2010, p. 49). Penso que voltar nossas práticas para atividades que visem despertar o desejo para além da obrigação e estimulem o fazer-pensar nos estudantes pode ser um caminho prolífico para todos envolvidos na comunidade escolar. E, quem sabe, ajude a criar janelinhas para outros mundos possíveis, ou ao menos um mundo com desejos menos direcionados e predeterminados.

And in the end

... the love you take is equal to the love you gave.

E no fim, esse é apenas um começo. Alguns apontamentos e reflexões acerca da experiência do desenho como linguagem mobilizadora de saberes no âmbito do ensino de História. As categorias apresentadas foram organizadas pensando nos meus objetivos enquanto docente ao elaborar cada proposta - ainda que isso não tenha ocorrido de uma maneira tão formal e objetiva como aqui está posto. Muitos outros caminhos podem ser percorridos a partir da apropriação dessa linguagem por docentes e discentes no ensino de História, e com outros olhares expandir essas reflexões sobre a interseção das disciplinas de Arte e História.

As possibilidades didáticas de ampliar os repertórios de atividades utilizando o desenhar são múltiplas e proporcionam oportunidades singulares de deslocar o protagonismo da aprendizagem para os estudantes a partir de produções que instigam o pensamento criativo, a autonomia e a práxis.

As pedras no caminho também se fazem presentes. Nesses trabalhos surgem anacronismos, cópias de imagens encontradas na internet, angústias de estudantes que “não sabem desenhar”, entre outros. É importante lembrar que esses problemas também ocorrem em atividades que privilegiam a linguagem escrita, ou outros tipos de linguagem. A mediação dessas dificuldades são inerentes a sala de aula independente da linguagem mobilizada em nossas propostas pedagógicas.

Ao longo da minha trajetória no ensino de História algumas estratégias se mostraram fundamentais para efetivação dos trabalhos propostos aos estudantes. Destaco aqui duas delas. Atividades não tradicionais funcionam melhor quando apresentamos aos alunos um planejamento organizado das etapas de realização do trabalho. É importante montar um material de orientação com critérios de produção e avaliação bem definidos e em linguagem clara. Longe de ser uma perda de tempo, esse momento pré-prática deixa os estudantes mais seguros para elaborarem suas produções. Outro ponto importante ao utilizar a linguagem do desenho é que ao menos uma aula seja disponibilizada como um momento de elaboração de rascunhos. Sim, os alunos irão reclamar, mas. Planejar, experimentar, perceber problemas que devem ser solucionados, ideias que na prática não funcionam ou não são executáveis é

fundamental para que o ‘trabalho final’ esteja mais lapidado e que equilibre o que é pensado e o que é possível de ser executado no contexto de sala de aula.

A escrita desta dissertação teve um processo não-linear, como em geral são os processos criativos. Assim como percebo a importância do processo dialético da práxis nos trabalhos dos estudantes, minha experiência de pesquisa e produção não foi diferente. Desde que escolhi o desenhar no Ensino de História como tema de pesquisa a partir de um processo de auto reflexão sobre minhas práticas enquanto docente, passei a elaborar planejamentos de aula envolvendo o desenhar de uma forma mais consciente e atenta aos meus objetivos. Essa percepção auto ciente foi resultado justamente da exploração sob lentes teóricas empreendida sobre as práticas desenvolvidas ao longo dos últimos 7 anos. Entre a epifania da escolha do tema e o inventário e sistematização de categorias de análise apresentadas na parte 1 estão o processo pedagógico descrito na parte 2 e a qualificação dessa pesquisa. Assim, essa investigação é transpassada por essas idas e vindas. Fica o sentimento de que é por meio dessa trama que por vezes parece incongruente que se forma ao fim uma tela imbuída de sentidos construídos pela reflexão, intuição e evidências.

Tanto as análises das diversas produções de estudantes realizadas na Parte 1 desse trabalho como as análises apresentadas na Parte 2 apresentaram evidências de que a partir da práxis do desenhar os alunos elaboraram de maneira individual - e algumas vezes coletiva - processos de aprendizagem envolvendo conceitos, ideias e acontecimentos relativos ao campo da História. Essas produções mesmas também são marcadas pela historicidade que permeia o tempo presente e as relações sociais, políticas e econômicas nas quais esses discentes estão inseridos. Isso reforça a ideia de que a História no âmbito escolar não encontra sua razão de ser na elaboração de reflexões e acumulações museáticas de fatos sobre o passado, mas sim na construção da sua relação com o presente e no seu diálogo com a experiência e pertencimento dos próprios envolvidos nos processos pedagógicos. Finalizo com a ponderação de Olivares de que a boa prática pedagógica é aquela que “deja evidencias de que han aprendido los alumnos; además los alumnos deben saber que han aprendido lo que han aprendido, debe ser un saber explícito; y por último deben emocionarse por lo aprendido” (2020, p. 354).

Bibliografia

- ALBANO, Ana Angélica. O espaço do desenho: a educação do educador. São Paulo: Edições Loyola, 2013.
- ALUIZE, André; FONTANA, Silene. Ensino de História e a arte - diálogos e práticas pedagógicas. Jundiaí: Paco Editorial, 2016.
- ARAÚJO, Valdei Lopes de. A aula como desafio à experiência da história. In: GONÇALVES, Márcia Almeida [et al.] (orgs.). Qual o valor da história hoje? Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2012, p. 66-77.
- BARBOSA, Ana Mae. A arte-educação no Brasil. São Paulo: Perspectiva, 2012.
- BARBOSA, Ana Mae. A imagem no ensino da arte – Anos 80 e novos tempos. São Paulo: Perspectiva, 2014.
- BARROS, Ricardo. O uso da imagem nas aulas de História. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007. Orientadora: Katia Maria Abud.
- BOURDIEU, P.; PASSERON, J. A Reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1970.
- BRASIL. Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2017. Disponível em: <http://www.bncc.mec.gov.br>. Acesso em: 19/08/2024.
- BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais: História. Brasília, DF: Ministério da Educação, 1998. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivo/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7318-pcn-historia&category_slug=arquivos-pcn&Itemid=30192. Acesso em: 19/08/2024.
- BURKE, Peter. O Renascimento. Lisboa: Texto e Gráfia, 2008.
- CAIMI, F. E. (2015). O que precisa saber um professor de história?. História & Ensino, 21(2), p.105-124.
- CALBÓ, Muntsa. Dibujo didáctico. In: Actas del II Congreso Internacional de Didácticas. Girona: Universitat de Girona, 2010. p. 1-8.
- DERDYK, Edith. Formas de pensar o desenho: desenvolvimento do grafismo infantil. 4. ed. rev. ampl. Porto Alegre: Zouk, 2010.

- FORTUNA, Tânia. Brincar é Aprender. In: Jogos e ensino de história [recurso eletrônico] / organizadores Marcello Paniz Giacomoni [e] Nilton Mullet Pereira ; coordenado pelo SEAD/UFRGS. dados eletrônicos. – Porto Alegre: Editora da UFRGS, p. 47 - 72, 2018.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia. Paz & Terra, 2015.
- FREIRE, Paulo. Educação como prática da liberdade. 53. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022.
- IABELBERG, Rosa. O desenho cultivado da criança. Porto Alegre, RS: Zouk, 2008.
- LOPONTE, Luciana Gruppelli. Tudo isso que chamamos de formação estética: ressonâncias para a docência. Revista brasileira de educação, v. 22, p. 429-452, 2017.
- MEINERZ, Carla. Estereótipo. In: Dicionário de Ensino de História. Coordenação de Marieta de Moraes e Margarida Maria Dias de Oliveira Ferreira. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2019.
- MILLS, C. Wright. A imaginação sociológica. Rio de Janeiro, Zahar editores, 1982.
- MONTEIRO, Ana Maria. Transposição Didática. In: Dicionário de Ensino de História. Coordenação de Marieta de Moraes e Margarida Maria Dias de Oliveira Ferreira. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2019.
- OLIVARES, José Maria. El dibujo como recurso didáctico. Cuadernos de Historia del Arte, n. 34, ed. especial n. 9, p. 311-356, fev./jun. 2020.
- PEREIRA, Nilton Mullet. O que pode a imaginação na aprendizagem histórica? *Revista de Ensino de História*, v. 38, n. 1, p. 1-15, jan.-jun. 2020. Dossiê: Os desafios da pesquisa a partir do olhar do professor(a)-pesquisador(a): reflexões teórico-metodológicas sobre o campo do Ensino de História.
- RAMIL, V. A estética do frio: conferência de Genebra. Porto Alegre: Satolep, 2004. RAMIL, V. Délibáb. [Porto Alegre]: Satolep Music, 2010
- RANGEL, Valeska. Releitura não é cópia: refletindo uma das possibilidades de fazer artístico. Revista NUPEART, Florianópolis, v. 3, n. 1, p. 33–60, 2012.
- REIS, Luiz Otávio Sousa dos. Era uma vez: “Os estereótipos nos desenhos escolares, quando começa e como anda essa história?” 2017. Trabalho de Conclusão de Graduação (Licenciatura em Artes Visuais) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Artes, Porto Alegre, 2017.
- SEFFNER, Fernando. É raro, mas acontece muito: aproximações entre ensino de História e questões de gênero e sexualidade. In: ANDRADE, Juliana Alves, [et al.] (org). Ensino de História e suas práticas de pesquisa. São Leopoldo, RS: Oikos, 2021.

SEFFNER, Fernando. Aprender e ensinar História: como jogar com isso? In: Jogos e ensino de história [recurso eletrônico] / organizadores Marcello Paniz Giacomoni [e] Nilton Mullet Pereira ; coordenado pelo SEAD/UFRGS. dados eletrônicos. – Porto Alegre: Editora da UFRGS, p. 19 - 34, 2018.

SILVA, Wesley. Causa e consequência. In: Dicionário de Ensino de História. Coordenação de Marieta de Moraes e Margarida Maria Dias de Oliveira Ferreira. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2019.

TIBURI, Márcia; CHUÍ, Fernando. Diálogo/Desenho. São Paulo: Editora SENAC São Paulo, 2010.

ZAMBONI, Ernesta. Representação e linguagens no Ensino de História. Dossiê 1: Ensino de História: Novos Problemas. Rev. Bras. Hist. 18 (36), 1998

Apêndice A - Powerpoint utilizado em aula expositiva dialogada sobre o Renascimento.



La Gioconda

Autor: Leonardo Da Vinci
Data: 1503-1506
Dimensões: 77cm x 53 cm
Local atual: Museu do Louvre
(Paris, França)



O nascimento da Vênus (Nascita di Venere)

Autor: Sandro Botticelli Data: 1458 Dimensões: 1,72cm x 2,78cm
Local Atual: Galeria dos Ofícios (Florença, Itália)



A Criação de Adão (Creazione de Adamo)

Autor: Michelangelo Buonarroti
Data: 1508-1512
Dimensões: 2,80cm x 5,70 cm
Local: teto da Capela Sistina (Vaticano, Roma)



RENASCIMENTO CULTURAL E CIENTÍFICO

O que foi?

O **Renascimento** foi um movimento cultural que marcou a fase de transição dos valores e das tradições medievais para um mundo totalmente novo, em que os códigos cavaleirescos cedem lugar à afetação burguesa, às máscaras sociais desenvolvidas pela burguesia emergente.



O Renascimento foi um momento de eclosão criativa sem precedentes, inspirada nos antigos valores *greco-romanos*, retomados pelos artistas que vivenciaram a decadência de um paradigma e o nascimento de um universo totalmente diferente. Este movimento representou, portanto, uma profunda ruptura com um modo de vida mergulhado nas sombras do fanatismo religioso, para então despertar em uma esfera materialista e *antropocêntrica*. Agora o centro de tudo se deslocava do *Divino* para o *Humano*, daí a vertente renascentista conhecida como **Humanismo**.

Quando e onde?

O Renascimento originou-se na **Itália**, por volta do **século XIV**, devido ao florescimento de cidades como Veneza, Gênova, Florença, Roma e outras. Elas enriqueceram com o desenvolvimento do comércio no Mediterrâneo dando origem a uma rica burguesia mercantil que, em seu processo de afirmação social, se dedicou às artes, juntamente com alguns príncipes e papas. Estes ricos comerciantes, conhecidos como *mecenas*, começaram a investir nas artes, aumentando assim o desenvolvimento artístico e cultural. Por isso, a Itália é conhecida como o berço do Renascimento. Porém, este movimento cultural não se limitou à Península Itálica. Espalhou-se para outros países europeus como, por exemplo, Inglaterra, Espanha, Portugal, França, Polônia e Países Baixos.

Valores medievais	Valores renascentistas
1. O tempo pertence a Deus. Assim, é pecado emprestar dinheiro a juros, ou seja, cobrar juros pelo tempo em que ele teve emprestado.	1. O tempo pertence ao homem que deve, portanto, usá-lo em benefício próprio.
2. A fé é mais importante que a razão.	2. Razão e fé são importantes.
3. As ações coletivas são valorizadas. As pessoas consideram-se membros da cristandade.	3. Valorizam-se o talento e a capacidade de cada um. Individualismo.
4. Deus está no centro das atenções. (teocentrismo)	4. O homem está no centro das atenções. (antropocentrismo)
5. O corpo é fonte de pecado.	5. O corpo é fonte de beleza.

TEOCENTRISMO:

é a filosofia ou doutrina que considera Deus o fundamento de toda a ordem no mundo. Nesta visão, o significado e o valor das ações feitas às pessoas ou ao ambiente são atribuídas a Deus.

**ANTROPOCENTRISMO:**

é uma concepção que considera que a humanidade deve permanecer no centro do entendimento dos humanos, isto é, o universo deve ser avaliado de acordo com a sua relação com o Homem, sendo que as demais espécies, bem como tudo mais, existem para servi-los. O antropocentrismo coloca o homem no centro do universo, postulando que tudo o que existe foi concebido e desenvolvido para a satisfação humana.

Principais características

- Valorização da cultura greco-romana. Para os artistas da época renascentista, os gregos e romanos possuíam uma visão completa e humana da natureza, ao contrário dos homens medievais;
- As qualidades mais valorizadas no ser humano passaram a ser a inteligência, o conhecimento e o dom artístico;

- Enquanto na Idade Média a vida do homem devia estar centrada em Deus (teocentrismo), nos séculos XV e XVI o homem passa a ser o principal personagem (antropocentrismo);
- A razão e a natureza passam a ser valorizadas com grande intensidade. O homem renascentista, principalmente os cientistas, passa a utilizar métodos experimentais e de observação da natureza e universo.

Fases do Renascimento

- As **fases do renascimento** reúnem três momentos:

Trecento (século XIV)

É um momento de transição entre a Idade Média e a Idade Moderna em que se nota o despontar de questões humanistas, além das inspirações clássicas.

Principais expoentes: o pintor **Giotto**, e os literatos **Dante Alighieri**, **Francesco Petrarca** e **Giovanni Boccaccio**.

Giotto di Bondone (1267-1337),

pintor e arquiteto italiano. É conhecido na história da arte pela introdução da perspectiva na pintura, durante o Renascimento, sendo considerado um de seus precursores. Giotto é considerado o elo entre o Renascimento e a pintura medieval e a bizantina. A característica principal do seu trabalho é a identificação da figura dos santos como seres humanos de aparência comum. Esses santos com ar humanizado eram os mais importantes das cenas que pintava, ocupando sempre posição de destaque na pintura. Assim, a pintura de Giotto vem ao encontro de uma visão humanista do mundo, que vai cada vez mais se firmando até o Renascimento.



Nascimento de Jesus
(Natività di Gesù)
1303-1305



Afresco da Cappella
degli Scrovegni



La Cappella degli Scrovegni
Padova, Itália

Dante Alighieri (1265 -1321)

É considerado o primeiro e maior poeta da língua italiana. Foi escritor, poeta e político.

Principal obra: A Divina Comédia
(em italiano: Divina Commedia, originalmente Comedia e, mais tarde, denominada Divina Comédia por Giovanni Boccaccio) é um poema de viés épico e teológico da literatura italiana e da mundial, dividido em três partes: Inferno, Purgatório e Paraíso.

"No inferno os lugares mais quentes são reservados àqueles que escolheram a neutralidade em tempo de crise."



Giovanni Boccaccio (1313 – 1375)

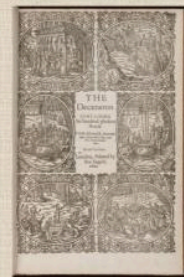
Foi um importante humanista, autor de um número notável de obras, incluindo *Decamerão*, o poema alegórico *Visão Amorosa* (*Amarosa visione*) e *De claris mulieribus*, uma série de biografias de mulheres ilustres. *Decameron* fez de Boccaccio o primeiro grande realista da literatura universal.



Decameron (1348 -1353)

O livro é estruturado como uma história que contém 100 contos contados por um grupo de sete moças e três rapazes que se abrigam em uma vila isolada de Florença para fugir da peste negra, que afligia a cidade. Boccaccio provavelmente iniciou *Decamerão* após a epidemia de 1348 e o concluiu em 1353. Os vários contos de amor em *Decameron* vão do erótico ao trágico; contos de sagacidade, piadas e lições de vida. Além do seu valor literário e ampla influência, ele fornece um documento da vida na época.

A obra é considerada um marco literário na ruptura entre a moral medieval, em que se valorizava o amor espiritual, e o início do realismo, iniciando o registro dos valores terrenos, que veio redundar no humanismo; nele não mais o divino, mas a natureza, dita o móvel da conduta do homem.



Quattrocento (século XV)

Representa o auge do renascimento artístico e cultural na Itália. Outros países europeus começam a aderir ao movimento.

Além do aprofundamento dos aspectos que envolvem o humanismo renascentista, a busca da beleza e da perfeição das formas, inspirados na cultura greco-romana, são uma marca do período.

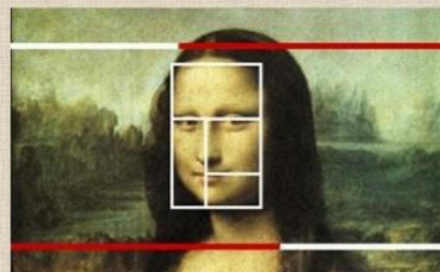
Ainda que os temas explorados estejam relacionados a religião, muitos artistas dessa fase utilizaram a mitologia e outros temas pagãos para expressar nas obras.

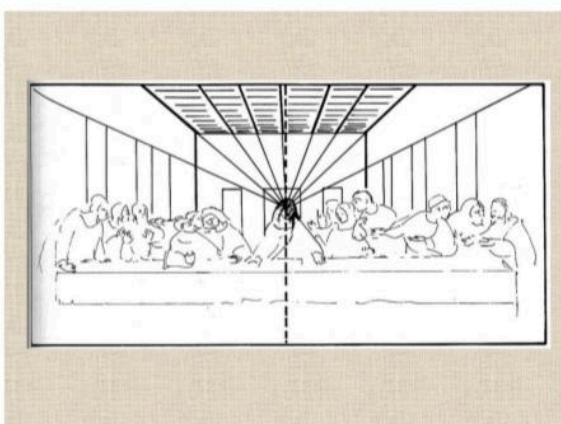
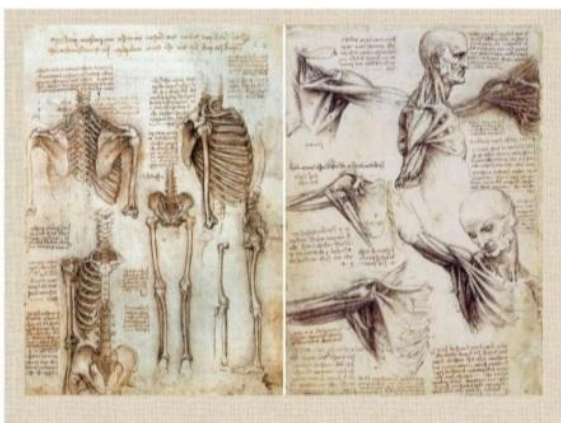
Principais expoentes: **Leonardo da Vinci, Sandro Botticelli, Filippo Brunelleschi e Massacio.**

Leonardo Da Vinci



Foi um dos mais importantes pintores do Renascimento Cultural. É considerado um gênio, pois se mostrou um excelente anatomista, engenheiro, matemático músico, naturalista, arquiteto, inventor e escultor. Seus trabalhos e projetos científicos quase sempre ficaram escondidos em livros de anotações (muitos escritos em códigos), e foi como artista que conseguiu o reconhecimento e o prestígio das pessoas de sua época.





Sandro Botticelli

Nasceu no dia 1 de Março de 1445 e faleceu no dia 17 de Maio de 1510, em Florença. Dedicou boa parte da carreira às grandes famílias florentinas, especialmente a Família Médici, para os quais pintou retratos. Entre tais obras, destacam-se *Retrato de Giuliano de Medici* e *A adoração dos Magos*. O último rendeu-lhe a admiração e atenção da Família Médici, que o colocou sob sua proteção e patronato. A sua relação com a Família Médici foi, sem dúvida, útil para que obtivesse proteção e condições para produzir várias de suas obras-primas.





Cinquecento (século XVI)

Nessa fase, os artistas já começam a se distanciar dos temas religiosos e assim, notamos a mescla dos temas religiosos e profanos nas obras. Nesse período, o movimento renascentista começa a entrar em decadência, com o surgimento do Barroco.

Principais expoentes: **Rafael Sanzio** e **Michelangelo** e na literatura, **Erasmus de Roterdã** e **Nicolau Maquiavel**.

Rafael Sanzio

(1483 -1520), frequentemente referido apenas como **Rafael**, foi um mestre da pintura e da arquitetura da escola de Florença durante o Renascimento italiano, celebrado pela perfeição e suavidade de suas obras.

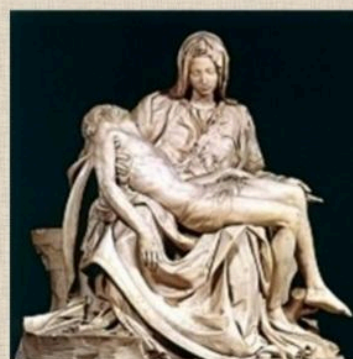
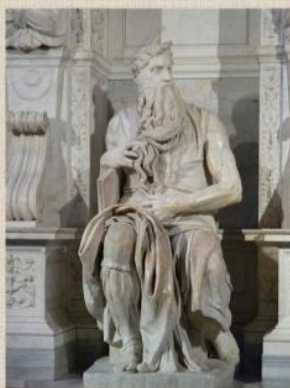




Michelangelo

Michelangelo di Lodovico Simoni (1475 — 1564), foi um pintor, escultor, poeta e arquiteto italiano, considerado um dos maiores criadores da história da arte do ocidente.

Ele desenvolveu o seu trabalho artístico por mais de setenta anos entre Florença e Roma, onde viveram seus grandes mecenas, a família Medici de Florença, e vários papas romanos. Chamavam-no de O Divino.



Apêndice B - Trabalho de pesquisa realizado pelos estudantes no
laboratório de informática da escola.

TRABALHO DE PESQUISA SOBRE O RENASCIMENTO

Nome: _____ Turma: _____ Nota: _____

Como estudamos anteriormente as transformações ocorridas no processo histórico europeu nomeadas de **Renascimento Cultural** atingiram as áreas das artes, da literatura e das ciências. Você deve realizar uma pesquisa sobre um representante de cada uma dessas áreas e o trabalho desenvolvido por ele. **ATENÇÃO! Evite cópias de textos encontrados na internet.** Leia as fontes e elabore seu próprio texto. Esse trabalho será complementado com uma apresentação em duplas sobre **um** dos renascentistas escolhidos. O peso total do trabalho será de **30 pontos**.

Renascimento Artístico:

Renascimento Científico:

Renascimento Literário:

Comentários sobre a apresentação da dupla:

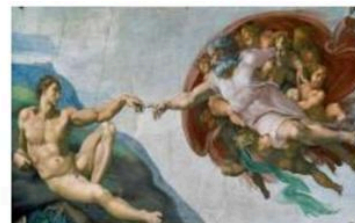
Apêndice C - Texto-base e exercícios de fixação realizados pelos estudantes em sala de aula durante o estudo do Renascimento.

RENASCIMENTO

O movimento artístico e científico que chamamos “Renascimento” iniciou na **Itália**, em Florença, nas primeiras décadas do século XV. Nos finais de 1400, tinha-se espalhado por toda a Itália. Na primeira metade do século seguinte, quando Roma se sobrepunha a Florença como principal centro artístico, tinha alcançado os resultados mais clássicos. Alguns dos artistas mais importantes desse período são **Leonardo Da Vinci**, **Michelangelo**, **Sandro Botticelli**, **Rafael Sanzio** e **Donatello**. Nessa mesma época, começou a difundir-se pelo resto da Europa, iniciando uma completa revolução artística, cujos efeitos perdurariam durante séculos.



Este movimento, embora bastante complexo e variado internamente, estabeleceu princípios, métodos e, sobretudo, formas originais. Tais formas provêm de duas principais fontes: a reutilização, após um intervalo de quase um milênio, das *formas características da arte clássica* – arte grega e arte romana. E a aplicação de uma nova descoberta técnica: a *perspectiva*, conjunto de regras matemáticas e de desenho que permitem reproduzir sobre uma folha de papel ou sobre qualquer superfície plana, o aspecto real dos objetos. O uso do *claro-escuro* e da *proporção áurea* (regra dos terços) também são técnicas importantes utilizadas pelos artistas do período.



Além de reviver a antiga cultura greco-romana, ocorreram nesse período muitos progressos e incontáveis realizações no campo das artes, da literatura e das ciências, que superaram a herança clássica. A filosofia chamada de **Humanismo** foi, sem dúvida, a essência desse progresso e tornou-se o próprio espírito do Renascimento. Trata-se de uma volta deliberada, que propunha a ressurreição consciente (o renascimento) do passado, considerado agora como fonte de inspiração e modelo de civilização. Num sentido amplo, esse ideal pode ser entendido como a **valorização do homem e da natureza, em oposição ao divino e ao sobrenatural**, conceitos que haviam impregnado a cultura da Idade Média. O Humanismo se baseia no pressuposto do **antropocentrismo** – o homem como centro no mundo, e não mais deus. Nessa lógica, a razão se sobrepõe a fé como forma de expressão e construção do conhecimento.

Algumas características gerais do Renascimento são: racionalidade, antropocentrismo, rigor científico, ideal Humanista, inspiração nas artes greco-romanas.

Nesse contexto de fortes transformações nas áreas das **artes, ciências e literatura**, a Europa conheceu uma invenção que provocou uma verdadeira revolução no terreno da escrita e da leitura, a **imprensa**, isto é, a máquina de impressão tipográfica inventada pelo alemão **Johann Gutenberg** no século XV. Anteriormente, para obter cópias de livros era necessário copiar à mão palavra por palavra. A invenção de Gutenberg permitiu a propagação de livros pela facilidade da reprodução. Também facilitou a reprodução de imagens e gravuras. Dentre alguns dos principais nomes da literatura renascentista podemos citar:

- **Dante Alighieri** (1265-1321): escritor italiano, autor da *Divina Comédia*.
- **William Shakespeare** (1564-1616): poeta e dramaturgo inglês, autor de *Romeu e Julieta* e *Hamlet*.
- **Miguel de Cervantes** (1547-1616): poeta, romancista e dramaturgo espanhol, autor de *Dom Quixote de la Mancha*.
- **Nicolau Maquiavel** (1469-1527): poeta e historiador italiano, autor de *O Príncipe*.

<adaptado de <http://www.historiadasartes.com/nomundo/arte-renascentista/renascimento/> acesso em 01/10/2020>
Imagens de obras: “O nascimento de Vênus” (Sandro Botticelli), “A criação de Adão” (Michelangelo)

1) O Renascimento é um dos grandes marcos da Idade Moderna, representando uma forte ruptura com relação às técnicas e conteúdo das artes, da literatura e das ciências produzidas na Europa durante a Idade Média. Sobre esse processo histórico complete o que é solicitado:

- a) Local de origem: _____
- b) 02 artistas do período: _____
- c) Filosofia que embasou o movimento: _____
- d) 02 características do Renascimento *artístico*: _____
- e) 02 características do Renascimento *científico*: _____

2) Marque a alternativa correta - Dentre as principais características do Renascimento podemos citar:

- a) teocentrismo, realismo e intensa espiritualidade;
- b) romantismo, espírito crítico em relação à política, temas de inspiração exclusivamente naturalistas;
- c) ausência de perspectiva e adoção de temas do cotidiano religioso, tendo como foco apenas os valores espirituais;
- d) perspectiva, humanismo e inspiração greco-romana.
- e) uso de temas ecológicos evidenciando a preocupação com o meio ambiente, execução de variados retratos de personalidades da época.



3) Analise a imagem abaixo e responda: a) O que é o objeto representado na figura ao lado?

b) Para que era utilizado?

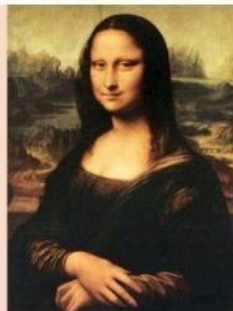
c) Qual o impacto do uso dessa nova tecnologia na Europa na Idade Moderna?

4) Marque V para verdadeiro e F para falso. Justifique as alternativas falsas:

- a) () O Renascimento artístico teve representantes em diversos campos da arte, como pintura, literatura e escultura. Uma das principais característica desse movimento era a perspectiva da filosofia luterana, que colocava o homem como centro do mundo. _____
- b) () Durante a Idade Moderna, ocorre uma grande mudança nos valores da sociedade: a fé dá lugar a razão para explicar fenômenos da natureza a partir da observação. _____
- c) () O mecenato – ou seja – a prática de burgueses e nobres financiarem o trabalho de artistas era comum durante o Renascimento, pois isso permitia ao artista dedicação integral as sua produção artística. _____
- d) () O Renascimento afetou apenas as áreas das ciências e artes, não havendo produção literária ligada ao movimento. _____

Apêndice D - Powerpoint disponibilizado para os alunos com 56 obras do Renascimento.

OBRAS RENASCIMENTO
ARTÍSTICO



Monalisa
Leonardo Da Vinci



Monalisa
Leonardo Da Vinci



São João Batista
Leonardo Da Vinci



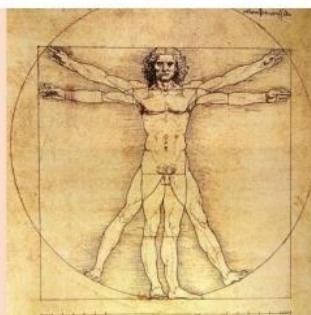
A virgem e o menino com Sant'Ana
Leonardo Da Vinci



A Última Ceia
Leonardo Da Vinci



A Anunciação
Leonardo Da Vinci



Homem Vitruviano
Leonardo Da Vinci



A criação de Adão
Michelangelo



Expulsão de Adão e Eva do paraíso
Michelangelo



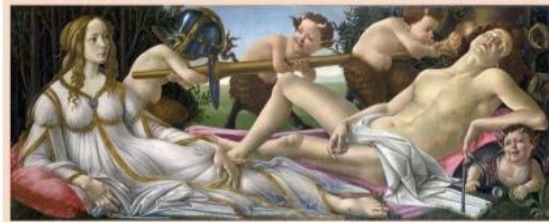
Escola de Atenas
Rafael Sanzio



O nascimento da Vênus
Sandro Botticelli



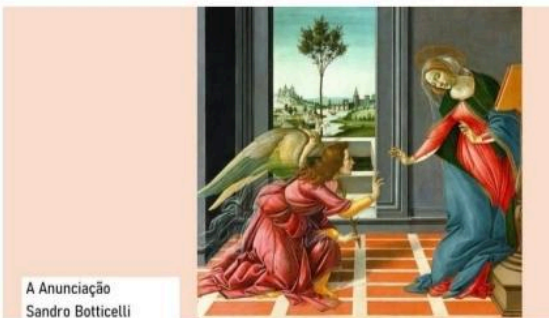
A primavera
Sandro Botticelli



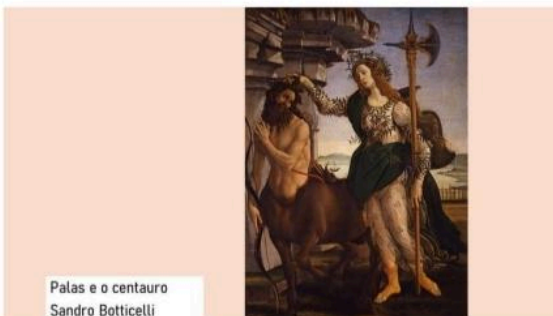
Vênus e Marte
Sandro Botticelli



A calúnia de Apeles
Sandro Botticelli



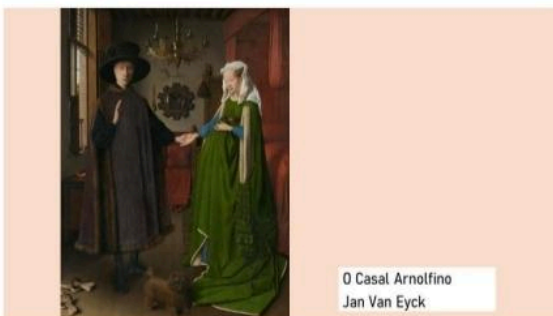
A Anunciação
Sandro Botticelli



Palas e o centauro
Sandro Botticelli



Retrato de um homem
Sandro Botticelli



O Casal Arnolfini
Jan Van Eyck



São Jerônimo em seu gabinete
Jan Van Eyck



Retrato de um homem
Jan Van Eyck



Crucificação / O último julgamento
Jan Van Eyck



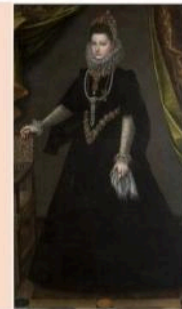
A partida de xadrez
Sofonisba Anguissola



Três crianças com o cachorro
Sofonisba Anguissola



Autorretrato num cavalete
Sofonisba Anguissola



Infanta Isabella Clara Eugenia
Sofonisba Anguissola



Vênus de Urbino
Ticiano



As três idades do homem
Ticiano



Vênus e Adônis
Ticiano



Amor sacro e amor profano
Ticiano

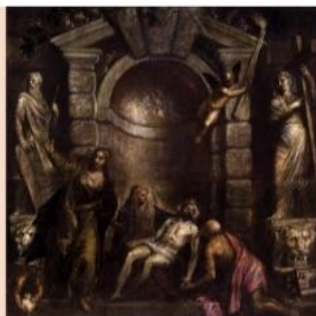
Assunção da virgem
Ticiano



Retrato equestre de Carlos V
Ticiano



Pietà
Ticiano



A princess of Saxony
Lucas Cranach, o velho



Salomé com a cabeça de São João Batista
Lucas Cranach, o velho



Melancolia
Lucas Cranach, o velho



Morte do avarento
Hieronymus Bosch



Der Gaukler
Hieronymus Bosch



A extração da pedra da loucura
Hieronymus Bosch



O hobo
Hieronymus Bosch





O jardim das delicias terrenas (detalhe)
Hieronymus Bosch



Encontro do corpo de São Marcos
Tintoretto



Cristo no mar da Galileia
Tintoretto



Anunciação
Tintoretto



O batismo de Cristo
Tintoretto



Adão e Eva
Tintoretto



Madalena penitente
Tintoretto