

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DOCÊNCIA PARA A EDUCAÇÃO
BÁSICA

DIVERSIFICAR PARA (RE) ENCANTAR:
A UTILIZAÇÃO DA LEITURA DA IMAGEM NO ENSINO DE HISTÓRIA
BUSCANDO A CONCRETIZAÇÃO DA CONSCIÊNCIA CIDADÃ.

LUCIANE MARIA FERNANDES

BAURU

2019

LUCIANE MARIA FERNANDES

**DIVERSIFICAR PARA (RE) ENCANTAR:
A UTILIZAÇÃO DA LEITURA DA IMAGEM NO ENSINO DE HISTÓRIA
BUSCANDO A CONCRETIZAÇÃO DA CONSCIÊNCIA CIDADÃ.**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre a Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – Faculdade de Ciências, Campus de Bauru – Programa de Pós-graduação em Docência para a Educação Básica, sob orientação do Prof. Dr. Macioniro Celeste Filho.

BAURU

2019

Fernandes, Luciane Maria.

Diversificar para (re) encantar: A utilização da leitura de imagem no ensino de História buscando a concretização da consciência cidadã/ Luciane Maria Fernandes, 2019

190 f.: il.

Orientador: Macioniro Celeste Filho

Dissertação (Mestrado)-Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências, Bauru, 2019

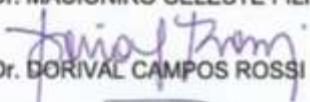
1. Imagem. 2. Metodologia. 3. História. 4. Educação. 5. Ensino. 6. Alfabetização Visual I. Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências. II. Título.

ATA DA DEFESA PÚBLICA DA DISSERTAÇÃO DE Mestrado de LUCIANE MARIA FERNANDES PEREIRA, DISCENTE DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DOCÊNCIA PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA, DA FACULDADE DE CIÊNCIAS - CÂMPUS DE BAURU.

Aos 21 dias do mês de fevereiro do ano de 2019, às 09:00 horas, no(a) Sala 2 da Pós-graduação da Faculdade de Ciências - UNESP/Bauru, reuniu-se a Comissão Examinadora da Defesa Pública, composta pelos seguintes membros: Prof. Dr. MACIONIRO CELESTE FILHO - Orientador(a) do(a) Departamento de Educação/ Faculdade de Ciências - UNESP/Campus de Bauru e Programa de Pós-Graduação em Educação / Faculdade de Filosofia e Ciências - UNESP/Campus de Marília, Prof. Dr. DORIVAL CAMPOS ROSSI do(a) Departamento de Desenho Industrial / Faculdade de Arquitetura, Artes e Comunicação de Bauru, Profa. Dra. MARCIA LOPES REIS do(a) Departamento de Educação / Faculdade de Ciências de Bauru, sob a presidência do primeiro, a fim de proceder a arguição pública da DISSERTAÇÃO DE Mestrado de LUCIANE MARIA FERNANDES PEREIRA, intitulada "DIVERSIFICAR PARA (RE) ENCANTAR: A UTILIZAÇÃO DA LEITURA DA IMAGEM NO ENSINO DE HISTÓRIA BUSCANDO A CONCRETIZAÇÃO DA CONSCIÊNCIA CIDADÃ" E PRODUTO EDUCACIONAL "DESVENDANDO MISTÉRIOS: OUVINDO A VOZ SILENCIOSA DAS FIGURAS". Após a exposição, a discente foi arguida oralmente pelos membros da Comissão Examinadora, tendo recebido o conceito final: APROVADO. Nada mais havendo, foi lavrada a presente ata, que após lida e aprovada, foi assinada pelos membros da Comissão Examinadora.



Prof. Dr. MACIONIRO CELESTE FILHO



Prof. Dr. DORIVAL CAMPOS ROSSI

Profa. Dra. MARCIA LOPES REIS

Dedicatória

Dedico este trabalho a todos os guerreiros que diante os mais implacáveis embates PERSISTEM com CORAGEM, MANSIDÃO e HUMILDADE.

Agradecimentos

Do latim *gratus*, mostrar gratidão, reconhecimento... Então, agradeço e reconheço.

Agradeço as famílias!

Agradeço minha família nuclear... Minha família de amigos... Minha família de profissão... Minha família de alunos... A família de mestrandos formada nesta caminhada.

Todos foram “musas” e “musos” inspiradores que compreenderam minha ausência, meus deslizes, minhas loucuras. Foram pacientes na impaciência, incentivaram na desesperança, compreenderam quando tudo estava incompreensível.

Agradeço, especialmente, meu orientador, Professor Dr. Macioniro Celeste Filho, “o Mácio”. Agradeço por acreditar, pela liberdade, sinceridade, parceria e orientações preciosas no qual geram crescimento, não só acadêmico... Crescimento para a vida!

Agradeço o professor Dr. Dorival Rossi e a professora Dra. Márcia Lopes Reis pelas contribuições, sugestões, pelo olhar cuidadoso e carinhoso proporcionando o refletir constante, na etapa da qualificação e defesa. Seus olhares, gestos e palavras, sem dúvida, aprimoraram o trabalho.

Agradeço a todos os professores do programa de pós-graduação em docência para Educação Básica da Faculdade de Ciências UNESP / Bauru que contribuíram na construção de saberes indispensáveis para a elaboração do trabalho.

Agradeço aos amigos de caminhada, aqueles mestrandos e mestres que chamei carinhosamente de coorientadores pelo incentivo eterno. Valeu Ana Paula Minhano! Registrando que “toda palavra por si só é uma arena” (NASCIMENTO, Décio), porém, “todo silêncio pode ser palco de mal-entendidos” (FERNANDES, Luciane). Enfim... #GRATIDÃO.

Resumo

A História é a ciência que investiga o passado para compreendermos o presente oportunizando a possibilidade de transformações. Mas, como interligar o ensino da História com a formação de um cidadão, realmente protagonista, atuante na construção da sociedade na qual está inserido? A presente pesquisa tem por objetivo elaborar e fundamentar, teoricamente, uma sequência didática que promova a leitura crítica e reflexiva do conteúdo de História por meio de análise de imagens, produção de um texto não verbal e de um texto verbal com tipologia “prescritiva injuntiva”, “gênero receita” e ou “manual de instrução”. A investigação nessa pesquisa foi desenvolvida com base no enfoque qualitativo de modalidade descritiva, de finalidade aplicada, seguindo um caráter bibliográfico e de campo baseada na metodologia da pesquisa-ação. A coleta de dados ocorreu, a partir da observação do professor pesquisador, no momento do desenvolvimento da sequência didática, no qual efetivou a atividade de leitura de imagem, para compreensão do conteúdo de História. Tal atividade foi aplicada aos alunos de 8^{os} anos do ensino fundamental em escola da rede privada e pública. O conteúdo histórico, abordado na atividade de leitura de imagem, está inserido no Currículo do Estado de São Paulo e trata da Independência Política do território brasileiro. Foi estabelecida, como eixo temático, a reflexão sobre o conceito de liberdade, a fim de pautar o mote da construção dos textos verbais. As atividades presentes na sequência didática serviram de instrumento de a verificação de aprendizagem dos conteúdos históricos propostos, além de proporcionar uma alfabetização visual.

Palavras-chave: Imagem. Metodologia. História. Educação. Ensino. Alfabetização visual.

ABSTRACT

History is the science that investigates the past in order to understand the present, giving opportunities for changes. But how to interconnect the History teaching with the formation of a citizen who is active in the construction of his / her society? The present research aims to theoretically elaborate and substantiate a didactic sequence that promotes the critical and reflexive reading of the content of History through image analysis, non-verbal text production and a verbal text with “prescriptive injunction”, “genre recipe” and/or “instruction manual” typology. The inquiry in this search was developed based on the qualitative approach of descriptive modality of applied purpose, following a bibliographic and field feature, oriented by the methodology of action research. The data collection took place, from the observation of the researcher professor, at the moment of the didactic sequence development, in which was performed the image reading in order to understand the History content. This activity was exercised with 8th grade elementary students in both private and public school. The historical substance covered in the image reading activity is inserted into the Curriculum of the State of São Paulo and deals with the Political Independence of the Brazilian territory. It was established, as thematic axis, the discussion about the concept of freedom in order to guide the motto of the elaboration of verbal texts. The activities present in the didactic sequence served as an instrument to verify the learning of the proposed historical contents, besides providing a visual literacy.

Keywords: Image. Methodology. History. Education. Teaching. Visual literacy

Lista de Ilustrações

Figura 01 – Estruturação do pensamento da pesquisadora.....	86
Figura 02 - Sistema de observação.....	95
Figura 03 – Estrutura da sequência didática – sugestão.....	101
Figura 04 – O que é imprescindível na S.D?.....	102
Figura 05 – Pintura á óleo de Pedro Américo – “Independência ou Morte”.....	110
Figura 06 – Charge de Miguel Paiva.....	111
Figura 07 – Imagens para sensibilização ao tema – 1º Encontro.....	116
Figura 08 – Sala de Informática EPP – 2º encontro.....	119
Figura 09 – Sala de aula – Trabalhando com o caderno do aluno.....	121
Figura 10 – Print da tela do site Radiopoeta.....	126
Figura 11 – Atividade de Leitura de imagem na EPP.....	134
Figura 12 - Dinâmica: Construindo a árvore dos conceitos	140
Figura 13 – Imagem tridimensional – “Colcha de retalhos”.....	141
Figura 14 – Produzindo no ambiente da Sala de Leitura.....	143
Figura 15 – Exposição “Liberdade ainda que tardia”.....	144
Figura 16 – Imagem bidimensional – EPP.....	149
Figura 17 – Montagem de imagens bidimensionais. A – EPP.....	150
Figura 18 – Montagem de imagens bidimensionais. B – EPP.....	151
Figura 19 – Imagens bidimensionais - dependência econômica após a independência de 1822.....	151
Figura 20 – Montagem - Imagens tridimensionais – EPP.....	153

Lista de Quadros

Quadro 1 – Objetivos gerais de História segundo os PCNs.....	54
Quadro 2 - Intenções ao selecionar conteúdos a ser estudados em História.....	55
Quadro 03 – Metodologia de análise de imagem segundo Anamélia Buoro.....	77
Quadro 04– Metodologia de análise de imagem segundo Feldman.....	79
Quadro 05 – Metodologia de análise de imagem segundo Robert W. Ott.....	81
Quadro 06 - Identificação: dados pessoais, acadêmicos e profissionais dos professores entrevistados.....	97
Quadro 07 - A formação em relação à alfabetização visual.....	98
Quadro 08 – A imagem no cotidiano escolar.....	98
Quadro 09 – Relação de atividades para coleta de dados.....	99
Quadro 10 - Passos da sequência didática.....	106
Quadro 11 – Questões para análise da música “Liberdade, Liberdade, abre as asas sobre nós”.....	123
Quadro 12 – Roteiro de leitura de imagens segundo Robert W. Ott - etapas: Sensibilizar, descrever, analisar, interpretar, fundamentar.....	129
Quadro 13 - Roteiro de leitura de imagens segundo Robert W. Ott - etapa: Revelar, com as devidas respostas – ERPP.....	131
Quadro 14 - Roteiro de leitura de imagens segundo Robert W. Ott - etapa: Revelar, com as devidas respostas – EPP.....	134
Quadro 15 – Primeira parte da entrevista semi-estruturada – identificação dos sujeitos entrevistados.....	156
Quadro 16 – Segunda parte da entrevista semi-estruturada – Formação acadêmica dos sujeitos entrevistados quanto à alfabetização visual.....	158
Quadro 17 – Terceira parte da entrevista semi-estruturada – A imagem no ensino de História hoje.....	162

Lista de Tabelas

Tabela 01 – SARESP: boletim de 2017 / Escola Pública onde foi aplicada a pesquisa.....	90
Tabela 02 – Número de alunos por turmas da escola pública participante – EPP....	91
Tabela 03 – Número de alunos por turmas da escola da rede particular participante.....	93
Tabela 04 - Participantes no 2º Encontro.....	119
Tabela 05 – Atividades realizadas no 3º Encontro na EPP.....	122
Tabela 06 - Participantes no 4º e 5º Encontros.....	128
Tabela 07 - Participantes do 6º Encontro e quantidade de atividades realizadas...	137
Tabela 08 - Participantes no 7º Encontro.....	139
Tabela 09 - Participantes no 8º Encontro.....	140
Tabela 10 – Quantidade de alunos da ERPP que realizaram a atividade de leitura de imagem.....	146
Tabela 11 – Quantidade de alunos que atingiram o objetivo proposto na atividade de leitura de imagem na ERPP.....	147
Tabela 12 – Quantidade de alunos que atingiram o objetivo proposto na atividade de leitura de imagem na EPP.....	147
Tabela 13 – Quantidade de alunos que atingiram o objetivo proposto na atividade avaliativa – construção da imagem bidimensional na ERPP.....	148
Tabela 14 – Quantidade de alunos que atingiram o objetivo proposto na atividade avaliativa – construção da imagem bidimensional na EPP.....	150
Tabela 15 – Resultados das avaliações referentes ao 3º bimestre da ERPP.....	152
Tabela 16 – Resultados das avaliações referentes ao 3º bimestre da EPP.....	152
Tabela 17 – Quantidade de alunos que atingiram o objetivo proposto na atividade avaliativa – construção da imagem tridimensional na EPP.....	154

Sumário

1 INTRODUÇÃO	13
2 O SABER HISTÓRICO E O COTIDIANO NA SALA DE AULA	18
2.1 UMA BREVE HISTÓRIA DO SABER HISTÓRICO: OS PRIMEIROS TEMPOS.	18
2.2 NOVOS TEMPOS: MUDANÇAS NA HISTORIOGRAFIA, O OLHAR DA HISTÓRIA NOVA.	23
2.3 O ENSINO DE HISTÓRIA NO BRASIL: MEADOS DO SÉCULO XX, MUDANÇAS E PERMANÊNCIAS.....	27
3 EDUCAÇÃO: INQUIETAÇÕES, NOVAS PERSPECTIVAS NO ENSINO DE HISTÓRIA	40
3.1 CONCEITOS E TENDÊNCIAS NO ÂMBITO EDUCACIONAL.	40
3.2 PEDAGOGIAS INOVADORAS DO SÉCULO XXI: REPENSANDO O COTIDIANO.	46
3.3 A LUDICIDADE E AS METODOLOGIAS ATIVAS NO PROCESSO EDUCATIVO.....	49
3.4 O ENSINO DE HISTÓRIA: FUNDAMENTOS, OBJETIVOS E O PAPEL DO PROFESSOR.....	52
3.5 NOVAS CONCEPÇÕES: O SABER HISTÓRICO NO SÉCULO XXI.	55
4 LEITURA DA IMAGEM E O ENSINO DE HISTÓRIA	60
4.1 IMAGEM... O QUE É? O QUE É?	60
4.2 LEITURA, O ATO DE LER... JANELA PARA A COMPREENSÃO DO MUNDO?	65
4.3 HISTÓRIA, ARTE E A LEITURA DA IMAGEM.....	67
4.4 A IMPORTÂNCIA DE SE APRENDER A LER IMAGENS.	70
4.5 MAS, PARA LER A IMAGEM, É PRECISO APRENDER A LER.....	73
5 METODOLOGIA: TRILHANDO CAMINHOS PARA UM NOVO OLHAR	84
5.1 MODALIDADE DA PESQUISA.....	85
5.2 OBJETIVOS DA PESQUISA.	87
5.2.1 OBJETIVO GERAL DA PESQUISA	87
5.2.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS DA PESQUISA	88
5.3 HISTÓRICO DO LOCAL DE PESQUISA: O MUNICÍPIO.....	88
5.3.1 A escola da rede pública envolvida.	88
5.3.1.1 Histórico: uma construção participativa.	88
5.3.1.2 Sujeitos da Pesquisa: escola pública repleta de diversidades.	90
5.3.2 A escola da rede privada envolvida.....	92
5.3.2.1 Histórico: uma trajetória ligada à tradição religiosa.	92
5.3.2.2 Sujeitos da Pesquisa: da rede privada as diversidades permanecem.....	92
5.4 SUJEITOS DA PESQUISA: OS PROFESSORES ENVOLVIDOS.	93
5.5 COLETA DOS DADOS PARA POSSÍVEIS RESULTADOS.	95
5.6 DESCRIÇÃO: ENCONTROS E (RE) ENCONTROS.	100
5.6.1 Sequência Didática: Conceitos e pressupostos.	100
5.6.2 Etapas de uma sequência didática: propostas.	101
5.6.3 Encontros e (re) encontros: os primeiros passos.	108
5.6.4 Encontros e (re) encontros: o universo da escola pública participante.....	109
5.6.5 Encontros e (re) encontros: o universo da escola particular participante. ..	112
6 ANÁLISE E DISCUSSÃO: OUTRO OLHAR SOBRE OS TRILHOS	114
6.1 ANÁLISE E DISCUSSÕES: ENCONTRO A ENCONTRO.....	116
6.2 ANÁLISE E DISCUSSÕES: AS ATIVIDADES AVALIATIVAS.	145
6.3 ANÁLISE E DISCUSSÕES: AS ENTREVISTAS.	154
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS	163
REFERÊNCIAS	166
APÊNDICES	172
ANEXOS	186

1 INTRODUÇÃO

História, templo da existência humana. Por que não desvendar seus mistérios para compreender a essência do hoje? O orador romano Cícero dizia que a História era a “mestra da vida” (*magistra vitae*). Assim sendo, ao reger a memória da humanidade, a história proporcionaria ao Homem do presente aprender com as ações passadas ocasionando evoluções. Por isto, afirmo aos alunos que História na realidade, é o estudo do presente, pois, por meio da investigação dos fatos passados que compreendemos o nosso presente.

Na década de 1980, especificamente no ano de 1982, cursava a quinta série do ginásio, no qual hoje corresponde ao sexto ano do Ensino Fundamental – anos finais. Minha professora de História trouxe para sala de aula, em pleno período militar, algumas fotos do Egito e iniciou o tema: “Egito Antigo”. Relatou suas experiências, sua visão sobre os monumentos da antiga civilização egípcia. Ela viaja todos os anos. Guardava dinheiro para suas aventuras. Os alunos ficavam impressionados e passavam a prestar mais atenção à aula.

Minha paixão pela História começou nesse exato momento. Continuei meus estudos e no ano de 1996, terminei a faculdade de História, apesar de minha experiência como professora ter iniciado alguns anos antes. Em sala de aula, no ensino fundamental, desde o início de minha carreira no magistério, percebia uma grande dificuldade na compreensão do conteúdo histórico.

Uma parcela dos alunos chega ao sexto ano, do Ensino Fundamental, com a visão de que passado é algo que já passou e, por isto, não está relacionado com os acontecimentos presentes, com suas experiências. Para esta parcela dos alunos, o aprendizado do conteúdo de História, resume-se em memorizar e reproduzir o que guardou em sua memória na futura avaliação.

Sabemos que cabe ao professor incentivar e elaborar estratégias para que a relação entre passado e presente no ensino de História possa se tornar mais atraente. Contudo, observa-se que somente o discurso do professor em sala de aula, de modo tradicional, nem sempre consegue atingir de maneira eficaz e eficiente o entendimento do conteúdo, assim como, proporcionar uma possível reflexão crítica sobre o tema.

A dificuldade em compreender que é justamente nos acontecimentos passados que buscamos explicações para o nosso presente e a partir deste ponto, obtermos a

possibilidade real de transformações, faz com que o aluno veja o estudo de História como uma tarefa “chata”, sem propósito algum. Conseqüentemente, o estudo de História passa a não fazer parte da vida do aluno, levando ao desinteresse. Percebe-se claramente tal situação, quando se segue o modelo tradicional, ou seja, uma história factual, presa a fatos políticos, na qual o professor passa as informações e não há a participação do aluno enquanto sujeito integrante de todo o processo educativo.

Em 1996, depois de um ano de experiência, com uma turma de 6º ano, comecei a mudar minhas atitudes em sala de aula. Aquelas aulas presas ao conteúdo, ao fato, deixavam-me inquieta, insatisfeita. Naquele ano, assumi todas as aulas de História do ensino fundamental, da escola da rede privada no qual trabalhava. Decidi que tinha que mudar, só não sabia como.

Então, lembrei-me da professora de História, aquela viajante do tempo. Lembrei-me daquelas fotos do Egito, da empolgação da minha turma e concluí que o caminho a seguir poderia ser este: levar a imagem para sala de aula. Nunca tinha ido ao Egito, não possuía fotos, mas fui buscar materiais em livro didáticos, paradidáticos, livros de artes, revistas, charges, enfim, qualquer tipo de imagem que pudessemos ouvir em sala de aula. Passei a acreditar que a utilização de recursos visuais poderia contribuir para o desenvolvimento de uma leitura mais crítica do conteúdo histórico. Durante 23 anos lecionando História procurei utilizar, tanto na rede particular, como na rede pública do Estado de São Paulo, a leitura de imagem como instrumento facilitador da compreensão do conteúdo histórico. Porém, tudo ocorria de forma empírica.

Penso que, o que é produzido pelo Homem, retrata aquilo que ele é; sua etnia, sua condição social, seus costumes, seus valores. Por mais que tentamos ser imparciais, tudo que produzimos, colocamos o que somos nesta obra. Por isso, na rotina de sala de aula, sempre digo que precisamos ouvir a voz silenciosa das figuras.

Afirmo que estas vozes nos falam muito mais. Ajudam-nos a entender as entrelinhas, aquilo que não foi dito, mas, no entanto, estava presente no imaginário daqueles que as produziram. Num primeiro contato, pensavam e ainda pensam que sou maluca, mas depois que começam a ouvir as imagens, os alunos compreendem o que estou falando e percebem que fica mais fácil estudar História.

O aluno, ao visualizar o objeto de estudo por meio de pinturas, esculturas, charges, fotos, demonstra um pouco mais de interesse, facilitando o entendimento, proporcionando uma leitura crítica, não só dos acontecimentos passados, como também de seu cotidiano.

O interesse na escolha do tema desse trabalho está ligado a minha paixão em ensinar História, a inquietação com relação ao desinteresse do aluno no conteúdo histórico, a necessidade de aprender mais sobre a leitura das imagens para fundamentar a prática já vivida em sala de aula.

Por meio de diversas publicações de artigos científicos, livros, organização de capacitações e cursos de extensão observa-se que ocorre um consenso entre a comunidade educativa (professores, gestores, órgãos públicos e particulares ligados à educação, pais e responsáveis), sobre a existência da necessidade de aprimorar as técnicas e os recursos metodológicos de ensino no país. Há uma inquietude! Nota-se que é preciso organizar uma escola comprometida com uma nova forma de pensar e fazer educação, proporcionando um ensino democrático e de qualidade.

Por isso, torna-se importante e emergencial utilizar metodologias ativas e diversificadas, principalmente àquelas ligadas à leitura de imagens, proporcionando uma alfabetização visual. Neste sentido, a adoção de metodologias diversificadas poderá representar um importante elemento na construção do saber histórico e contribuir para alcançar um dos maiores objetivos em sala de aula, que é a formação de cidadãos críticos, ativos, sujeitos históricos, protagonistas transformadores de realidades.

O propósito central que justifica a realização desta pesquisa é observar o desempenho de alunos que visualizam o objeto de estudo por meio da leitura de textos imagéticos, ou seja, textos que se exprimem por imagens, proporcionando uma leitura crítica e reflexiva, não só dos acontecimentos passados, como também de seu cotidiano.

Questionamentos quanto aos conteúdos, função da disciplina, papel do professor estão em pauta não somente no âmbito acadêmico, mas também entre aqueles que pertencem à comunidade, dentro e fora dos muros escolares. Alunos, pais e responsáveis demonstram acreditar ser necessário decorar, no sentido de memorizar as informações e reproduzi-las em um instrumento de verificação de aprendizagem sem sequer atribuir significados e sentidos. Desta maneira, não se

percebe o potencial da disciplina de História como mecanismo de compreensão do mundo e canal de transformação.

Atualmente, observa-se que a estrutura pedagógica para a contextualização histórica no ensino fundamental ligada a proposta curricular do Estado de São Paulo, não lança mão de metodologias suficientemente diversificadas no qual auxiliem o professor, de forma sistematizada e com embasamentos teóricos, a leitura da imagem que proporcione alfabetização visual. Tão pouco é comum a utilização de maiores recursos de alfabetização visual no processo de ensino-aprendizagem e verificação desse processo. A partir desta problemática podem-se formular questionamentos: A utilização de recursos complementares, como textos imagéticos, poderá ser uma importante ferramenta de alfabetização visual? Estes recursos dariam voz e vez a uma educação em que o aluno do Ensino Fundamental dos anos finais se sinta protagonista da aprendizagem desenvolvendo uma experiência autotélica?

Além do mais, a inquietação norteadora da pesquisa em questão, ou seja, a utilização da leitura da imagem, como instrumento facilitador para a compreensão do conteúdo de História proporcionando o desenvolvimento da alfabetização visual, vai ao encontro com fundamento da disciplina de História, previsto no Currículo do Estado de São Paulo, ou seja, a formação de sujeitos críticos diante problemas sociais, capazes de reconhecer-se como membro integrante e agente transformador do meio. O tema em questão refere-se à importância de se diversificar os métodos de ensino da disciplina de História. Deste modo, a proposta da pesquisa será aplicar o método de leitura de textos imagéticos para a compreensão do conteúdo histórico em um grupo de alunos do 8º ano do Ensino Fundamental, anos finais.

A pesquisa apresenta uma investigação com enfoque qualitativo de caráter descritivo, bibliográfico e de campo, de finalidade aplicada, baseada na metodologia da pesquisa participativa. No presente trabalho, ocorreu o envolvimento de professores de História, alunos e gestores da rede particular e pública do Estado de São Paulo em entrevistas, aplicação de uma sequência didática com atividades de leitura de imagens e produção de textos verbais e não verbais.

Buscando sair do empirismo, foram pesquisados autores conceituados, conhecedores dos motes geradores das inquietações iniciais, proporcionando uma abordagem epistemológica. A presente dissertação de mestrado profissional conta com capítulos que visam teorizar sobre a trajetória do ensino da disciplina de

História, as inquietações referentes à educação escolar no século XXI, a leitura de imagem, assim como o processo metodológico que descreve a aplicação da atividade de leitura da imagem.

Registra-se mais detalhadamente que o capítulo dois (2), propõe o caminhar pela História da disciplina para conhecermos os fundamentos, a organização, objetivos desde o momento embrionário, no final do século XVIII, até o fim do período militar brasileiro, percebendo o quanto a disciplina estava vinculada a construção da nação e manutenção da ordem vigente.

O capítulo três (3) discute as tendências educacionais que nortearam o cotidiano escolar no século XX, assim como, preconiza a discussão em torno de pedagogias inovadoras enfocando assuntos como: ludicidade; metodologias ativas; fundamentos e objetivos da disciplina; o papel do professor de História; e propostas que contribuam pra um ensino de História gerador de sujeitos históricos.

Com a finalidade de compreender o que é imagem, a importância de ler textos verbais e não verbais, estabelecer uma relação imagem – História e sugerir metodologias da leitura da imagem apresentaram-se no capítulo quatro, teóricos que contribuíram para a reflexão sobre a importância do desenvolvimento de uma alfabetização visual.

A apresentação da metodologia da pesquisa ocorreu no capítulo cinco (5) em que foi apresentado um breve histórico das escolas participantes da pesquisa, registrando o perfil da comunidade escolar envolvida. Discorre também, como está acontecendo à coleta de dados por meio da aplicação da atividade de leitura de imagens e realização das entrevistas semiestruturadas efetuadas com professores de História. A coleta de dados ainda está sendo realizada, por isto, não ocorreu à apresentação dos resultados.

Como produto da dissertação, propusemos a elaboração de um objeto educacional digital constando a atividade prática para aplicação da sequência didática intitulado: “Ouvindo a voz silenciosa das figuras: rumo à cidadania plena”. O intuito é promover a ampliação da aplicabilidade da atividade de leitura de imagem.

2 O SABER HISTÓRICO E O COTIDIANO NA SALA DE AULA.

2.1 Uma breve história do saber histórico: os primeiros tempos.

História pra que te quero? Para que serve a disciplina de História? É só pra decorar? Para que saber o que passou? Certamente tais perguntas já foram feitas infinitas vezes por aqueles que pesquisam, lecionam, estudam temas relacionados com a História. Estas indagações estão presentes nas salas de aula do ensino fundamental e médio, e os professores enfrentam o desafio de respondê-las a todo o momento.

Pesquisas têm contribuído para fomentar debates e reflexões, principalmente nas últimas décadas, visando o repensar da disciplina quanto aos objetivos, visto que, ao longo da sua trajetória enquanto ciência, a disciplina teve um caráter fundamental para a solidificação das estruturas nacionais permeando civilidade e o patriotismo. Partindo do pressuposto de que, para compreendermos o presente é necessário buscar informações no passado, o olhar sobre a trajetória da disciplina de História está presente no início deste trabalho. Conhecer a História da disciplina contribui para compreendermos o constituir de seus fundamentos e objetivos contidos hoje no Currículo do Estado de São Paulo.

A História, como disciplina, passou a fazer parte dos currículos escolares franceses, no fim do século XVIII, época em que a burguesia lutava por uma educação pública gratuita, leiga e obrigatória. Pautado no movimento positivista, tendo como principal idealizador o pensador francês Auguste Comte (1798 – 1857), que defende a ideia de que o conhecimento científico deve ser reconhecido como único e verdadeiro; a disciplina de História traz a História da Europa Ocidental como verdadeira, ou seja, “Universal”; construída a partir de observação, análise de documentos oficiais, monumentos, fontes, que permitiriam reconstituir de forma exata o passado da humanidade.

No fim do século XVIII e no século XIX, ensinar e estudar História significava, respectivamente, narrar e memorizar uma sequência de fatos históricos; ações realizadas por uma parte da sociedade, decorar datas, nomes de “heróis”, conhecer a evolução política de um país e o processo de sua formação enquanto nação. Tudo organizado de acordo com uma perspectiva cronológica. A historiografia e a

metodologia estavam atreladas ao Estado ou a uma instituição. Portanto, o saber histórico possuía um caráter cívico, fundamental no processo de construção da identidade nacional, da memória e cultura da nação.

O passado aparece, portanto, de maneira a homogeneizar e a unificar as ações humanas na constituição de uma cultura nacional. A História se apresenta, assim, como uma das disciplinas fundamentais para o processo de formação de uma identidade comum – o cidadão nacional – destinado a continuar a obra de organização da nação (...). (NADAI, 1992, p. 25)

No Brasil, a consolidação da História como disciplina não se fez de maneira diferente. Implantada no Colégio D. Pedro II, antigo colégio dos órfãos de São Paulo, criado em 1837, por meio do decreto do regente Pedro Araújo Lima, nas séries finais e com um pequeno número de aulas, a disciplina de História, no Brasil, também serviu para elaborar, construir a identidade da nação brasileira, no momento da construção do processo de independência, atrelada à História europeia, sobretudo ao modelo francês, enfocando os fatos políticos e “o elogio das formas de vida e cultura da civilização burguesa da Europa”. (NAPOLITANO, 2003, p. 164)

Em 1860, ocorreu a inclusão da História Nacional de forma sistemática nas escolas primárias e secundárias, porém, somente em 1895, surgiu a disciplina “História do Brasil” de forma autônoma.

O número crescente de compêndios de História do Brasil editados, sobretudo a partir da década de sessenta do século XIX, comprova a incorporação dessa área de conhecimento histórico na cultura escolar do período, tanto para as escolas secundárias quanto para o ensino primário. (BITTENCOURT, 1993, p.209).

A disciplina de História ensinada no Brasil, no século XIX, seguiu o modelo positivista, em que os fatos passados eram narrados de maneira cronológica, objetivando a formação do sentimento patriótico contribuindo, assim, para a construção da “identidade nacional”. Tal disciplina ligada à linha positivista considera, como fontes de estudo, os documentos oficiais, sítios arqueológicos, objetos de museus e os sujeitos da História são “atores individuais, heróis que geralmente aparecem como construtores da História” (FONSECA, 2003, p.40).

Conteúdos e metodologias ligados ao ensino de História eram associados às lições de leitura, ou seja, aprenderiam a ler com textos históricos que fortificavam a ideia de Nação, de patriotismo, de valores morais e cívicos, de construção de

memória da Nação, fornecendo “os marcos de referência para se pensar o passado, o presente e o futuro do país” (MAGALHÃES, 2003, p. 169).

Assim, desde o início da organização do sistema escolar, a proposta de ensino de História voltava-se para uma formação moral e cívica, condição que se acentuou no decorrer dos séculos XIX e XX. Os conteúdos passaram a ser elaborados para construir uma ideia de nação associada à de Pátria, integradas como eixos indissolúveis. (BITTENCOURT, 2008, p. 61).

No Brasil, especificamente, com o advento da Proclamação da República, observa-se a necessidade de proporcionar uma maior escolarização devido à implantação do direito ao voto para alfabetizados; para tanto, os programas curriculares deveriam consolidar a identidade nacional incorporando valores que proporcionassem a preservação da ordem, obedecendo à hierarquia, valorizando os grandes homens que conduziram a construção da Nação até o presente momento, sedimentando o indivíduo no seu devido papel na edificação da sociedade: aquele que controla a política e aquele que trabalha para chegar ao destino da modernização, do progresso.

No período republicano, a disciplina de História deveria formar cidadãos, ou seja, pessoas que vivem em sociedade, conscientes de seus deveres e direitos civis, políticos, sociais; participando ativamente das questões da sociedade no qual está inserido. Construtores da nação através da participação política. Analisando as diretrizes da Lei de Educação de 1931 / 1961 e os programas escolares utilizados neste período, percebe-se que os conteúdos elencados na disciplina de História do Brasil tinham nitidamente o objetivo de constituir e formar a nacionalidade brasileira “com seus heróis, marcos históricos, sendo a pátria o principal personagem deste tipo de ensino” (SCHMIDT; CAINELLI, 2010, p.13).

No entanto, ainda no século XIX, surge uma historiografia denominada Marxista ortodoxa, que priorizava o setor econômico, e que os fatores infraestruturais, a maneira de produzir da sociedade em estudo é que determinava a realidade histórica. Os positivistas e marxistas absorveram alguns itens da tradição judaico-cristã de se pensar História. O primeiro ponto é a noção de humanidade. O pensar histórico, de acordo com a tradição judaico-cristã, preocupa-se com a construção de uma História Universal e não particular. De acordo com tais correntes historiográficas, a História deveria ser pensada de uma maneira universal, pois todos seríamos filhos de Deus. Outro ponto a ser considerado é que essa humanidade

está sempre evoluindo, progredindo, aperfeiçoando-se para alcançar um estágio ideal. Ao chegar este dia, o salvador retornará, escolherá um povo e estabelecerá aqui na Terra o reino do céu.

Tais correntes absorveram a ideia de História Universal e Evolutiva, não cíclica. Porém, positivistas e marxistas discordam no que diz respeito ao estágio ideal.

Para os positivistas, a sociedade ideal será alcançada quando tivermos uma sociedade industrial, voltada para o desenvolvimento científico e onde o interesse alheio estaria acima do interesse individual. Para os marxistas, porém, uma sociedade ideal é uma sociedade sem Estado, classes sociais, sem propriedade privada, ou seja, uma sociedade comunista.

Enquanto a historiografia positivista estabelece um modelo dominante de ensino chamado de “*quadripartite francês*” composto pela periodização tradicional: Idade Antiga, Idade Média, Idade Moderna e Idade Contemporânea, a historiografia marxista ortodoxa apresenta um novo modelo ligado à evolução dos modos de produção. Neste último caso, “A humanidade evolui com o desenvolvimento inexorável das forças produtivas” (FONSECA, 2003, p.44). Inicia-se então, a História da humanidade abordando o modo de produção primitivo, seguindo para o modo de produção asiático, sequencialmente abordando o feudalismo, a transição para o modo de produção capitalista até encerrar o processo evolutivo com o modo de produção socialista. De acordo com Fonseca, “Na Versão marxista ortodoxa, o que interessa são os esquemas explicativos, os conceitos e o desenvolvimento da chamada infraestrutura” (FONSECA, 2003, p.45).

No que diz respeito ao objetivo, esta nova maneira de ensinar a História marxista ortodoxa prevê a “responsabilidade de formar um ‘novo’ cidadão, capaz de intervir e transformar a realidade brasileira” (FONSECA, 2003, p.92). Este novo cidadão, que é o trabalhador, produtor e consumidor, é quem terá a tarefa de realizar transformações políticas e sociais, rompendo com as estruturas consolidadas até o presente momento – a exploração do trabalhador, a mais-valia, o poder nas mãos de uma restrita camada da sociedade. Com isto, caberia ao professor apontar aos alunos os caminhos para a modificação da sociedade brasileira colocando um fim na exploração do trabalhador por meio de uma revolução: a Revolução Socialista.

Nessas duas correntes historiográficas, positivista e marxista ortodoxa, o papel do professor está muito mais próximo de um transmissor. Relatam os fatos políticos, econômicos, datas, ou seja, passa informações sobre o ser humano desde as

primeiras etapas evolutivas. Para isso, deveria instigar a memorização de tais informações e sempre exaltando o sentimento cívico.

A disciplina de História do Brasil teve a carga horária ampliada e obteve um caráter mais autônomo com uma reestruturação conhecida popularmente como Reforma Capanema. Decretos foram estabelecidos entre os anos de 1942 a 1946, conduzido pelo ministro do governo de Getúlio Vargas, Gustavo Capanema. O Decreto-lei 4.244, de 9 de abril de 1942, versado na Lei Orgânica do Ensino Secundário, segmentou o Ensino Secundário em curso ginásial e colegial, sendo este último subdividido em clássico ou científico. Tais decretos proporcionaram reformas parciais do ensino brasileiro, atendendo às necessidades do momento histórico (BRASIL, 1942).

O primeiro ciclo, conhecido como curso ginásial, estava dividido em um período de quatro anos, contemplando as seguintes disciplinas: Português, Francês, Latim, Inglês, Matemática, Ciências Naturais, História Geral, História do Brasil, Geografia Geral, Geografia do Brasil, Trabalhos Manuais, Desenho e Canto Orfeônico. A disciplina de História Geral era ministrada no primeiro e segundo ano e História do Brasil ministrada no terceiro e quarto ano.

No segundo ciclo, denominado Colegial, tanto no científico como no clássico, as disciplinas de História aparecem organizadas da seguinte maneira: História Geral no primeiro e segundo ano e História do Brasil no terceiro ano. O Ensino Público Brasileiro ficou assim estruturado até a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961. Bittencourt (2008) salienta que este momento de redefinição do ensino secundário apresentou, como objetivo, “favorecer o desenvolvimento de um setor terciário, consumidor e urbano, capacitado para as tarefas necessárias à modernização” (BITTENCOURT, 2008, p.82).

Com o propósito de formar elites que conduziram o país, o currículo do ensino secundário era extenso, contemplando uma cultura geral com base humanística visando ao desenvolvimento patriótico e nacionalista; perpetuando, assim, um caráter elitista. Para alguns jovens brasileiros, o ensino ginásial bastava.

De acordo com Bittencourt, em 2008, para “setores em ascensão e para as elites, existia o colegial, que conduziria estes grupos selecionados aos cursos de nível superior” (BITTENCOURT, 2008, p.82). Tanto o Clássico como o Científico, cursos subdivididos do Colegial, tinham o objetivo de preparar o jovem da elite para

o Ensino Superior com um sistema de avaliação composto de provas e exames extremamente austeros.

Visando a assegurar um estudo profundo da realidade do país, a disciplina de História e também a Geografia, como já mencionamos, ganham mais autonomia perpetuando, nesse contexto, como salienta Circe Bittencourt, o objetivo de apresentar e difundir fatos que subsidiem a construção de uma “cultura geral e erudita”. Essas ideias de evolução, de História universal, de estágio ideal, de cultura geral e erudita serão duramente criticadas a partir da década de oitenta do século XX.

2.2 Novos tempos: mudanças na historiografia, o olhar da História Nova.

No final da década de vinte, no século passado (XX), estudiosos como March Bloch e Lucien Febvre apresentaram para o mundo uma nova corrente teórico-metodológica denominada “Escola dos *Annales*”, na qual se “denunciava a produção de uma História muito centrada no acontecimento político” (MAGALHÃES, 2003, p.169) proporcionando o repensar quanto à “noção de fato histórico” (LE GOFF, 2001, p.31).

Não há realidade histórica acabada que se entregaria por si própria ao historiador. Como todo homem de ciência, este, conforme a expressão de Marc Bloch deve “diante da imensa e confusa realidade”, fazer a “sua opção” – o que evidentemente, não significa nem arbitrariedade, nem simples coleta, mas sim a construção científica do documento cuja análise deve possibilitar a reconstituição ou a explicação do passado. (LE GOFF, 2001, p.31 - 32)

Registra-se, desse modo, o surgimento, na França, em 1929, uma revista denominada “*Annales d’Histoire Économique et Sociale*”, fundada por Bloch e Febvre, a qual se tornou símbolo de uma nova corrente historiográfica.

Pouco a pouco, os *Annales* converteram-se no centro de uma escola histórica. Foi entre 1930 e 1940 que Febvre escreveu a maioria de seus ataques aos especialistas canhestros e empiricistas, além de seus manifestos e programas de defesa de um “novo tipo de História” associado aos *Annales* (...) (BUKE, 1997, p.38).

Estudiosos apresentam fases marcantes da Escola dos *Annales*. A primeira geração, representada por seus fundadores March Bloch e Lucien Febvre, tem como características relevantes o diálogo da História com as ciências sociais – a

interdisciplinaridade; o rompimento com a História factual, considerada tradicional, defendendo assim, que todo ser humano é portador de uma História, ou seja, todos são protagonistas não somente os considerados “heróis”, assim como uma História voltada para a problematização. Portanto, dever-se-ia “colocar os problemas na História: ‘proporcionar uma História não automática, mas problemática’ (LE GOFF, 2001, p. 33).

A segunda geração teve início aproximadamente em 1950, dirigida por Fernand Braudel. Este historiador fez críticas à história política-militar, as narrativas lineares e defendeu que a historiografia deveria percorrer caminhos de tempos mais longos, entrando em contato com as estruturas sociais e econômicas saindo da ponta do Iceberg. Seria profundamente fundamental para a compreensão da História da humanidade “situar indivíduos e eventos num contexto, em seu meio” (BURKE, 1997, p.47) e estabelecer um estudo da relação entre Homem e o meio no qual ele esta inserido.

Segundo Braudel, a contribuição especial do historiador às ciências sociais é a consciência de que todas as “estruturas” estão sujeitas a mudanças, mesmo que lentas. (...) Desejava ver as coisas em sua inteireza, integrar o econômico, o social, o político e o cultural na História “total” (Burke, 1997, p.55 – 56).

A terceira geração foi denominada por Peter Burke como “do porão ao sótão”, pois o “itinerário intelectual de alguns historiadores dos *Annales* transferiu-se da base econômica para a ‘superestrutura’ cultural” (BURKE, 1997, p. 81).

Não se pode afirmar que as mentalidades e outras formas de História cultural foram abandonadas nas fases anteriores. Porém, a partir da década de 60 e 70 do século XX, percebe-se maior oxigenação na construção da História. Para Peter Burke (1997), prevalece o “policentrismo”, ou seja, vários temas foram alvo de investigação: a infância, o sonho, o corpo, a dor, as mulheres, a família, a sexualidade, o amor, a morte e tantos outros. Ocorre, nesse período, a multiplicidade de métodos, assim como os projetos que retornaram a História política, a História dos eventos. “Alguns continuaram a praticar a História quantitativa, outros reagiram contra ela” (BURKE, 1997, p. 79).

Não houve nessa época, um único nome de destaque que tenha liderado a terceira geração; por isso, alguns estudiosos chegaram a comentar sobre a possibilidade de fragmentação. Os seguintes historiadores tiveram contribuições

notáveis para a historiografia, no tocante à construção da História da humanidade: Jacques Le Goff, Pierre Nora, Jean Delumeau, François Furet, André Burguière, Christiane Klapisch, Arlette Farge, Mona Ozouf, Michelle Perrot, George Duby, entre outros.

Para os historiadores da Escola dos *Annales*, a História deveria ocupar-se também com os sentimentos, com as crenças, fantasias, mentalidades, pois a História do Homem englobaria todos esses pontos, além do econômico e do factual. A produção historiográfica da contemporaneidade deveria ampliar a temática e a fontes históricas, considerando, assim, sentimentos, valores, imagens, personagens, ou seja, objetos de estudo até então excluídos do processo de construção da História.

Uma das conquistas do grupo foi subverter as categorias tradicionais e oferecer algumas novas, da 'História rural' de Bloch, nos anos 30, e a 'civilização material', da década de 60, à História sociocultural dos dias de hoje (BURKE, 1997, p. 124).

Os historiadores da História Nova registraram que os positivistas, estavam limitados à ideia de preocupar-se com a separação de documentos falsos e verdadeiros depois, convictos de quais eram os verdadeiros, organizavam estes em ordem cronológica, buscando uma relação de causa e consequência. Criticavam a historiografia marxista ortodoxa, pois defendiam que esta corrente historiográfica importava-se somente com o constante embate entre patrões e empregados. As correntes apresentavam a História de forma fragmentada, seu olhar reduzido somente às chamadas "classes principais", preso à memorização, à repetição dos fatos considerados verdadeiros.

Questionava-se a ênfase dada ao estudo do passado. A História deveria se ocupar, principalmente, com as sociedades contemporâneas. Em relação ao conteúdo, a crítica atingiu o ensino da História política e sua relação com o militarismo; em relação à metodologia de ensino, atacava-se a memorização excessiva (MAGALHÃES, 2003, p. 169).

Sintetizando, seguindo os apontamentos de Ciro Flamarion Cardoso, "a tendência historiográfica que gravitava em torno da revista *Annales* entre 1929 e 1969" (CARDOSO, 2005, p. 145) trazia como principais características: a certeza do pensar científico, o enfoque analítico, quebrando a estrutura factual e economicista;

a História - narração passa a ser substituída por uma História - problema; a incredulidade da História factual e personagens isolados, valorizando, assim, aspectos sociais coletivos; o desejo de incorporar outros tipos de fontes históricas, acabando com o apego exagerado às fontes escritas; a preocupação com a construção de “temporalidades múltiplas” (curta, média e longa duração), desvinculando-se dessa forma, do tempo linear, sobretudo a partir de Braudel, ou seja, o “tempo quase imóvel da Geografia, tempo longo das estruturas, tempo intermediário das conjunturas, tempo rápido e superficial dos eventos; também arritmias entre as diferentes estruturas do social (...)” (CARDOSO, 2005, p.146).

Flamariom registra, ainda, como aspectos relevantes desta corrente historiográfica a preocupação com o espaço; a crença de “ser a História a ‘ciência do passado’ e ‘do presente’ indissolúvelmente: História-problema é uma iluminação consciente do presente e permitiria entender melhor as lutas de hoje” (CARDOSO, 2005, p.146). Portanto, a História Nova reconhece que há uma ligação entre passado e presente. E, por fim, o diálogo com outras ciências como a antropologia, a psicologia, a sociologia ganham força.

A mais importante contribuição dos historiadores pertencentes a esta corrente historiográfica segundo, Peter Burke, foi à expansão do campo da História por esferas diversificadas negligenciadas pelos historiadores das linhas históricas consideradas tradicionais.

Essas extensões de território histórico estão vinculadas à descoberta de novas fontes e ao desenvolvimento de novos métodos para explorá-las. Estão também associadas à colaboração com outras ciências, ligadas ao estudo da humanidade, da geografia à linguística, da economia à psicologia. Essa colaboração interdisciplinar manteve-se por mais de sessenta anos, um fenômeno sem precedentes na História das ciências sociais. (...) A historiografia jamais será a mesma (BURKE, 1997, p. 126 – 127).

No Brasil, pesquisadores como Gilberto Freire, Sérgio Buarque de Holanda e Caio Prado Jr. receberam influência desta nova corrente nas décadas de trinta e quarenta do século XX. Porém, é na década de oitenta que se percebe uma maior influência da Escola dos *Annales* na historiografia brasileira, sugerindo o ensino temático a partir do cotidiano, do regionalismo, das mentalidades, dos vencidos, da História da mulher, do negro, do índio, elementos excluídos até então.

2.3 O Ensino de História no Brasil: meados do século XX, mudanças e permanências.

Na segunda metade do século XX, percebem-se profundas transformações no âmbito social, econômico, político e das mentalidades no território brasileiro. Do ponto de vista econômico e social, as décadas de 1950 e 1960 desenvolvimento e momentos de crise marcaram a história da população. No segundo governo de Vargas (1951 – 1954) ocorreu a proposta em avançar na organização de uma infraestrutura voltada para o desenvolvimento econômico, integrando indústria de pesada bens, investindo nos setores energéticos – petróleo, eletricidade e siderurgia, marcando o desenvolvimento industrial brasileiro.

Com o slogan “Cinquenta anos de progresso em cinco anos de governo”, Juscelino Kubitschek, assume o governo presidencial em 1955, implantando o “Plano de Metas”. Este plano previa o investimento em cinco grandes setores visando impulsionar ainda mais a economia brasileira: transporte, energia, alimentação e agricultura, educação e indústria teriam um olhar diferenciado no tocante a aplicação de capitais, “montante orçado equivaleria a cerca de 5% do PIB no período 1957-61” (GIAMBIAGI, 2011, p.35). Indústria, transporte e energias foram os setores mais beneficiados neste momento histórico (71,3%), segundo registra Fábio Gianbiagi. Notável foi o crescimento da produção siderúrgica, metalúrgica, petroquímica. Foram construídas usinas hidrelétricas e rodovias. Houve a preocupação em oferecer, assim como fez Vargas, infraestrutura para que ocorresse a expansão do setor industrial.

Diante este contexto, os salários das indústrias, ficaram mais atrativos do que do campo; houve a geração de renda proporcionando o aumento do consumo e o barateamento dos produtos. Ao abrir a economia para o capital internacional, atraindo o investimento de grandes multinacionais, tais como, Ford, Volkswagen, Willys e General Motors, o governo de Juscelino oportunizou empregos no setor industrial estimulando a movimentação de trabalhadores de várias regiões do país, como nordeste e norte, para as grandes cidades do sudeste aumentando assim o êxodo rural – saída do homem do campo para a cidade.

A partir da implementação do Programa de Metas, o quadro muda radicalmente: o setor agropecuário perde espaço para o setor industrial e, em 1960, tem peso de 17,8% no PIB (ou seja, um recuo de 5,7 p.p. em apenas cinco anos), contra 32,2% da indústria (25,6% da indústria de

transformação). A perda de importância do setor agropecuário teria continuidade nos anos seguintes e, em 1963, a participação desse setor na economia atinge 16,3%, e a da indústria, 32,5% (26,5% no caso da indústria de transformação). (GIAMBIAGI, 2011, p.30)

Tal política econômica, desenvolvimentista do governo JK (Juscelino Kubitschek), evidenciou aspectos positivos e negativos para todo o país. A entrada de multinacionais de certo, gerou empregos; porém deixou o Brasil, dependente do capital estrangeiro. A educação, a alimentação e agricultura contaram com 7% dos investimentos, ou seja, não receberam a mesma atenção que a indústria. O projeto de modernização do campo esbarrou na resistência conservadora dos latifundiários, conhecidos como “coronéis”. A zona rural foi deixada de lado, registrando prejuízos para o trabalhador do campo e a produção agrícola. A concentração na área urbana, de forma acelerada e não planejada, proporcionou problemas sociais. Houve o aumento da pobreza, da violência, falta de moradia nas grandes cidades do país “e a dívida externa líquida aumentou 50%, chegando a US\$3,4 bilhões.” (GIAMBIAGI, 2011, p.39).

Em meio a este cenário econômico de avanços tecnológicos, modernização urbana, crise econômica, dívida externa e processo inflacionário foram realizados, nos grandes centros acadêmicos, questionamentos como: Para que serve a História? Como atuar na Educação básica? Para que sociedade está se construindo saberes? Como se pode atuar na formação de professores e na renovação dos cursos de licenciatura de História?

Várias propostas de inovações, no campo de ensino da História, provenientes de debates em torno das “diferentes concepções de História e mais especificamente diferentes visões sobre a utilidade da História para o presente” (FERREIRA, 2015, p.141) procuraram responder a tais questionamentos e trouxeram uma nova expectativa acerca do ensino de História no país.

O Brasil da década de 1950 buscava a redemocratização; vivenciava a radicalização dos movimentos sociais e a polarização entre esquerda e direita; presenciava o combate ao socialismo e, ao mesmo tempo, a reestruturação dos movimentos de esquerda, com o surgimento de grupos mais radicais.

Além disso, testemunhava a mobilização dos trabalhadores do campo e das cidades; as lutas por melhorias salariais, o combate à desigualdade regional e estrutural da sociedade. Todo este contexto histórico serviu de exemplo aos

estudantes universitários, que acabaram engajando-se de forma mais concreta nos movimentos sociais, influenciando a busca de novas perspectivas educacionais.

Em 1955 ocorreu a separação dos cursos de História e Geografia das faculdades de filosofia. Sendo distintos os cursos História e Geografia, a partir de então, a grade curricular foi ampliada e diversificada; houve a “criação de uma cadeira que deveria refletir sobre a historiografia e métodos de pesquisa” (FERREIRA, 2015, p. 143) e ocorreram mudanças no perfil do profissional da licenciatura, o qual, antes dessa cisão, acabava pendendo para uma determinada área, comprometendo seu desempenho.

As transformações nos cursos de licenciatura em História estimularam mudanças nas universidades e na educação básica no país. A Campanha pelas Reformas de Base – reforma financeira, agrária e educacional foi lançada em 1958. No entanto, desde 1948 estava em tramitação a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Contudo só foi aprovada em 1961, devido ao pujante debate entre Estado e sociedade civil.

De um lado estava o Estado, defendendo a prioridade da escola pública, na qual os “recursos do Estado deveriam ser empregados na manutenção e na expansão das escolas oficiais, que teriam a obrigação de ministrar um ensino gratuito e laico” (FERREIRA, 2015, p. 143). E, por outro lado, havia os partidários da liberdade de ensino. Para estes,

os recursos seriam destinados às instituições particulares, que ministrariam o ensino conforme as orientações ideológicas das famílias, cabendo ao Estado apenas ocupar o espaço não preenchido pela iniciativa privada (FERREIRA, 2015, p. 143).

Desse amplo debate, tanto na reforma da educação básica quanto para a Reforma Universitária, vários segmentos da sociedade participaram: as organizações religiosas, a imprensa, os sindicatos, os grupos de estudantes como, por exemplo, a UNE – União Nacional dos Estudantes.

A reforma universitária foi debatida em seminários promovidos pela UNE, e o mote das discussões girava em torno do “combate à estrutura arcaica do ensino superior, à privatização e a seletividade econômica dos exames vestibulares (...)” (FERREIRA, 2015, p. 144).

Mesmo diante de um contexto de mudanças e debates ligados à educação brasileira, Ferreira (2015) apresenta, em seu artigo, que o curso de História, no início da década de 1950, estava “longe de apresentar um perfil inovador”. As disciplinas estavam mais voltadas à História Antiga, Medieval e Moderna, abrangendo pouco a História do Brasil e particularmente distanciando-se dos períodos recentes da História brasileira.

Após a separação do curso (História/geografia), verifica-se a manutenção das estruturas estabelecidas em 1939, ou seja, a predominância da História política formadora da identidade nacional, valorizando os heróis como os responsáveis pela construção da nação, e a formação do profissional estava ligada ao ensino secundário desassociado da pesquisa histórica.

Todavia, mesmo sendo esta a orientação geral quanto a nortear a grade curricular, havia diferença na condução das disciplinas. Alguns catedráticos adotavam uma postura conservadora; outros procuravam vincular-se às concepções mais inovadoras, recebendo influência da historiografia francesa (*Annales*) aproximando-se da História social.

Professores e alunos universitários ampliaram o debate quanto à renovação do ensino de História. As propostas apresentadas nesses debates reivindicavam alterações no currículo e na estrutura da formação do professor de História objetivando a transformação do ensino secundário, sugerindo a mudança do currículo, assim como da didática, e defendiam a ideia de que o livro didático deveria abordar mais a História do Brasil.

As críticas aos métodos que organizavam e desenvolviam os conteúdos como um fim em si mesmo passaram a ser a tônica dos professores formados pelos cursos de História das faculdades de Filosofia, Ciências e Letras (FFCLs) que se multiplicavam a partir dos anos 40 e 50. (...) Divulgava-se a ideia de que o professor deveria manter uma atitude de neutralidade diante de todos os acontecimentos históricos do passado ou do presente (BITTENCOURT, 2008, p.89).

A tese habitual da História próxima aos dias atuais, preocupada com questões sociais do presente e comprometida com a necessidade de compreensão do “mundo contemporâneo a partir de uma perspectiva brasileira” (FERREIRA, 2015, p.146), assim como a neutralidade estavam latentes. A História, além de abarcar questões da atualidade, deveria não só informar, mas também explicar e propor possíveis soluções para problemas de natureza humana.

A temática da necessidade de transformações no ensino de História, por parte dos alunos, se manifestou em diversas ocasiões e por meio de diferentes canais. No I Congresso Brasileiro de Universitários de História, 1960, as questões debatidas foram as problemáticas do ensino de História, a formação profissional do professor e as deficiências do livro didático no ensino de História. Os estudantes dos Centros de Estudos de História da FNI, da Faculdade de Ciências e Letras (FFCL) da Universidade de Minas Gerais (UMG) e da FFCL da Universidade de São Paulo (USP) assumiram uma postura crítica em relação aos cursos de História de suas faculdades (FERREIRA, 2015, p.147).

Marieta de Moraes Ferreira registra que outros debates quanto à situação da educação brasileira, e a necessidade de mudanças no Ensino Superior, particularmente no curso de História, aconteceram nesse período. Citam-se como exemplo, as discussões realizadas no I Simpósio dos Professores de História do Ensino Superior ocorrido em Marília, em 1961.

Nesse simpósio, discutiu-se sobre a reestruturação do currículo do curso de História e a necessidade de se instituir um grupo de trabalho responsável pelo planejamento da “revisão terminológica da ciência histórica”. Foi defendida a ideia de troca de conhecimentos entre os cursos de História de inúmeras faculdades do país, e a supressão da portaria que permitia o registro em História daqueles especialistas formados em pedagogia, filosofia e ciências sociais.

Críticas quanto à “erudição histórica desvinculada de formação que fornece aos alunos elementos de autonomia intelectual” (BITTENCOURT, 2008, p.82) também estavam presentes. Circe Bittencourt apresenta-nos que esta crítica vinha dos professores formados pelos cursos de História da década de 30, os quais profissionalizaram um grupo de docentes que estavam ligados à pesquisa e ao ensino.

Para esse grupo, a autonomia intelectual proporcionaria a construção de um cidadão político contribuidor do desenvolvimento tecnológico, industrial, ou seja, o crescimento econômico do país atingindo a modernização.

Não havia, no entanto, crítica ao predomínio de uma História eurocêntrica e ao conceito de civilização difundido por esta História. A “genealogia da nação” encontrava-se na Europa, e o mundo brasileiro era branco e cristão. (BITTENCOURT, 2008, p.83)

Bittencourt também salienta que as “propostas de renovação dos métodos concentravam-se mais em desenvolver técnicas de ensino”, (BITTENCOURT, 2008, p.90), isto é, técnicas para utilizar fontes variadas tais como jornais, revistas; técnicas para realizar leitura de livros e materiais diversos; técnicas para trabalho em grupo, ou ainda realizar excursões; iniciando-se assim, uma fase conhecida como “tecnicismo educacional”.

Enquanto professores universitários e alunos debatiam o papel do professor no ensino de História, a formação destes profissionais, as mudanças nas licenciaturas, a organização de produção do material didático, a neutralidade da disciplina, a utilização de métodos, o governo também registrava presença e empenho nas discussões polêmicas relacionadas a essas temáticas.

Ainda no governo de Getúlio Vargas, em 1953, foi criada a Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário (CADES), tendo como objetivo “difundir e elevar o nível de ensino e possibilitar a um maior número de jovens brasileiros o acesso à escola secundária” (FERREIRA, 2015, p. 152). Assim, para alcançar tais objetivos, foram oportunizados cursos, estágios, assistência técnica. Ocorreu ainda uma reorganização na elaboração do material didático, e foi encorajada a criação do Serviço de Orientação Educacional, tornando a escola mais flexível, com um olhar atento às individualidades.

Com relação à História, especificamente, foram realizados vários debates acerca dos programas do ensino médio. As propostas apresentadas pela CADES objetivavam uma mudança na forma de pensar dos docentes; priorizando o estudo da História contemporânea, dando ênfase aos séculos XIX e XX, destacando o Brasil, a América e seus problemas. Nas séries iniciais, deveriam ser abordados temas relacionados à História do Brasil e da América, partindo da História local. A História Antiga, Medieval não necessariamente seria esquecida, porém os professores deveriam abordar tais períodos a partir de temas relacionados à civilização brasileira obtendo, portanto, um caráter secundário.

Em abril de 1962, a CADES realizou diversos seminários e suas conclusões foram publicadas no Boletim de História, em 1963, evidenciando claramente orientações pautadas no momento histórico vivido no governo de João Goulart. Momento este em que o Brasil estava firmando-se como nação independente, buscando autonomia econômica, procurando combater a altíssima inflação, viabilizando a tentativa de implantação das Reformas de Base, aspirando a

promover a diminuição da desigualdade regional e social e enfrentando conspirações militares e greves, em diversos setores da sociedade brasileira.

Participantes desses seminários acreditavam que mudanças estruturais estavam sendo vivenciadas no governo de João Goulart; portanto, defendiam que a História deveria ser utilizada para analisar o presente, menosprezando a ideia de estudo do passado pelo passado. Argumentavam que o estudo da História faria sentido se estivesse ligado ao mundo atual, contribuindo para a preparação do educando para a vida, formando seres atuantes, de “espírito democrático”.

Tais discussões contribuíram para a renovação do currículo dos cursos superiores de História estabelecidos através de deliberações da Comissão do Ensino Superior, “formada pelos conselheiros: Newton Sucupira, Roberto Accioli, Clóvis Salgado e Josué Montelho, em outubro de 1962” (FERREIRA, 2015, p.155).

A nova grade curricular do curso de História passou a ser constituída de três partes: matérias históricas, disciplinas culturais, disciplinas pedagógicas. Faziam parte das matérias históricas: Introdução ao estudo da História – incluída neste momento, de caráter obrigatório, deveria discutir conceitos e métodos, a natureza do conhecimento, a investigação de testemunhas e estabelecer um olhar crítico sobre os documentos; História Antiga, Medieval, Moderna e Contemporânea, Brasil e América.

Das disciplinas culturais poderiam ser escolhidas duas entre estas: Sociologia, História das Ideias Políticas, Antropologia Cultural, História Econômica, Literatura Brasileira, História da Filosofia, História da Arte, Civilização Ibérica, Paleografia, Geografia. E, por fim, as disciplinas pedagógicas: Administração Escolar, Psicologia da Educação, Didática Geral, Didática Especial e Prática de Ensino.

O novo programa trazia inovações quanto ao conceito de fato histórico, que não estaria sendo visto como um “dado puro, mas como uma construção resultante da interpretação que o historiador lhe dá” (FERREIRA, 2015, p. 156). Outra inovação citada por Marieta de Moraes Ferreira (2015) é à ênfase a História recente, a historiografia ligada à História social; e a crítica à História política que prioriza os eventos.

O maior objetivo dessas inovações era de preparar o professor de História para atuar no ensino básico, favorecendo reflexões sobre a educação e “seu papel na luta contra o subdesenvolvimento e na conscientização da população (...)” (FERREIRA, 2015, p.157).

Na década de 1960, foram realizadas algumas experiências inovadoras, como por exemplo, na Escola de Aplicação da Universidade de São Paulo (USP) que procuravam “aliar renovação metodológica à mudança de conteúdo” (BITTENCOURT, 2008, p.91), o meio seria utilizado como mecanismo gerando uma forma de atualizar o currículo. Assim,

os estudos do meio e o uso de audiovisuais, filmes e peças teatrais possibilitaram trabalhos interdisciplinares voltados para determinados conteúdos, como no caso das “Revoluções”, (...) Assistir a um filme correspondia à análise da linguagem do ponto de vista artístico, mas, sobretudo, a escolha da obra era determinada pelo conteúdo (...) (BITTENCOURT, 2008, p.91).

Os debates, questionamentos estabelecidos em congressos, seminários durante este período histórico (1950 – 1963) favoreceram o engajamento de professores e alunos nas lutas políticas. Professores e a sociedade como um todo direcionavam as discussões não somente no renovar os métodos utilizados, “mas almejavam repensar a função social e política das disciplinas escolares, sobretudo da História” (BITTENCOURT, 2008, p.91).

No entanto, as inovações propostas e conquistadas percebidas até então foram silenciadas. Escolas que promoviam o alinhamento entre conteúdos e método foram fechadas após o golpe militar de 1964, principalmente a partir da decretação do AI – 5 (Ato institucional número 5), redigido pelo Ministro da Justiça Luís Antonio da Gama e Silva, no dia 13 de dezembro de 1968, durante o governo militar do presidente Arthur Costa e Silva, para garantir a segurança nacional.

Estudos dirigidos, jogos de memorização, trabalhos em grupo para a produção de textos, sem favorecer debates orais, aumento e favorecimento de livros didáticos e os estudos do meio passaram à ser vistos como “técnicas” subversivas. (BITTENCOURT, 2008, p.91).

No período conhecido como anos de chumbo, devido à implantação de uma ditadura civil-militar (1964 – 1985); a meta da educação estava ligada ao “ideário de segurança nacional e desenvolvimento econômico”, como nos apresenta Selva Guimarães Fonseca. O cenário nacional da educação, o cotidiano escolar, métodos, conteúdos, currículos, materiais, organização da grade curricular, formação dos profissionais da educação, assim como sua atuação; tudo isso “esteve submetido à lógica política do governo” (FONSECA, 2003, p. 24), respaldado pela Lei de

Diretrizes e Bases 5.692/71, publicada de 11 de agosto de 1971, durante o governo de Emílio Garrastazu Médici.

A Lei de Diretrizes e Bases 5.692/71 trouxe a unificação do ensino primário e ginásial, criando o Ensino de 1º grau, obrigatório dos 07 aos 14 anos (1ª a 8ª séries), portanto com duração de oito anos letivos, constando de um total de 720 horas de atividades e cada ano letivo deveria compreender 180 dias (BRASIL, 1971).

O ensino do 2º Grau, no artigo 21, previa a formação integral, dividida em três ou quatro séries anuais, seguindo cada habilitação, podendo ter um encargo profissionalizante, compreendendo 2.200 ou 2.900 horas de trabalho escolar, deixando de lado a formação geral. Essa conotação profissionalizante, praticamente obrigatória enfrentou resistências e, somente em 1981, o Conselho Federal posicionou-se favoravelmente à alteração, porém mantiveram o ideário e objetivos que nortearam a reforma universitária atrelada aos interesses do governo ditatorial iniciado em 1964.

Ao observar a questão do investimento no setor educacional, assim como no Plano de Metas da década de 1950, identifica-se uma menor preocupação no tocante aos investimentos, também no período da ditadura militar (1964 – 1985). A Constituição de 1967 não vinculava a porcentagem de verbas destinadas para o ensino ao Orçamento Geral da União; com isso, o Estado diminuiu os investimentos no setor educacional. “A participação do Ministério da Educação e Cultura no orçamento decresceu de 10,6 % em 1965 para 4,3% em 1975, e manteve-se no patamar médio de 5,5% até 1983.” (FONSECA, 2003, p.16). E o artigo 43 desta Constituição apresenta que as verbas deveriam ser “preferencialmente utilizadas na manutenção e desenvolvimento do ensino oficial” (BRASIL, 1967). Com tudo, o dinheiro público não era exclusivo das instituições públicas.

Constata-se também, com relação aos investimentos educacionais, que a atual Constituição brasileira, conhecida como Constituição Cidadã, promulgada em 1988, no artigo 212, estabelece que a União não deva aplicar menos de 18% no setor educacional e, nos estados e municípios, 25%, no mínimo, dos impostos arrecadados devem ser destinados à educação. Porém, o artigo 213 deixa claro que esses recursos podem ser aplicados também em escolas comunitárias e confessionais ou filantrópicas igualmente, não ficando, portanto, exclusivamente para as instituições públicas (BRASIL, 1988). A alíquota de investimentos no setor

educacional cresceu, todavia permanece a possibilidade de não ocorrer a exclusividade da aplicação destes recursos nas escolas públicas.

Os índices de investimento previstos na Constituição de 1967 revelam a isenção do Estado no tocante ao financiamento do ensino, principalmente dos níveis médio e superior. Registra-se, também nesse período, em contrapartida, um crescimento do ensino privado no segmento superior, no médio e os associados aos cursos pré-vestibulares.

A Reforma Universitária de 1968 aparentemente atendia às necessidades sociais ao acesso às escolas de ensino superior e pós-graduação; por outro lado, desmobilizava a organização do movimento estudantil e minava a autonomia das universidades, barrando qualquer possibilidade de contestação e crítica.

Medidas como a departamentalização, a matrícula por disciplina, a unificação dos vestibulares, que passam a ser classificatórios, a fragmentação dos cursos, o controle ideológico e administrativo dos professores e do modelo administrativo empresarial implantado nas faculdades representam o “ajustamento” da universidade brasileira à ordem política e econômica que se impunha, aprofundando linhas já existentes (Lei 5.540/68)” (FONSECA, 2003, p.17)

Selva Guimarães Fonseca registra que a explicação para tais medidas está na tentativa de manter a segurança nacional, controlando e reprimindo “as opiniões e o pensamento dos cidadãos, de forma a eliminar toda e qualquer possibilidade de resistência ao regime autoritário” (FONSECA, 2003, p.18).

A partir de 1968, o ensino de História foi alvo de várias mudanças que representaram o regresso fundamento ligado ao patriotismo e civilidade. O Estado demonstra uma preocupação com a necessidade de revitalizar o ensino de educação moral e cívica pela perspectiva defendida no âmbito da segurança nacional. O decreto-lei de 12 de dezembro de 1969 tornou obrigatória a incorporação da educação moral e cívica em todos os segmentos educacionais.

Durante o período ditatorial militar (1964 – 1967), o Estado investiu no processo de desqualificação, e requalificação, na proletarização dos profissionais da educação, pois o princípio de autonomia do professor divergia dos princípios autoritários vistos como necessários para a segurança e o desenvolvimento econômico do país.

Dessa forma, o professor perdeu o controle do processo ensino-aprendizagem, ficando subordinado aos supervisores e diretores, solidificando ainda a privação à

liberdade de cátedra. Houve a injeção e massificação do material didático, seguindo as orientações impositivas do governo; a abertura de cursos profissionais de curta duração, visando à formação de mão de obra para a educação, habilitando, assim, maior número de professores de forma rápida e barata.

Vários cursos de estudos sociais foram implantados por todo o país, sendo extintos somente nas décadas de 1980 e 1990.

Esses cursos formaram uma geração de professores polivalentes, com habilitação para ministrar aulas de História, geografia, educação moral e cívica; tendo como principal objetivo a descaracterização das ciências humanas como campo de saberes autônomos; tais cursos apresentavam-nas transfiguradas – as ciências humanas eram transmitidas como mosaico com conhecimentos gerais superficiais da realidade social. (FONSECA, 2003, p. 20)

O parecer Nº 853/71, aprovado em 12 de novembro de 1971, trazia, no artigo 1º, a formação de um núcleo comum a ser incluído obrigatoriamente nos currículos dos ensinos de 1º e 2º graus, com as seguintes matérias: Comunicação e Expressão, Estudos Sociais e Ciências (BRASIL, 1971).

As matérias possuíam componentes ou disciplinas específicas. Nesse sentido, os Estudos Sociais constituíam uma matéria e a História e a Geografia eram as disciplinas que a compunham. Uma matéria representava um recorte do conhecimento que constituía o núcleo comum. O currículo era composto pelo núcleo comum e pelas disciplinas da parte diversificada. (NASCIMENTO; SANTOS, 2015, p. 170)

No que diz respeito à disciplina de Estudos Sociais, deveriam ser, obrigatoriamente, trabalhados os conteúdos específicos das disciplinas de História, Geografia, e Organização Social e Política. “Conceitos como nação, pátria, integração nacional, tradição, lei, trabalho heróis passaram a ser o centro dos programas da disciplina Educação Moral e Cívica.” (FONSECA, 2003, p. 21), com o intuito de inserir o educando ao seu meio. Tais conceitos deveriam estar presentes na matéria de Estudos Sociais, em outras disciplinas e nas atividades extraclasse com a participação da família.

Professores de História e Geografia precisaram ministrar as disciplinas de Educação Moral e Cívica (EMC), Organização Social e Política do Brasil (OSPB) no 1º grau, Estudos dos Problemas Brasileiros (EPB) na graduação e pós-graduação. Assim, também, professores formados nas licenciaturas curtas de Estudos Sociais

ficaram com essa incumbência. As instituições educacionais foram obrigadas a diminuir a carga horária de História, geografia e ciências sociais, aumentando a carga de EMC e OSPB.

A renovação do ensino, difundida pela lei 5.692/71, consolidou a organização curricular tornando obrigatório o estudo de educação moral e cívica, descaracterizando o ensino de História e Geografia, os quais foram transformados em ensino de Estudos Sociais no 1º grau, hoje – ensino fundamental. (BRASIL, 1971). Com conteúdos generalizados, não havia o compromisso de reverberar a História construída pela humanidade, realçando somente o caráter doutrinário e conservador presente no seio da educação moral e cívica. Averigua-se, todavia, que, ao ocorrer a substituição da História e geografia por Estudos Sociais, “havia uma intenção de dissolução desses campos do saber como disciplinas formadoras do espírito crítico” (FONSECA, 2003, p.24).

Entretanto, não é somente dentro dos muros escolares que se percebe a ênfase ao civismo. Propagandas que exaltavam heróis nacionais, os valores familiares, atos cívicos, comemorações passaram a ser ameadados. Em 1971, a lei 5.700 dispunha de 45 artigos que orientavam sobre e como apresentar os símbolos pátrios, assim como, as penalidades àqueles que não os respeitassem (BRASIL, 1971).

A criação de centros cívicos, amparado-os pela legislação, facilitava ao Estado o controle de movimentos estudantis, enquadrando-se “na doutrina de moral e civismo, liquidado a autonomia” (FONSECA, 2003, p.22). No auge da repressão, professores, alunos, funcionários estavam proibidos de manifestarem-se. Qualquer manifestação política não autorizada poderia ser considerada provocativa ou subversiva, de acordo com o decreto-lei 477/69.

Se a ordem e a moral transmitidas nas disciplinas e na prática educativa visavam eliminar as divergências e tornar homogêneo o poder dos grupos dominantes no país representado pelos militares, a dedicação especial ao ensino de moral e cívica cumpria a tarefa de reduzir os conceitos de moral, liberdade e democracia ao civismo, subserviência e patriotismo. Além disso, houve uma redução da formação moral a mera doutrinação ideológica – repressão do pensamento e do livre debate de ideias e culto de heróis e datas nacionais. (FONSECA, 2003, p.22).

Nos anos de 1980, apesar das disciplinas Educação Moral e Cívica (EMC), Organização Social e Política do Brasil (OSPB) continuar sendo obrigatórias,

ocorreram mudanças consideráveis, como, por exemplo, uma invasão dos conteúdos de História. Nota-se, especificamente a partir de 1982, uma ampliação gradativa das disciplinas das áreas das humanidades (História e Geografia). Porém, com dificuldade, pois a carga horária continuou diminuída em relação às biológicas e exatas, dificultado a retomada do livre debate, do oportunizar um pensamento reflexivo.

Diante do processo de redemocratização, com manifestações de diversos setores reivindicando eleições diretas nos governos Estadual e Federal, no final dos anos de 1980, mudanças foram sentidas novamente. Medidas proporcionaram transformações na educação brasileira.

Na década de 1990, as disciplinas de Estudos Sociais, OSPB, EPB foram extintas e substituídas por História e Geografia. Contudo, ainda ministradas por professores polivalentes, ou seja, graduados pelos cursos de curta duração, no qual, foram extintos gradativamente.

Porém, com o fim da ditadura militar, muitas modificações nortearam a educação brasileira. As modificações sociais e políticas da década de 1980 potencializaram liberdade para ocorrerem discussões, gerando críticas, questionamentos permitindo o repensar dos fundamentos da disciplina de História. O objeto de cada disciplina, História e Geografia, pôde ser retomado na medida em que os seus conteúdos passaram a ser abordados separadamente a partir desse momento. Percebe-se, de forma gradual uma influência das tendências historiográficas (História Nova), assim como, o distanciamento quanto ao ensino atrelado à memorização de datas, nomes, fatos. Há a preocupação em construir conhecimento valorizando a bagagem cultural do aluno.

Verifica-se, mesmo que timidamente, o diálogo com outras disciplinas, a utilização de fontes, metodologias e linguagens diversificadas. O papel do professor, os conteúdos, os objetivos da disciplina estão paulatinamente ganhando novos contornos. Um novo ensinar se faz necessário nascer, questão esta discutida a seguir.

3 EDUCAÇÃO: INQUIETAÇÕES, NOVAS PERSPECTIVAS NO ENSINO DE HISTÓRIA.

3.1 Conceitos e tendências no âmbito educacional.

No dia 30 de agosto de 2018 novos resultados sobre a educação brasileira foram divulgados pelo MEC – Ministério da Educação e os resultados ainda preocupam. Manchetes como “Alunos deixam ensino fundamental com desempenho pior do que entraram” (agenciabrasil.ebc.com.br); “Saeb 2017 revela que apenas 1,6% dos estudantes brasileiros do Ensino Médio demonstraram níveis de aprendizagem considerados adequados em Língua Portuguesa” (portal.inep.gov.br) evidenciam que muito temos que discutir, refletir e acima de tudo agir para melhorar a educação brasileira.

Tendo como parâmetro os seguintes níveis de proficiência organizados de 0 a 9; onde 0 a 3 considera-se insuficiente; de 4 a 6 classifica-se como nível de conhecimento básico e conhecimento adequado os alunos que obtiverem resultados a partir de 7 a 9; observa-se que o Ensino Médio foi classificado no nível de proficiência 2, ou seja, de cada 10 alunos do ensino Médio, 7 apresentam um nível insuficiente em Português e Matemática.

Isto significa, segundo os últimos dados divulgados pelo MEC, que a maioria dos estudantes não consegue encontrar informações explícitas em textos verbais. E também, uma boa parte dos alunos brasileiros não demonstra capacidade para resolver operações com números naturais, ou ainda reconhecer gráfico de função a partir de informações apresentadas por um texto verbal. Avanços no Ensino Fundamental foram percebidos. No entanto, os dados ainda são preocupantes, pois, permanecemos no patamar de aprendizado insuficiente: nível 3 de proficiência.

Frente a tais dados é claro que deve ocorrer uma mobilidade, a busca por melhorar a prática docente diária. Seguramente, os passos citados a cima, não podem pesar somente nos ombros dos professores. Para atingir a meta do nível 6 em 2022, precisa-se da união de entre família, comunidade escolar e forças governamentais proporcionando assim, o desenvolvimento educacional esperado.

A palavra educação tem raízes latinas: *educare*. E, *educere* significa orientar, levar o sujeito de um ponto para outro; promover as potencialidades. Isto é, educação está ligada ao ato de instruir, transferir valores e costumes de um grupo

de pessoas às gerações futuras. Na Antiguidade, percebe-se nas teorias de Platão a preocupação com a formação de um cidadão virtuoso, com capacidade de controlar suas paixões, ter competência para argumentar, desenvolver a arte da eloquência. Hoje, em pleno século XXI, estas habilidades também são almejadas.

Do ponto de vista científico, lógico todas as tentativas de definir educação parecem incompletas ou parciais. O que se afirma é que “a educação tem a idade da humanidade (...) não foi inventada por ninguém (...) é inerente à existência humana” (GAUTHIER; TARDIF, 2013, p. 29) e tem sido durante séculos alvo de reflexões e discussões quanto à contribuição desta para tornar o ser humano autônomo, crítico e reflexivo.

Portanto, Educação, História e Alfabetização visual partilham dos mesmos fundamentos pautados na formação de cidadãos críticos, capazes de observar, refletir, analisar e posicionar-se diante uma realidade social tendo o poder de escolher ou não transformá-la. Por isso, ao pensar nas propostas para diversificar metodologias no ensino de História foi inevitável retomar alguns conceitos e tendências pedagógicas, mesmo que brevemente, visando compreender as mudanças emergentes para o século XXI.

A História da educação está inserida na História da humanidade trazendo consigo concepções, valores e visões de acordo com o espaço e o tempo histórico. A maneira como se organiza o processo educacional - técnicas, conteúdos, avaliações - está relacionado com o contexto histórico e a localidade no qual está inserido. As relações escolares sofrem influência política, econômica, social; com isso, a função da escola, a relação aluno-professor, as técnicas de ensino, o processo de aprendizagem sofreram alterações no decorrer dos anos.

As tendências pedagógicas foram classificadas em Liberais e Progressistas. Salienta-se que tais tendências não podem ser consideradas exclusivas, nem sempre demonstram a totalidade do ambiente acadêmico. Porém, conhecer e reconhecer poderá auxiliar a avaliação da prática docente no cotidiano escolar.

A Pedagogia Liberal, no qual o termo não pode ser ligado à ideia de “democrático” ou ainda de “avançado”, é uma expressão respaldada na doutrina liberal que defende a propriedade privada dos meios de produção, os interesses individuais e a predominância da liberdade. Esta tendência foi subdividida em: Tradicional, Renovada progressista, Renovada não diretiva e Tecnicista.

Nas tendências da Pedagogia Progressista encontra-se a seguinte subdivisão: Libertadora, Libertária e Crítico-social dos conteúdos. O termo “Progressista” “é usado aqui para designar as tendências que, partindo de uma análise crítica das realidades sociais, sustentam implicitamente as finalidades sociopolíticas da educação” (LIBÂNEO, 1992, p.8).

A tendência, Pedagogia Liberal – Tradicional, foi alicerçada nas ideias iluministas e manteve-se como base da educação por aproximadamente 400 anos. O papel do professor é enfatizado para que ele auxilie o aluno ao uso correto da razão. A escola, de acordo com esta tendência visa preparar o discente para a vida seguindo as ideias iluministas garantindo assim, o avanço dos ideais capitalistas.

O professor, neste modelo, está no centro do processo educativo, tem a predominância da palavra é considerado o detentor do saber. E, a relação professor-aluno, os conteúdos programáticos, as metodologias não têm necessariamente relação com o cotidiano do aluno.

Especificamente quanto aos conteúdos, observa-se que estão distantes das experiências e realidades do aluno valorizando-se mais os conhecimentos acumulados pelos adultos, no qual são regulamentados por órgãos públicos e regidos por uma legislação. E, por conseguinte, os métodos estão voltados para aulas expositivas, onde o professor apresenta as informações, o aluno memoriza e repete no instrumento de avaliação.

A Pedagogia Liberal - Renovada Progressista (Nova Escola diretiva) surge na Europa para contrapor a Pedagogia Tradicional. Segundo esta tendência o processo de ensino aprendizagem deve estar centrado na criança onde a escola tem que alinhar as necessidades individuais ao meio social. Motivação, solução de problemas, as experiências, o trabalho coletivo são ações extremamente valorizadas no processo de construção do conhecimento.

Por isto, os conteúdos são determinados a partir das experiências vividas diante um desafio e, está mais latente, a preocupação com o processo no qual irá se adquirir o saber. Nesta tendência educacional, o papel do professor está em auxiliar o aluno em seu desenvolvimento acadêmico, ou seja, é um facilitador da aprendizagem. Não ensina, deve criar condições para o aprendizado.

Na escola, a Pedagogia Liberal - Renovada não diretiva, tem-se maior preocupação com as questões de ordens psicológicas. O amadurecimento emocional, a autonomia e a autorrealização são favorecidos. Possui uma concepção

humanista dando ênfase ao desenvolvimento das habilidades de observação, análise, reflexão e criação. A escola tem a função de preparar o aluno para executar papéis sociais.

O aluno é o centro, o professor é um animador. O professor ganha o status de facilitador para que o aluno possa atingir os objetivos. Aprender significa ter a capacidade de modificar as próprias percepções. Com isto, a avaliação tradicional dá espaço para a autoavaliação.

O principal objetivo da tendência pedagógica, Pedagogia Liberal – Tecnicista desenvolvida na década de 1970, no século XX é a formação de mão de obra qualificada, para atender as necessidades do mercado de trabalho aplicando na escola o modelo produtivo do sistema capitalista. As Leis 5.540/68 (ensino universitário) e 5.692/71 (ensino de 1º e 2º graus) são marcos da implantação do modelo tecnicista no território brasileiro.

A escola deve treinar o aluno. Esta tem o papel de repassar e aplicar o conhecimento, não ocorrendo necessariamente, o processo de construção deste conhecimento. “Num sistema social harmônico, orgânico e funcional, a escola funciona como modeladora do comportamento humano, através de técnicas específicas” (LIBÂNEO, 1992, p.5).

O professor perde sua autonomia sendo agora um mero transmissor do conhecimento. Cabe aos técnicos (especialistas) em educação planejar. O professor passa a representar somente uma ligação entre o conhecimento científico e o aluno. E, ao aluno resta a conduta de espectador que está sendo preparado para o mercado de trabalho, aprendendo a fazer sem participar de forma ativa da elaboração do programa educativo.

Não há valorização de debates, discussões nem tão pouco a construção de relações afetivas. Ocorre a ênfase na produtividade do aluno e a verificação da aprendizagem se dá por meio de uso de testes objetivos, exercícios programados, para constatar se o aluno atingiu os objetivos esperados.

A tendência educacional Pedagogia Progressista influenciou educadores na década de 1970 no Brasil. Com inspiração marxista, parte de uma análise crítica das realidades, “daí ser ela um instrumento de luta dos professores ao lado de outras práticas sociais” (LIBÂNEO, 1992, p. 8).

Opondo-se ao ensino tecnicista a Pedagogia Progressista tem como ponto de partida as necessidades e realidades do aluno visando o rompimento de

paradigmas, ou seja, ações transformadoras podem ser realizadas se ocorrer à formação de cidadãos participativos, construtores de saberes relacionando seu aprendizado com o contexto social no qual faz parte. Como já mencionado a Pedagogia Progressista está dividida em Pedagogia Libertadora, Libertária e Crítico-social dos conteúdos.

A Pedagogia Progressista Libertadora, também conhecida como Pedagogia de Paulo Freire, visa uma consciência crítica num sentido de transformação social. Tem uma atuação "não formal", no entanto, alguns educadores adotam seus pressupostos, que visam uma educação problematizadora, capaz de formar sujeitos transformadores de suas realidades.

Os conteúdos devem ser extraídos da prática diária; o método de ensino está pautado no diálogo entre professor e alunos de forma horizontal. O professor é um animador que deve interagir adaptando-se às características do grupo e intervindo o mínimo possível. Coordenando debates, reflexões o professor estabelece uma relação horizontal, onde professor e aluno são sujeitos do processo de aprendizagem.

Aprender é um ato de conhecimento da realidade concreta, isto é da situação real vivida pelo educando, e só tem sentido se resulta de uma aproximação crítica dessa realidade. O que é aprendido não decorre de uma imposição ou memorização, mas do nível crítico de conhecimento, ao qual se chega pelo processo de compreensão, reflexão e crítica. O que o educando transfere, em termos de conhecimento, é o que foi incorporado como resposta às situações de opressão - ou seja, seu engajamento na militância política. (LIBÂNEO, 1992, p.10)

Na tendência, Pedagogia Progressista Libertária, a escola orienta o aluno a participar ativamente da sociedade, visa à autogestão, a participação ativa do grupo na escolha dos conteúdos, que são apresentados, porém, estes não são exigidos. Ocorre a preocupação com a educação política e o desenvolvimento de pessoas livres, questionadoras da ordem vigente.

O professor é um conselheiro, um orientador, um mediador entre os conteúdos e os alunos e este, é o centro do processo educativo. Deve ajudar o grupo a se desenvolver superando os obstáculos promovendo um clima coletivo utilizando diferentes métodos de pesquisa que incentive a participação de forma voluntária afastando-se, portanto de qualquer ação autoritária. De acordo com os pressupostos desta pedagogia, avaliações em relação ao conteúdo são desnecessárias. A

verificação da aprendizagem ocorre nas situações diárias, experimentadas em assembleias, reuniões, ou seja, na vivência do e no grupo.

Na tendência Progressista Crítico-social dos Conteúdos, a escola tem o papel de preparar o aluno para o mundo do adulto. A prática pedagógica propõe uma interligação entre conteúdo e a realidade, objetivando a transformação social. As proposições desta tendência foram estudadas por vários educadores no território brasileiro, especificamente por Dermeval Saviani, onde este teve como suporte teórico vários pensadores, como Karl Marx, Georges Snynders, Antonio Gramsci.

De acordo com esta tendência pedagógica, os conteúdos precisam ser ensinados, assimilados e devem ter uma conexão com a realidade humana. O método utilizado nesta tendência pedagógica deve estar diretamente relacionado com a experiência do aluno. Não parte do conhecimento depositado no aluno, nem tão pouco, do conhecimento nativo, puro do aluno, “mas de uma relação direta com a experiência do aluno” (LIBANEO, 1992, p. 14) unindo teoria e prática.

A escola apresenta-se como espaço responsável pela apropriação e socialização do saber universal. Porém, a apropriação deste saber universal deverá ocorrer de forma crítica proporcionando a compreensão da realidade com o propósito da transformação.

O professor é insubstituível, no entanto, a participação do aluno na construção do conhecimento é indispensável. Com aulas expositivas, dialogadas, debates, discussões, leituras, trabalhando em grupo ou individualmente a relação professor aluno deve ocorrer de forma participativa, recíproca, mútua. Professor direciona o processo ensino aprendizagem interferindo e criando situações para apropriação do conhecimento.

Diante o exposto, percebe-se uma constante transformação nas tendências pedagógicas seguindo os anseios da humanidade e, por que não dizer as necessidades das instituições norteadoras da construção de valores, princípios vividos pela sociedade para perpetuar-se no poder. Por isto, pergunta-se: Qual a pedagogia norteadora neste século XXI? A transmissão ou construção do saber ocorre somente no espaço escolar? É somente função da escola a construção do saber? Ainda há a preocupação com a formação de um cidadão crítico, reflexivo, sujeito atuante na construção de sua realidade? Como a disciplina de História poderá contribuir com esta formação? Estes questionamentos estão presentes nesta pesquisa, no qual busca verificar o quanto a alfabetização visual poderá contribuir,

para uma educação participativa, onde todos os integrantes do processo possam realmente ser sujeitos históricos e, não somente espectadores da construção de sua História.

3.2 Pedagogias inovadoras do século XXI: repensando o cotidiano.

A educação é um direito fundamental do cidadão brasileiro garantido na Constituição de 1988 estabelecido no artigo 6º. Nos artigos 205 a 214 temos o estabelecimento de algumas diretrizes quanto à responsabilidade, função e objetivos. A educação é um direito de todos, é dever do Estado e da família. Portanto, está claro na Constituição, Lei máxima de nossa Nação, que cabe ao Estado e a família, o dever de garantir o pleno desenvolvimento do indivíduo preparando-o para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Muito se fala em educação, e também, em crise da educação escolar. Esta crise pode estar intimamente relacionada com a crise atual da cultura. Hannah Arendt foi citada na obra “A pedagogia: teorias e práticas da antiguidade aos dias de hoje” de Gauthier e Tardif (2013) para refletirmos sobre esta questão. Arendt afirma que a crise atual da cultura é consequência do desabamento da tradição, da religião e da autoridade.

Estes modelos fornecem símbolos e ideais, elementos fundamentais no processo de educação e formação das pessoas para a construção da sociedade. A tradição valoriza o modelo do passado “os antigos modos de fazer, pensar e agir” (GAUTHIER; TARDIF, 2013, p.18). A religião instaura a relação entre o Homem e o Divino. A autoridade está ligada a ideia de virtude. O Homem autoritário é aquele que guia, concilia, cuida; é aquele que podemos ter confiança.

As sociedades tradicionais, religiosas e autoritárias possuem respostas prontas; criam símbolos, representações, modelos a ser seguidos impedindo assim, o exercício do pensamento crítico e autônomo. Porém, a partir do século XVIII, no continente europeu ocorreu o questionamento deste paradigma. Influenciados por acontecimentos decorrentes desde o século XVI como: a descoberta das Américas, a quebra da unidade cristã, o heliocentrismo, a expansão da cultura da escrita, o individualismo, a possibilidade da luta de classe, as revoluções burguesas, o iluminismo; contribuiu para transformações profundas na cultura, economia,

sociedade e mentalidade. Esta nova realidade gerou a perda da identidade, vivida até então, por estas sociedades tradicionais, religiosas e autoritárias.

A educação nesta sociedade tradicional, religiosa e autoritária tem a função de transmitir conhecimentos respeitando as tradições. Os saberes são passados às gerações futuras orientando as condutas, a atitudes “cristalizando hábitos, rituais e costumes” (GAUTHIER; TARDIF, 2013, p. 30). Na sociedade atual, percebemos a não aceitação destes princípios que não privilegiam a construção do saber, provocando um turbilhão de questionamentos geradores de novas tendências pedagógicas.

Múltiplas tendências pedagógicas são apresentadas neste início do século XXI. Em destaque registramos “a fusão progressista da psicologia cognitiva com a neurologia” (GAUTHIER; TARDIF, 2013, p. 426), ou seja, o estudo do pensamento humano pode estar pautado nas bases biológicas, neurológicas e até mesmo físico-químicas. Novas teorias vêm renovar as concepções quanto à aprendizagem e questiona-se o papel da escola, assim como, os métodos, conteúdos adotados até o presente momento.

A escola que sempre teve uma postura dominante ligada a Igreja ou ao Estado; espaço único de perpetuação do conhecimento e tradições passa a ter outra conotação. Na segunda metade do século XX, a democratização da educação irá estremecer o universo educacional. A heterogeneidade dos alunos, as diversas necessidades, as diferenças sociais, culturais, religiosas, étnicas irão exigir novos valores pedagógicos. “A pedagogia absoluta é abandonada” (GAUTHIER; TARDIF, 2013, p.428).

Neste contexto histórico, a escola não tem mais o monopólio do saber oficial e / ou formal. Antes somente a escola e seus professores podiam transmitir os saberes aos seus alunos. O velho modelo de educação estava baseado, na aceitação passiva dos conteúdos produzidos. O novo modelo defende a abertura, acredita que podemos transpor os muros escolares. Prevê o diálogo entre a escola e a comunidade. Defende a construção de caminhos que conectem o conhecimento produzido na unidade escolar e às experiências vividas pelos participantes do processo educativo.

(...) não podemos ignorar as relações pedagógicas que são estabelecidas fora da escola, pois estaríamos deixando de lado as possibilidades de mudanças relacionadas aos “serviços públicos intelectuais que, além da

escola, devem ser assegurados à população” (...) justificando que “serviços intelectuais” são elementos de hegemonia, ou seja, de democracia no sentido moderno. (MARCELINO, 2013, p.22)

O impacto das tecnologias facilitou a construção do conhecimento, além do espaço acadêmico tradicional, os seja, as instituições escolares. Enquanto a educação extraescolar está cada vez mais real, vital; impulsionando a educação formal, escolar a rever suas estratégias, métodos, sou seja sua vivência. A cada dia cresce o desafio de articular, integrar a aprendizagem formal, com as experiências ricas vivenciadas pelos alunos da escola pública e particular.

Todos somos professores e alunos ao mesmo tempo, porém, apesar de ser muito fácil, neste mundo interconectado incluir suas próprias informações, mantermos conexões; não há garantias de que a capacidade de estar informado proporciona aprendizagem. O conectivismo, uma nova teoria de aprendizagem, exige segundo Carbonel (2016), conhecimento, conversação, colaboração, participação, aprendizagem autônoma e inteligência coletiva. Rompendo assim, com o velho modelo, que aceitava passivamente os conteúdos produzidos, abrindo-se para novas perspectivas educacionais.

Destarte, as pedagogias inovadoras têm por objetivo “educar o olhar, as inteligências múltiplas e as diversas linguagens” (CARBONELL, 2016, p. 14) visando explorar o mundo fora da escola considerando as informações e conhecimentos explícitos e ocultos. Toda a “cidade é fonte de aprendizagem e conhecimento” (CARBONELL, 2016, p. 15). As pedagogias inovadoras preveem, portanto, no século XXI, o diálogo entre escola e comunidade, estabelecendo pontes entre todo o saber produzido dentro e fora das unidades escolares agregando experiências vividas pela comunidade à educação formal atribuindo-lhe sentido.

Entretanto, cuidados precisam ser tomados quanto à conectividade e a relação comunidade escolar e escola. Carbonel (2016) alerta-nos que há um contraste enorme entre o que sabemos e o que se pode saber. O excesso de informação, as especializações e a fragmentação do conhecimento podem gerar confusões e dificulta a compreensão do mundo.

No que diz respeito à comunidade escolar e a escola, o autor mostra-nos alguns aspectos que sustentam um abismo entre estes segmentos. Pois, a escola não digeriu a perda da hegemonia informativa e formativa; continua rígida quanto à

organização de horários; desligada de projetos; não considerando outros espaços de construção de saber.

Há a necessidade de transformação no papel, na organização e formação da escola. Todavia, percebe-se que para vivenciar as pedagogias inovadoras, necessita-se de treinamentos, autoliderança para conduzir debates, facilitar a tomada de decisão, respeitando a livre expressão, ou seja, o professor precisa repensar suas práticas educativas.

No século XX, a imagem da criança se transforma, pois, ocorre o reconhecimento dos direitos de aprender, de crescer respeitando seu ritmo de aprendizagem. A valorização das crianças, assim como, da perspectiva de liberdade ao ato de aprender modificou a relação professor – aluno.

Neste cenário, Gauthier e Tardifi, citam que a partir de 1980 ocorre uma profissionalização dos docentes. O professor deve buscar enriquecer seus conteúdos com pesquisas, realçar seu nível cultural, avaliar as competências em como aplicar o conhecimento, enaltecer uma visão reflexiva buscando novos caminhos para concretizar o processo educativo e, com certeza um dos caminhos perpassa pela busca de metodologias diversificadas, ativas e pela ludicidade.

3.3 A ludicidade e as metodologias ativas no processo educativo.

Lúdico é um adjetivo da língua portuguesa que tem origem na palavra latina “*ludus*” que significa “jogo”. E, o jogo, é algo que está presente na vida do ser humano. No prefácio do livro *Homo Ludens*, Johan Huizinga (2001) defende a ideia “de que é no jogo e pelo jogo que a civilização surge e se desenvolve”. Nas obras de Piaget (1990), e Vygotsky (2009) também se presencia a importância do jogo para o desenvolvimento humano.

Para Piaget, o jogo não pode ser considerado uma ação que leva somente à diversão, pois, este contribui para o desenvolvimento físico, afetivo, moral e cognitivo. A criança desenvolve-se através do lúdico equilibrando assim seu mundo. Brinca para entender, assimilar o cotidiano, ou seja, a realidade imposta pelo mundo do adulto. Ainda descreve quatro estruturas básicas de jogos: jogo do exercício, jogo simbólico, o jogo da construção e o jogo das regras.

Vigotsky apresenta três características ligadas à brincadeira: a imaginação, a imitação e a regra. Toda atividade humana está ligada ao poder de observação, reprodução, criação que “não existe apenas quando se cria grandes obras” (VIGOTSKY, 2009, p.15). O citado autor estabelece uma relação entre a aprendizagem e o jogo, pois, ao exercitar a imaginação, planejar, representar, imitar papéis do cotidiano a criança ensaia comportamentos, vivências que muitas vezes não está preparada criando assim uma “zona de desenvolvimento proximal” (o ponto entre o que a criança faz com auxílio, mas poderá fazer sozinha).

Portanto, ao estudar os autores Piaget, Vigotsky, Huizinga, Marcellino verifica-se a importância do lúdico no processo educativo, pois, estimula o ato de observar, questionar, pensar levando a construção do conhecimento.

Nelson Carvalho Marcellino registra que “não é possível desconhecer as relações existentes entre lazer, a escola e o processo educativo” (MARCELLINO, 2013, p.22). Nesse sentido, o lazer visto como veículo de educação potencializa o desenvolvimento pessoal e social. Ao ser considerado como objeto de educação proporciona o estímulo ao aprendizado enriquecendo o espírito crítico. Reconhecendo a correlação entre lazer, escola e processo educativo tonifica-se a ideia da necessidade do nascimento de uma nova pedagogia. Considerada por Marcellino, a Pedagogia da animação.

(...) a Pedagogia da animação estaria ligada à criação do ânimo, a provocação de estímulos e à cobrança da esperança. A preparação não para uma sociedade dominada pela exploração do trabalho, ou para o ideal questionável de uma “civilização do lazer”, mas a uma educação para o movimento do presente, o que implica não considerá-lo imutável e que entra em choque profundo com a visão “funcionalista” do lazer em suas várias nuances. (MARCELLINO, 2013, p. 23)

Há questionamentos relacionados à quais argumentos seriam utilizados para justificar o viver da ludicidade no ambiente escolar. Marcellino aponta-nos dois aspectos fundamentais. Primeiro que o brincar, o jogo, a brincadeira; dá prazer, é gostoso, traz felicidade e propõe desafios. Estes por si só, já seriam argumentos substanciais. Porém o autor acrescenta outro aspecto.

Por meio do brincar ocorre à possibilidade de vivências e, ainda contribui de maneira relevante, para a formação de um ser humano “participante da cultura da sociedade em que vive, não apenas como mero indivíduo requerido pelos padrões

de produtividade social” (MARCELLINO, 1990, p.65). Vivenciar o lúdico é vital para o desenvolvimento da participação cultural e criativa, pois, o lúdico é

um fim em si mesmo, (...) é espontâneo (...) pertence a dimensão dos sonhos (...) baseia-se na atualidade (...) favorece a utopia, a construção do futuro a partir do presente(...) o lúdico privilegia a criatividade, a inventividade e a imaginação, por sua própria ligação com os fundamentos do prazer. Não comporta regras preestabelecidas, nem velhos caminhos já trilhados; abre novos caminhos, vislumbra outros possíveis. (OLIVER, 2013, p. 37).

Portanto, por que não olhar para a escola como espaço de ludicidade? Não podemos esquivar a escola da responsabilidade da construção da sociedade em que vivemos. Por isto, por que não propor a ruptura das velhas estruturas e aderir o compromisso de reconstrução dos alicerces escolares? Precisa-se “abrir portas e janelas e deixar que a inclinação vital penetre na escola, espante a poeira, apague as regras escritas na lousa” (OLIVER, 2013, p.39), proporcionando um modelo educacional criativo, participativo contribuindo para a construção de cidadãos conscientes de seus direitos, deveres e responsabilidades pelo mundo em que vive.

Os passos para a leitura da imagem, bem como, a sequência didática (S.D.) seguem as estruturas da metodologia ativa, onde o aluno é levado a pensar e não somente a observar o professor. O aluno reflete diante um problema, individualmente, escreve, lê, discute, levanta hipóteses, soluciona problemas, compartilha conhecimento, ou seja, são “convidados a se portarem na sala de aula diferentemente da educação tradicional (...) são envolvidos em atividades e interações diversas (...)” (MATTAR, 2017, p.38) adotando uma postura colaborativa.

Preocupa-se com o fazer pensar e o pensar sobre o que está fazendo; não abandonado, portanto as aulas expositivas; mas sim, nas metodologias ativas há o cuidado em incorporar linguagens diversificadas, respeitando o ritmo de aprendizagem de cada aluno. As metodologias ativas são estratégias de ensino centradas no fazer pensar, levando a participação efetiva do aluno no processo ensino aprendizagem.

Assim, ao utilizar a leitura da imagem como instrumento de compreensão do conteúdo histórico e verificação de aprendizagem, proporciona-se ao aluno a aprendizagem de forma lúdica. Alunos e professor participam de um jogo de faz de conta na medida em que agem como historiadores, investigadores no tempo e no espaço. O professor deixa de ser o centro do processo de construção do

conhecimento. Conta com a participação ativa dos olhares atentos de sujeitos que podem e devem ser responsabilizados pela construção de saberes, tornando-os agentes históricos, não somente observadores de seu meio, mas sim, edificadores.

Esta postura faz a diferença, na medida em que, atribuem significados a ação educativa “aprimorando atitudes e valores imprescindíveis para o exercício pleno da cidadania, como exercício do conhecimento autônomo e crítico (...)” (BEZERRA, 2003, p.47), visando à efetivação dos objetivos do ensino da História previsto nos Parâmetros Curriculares Nacionais.

3.4 O ensino de História: fundamentos, objetivos e o papel do professor.

A historiografia brasileira sofreu uma revisão no final da década de 1980 onde vários debates surgiram à cerca de reflexões como: o conteúdo a ser abordado; metodologias e objetivos do ensino da História; quanto ao livro didático; à problemática da reprodução do conhecimento nas esferas do Ensino Fundamental e Médio.

Este período pode ser considerado marcante no que diz respeito às reestruturações curriculares, pois, apresenta novos paradigmas tanto para o conteúdo como para as metodologias de ensino. Buscou repensar e recolocar o professor e o aluno como sujeitos históricos na construção do conhecimento.

A proposta de metodologia do ensino de História que valoriza a problematização, a análise e a crítica da realidade concebe alunos e professores como sujeitos que produzem a História e conhecimento em sala de aula. Logo são pessoas, sujeitos históricos que cotidianamente atuam, lutam e resistem nos diversos espaços de vivências (...) (FONSECA, 2003, p. 94).

No ensino tradicional o conhecimento estava centrado na figura do professor, este detentor do saber, portanto transmissor do saber factual, anacrônico, positivista. E, cabia ao aluno, nesta perspectiva, ser o receptor passivo do conhecimento histórico.

Com os novos paradigmas busca-se uma preocupação com o presente, com a História local, com a História que aborda os aspectos dos vencidos e dos vencedores facilitando a revisão do conceito de cidadania que não está mais

atrelado ao caminho da transformação política e a formação de nacionalidade. Busca-se a análise do processo histórico de uma forma crítica, analítica e associativa onde “a cidadania possui um caráter humano e construtivo, em condições concretas de existência” (FONSECA, 2003, p. 94).

Segundo Selva Guimarães Fonseca (2003) os modelos tradicionais de educação ainda possuem muita força na organização dos currículos escolares. No entanto, as novas produções historiográficas que estão influenciando o ensino de História ao “dar voz e lugar aos diferentes sujeitos históricos” (FONSECA, 2003, p. 95) ampliando temas, fontes, problemas, materiais, oportunizando questionamentos, proporciona o fim de uma História e de uma escola excludente. A escola passa ser o espaço de construção de saberes e não de transmissão de informações, proporcionando a liberdade do Homem “de súdito para cidadão” (FONSECA, 2003, p. 96).

Somente o ensino de História comprometido com a análise crítica da diversidade da experiência humana pode contribuir para a luta, permanente e fundamental, da sociedade: direitos do homem, democracia e paz. (FONSECA, 2003, p. 96)

O ensino de história hoje está ligado ao desenvolvimento da capacidade de observar, refletir analisar e posicionar-se de crítica diante a realidade. Com isto, a disciplina de História dia a pós dia, vem integrando conceitos, habilidades e competências entrelaçando conhecimentos de outras disciplinas como: Sociologia, Antropologia, Língua Portuguesa, entre outras.

Ao analisar os PCNs e Currículo do Estado de São Paulo percebe-se que a importância o ensino de História está intimamente ligado compreensão acerca de refletirmos sobre as seguintes questões: De onde viemos? Quem somos exatamente? O que poderíamos ser? Conhecendo, assim o passado, para compreendermos nosso presente possibilitando transformações. Ousa-se dizer que a História, não é o estudo do passado, mas sim, o estudo do presente.

Segundo Fonseca, o objetivo da História é reconstituir, explicar, e compreender seu objeto, ou seja, a história real. “Assim, a lógica fundante da produção do saber histórico em sala de aula é a explicitação do real” (FONSECA, 2003, p. 119). Cabe destacar os objetivos gerais do ensino e História previstos nos PCNs presentes no quadro 01:

Quadro 01 – Objetivos gerais de História segundo os PCNs

- Identificar relações sociais no seu próprio grupo de convívio, na localidade, na região e no país, e outras manifestações, estabelecidas em outros tempos e espaços;
- Situar acontecimentos históricos e localizá-los em uma multiplicidade de tempos;
- Reconhecer que o conhecimento histórico é parte de um conhecimento interdisciplinar;
- Compreender que as histórias individuais são partes integrantes de histórias coletivas;
- Conhecer e respeitar o modo de vida de diferentes grupos, em diversos tempos e espaços, em suas manifestações culturais, econômicas, políticas e sociais, reconhecendo semelhanças e diferenças entre eles, continuidades e descontinuidades, conflitos e contradições sociais;
- Questionar sua realidade, identificando problemas e possíveis soluções, conhecendo formas políticas-institucionais e organizações da sociedade civil que possibilitem modos de atuação;
- Dominar procedimentos de pesquisa escolar e de produção de texto, aprendendo a observar e colher informações de diferentes paisagens e registros escritos, iconográficos, sonoros e materiais;
- Valorizar o patrimônio sociocultural e respeitar a diversidade social, considerando critérios éticos;
- Valorizar o direito de cidadania dos indivíduos, dos grupos e dos povos como condição de efetivo fortalecimento da democracia, mantendo-se o respeito às diferenças e a luta contra as desigualdades.

Fonte: BRASIL, Parâmetros Curriculares Nacionais, p.43.

Por fim, segundo Bittencourt (2008), um dos objetivos centrais do ensino de História está relacionado à contribuição na construção de identidades; na formação de indivíduos reflexivos, críticos atuantes na construção de seu meio; na formação intelectual do sujeito histórico capaz de relacionar presente – passado – presente, fazendo comparações, assim como, na formação humanística abrangendo reflexões sobre as condições humanas em respeito às diferenças étnicas, religiosas, sexuais, econômicas e sociais.

Com relação à escolha dos conteúdos os professores devem considerar a formação intelectual e social preocupando-se em assegurar aos alunos o refletir sobre si, os outros e outros grupos, em temporalidades históricas diversas. Sensibilizando e fundamentando a compreensão de que os problemas cotidianos não podem ser explicados somente a partir de situações presentes.

Ao selecionar os conteúdos o professor deve ficar atento para as três grandes intenções sugeridas pelos PCNs, presentes no quadro 02.

Quadro 2 – Intenções ao selecionar conteúdos a ser estudados em História

- Contribuir para a formação intelectual e cultural dos estudantes;
- Favorecer o conhecimento de diversas sociedades historicamente constituídas, por meio de estudos que considerem múltiplas temporalidades;
- Propiciar a compreensão de que as histórias individuais e coletivas se integram e fazem parte da História.

Fonte: BRASIL, Parâmetros Curriculares Nacionais, p.46.

3.5 Novas concepções: o Saber histórico no século XXI.

A Lei 9394/96 – Diretrizes e Bases da Educação Nacional, artigo 22; esclarece que educar pressupõe o desenvolvimento da cidadania no educando, assim como, possibilitar a continuidade aos estudos posteriores e fornecer condições para progredir no trabalho (BRASIL, 1996).

O objetivo maior do ensino, então, será preparar o educando para o mercado de trabalho e despertar a consciência cidadã. Entende-se por consciência cidadã, quando o indivíduo tem pleno discernimento do que são seus deveres (votar, cumprir leis, proteger o meio ambiente, o patrimônio, o semelhante); e seus direitos (saúde, educação, moradia, trabalho, lazer, liberdade, propriedade) garantindo assim a não violação dos mesmos.

O educando deve adquirir conhecimentos, habilidades e valores, utilizar todas as informações aprendidas, para transformar sua personalidade e a sociedade em que está inserido. Ser um cidadão, portanto, é ter capacidade de questionar, compreender, manifestar opiniões e até mesmo interferir, contribuir para a construção da sociedade na qual faz parte. Com isto, o papel do professor de História não pode mais estar preso ao de ser simplesmente um mero transmissor de informações. O professor deve conhecer o “patrimônio cultural da humanidade” (PINSKY, 2003, p. 23), as primeiras formas de organização da sociedade, a evolução das civilizações, suas organizações econômicas, políticas, sociais, a cultura; deve conhecer sobre a Revolução Francesa, a formação do capitalismo, a escravidão etc. Deve conhecer as ideias e a cultura dos povos passados. Mas, deve conhecer também a cultura, as ideias, os desejos do educando e assim fazer uma “intermediação” (PINSKY, 2003, p. 23).

Mas como interligar o ensino da História com a formação de um cidadão crítico, participativo, atuante na construção de sua Sociedade? Alguns estudiosos como Bezerra (2003), Freitas Neto, Ruiz (2003), Fonseca (2003), Paranhos (2010), Bittencourt (1993, 2003, 2008), Muaze (2015) colocam algumas sugestões.

Primeiramente, o planejamento é fundamental. É nesta etapa que poderemos selecionar e organizar os conteúdos abordados durante o ano. Sabemos que é impossível o estudo global de todos os fatos históricos. Os conteúdos devem ser selecionados, “devem estar em consonância com as problemáticas sociais marcantes em cada momento histórico” (BEZERRA, 2003, p. 39).

Após a seleção dos conteúdos, mesmo estes estando bem próximos aos problemas sociais, fica difícil a tarefa de convencer os alunos à importância de estudar tais conteúdos. Sempre ouvimos: “Por que tenho que estudar isso?”.

Uma sugestão, para lidar com a problemática da fragmentação dos conteúdos e disciplinas e, a falta de identificação do aluno com o saber escolar, é a transversalidade.

A partir de análises sobre a realidade brasileira, especialistas de diversas áreas de ensino apresentaram cinco temas transversais para a educação nacional: ética, pluralidade cultural, saúde, orientação sexual e meio ambiente. (FREITAS NETO, 2003, p.59)

Ao abordar estes temas em sala de aula, o professor estaria aproximando a realidade, o cotidiano, as necessidades e expectativas do aluno, com o conhecimento apresentado pelo professor.

A transversalidade foi abordada de três maneiras desde 1.995: trabalho interdisciplinar; a criação de uma aula específica dentro da carga horária e “disciplinas como meios e transversalidade como fim” (FREITAS NETO, 2003, p. 62).

O trabalho interdisciplinar prevê a seleção de uma proposta temática comum entre dois ou mais professores e cada um recorta as contribuições e especificidades de sua disciplina. Desta maneira, manteve-se a fragmentação e corre-se o risco do aluno ficar esgotado com a abordagem do mesmo tema em várias disciplinas.

Outra maneira de trabalhar com temas transversais, foi à criação de uma aula dentro da carga horária para discuti-los. No entanto, desta maneira os temas transversais não estariam ligados aos conteúdos das disciplinas. Permanece a fragmentação.

O mais viável seria trabalhar as “disciplinas como meios e a transversalidade como fim” (FREITAS NETO, 2003, p. 63). O professor não deverá desprezar o conteúdo histórico, mas deve aproximá-lo dos temas transversais. Deverá ensinar sobre a aldeia “indígena” no Brasil e a partir deste tema, favorecer discussões sobre a pluralidade cultural, observando as diferenças existentes dentro da sala de aula, trabalhando assim o relativismo cultural.

O professor pode perfeitamente adotar uma abordagem tradicional ou de eixo temático. “O que deve mudar é a atitude do professor diante ao conteúdo e o aluno” (FREITAS NETO, 2003, p.72).

Ao professor sugere-se: valorizar o aluno e seu contexto cultural, “expor ao aluno o que se ensina, por que se ensina, e onde quero chegar” (FREITAS NETO, 2003, p. 73), deixar claro que o conhecimento histórico é um meio para compreender o mundo em que vivemos.

Para completar, Bezerra em 2003 diz:

(...) a utilização de metodologias apropriadas para a construção do conhecimento histórico (...) torna-se um mecanismo essencial para que o aluno possa apropriar-se de um olhar mais consciente para sua própria sociedade e para si mesmo (BEZERRA, 2003, p. 42).

Trabalhar com diversas fontes históricas: fotos, vídeos, pinturas, músicas, relatos orais e escritos, mapas, pode contribuir para que o educando sinta-se construtor do saber histórico.

Trata-se, portanto, de ensinar aos alunos não contemplar o ‘edifício da História’, como algo já pronto, mas de ensinar-lhes a edificar o próprio edifício. (...) Até agora a História era ensinada como se tratasse de quadros já acabados. (RUIZ, 2003, p.77).

Adotando uma abordagem comparativa, cabe ao professor ensinar a “construir conceitos” e aplicá-los para solucionar possíveis problemas. O aluno deve adquirir capacidade de relacionar os temas, interpretá-los para compreender melhor a realidade histórica.

Ao professor convém estimular a pesquisa, trabalhar com as mais diversas fontes ou documentos, para que os alunos vivenciem a experiência de investigar, realizando assim, a análise da realidade histórica em questão, participando da construção do processo histórico.

Resumindo, o planejar, o selecionar os conteúdos, abordar temas transversais, diversificar metodologias, são sugestões que contribuem para a aproximação do saber histórico com a realidade do educando.

No que diz respeito a “diversificar metodologias”, é que entramos com o trabalho da leitura das imagens. As imagens, geralmente, aparecem nos livros didáticos, paradidáticos, infantis como “mera decoração”, aparece mudas, incapazes de fornecer alguma informação sobre o tema histórico abordado. No entanto, elas podem nos falar, e muito. Mesmo que seja um breve sussurrar, é só saber ouvir.

(...) independente da origem da imagem, o problema central que se apresenta para os professores é o tratamento metodológico que esse acervo iconográfico exige, para que não se limite a ser usado apenas como ilustração para um tema ou como recurso para seduzir um aluno acostumado com a profusão de imagens e sons do mundo audiovisual. (BITTENCOURT, 2008, p. 360)

Bittercourt (2008) salienta que não existem muitas referências sobre o uso de imagens no ensino de História, porém com o presente estudo, registra-se que podemos instaurar diálogos com as imagens – fotos, pinturas, charges, quadros - deixadas pelo Homem no decorrer de sua trajetória. Estabelecendo um olhar detalhado, sobre as imagens deixadas, construídas pela humanidade; seguindo uma grade de análise, evita-se o esquecimento de aspectos importantes para a leitura crítica e reflexiva destas expressões, representações recheadas de informações sobre quem as produziu.

Ao olhar com atenção e não simplesmente ver, as imagens adquirem um aspecto diferente, detalhes se tornam visíveis, gradações de cor, de forma, de elementos podem ser identificados até mesmo pelo mais leigo dos observadores. (LEHMKUHL, 2010, p.61)

O aluno na atividade de leitura de imagem, observa, levanta questionamentos, busca respostas, ou seja, constrói um novo saber, um novo conhecimento histórico. Com isso, o aluno deixa de ser um simples espectador, que vê a História passar sobre seus olhos. Vai fazer parte da construção do saber histórico. Passará a ser um sujeito histórico, atuante; compreenderá melhor sua realidade, tornando-se um possível agente transformador, ou seja, um cidadão.

Luciene Lehmkuhl registra que estudantes e professores exprimem dificuldades em acessar os saberes históricos presentes nas imagens e desistem de utilizá-las ou

empregam como uma ilustração somente. Portanto, se faz necessário aprender a ler imagens: bidimensionais, tridimensionais, fixas, em movimento; desafio, contudo abordado no próximo capítulo.

4 LEITURA DA IMAGEM E O ENSINO DE HISTÓRIA.

4.1 Imagem... O que é? O que é?

Na busca de utilizar metodologias diversificadas para o ensino de História, oportunizando a construção do conhecimento histórico, a fim de que o aluno torne-se um agente transformador de seu meio, o professor, enquanto mediador da edificação de saberes pode apropriar-se da leitura da imagem em seu cotidiano escolar. Para tanto, é imprescindível inteirar-se de alguns conceitos, técnicas, reflexões. Faz-se “necessário que tal leitor obtenha conhecimento prévio da organização do sistema de linguagem visual” (BUORO, 2002, p.3) tendo em vista, a referida ação de ler a imagem possa ser realizada de maneira mais sistemática e sua aplicabilidade tenha maior possibilidade de êxito.

O termo imagem, de acordo com a etimologia da palavra, deriva-se do latim “*imago*”, o qual se refere à representação, figura, semelhança com algo.

(...) um dos sentidos de *imago* em latim, etimologia de nosso termo “imagem”, designa a máscara mortuária usada nos funerais na antiguidade romana. Essa acepção vinculada à imagem, que pode também ser o espectro ou a alma do morto, não só à morte, mas também a toda História da arte e dos ritos funerais. (JOLY, 2012, p.18)

A discussão e reflexão para perscrutar definições em torno do termo imagem não é algo recente; está presente na vida da humanidade desde seus primórdios. Platão, em sua obra “A República”, VI livro, empenhava-se em conceituar, sendo esta, até o presente momento, a forma mais antiga de dizer o que é imagem. Para tal pensador, seriam primeiramente as sombras; em seguida, os reflexos vistos nas águas, nas superfícies lisas. Seria um duplo que reproduz as características de alguma coisa. Segundo Platão, estas eram chamadas de naturais, pois não são produzidas pelos Homens, podendo ser até ferramentas filosóficas, diferentemente das imagens artificiais, ou seja, aquelas criadas e recriadas pelo ser humano, classificadas como bidimensionais e tridimensionais.

Pensadores da Idade Média ainda definiam imagem como algo que está no lugar de outro algo. Esse período foi muito significativo para a produção das imagens do mundo ocidental cristão. Consideradas mais rápidas que as palavras, as imagens foram muito utilizadas para os ensinamentos da igreja católica na disseminação e construção do pensamento cristão durante a Idade Média Ocidental Europeia.

Isso ocorreu principalmente quando a igreja passou a representar uma instituição de poder tanto político, quanto socioeconômico e das mentalidades, visando, assim, à consolidação da fé cristã. As imagens, produzidas de forma clara, sem grandes detalhes, para não desviar a atenção das sagradas escrituras, foram utilizadas durante este período histórico para apagar os vestígios pagãos. Possuíam a função de instruir, comover e relembrar ensinamentos.

Jean-Claude Schmitt afirma que a “imagem medieval se impõe como uma aparição: entra no visível, torna-se sensível” (SCHMITT, 2007, p.16), podendo ser associada a uma manifestação divina, com o poder de comunicação, estabelecendo um contato direto com os fiéis. Não eram vistas como uma representação simplesmente, mas, sim, como a personificação da mensagem, ou o ensinamento o qual ela representa. Schmitt (2007) traz a reflexão de que a imagem, mais do que as palavras dos evangelizadores, penetrava no imaginário coletivo da população europeia que, em sua grande maioria, não era letrada.

Sendo ou não uma representação natural, artificial, ou ainda um instrumento de poder, de comunicação, de divindade, confundindo ou assemelhando-se com o que representa definir imagem não é uma tarefa tão simples assim. A palavra imagem pode ter vários sentidos e até gerar contestações, pois se aplica em realidades diversas e não necessariamente em questões visuais. Pode-se pensar o mundo das imagens dividido em dois “domínios”: representações visuais e mentais, segundo Nöth e Santaella (2001).

Destacam-se, como o primeiro domínio, as representações visuais, ou seja, os desenhos, pinturas, gravuras, fotografias, consideradas representações bidimensionais. Fazem parte, ainda, das representações visuais, as imagens cinematográficas, televisivas, esculturas, mapas, diagramas, sendo estas classificadas como tridimensionais.

As representações visuais seriam signos que refletem o mundo a nossa volta, diferenciadas também em fixas, congeladas, tais como: quadros, gravuras, charges. Em movimento, são aquelas opostas à imagem fixa formada de uma sequência de imagens no decorrer de um determinado tempo, como por exemplo, as imagens de cinema e TV. E, há ainda as imagens animadas, hoje também usadas para as imagens digitais: “manipulação de imagem a imagem, gerando uma verdadeira coreografia de formas dinâmicas” (SANTAELLA, 2012, p.18).

Martine Joly salienta que não pode haver “confusão entre imagem fixa e imagem animada” (JOLY, 2012, p. 15), nem presumir que somente imagem contemporânea é a imagem da mídia, sem considerar a coexistência, dentro das próprias mídias, de outros tipos de representações e expressões visuais.

Confundir imagem contemporânea e imagem da mídia, uma imagem da mídia e televisão e publicidade é não apenas negar a diversidade de imagens contemporâneas como também ativar uma amnésia e uma cegueira, tão prejudiciais quanto inúteis, para a compreensão das imagens (JOLY, 2012, p.16).

Fazem parte do segundo domínio as representações imateriais, ou ainda, conhecidas como as representações mentais, imaginadas, ou seja, impressões que temos quando lemos, ouvimos a descrição de algo ou de algum lugar. Neste domínio, as “imagens aparecem como visões, fantasias, imaginações, esquemas, modelos ou, em geral, como representações mentais” (NÖTH; SANTAELLA, 2001, p. 15), podendo ou não estar ligadas às imagens captadas. “Uma representação mental é elaborada de maneira quase alucinatória, e parece tomar emprestadas suas características da visão” (JOLY, 2012, p.19); por isso o que se considera como imagens mentais interliga-se com a representação do que se vê e se assemelha.

Encontra-se, também, como vocabulário ligado ao ramo da publicidade e das ciências humanas, o termo imagem. Estuda-se a imagem da mulher na sociedade, constrói-se a imagem do político de determinado partido além de imagens como fotografias, outdoor, cartazes, charges que são utilizadas para construir, modificar, substituir as imagens pré-existentes no imaginário desta ou daquela pessoa, ou segmento inseridos na sociedade.

De acordo com os autores Nörth e Santaella (2001), esses dois pontos estão intimamente ligados, pois não há representações visuais que não tenham surgido da mente humana e, por sua vez, não há representações mentais que não tenham tido “origem no mundo concreto dos objetos visuais” (NÖTH; SANTAELLA, 2001, p. 15).

Lucia Santaella (2012) acrescenta, aos domínios citados, representações visuais e mentais, no que diz respeito à “visualidade”; os domínios das “imagens diretamente perceptíveis”, ou seja, “aquelas que vemos diretamente da realidade em que nos movemos e vivemos” (SANTAELLA, 2012, p.16), os domínios das “imagens verbais”, que englobam as metáforas, as descrições. E, ainda, o domínio das “imagens ópticas”, como por exemplo, espelhos e projeções.

As imagens possuem diversas modalidades, pois nem sempre retratam exatamente os aspectos que são visíveis. Registram-se, portanto, “imagens em si mesmas”, aquelas apresentadas de forma “pura, colorida, abstrata” e não possuem referência exterior: são o que são. As “imagens figurativas”, aquelas que são parecidas com algo existente no mundo ou que supostamente existem no mundo, estão conectadas com o mundo real e “funcionam como um duplo”, reproduzindo algo já pré-existente. E há as “imagens simbólicas” que representam figuras “reconhecíveis” tendo a incumbência de exprimir significados que vão além do que estamos vendo. Nas imagens simbólicas, aquilo que é visível “funciona como um meio de expressar ideias ou valores” (SANTAELLA, 2012, p.50), tais como liberdade, justiça, progresso, escravidão.

As figuras aparentes nas imagens remetem às ideias abstratas porque existe entre elas e as ideias uma relação de convenção estabelecida culturalmente. Se não conhecemos as convenções que fazem uma figura funcionar como símbolo, ela será meramente uma figura. (SANTAELLA, 2012, p. 50)

Para atribuir significados, as “imagens simbólicas” estão intimamente ligadas a um repertório, a um contexto. Por exemplo, para os brasileiros que vivenciaram mais de 300 anos de escravidão com mão de obra africana acorrentada, uma corrente quebrada pode simbolizar o fim de um sistema escravista. Para outras culturas pode não ter o mesmo significado.

Martine Joly apresenta também as “imagens científicas” as quais auxiliam, contando com instrumentos, a observar e interpretar diversos fenômenos em profundas áreas do conhecimento, tais como: na medicina, na matemática, na meteorologia, na mecânica, na informática, na biologia, na robótica, etc.

Sob o ponto de vista da ótica, imagem é um conjunto de pontos que convergem num plano; temos a imagem digital ou “novas imagens”, aquelas produzidas por computadores, que representam mundos simulados e “passaram nos últimos anos da representação em três dimensões a um padrão de cinema – o 35 mm (...)” (JOLY, 2012, p.25). A potente tecnologia na área permitiu criar mundos virtuais em que as imagens podem ser manipuladas ou representar o real, gerando a possibilidade de confusão entre o real e o universo virtual.

No campo da arte especificamente, a imagem é toda representação visual como pinturas, afrescos, iluminuras, ilustrações decorativas, desenhos gravuras,

filmes, vídeos, fotografias. A arte é uma produção histórica que conta e manifesta variações sociais, instrumentos, técnicas, valores humanos, localidades, temporalidade. Portanto, mesmo sendo difícil “encontrar uma definição capaz de abraçar toda riqueza de suas manifestações” (SANTAELLA, 2012, p.26) é possível utilizar esta produção histórica para revelar o contexto no qual foi produzida.

Por isto, a representação visual, fixa, bidimensional, aquela criada e reproduzida artificialmente pelos seres humanos no decorrer de sua História utilizando técnicas, suportes, tecnologias, ou seja, ocorrendo a mediação humana e possível geradora de “imagens simbólicas”, será o instrumento utilizado para a análise e compreensão do conteúdo histórico, objeto central da pesquisa em questão.

Enfim, pode-se utilizar a palavra imagem para classificar muitas coisas. Contudo, não há intenção e nem tempo hábil para buscar definitivamente conceitos mais precisos e aprofundados. O que se pode afirmar, com certeza, é que a imagem é heterogênea, polissêmica. É uma representação, uma maneira de comunicar o que se vê, ouve, sente, imagina. E de saber o que ou outro vê, ouve, sente, imagina.

Ela, a imagem, pode ser representada através de signos - algo que se percebe e atribui uma significação, ou associação a uma ideia, ou até mesmo da linguagem verbal e virtual; não só “representação mental, é também (...) ação ou experiência, qualidade de impressão” (SANTAELLA, 2005, p. 83). Lucia Santaella (2005) apresenta o conceito de signo, segundo Charles Sanders Peirce, como sendo algo que representa seu objeto, está no lugar do objeto. “Portanto, ele só pode representar esse objeto de certo modo e certa capacidade” (SANTAELLA, 2005, p. 90) e produzirá na mente de quem interpreta outro signo que está relacionado com o objeto através da mediação feita pelo interpretante.

Com isso, a imagem, que pode ser representada por signos, não é simplesmente uma cópia. Ela representa algo, tem pontos semelhantes em relação ao objeto representado. Joly (2012) afirma que, se a imagem apresentar muitos pontos semelhantes ao objeto, pode confundi-la com o real; se possuir poucos pontos semelhantes pode-se duvidar da legitimidade de sua representação. Porém, é certo que a imagem revela sentimentos, pensamentos, sensações, valores e princípios de quem criou e a recriou.

O Homem, pela visão, entra em contato com seu mundo, relaciona-se com este mundo. Pelo olhar, estabelece uma conexão, um encontro entre seu mundo

particular e o mundo que o rodeia. E, com essa relação, o Homem passa a compreender o mundo em que vive e também a representá-lo. No mundo contemporâneo, temos diversos tipos de leitores: de jornais, revistas, de gravuras, fotografias, de gráficos, mapas, cinema, TV, do computador, “(...) leitor de miríades de signos, símbolos e sinais em que se converteu a cidade moderna, uma verdadeira floresta de signos” (SANTAELLA, 2012, p.11).

Percebe-se o mundo através dos órgãos do sentido. É através da visão, audição, paladar, tato, gustação que sentimos o mundo e nos conectamos a ele. Captam-se mensagens que serão enviadas ao cérebro e, assim, descobrir características, reconhecer os significados, analisar as relações existentes entre o que se vê, o que se sente, e a realidade na qual se está inserido. Ao perceber, associar, analisar, consegue-se captar e interpretar a realidade.

A imagem, sem sombra de dúvida, é um instrumento de comunicação. Não mais ou menos importante que as palavras, estas – imagens e palavras - se completam. No entanto, realmente a imagem, muitas vezes, abrevia explicações, capturando desejos, ilustrando informações, indicando, orientando, aguçando a capacidade perceptiva do ser humano.

Todavia, partindo desse pressuposto a imagem produzida pelos egípcios, há cerca de 5000 a.C., por exemplo, poderá revelar características importantes dessa civilização. Poderá estar impregnada de sentimentos, valores, desejos, pensamentos que contribuirão para a compreensão do conteúdo histórico de forma mais eficiente. Poderá aguçar questionamentos sobre a forma de vida de tal civilização. Porém, a leitura das imagens produzidas, neste contexto histórico, assim como todas as imagens que nos cercam, requer uma alfabetização visual fugindo, assim, de uma leitura ingênua e intuitiva.

4.2 Leitura, o ato de ler... Janela para a compreensão do mundo?

Leitura é classificada como o ato de ler. Derivado do latim “*lectura*”, a palavra significa escolha, recolher, captar com os olhos. É a maneira como se interpreta um conjunto de informações estimulando a imaginação, descobrindo diferentes hábitos, ampliando conhecimentos, enriquecendo vocabulários.

O ato de ler é uma atividade complexa. Segundo Vicente Jouve (1998), que se baseia nas propostas de Guilles Thérien (Por uma Semiótica da leitura), a leitura possui cinco dimensões: processo neurofisiológico, cognitivo, afetivo, argumentativo e simbólico.

Dentro do processo neurofisiológico, ler é algo concreto que utiliza o aparelho visual e as diversas funções do cérebro. Estudos comprovam, segundo Santaella, que o movimento do olhar não é linear, por isso o leitor consegue ler com maior facilidade palavras concisas, simples. Ler seria de acordo com essa primeira etapa, identificar e memorizar signos, ou seja, a representação do mundo.

A segunda etapa da leitura, conhecida como cognitiva, é o momento da interpretação, em que há a decodificação dos signos. E é na dimensão argumentativa que percebemos que todo texto possui uma “intenção ilocutória” (JOUVE, 1998, p. 21), ou seja, a vontade de modificar o comportamento do leitor, onde este está sempre intimado a responder, podendo ou não aceitar as argumentações do texto.

O ato de ler ainda passa por um processo afetivo, em que o interesse pela leitura está ligado ao grau de identificação com a obra. Quando há identificação, quando as emoções estão próximas às emoções vivenciadas, presentes na obra, mais o leitor permanece preso à leitura.

E, por fim, a leitura possui uma dimensão simbólica, pois o significado do texto lido, verbal ou não verbal, está ligado ao contexto cultural de cada leitor. Este contexto cultural, no qual o leitor está inserido, contribui para a formação de outro texto; que poderá, muitas vezes, transformar mentalidades.

Geralmente, quando falamos em leitura, pensamos na linguagem verbal – escrita ou oral. Existe um condicionamento. Logo pensamos que essa forma de linguagem é a única forma disponível para se buscar o saber, para entrarmos em contato com o mundo e assim poder compreendê-lo, interpretá-lo e re-apresentá-lo.

Entretanto, a linguagem é um conjunto de símbolos o qual se pode classificar como uma forma de comunicação e expressão na natureza, sendo ela verbal ou não verbal. Com isso, podemos ter:

linguagem oral (fala), linguagem gráfica (a escrita, um gráfico), linguagem tátil (sistema de escrita em braile, um beijo), linguagem auditiva (apito de um guarda ou juiz de futebol), linguagem olfativa (aroma de um perfume de alguém querido), uma linguagem gustativa (o gosto apimentado do acarajé baiano...), ou as linguagens artísticas como artes cênicas (teatro, dança),

musical (música canto), a linguagem visual (desenho, pintura, escultura, fotografia, cinema etc.) (GUERRA, 1998, p. 37).

Assim também se observa com relação ao conceito de textos. Se for encarado de forma distraída, conceitua-se texto como um conjunto de palavras e frases que transmite informações a serem interpretadas. Porém, texto é tecer ideias que podem ser classificados como verbais ou não verbais. Categorizamos como textos não verbais aqueles que não possuem somente palavras, como por exemplo, charges, Histórias em quadrinhos com onomatopeias, fotografias, filmes mudos, placas de trânsito, quadros e tantas outras imagens bidimensionais ou tridimensionais.

As informações presentes no mundo em que vivemos como já foi mencionado anteriormente, não estão somente nos símbolos conhecidos como letras. Sabe-se que a comunicação é feita através de imagens, sons, gestos, ou seja, de diversas formas de linguagens e é através dessas linguagens que se consegue o interagir com o mundo, representá-lo, de maneira a tomar consciência da realidade.

Com isso, percebe-se que a leitura é mais que interpretar e fixar textos de um determinado autor, seguindo um critério específico. Ler significa a arte de interpretar, de apreender e, uma vez incorporado esse conhecimento, ocorrem transformações em quem lê e no mundo de quem lê. O ato de ler vai além de simplesmente estabelecer significados para signos linguísticos. Ler não é apenas ler o mundo, “mas por certa forma de ‘escrevê-lo’ ou de ‘reescrevê-lo’, quer dizer, de transformá-lo através de nossa prática consciente.” (FREIRE, 2008, p.13).

4.3 História, arte e a leitura da imagem.

Podemos definir arte como toda criação humana que expressa suas emoções, sua História, seus sentimentos, angústias, anseios, desejos, sua cultura. Anamelia B. Buoro (2003) apresenta a ideia de que conceituar arte também não é tão simples assim.

Arte é uma forma de o Homem entender o contexto ao seu redor e relacionar-se com ele. O conhecimento do meio é básico para a sobrevivência, e representá-lo faz parte do próprio processo pelo qual o ser humano amplia seu saber. (BUORO, 2003, p. 20)

O ser humano, já nos primeiros estágios evolutivos, lá na pré-história, deixou registros de sua impressão do mundo em que vivia, através da linguagem da arte. Deixou imagens desenhadas nas cavernas que poderiam estar expressando seu desejo, ou até mesmo registrando seu cotidiano. Essas imagens representam o olhar daquele que a registrou, demonstram seu conhecimento sobre o mundo em que vivia. Acredita-se que as imagens pintadas nas cavernas, denominadas pinturas rupestres, revelam muito além do mundo visível. Revelam desejos, experiências individuais ou coletivas; por isto, a “imagem se torna uma ferramenta privilegiada de percepção de uma dada sociedade no tempo” (MUAZE, 2015, p.227).

A arte, em algumas sociedades, está ligada às questões religiosas, como forma de homenagear os deuses, ou até uma maneira de comunicar-se com esses deuses. Em outras culturas, a arte surge somente como forma de expressão de uma experiência. A arte aparece como uma maneira de organizar o mundo, de transformar as experiências em conhecimento, evidenciando percepções, sentimentos e até mesmo a imaginação humana.

A obra de arte, muitas vezes, tem a função de encantar, provocar reflexões, admiração, emoção, prazer. Aquele que produziu a obra procura expressar seus pensamentos, divulgar suas crenças, documentar seu tempo, prestar uma “homenagem a alguém, fato ou ideia” (GARCEZ; OLIVEIRA, 2003, p. 14). Ou ainda, produz só para se distrair; ocupar seu tempo, sentir prazer.

De tudo que observamos, pensamos e refletimos até aqui, podemos concluir que a arte tem várias funções na sociedade e na cultura: interpretar o mundo, provocar emoção e reflexão, expressar pensamento e a visão do mundo do artista; explicar e refletir a História humana, questionar a realidade; representar crenças e homenagear deuses, ideias pessoas entre muitas coisas (GARCEZ; OLIVEIRA, 2003, p. 14).

No decorrer da trajetória humana, a arte é representada de diversas formas: pelo som, pela linguagem verbal, oral ou escrita, pela linguagem corporal, pela imagem – representação visual – como afrescos, pinturas, iluminuras, ilustrações, desenhos, gravuras, filmes, vídeos, fotografias; ou até mesmo pela mistura destas várias linguagens. E não se pode negar que a criação dessas obras possui muito de quem as criou; silenciosamente, permanece presente seu sentimento, sua temporalidade, sua geografia.

Ao que podemos acrescentar que o objeto recém-nascido pode, por sua vez, dar origem a uma miríade de objetos recém-nascidos – as experiências receptivas do espectador ou do leitor - que, todos e cada um deles, também o contêm (MANGUEL, 2001, p.24).

Portanto, se o Homem expressa a leitura de seu mundo através da arte, por que não utilizar esta linguagem para captar a história deste Homem? Por que não entrelaçar arte, leitura, imagens visando à compreensão da história da humanidade? Por que não questionar o que tal imagem quer falar? Por que não ficar atento ao seu poder de comunicação dentro do contexto no qual foi produzida? Por que não questionar seu poder de influência sobre quem a vê? Por que não utilizar a imagem, com atenção especial para as representações visuais bidimensionais, produzidas ao longo da história humana, como recurso didático no ensino de história?

Apesar do uso da imagem na interpretação da história ser pouco explorada em sala de aula, a imagem possui um grande potencial na medida em que “dialoga com o tempo, educa o olhar, integra uma dada cultura visual” (MUAZE, 2015, p. 223). Mas, aprender a ler esta imagem é importante para superar o uso desta como mera ilustração ou ainda como confirmação de algo que já está escrito como se vê em alguns materiais didáticos ou nos olhares de alguns professores.

A imagem é um grande testemunho direto e indireto do tempo e do espaço ao longo da história da humanidade. Por isso, decerto seja pertinente considerarmos uma “história a partir de imagens” fundamentando uma metodologia para entender como ocorreu sua produção, o contexto no qual foi produzida, compreendendo o tempo histórico no qual foi constituída, unindo a análise de outros textos, sejam eles visuais ou escritos, convergindo com a imagem “a partir dos princípios da intertextualidade” (MUAZE, 2015, p. 226).

A “leitura de imagens partirá da premissa de que arte é linguagem, construção humana que comunica ideias (...)” (BUORO, 2002, p.30) que “revelam o mundo para nós ou nos revelam para o mundo” (MANGUEL, 2001, p. 316) sendo necessário obter conhecimento para entender, desvendar e revelar todo um sistema de linguagem visual oportunizando a absorção do meio, proporcionando ou não transformações.

4.4 A importância de se aprender a ler imagens.

Convida-se o leitor a parar um instante. Olhar a sua volta. Observar atentamente. Quanta imagem verá? Sugestões: janela, porta, mesa, quadros, cadeiras, lápis, livros, carros, construções, computadores, ou seja, uma infinidade de imagens. Cada qual com sua cor, textura, forma, sons, luzes. São representações visuais, imateriais, ou seja, fixa, em movimento ou animada, bidimensional, tridimensional. Com função simbólica ou meramente figurativa. Despertando sentidos ou não. Em nosso dia a dia, estamos em contato com propagandas, outdoors, televisão, revistas, jornais, pichações, livros, vídeos, internet.

Toda imagem, no domínio das representações visuais, apresenta múltiplas camadas: subjetivas, sociais, estéticas, antropológicas e tecnológicas. (...) a primeira lição a ser incorporada é que essas camadas estão contidas no interior da própria imagem. Apreendê-las todas é a finalidade almejada pela leitura da imagem. (SANTAELLA, 2012, p. 21)

Enfim, estamos rodeados de imagens que nos falam, ou seja, nos transmitem mensagens, informações sobre o mundo em que vivemos. Ana Mae Barbosa (2010) registra que 82% da absorção do conhecimento informal se dá através da imagem e “55% desta aprendizagem é feita inconscientemente” (BARBOSA, 2010, p.36), segundo estudos franceses. Com isso, ocorre a seguinte indagação: não seria necessário apreendermos a ler toda essa grande quantidade de informações? Desenvolver um letramento visual – “*visual literacy*”?

Porém, tudo isso sem necessariamente estar preso a uma decifração de códigos que transporte para o universo da leitura da imagem, os elementos utilizados para linguagem verbal, pois a “expressão linguística e a visual são reinos distintos” (SANTAELLA, 2012, p.13), todavia se complementam.

Alfabetização visual significa aprender a ler imagens, desenvolver a observação de seus aspectos e traços constitutivos, detectar o que se produz no interior da própria imagem, sem fugir para outros pensamentos que nada têm a ver com ela. Ou seja, significa adquirir os conhecimentos correspondentes e desenvolver a sensibilidade necessária para saber como as imagens significam como elas pensam, quais são seus modos específicos de representar a realidade. (SANTAELLA, 2012, p.13)

Estamos inseridos em uma sociedade na qual o ritmo de vida nos dá a impressão de que o dia não mais possui vinte quatro horas e sim apenas doze

horas. Estamos ligados ao relógio. É hora para acordar, para ir à escola, às compras, ao trabalho; são tantas as atividades, tantas as informações que, muitas vezes, não nos damos conta das significações contidas nessas imagens, as quais estão presentes até mesmo quando dormimos. Muitas vezes, somos “espectadores passivos”, consumindo “toda e qualquer produção imagética, sem tempo para deter sobre ela um olhar mais reflexivo” (BUORO, 2002, p.34).

Não lançamos mão de questionamentos imprescindíveis para a leitura das imagens que nos cercam, tais como: O que podem indicar estas imagens? Como estas se mostram? Qual o contexto no qual foram criadas? Como foram produzidas? Por quem foram produzidas? De que maneira os elementos estéticos levado em conta na sua produção podem despertar alguma sensação em quem as observa? Como está representada a realidade? Existe uma intencionalidade?

Partindo da afirmação de que podemos construir nosso pensar através das imagens, como podemos consumir de forma passiva as produções imagéticas sem estabelecer um olhar ponderado, cauteloso? Como podemos assimilar mensagens que farão parte de nós mesmos, que irão contribuir com a formação de nosso ser; para a construção da sociedade na qual estamos inseridos, sem estabelecer um olhar questionador? Como compreender códigos e significados elaborados, de forma intencional ou não, pela camada dominante, para a manutenção do poder?

Temos que alfabetizar para a leitura da imagem. Através da leitura das obras de artes plásticas estaremos preparando o público para a decodificação da gramática visual, da imagem fixa e, através da leitura do cinema, da televisão e dos CD-ROM o prepararemos para aprender a gramática da imagem em movimento. (BARBOSA, 2010, p. 36)

Muitas vezes uma imagem aparece tímida, figurativa, uma decoração, mas nunca será totalmente muda, pois “é fato comprovado que não há quem passe impune pela imagem, recusando-se a ser afetado por sua presença ou a perceber os significados mais profundos nela envolvidos” (BUORO, 2002, p.35). Há discussões em torno da ideia na qual as imagens não precisam de aprendizado para ler. Todavia, Jolly explica tal colocação dizendo que há uma imprecisão entre “percepção e interpretação”, ou seja, reconhecer os signos os quais a imagem representa não significa que ocorreram interpretações.

Sabendo, assim, que “as imagens impõem presenças” (Buoro), não podem permanecer mudas. Para tanto, precisam ser exploradas, questionadas. E, por que não, contribuir para o êxito do processo ensino-aprendizagem?

A preocupação com a leitura da imagem no ensino da arte brasileira manifestou-se, com maior relevância, entre os educadores, a partir do 3º simpósio sobre o Ensino da Arte e sua História, ocorrido em São Paulo, no mês de agosto, no ano de 1989, no Museu de Arte Contemporânea da Universidade de São Paulo (MAC – USP). A partir de então, muitas obras foram publicadas e a importância da leitura das imagens vem norteando o ensino da Arte no Brasil, rompendo paradigmas, principalmente a partir das últimas décadas do século XX, momento este de reabertura política, de retomada da democracia, de reestruturação também do Ensino de História.

Arrisca-se afirmar que a leitura da imagem não deve permanecer somente nas aulas de arte. Todas as disciplinas da grade curricular ao deixarem de lado a rotina pré-estabelecida poderão ousar, incorporando a leitura de imagens como instrumento de construção do saber, atribuindo significados impactantes ao projetar um olhar questionador sobre tais imagens. Um olhar inquietante, sensível, que contribua com o desenvolvimento das habilidades e competências de criar, imaginar, ressignificar, compreender, criticar, escolher ou não transformar o mundo.

Contudo, para ler a imagem, ou seja, desenvolver uma alfabetização visual é preciso potencializar a habilidade da observação, de interpretação, de relacionar o que vemos ao repertório já existente, no entanto, sem sobrepujar, sem criar pensamentos que não estejam necessariamente ligados a ela. Tanto texto quanto a imagem podem produzir leituras variadas, porém não qualquer leitura. Por isso, a necessidade de ponderar, diante de um mundo rodeado de imagens, sobre a leitura destas. E por que não atribuir à imagem a mesma relevância que a linguagem verbal possui no processo ensino-aprendizagem, no âmbito escolar?

Aprender a ver e a compreender a realidade através do mundo das imagens poderá retirar o leitor do simples exercício de uma leitura diletante, fazendo-o mergulhar numa leitura cheia de significados. Poderão, palavras e imagens, oportunizar a libertação dos desfavorecidos assegurando uma pedagogia libertária?

O interesse na leitura da imagem consiste em facilitar o acesso aos códigos e significados construídos pelos dominantes interessados na manutenção do poder. Reside em propiciar a todos o direito à gestão do conjunto de valores que alicerçam

suas vidas. Constitui a oportunidade da camada da sociedade marginalizada a ter percepção das metáforas, dos códigos, das entrelinhas, participando da reestruturação da sociedade à qual pertence, mas, não deixando decisões consideradas significantes para esta facção da sociedade somente nas mãos de uma seleta camada que, durante muito tempo, monopolizou e usou o poder para garantir privilégios e perpetuar ações excludentes.

Ora, se a imagem está por toda a nossa volta, se é um instrumento de comunicação, se nos ajuda a compreender o mundo que nos cerca, se poderá contribuir para o desenvolvimento de uma compreensão dos códigos estabelecidos pelos dominantes, proporcionando a inclusão dos excluídos, faz-se urgente a necessidade de iniciarmos uma “alfabetização visual”, abarcando todas as áreas do conhecimento dentro dos muros escolares: Ciências Humanas, Ciência da Natureza, Matemática, Linguagens e Códigos.

Ao aprender a ler as imagens, os alunos passarão a refletir sobre seus significados, sobre a interação com o seu cotidiano, quais as ideias que representam. Aprender a ler as imagens que nos rodeiam irá contribuir para a compreensão da formação de nossa sociedade, de nossa cultura e no aperfeiçoamento do processo ensino-aprendizagem.

4.5 Mas, para ler a imagem, é preciso aprender a ler...

Vivendo num mundo em que se prioriza a linguagem verbal – oral ou escrita, é comum nos depararmos com os seguintes comentários: “meu filho tem apenas cinco anos e já sabe ler e escrever...” ou até mesmo: “Nossa! A escola preocupa-se com a alfabetização, com isso, as crianças saem da pré-escola alfabetizadas.” Existe uma grande preocupação com a alfabetização; ou seja, uma preocupação em capacitar as pessoas a decodificarem os signos linguísticos.

Porém, como já citamos, não existe somente a linguagem verbal. Interagimos com o mundo através de diversas formas de linguagem, e todas possuem seu valor, seu mérito. Segundo Santaella (2005), principalmente após o advento da Revolução Industrial, com as novas invenções, ficou muito mais fácil produzir, armazenar, propagar estes vários tipos de linguagens, povoando nossa vida com mensagens e informações. Esta propagação vem ganhando uma velocidade incrível nos dias

atuais. O rádio, a televisão, a internet são exemplos de fatores que contribuem para a difusão das informações.

As imagens assim como a História nos informam. Aristóteles sugeriu que todo processo de pensamento requeria imagens. (...) Sem dúvida, para o cego, outras formas de percepção, sobretudo por meio do som e do tato, suprem a imagem mental decifrada. Mas para aqueles que podem ver, a existência se passa pelo rolo das imagens (...) configurando uma linguagem feita de imagens traduzidas em palavras e de palavras traduzidas em imagens, por meio das quais tentamos abarcar e compreender nossa própria existência. (MANGUEL, 2001, p. 21)

Com isso, nota-se uma grande necessidade de proporcionar, além da alfabetização voltada para o desvendar dos signos linguísticos, também uma alfabetização audiovisual, visando a formação de um cidadão capaz de compreender as representações contidas no mundo que o cerca, evitando manipulações, imposições que porventura poderão existir. Neste trabalho, procurou-se direcionar a atenção, o olhar, “na arte de olhar”, ou seja, na linguagem visual, na leitura de imagem.

Martine Joly (2012) determina que analisar e explicar imagens provoca “reticências” por vários motivos. Primeiro, o leitor se pergunta – O que há para se dizer de uma imagem próxima do real? A segunda indagação refere-se a: O que o autor quis dizer? E a terceira: A imagem seria impiedosa com a análise, pois “a arte não seria da ordem do intelecto, mas do afetivo, do emotivo”. (JOLY, 2012, p. 41)

Com relação à primeira indagação, isto é, a “naturalidade” e universalidade da imagem, a autora nos coloca que a leitura da imagem não é universal, apesar de o Homem estar constantemente produzindo imagens ligadas às suas experiências. A interpretação e o entendimento das imagens estão ligados ao contexto interno e externo no qual o receptor da imagem está inserido e até mesmo ao seu repertório.

Ler a imagem requer um aprendizado, pois existem diferenças entre a mensagem apresentada pela imagem e a realidade que a imagem deveria representar.

A falta de profundidade e a bidimensionalidade da maioria das imagens, a alteração das cores (ainda maior com o preto e o branco), a mudança das dimensões, a ausência de movimento, de cheiro, de temperatura etc., são igualmente diferenças, e a própria imagem é o resultado de tantas transposições que apenas um aprendizado, e precoce, permite ‘reconhecer’ um equivalente da realidade, integrando, por um lado, as regras de

transformação, e, por outro lado 'esquecendo' as diferenças (JOLY, 2012, p. 43).

De acordo com essa ideia, ler a imagem é decifrar as significações contidas na “naturalidade” presente na obra. Desde a tenra idade, convivemos com a leitura da imagem de uma forma natural, concomitantemente à aprendizagem da linguagem verbal. Às vezes, as próprias imagens servem de suporte para o aprendizado verbal. Cabe, portanto, o ressignificar do olhar para que possamos sair da “naturalidade”, buscando ultrapassar a espontaneidade das mensagens visuais aparentes que possam gerar manipulação.

Quanto à segunda indagação: a questão da intenção do autor observa-se que não compete ao leitor tentar adivinhar quais as intenções deste. A autora Martine Joly nos coloca que nem mesmo o próprio autor domina todas as significações contidas na imagem a qual produziu. E, também, os receptores não conseguiriam ter a mesma visão, pois não tiveram as mesmas experiências, vivências do autor. Cabe aos receptores, ao interpretar uma mensagem, analisá-la buscando significações ligadas ao seu próprio tempo, espaço, podendo até, fazer comparações com outras interpretações, olhar a imagem, a obra, de acordo com as individualidades e formação cultural do leitor.

Interpretar uma mensagem analisá-la, não consiste certamente em tentar encontrar ao máximo a mensagem preexistente, mas em compreender o que essa mensagem, nessas circunstâncias, provoca de significações aqui e agora, ao mesmo tempo em que se tenta separar o que é o pessoal do que é coletivo. (JOLY, 2012, p. 44)

No entanto, não significa que se deve desistir de ler as imagens pelo simples fato de não termos a certeza da intenção do autor. Não se pode distanciar de tal processo de alfabetização por não se ter certeza de que a interpretação feita pelo receptor pode não corresponder aos pressupostos do autor; se assim for, “é melhor parar de ler ou compreender qualquer imagem de imediato” (JOLY, 2012, p. 44). A autora acredita ser, sim, importante estudar o contexto histórico no qual a obra foi criada, porém não estar preso às intenções do autor.

No que diz respeito à terceira colocação, Joly (2012) estabelece que a leitura da imagem, da arte pelo “modo do conhecimento, sociológico ou semiológico”, torna-se suspeito por dois motivos principais: primeiro porque, muitas vezes, vinculamos a arte à religião, a um rito, ou ainda às funções mágicas, e o artista acaba sendo

ligado a um mundo divino, “pertencente à grande família dos gênios” Com isso, uma análise racional de sua obra seria “uma espécie de crime lesa-majestade”. Num segundo ponto a autora salienta que temos o costume de considerar a arte oposta a ciência, “de pensar que a experiência estética pertence a um pensamento particular (...)” (JOLY, 2012, p. 46).

Diante de tais indagações, mesmo assim, acredita-se ser necessário adquirir habilidades para aprender a ler as imagens; proporcionando o ensinar, acrescentando conhecimentos levando em conta sim estes questionamentos para que ocorra maior cientificidade, distanciando-nos de uma leitura ingênua.

Deve-se, sim, ler, compreender o mundo, absorvendo ao máximo as mensagens visuais, sem, portanto, esquecer-se de levantar questionamentos e do prazer gerado a quem analisa tal imagem. Lembrando que compreender também gera prazer, registra-se que uma das funções primárias da leitura da imagem é a função pedagógica. Não necessariamente ocorrendo dentro dos muros escolares. Sim, a análise com objetivo pedagógico, pode ser feita em vários lugares. “O que pode ser uma boa maneira de o espectador escapar à impressão de manipulação, aliás, tão temida” (JOLY, 2012, p. 48).

Martine Joly (2012) nos coloca que, num primeiro passo, deve-se estabelecer qual o objetivo da análise, pois, a partir desta definição, encaminharemos a metodologia, porque cada objetivo possuirá uma metodologia própria. Não existe um método absoluto. Observam-se vários métodos de análise que poderão ser adaptados ou inventados, de acordo com o objetivo estabelecido, priorizando, no caso da pesquisa em questão, estimular a interrogação. Todavia, a leitura da imagem tem que ser um convite à curiosidade.

Deve levar o estudante, o investigador, o amator a não ficar satisfeito com seus primeiros sentimentos, dando-lhe a compreender que pode enriquecê-los bastante através de pesquisas minuciosas em diferentes direções. (GERVEREAU, 2007, p. 188)

Ainda é recomendado desenvolver a capacidade de observar, examinar os mínimos detalhes: desenvolver, assim, habilidade de memorização, armazenar informações para que, sempre que necessário, fazer associações entre as diferenças e os iguais, e assim emitir opiniões sobre aquilo que observamos.

É deveras importante desenvolver a competência de “orientação espacial” e o sentido de “dimensão”. Ao desenvolver a maestria de “orientação espacial”, treina-se o colocar-se no lugar da pessoa que fez a imagem, percebe-se o recorte feito por aquele que tirou a foto, fez a filmagem ou o desenho. Por sua vez, “o sentido de dimensão”, ajuda a “reconhecer, nas obras que realizamos ou observamos, a harmonia ou o contraste das proporções” (GARCEZ; OLIVEIRA, 2003, p. 43). Tão importante quanto esta percepção lógica da imagem é a percepção ligada à capacidade de imaginação e criação, diante da obra analisada.

Como Joly (2012) nos colocou, não há uma metodologia pronta, acabada, para fazermos a leitura das imagens. Esta metodologia altera-se de acordo com o objetivo da leitura. No entanto, estudiosos nos apresentam exemplos de algumas metodologias que contribuem para que as imagens tenham voz e, acima de tudo, que estas vozes sejam realmente ouvidas, saindo do silêncio o qual pode proporcionar manipulações e dormência da consciência crítica.

Para Anamelia Buoro (2003), é importante “disponibilizar as imagens aos olhos-leitores” da seguinte maneira: primeiramente o leitor deve direcionar um olhar atento sobre a imagem, fazendo uma desconstrução, observar todos os elementos que a compõem. Ao perceber sua composição, fará surgir questionamentos.

Em seguida, deve-se relacionar com outras obras anteriores e posteriores inserindo-as no momento histórico específico à sua produção. Devendo ainda, buscar respostas às indagações feitas anteriormente. Por fim, elaborar um texto verbal.

Este texto verbal poderá seguir os mais variados tipos de texto: narração, descrição, dissertação, hoje, admitindo-se também a exposição e a injunção. Assim como, os mais diversificados gêneros textuais, como por exemplo: romance, novela, crônica, contos de fada, lendas, fábulas, relatos, notícias, lista de compras, currículo, cardápio, anúncio de classificados, editorial jornalístico, diário, biografias, seminários, enciclopédias, entrevistas, carta de opinião, verbetes de dicionário, propaganda, bula de remédio, receita culinária, manual de instrução, regulamentos, cartaz, bilhetes e tantos outros.

Ocorre a preocupação com o observar, questionar, relacionar, pesquisar e o produzir. A interação aluno-professor, alunos-alunos deve ser constante promovendo a troca de informações, oportunizando a construção do conhecimento.

O quadro 03 mostra-nos os passos sugeridos por Anamelia Buoro para realizar uma leitura sistemática de imagens.

Quadro 03 – Metodologia de análise de imagem segundo Anamélia Buoro.

ETAPAS	AÇÕES
Observar	Olhar atento, desconstruir a imagem.
Questionar	Fazer indagações sobre a composição da imagem
Relacionar	Fazer comparações com outras obras atentando-se ao contexto histórico no qual foi produzida.
Pesquisar	É o momento da busca das respostas para as indagações feitas na segunda etapa em outros tipos de documentos e registros.
Produzir	Produção de um texto verbal com todas as informações levantadas.

Fonte: elaborado pela pesquisadora

Na obra *Becoming Human Through Art: Aesthetic Experience In The School*, o teórico Edmund Burke Feldman, ao propor a formação de um olhar crítico, apresenta uma estrutura de análise da imagem seguindo um método comparativo. Para tal teórico, deve-se, portanto selecionar algumas obras, incitar algumas questões, mostrando que a arte está envolvida com ideias e sentimentos, levantar algumas soluções.

De acordo com Feldman, citado na obra de Buoro, 2003, “o professor é um crítico virtual, não apenas quando fala ao aluno sobre uma obra de arte, mas também quando fala do próprio trabalho do aluno” (BUORO, 2003, p. 50). Este procedimento de crítica oportuniza o desenvolvimento, na mente observadora, de padrões de julgamento, tornando o aluno um crítico em potencial.

(...) capacidade crítica se desenvolve através do ato de ver, associado a princípios estéticos e históricos, ao longo de quatro processos, distinguíveis, mas interligados: prestar atenção ao que vê, descrição; observar o comportamento do que se vê, análise; dar significado à obra de arte, interpretação; decidir acerca do valor de um objeto de arte: julgamento. (BARBOSA, 2010, p.46)

Resumindo, seu método ressalta as seguintes etapas: descrever, analisar, interpretar e julgar a obra ou as obras em questão, como se percebe mais detalhado no quadro 04.

Quadro 04 – Metodologia de análise de imagem segundo Feldman

<u>ETAPAS</u>	<u>AÇÕES</u>
Descrever	Atentar-se ao evidente descrevendo detalhes, objetos, pessoas, paisagens.
Analisar	Observar os elementos visuais: formas, claro-escuro, cor, unidade, repetição, proporção, equilíbrio.
Interpretar	Identificar emoções, sentimentos, estabelecer significados, ideias, expressões, a fantasia presentes na obra.
Julgar	Posicionar: estabelecer juízo de valor, perceber empatia, distanciamento ou até mesmo fusão com a obra analisada.

Fonte: elaborado pela pesquisadora

Também há o estímulo da participação de todos promovendo a integração, a partilha de informações, o aluno é um sujeito atuante e o professor o mediador que direciona a atividade de leitura de imagem.

Segundo Ana Mae Tavares Bastos Barbosa (2010) Feldman usa comparações, faz questionamentos, estabelecendo diálogos com as obras, compara os questionamentos, faz uma releitura, preocupando-se com a leitura formal “aliada à leitura de significado” (BARBOSA, 2010, p.53).

É uma orientação para estudantes universitários. Ensina-os a ensinar considerando o professor de Arte um crítico discutindo sua responsabilidade no processo ensino-aprendizagem e auxiliando a construção de um projeto que perpetue o senso crítico, na medida em que incita questionamentos e posições diante essas inquiirições. Outros teóricos são apresentados por Ana Mae, como por exemplo, Robert Saunders, Monique Brière, Rosalind Ragans.

O método de Saunders, conhecido como multipropósito, apresenta quatro passos para o exercício da leitura de reproduções, sendo o contato com os originais insubstituíveis. O primeiro passo seria o exercício de ver - descrever claramente, identificar meticulosamente detalhes visuais como cores e formas.

O segundo passo seria investigar quem produziu, quando e em que contexto histórico isso ocorreu. O terceiro passo, chamado de extensões de aula, seria o momento de fazer comparações, relacionar com o meio, investigar fenômenos de luz, olhar para o meio e comparar, encontrar elementos em comum entre o meio e a imagem. Por fim, o quarto passo é denominado de produzir artisticamente, momento

este de encorajar a criatividade, realizar uma autoimagem. Tal metodologia é considerada uma orientação didática a qual propõe questionamentos, mas não estimula soluções.

O método denominado de predomínio do corporativismo, defendido por Monique Brière, considerado uma orientação didática para o professor, inspira a análise de uma obra sempre em comparação com outra obra, porém enfocando o fazer artístico da própria criança antes mesmo de ela, ter o contato com a obra. Primeiro ocorre uma produção vinculada ao tema estudado, depois é que vem o avançar para a proposta de leitura crítica da imagem.

O aluno observador é convidado a analisar as produções e a estabelecer um olhar atento, levado ao julgamento positivo sobre as questões estéticas – cores, formas, estilos, texturas, elencando elementos em comum, realizando sempre questionamentos e levantamento de hipóteses.

A diferença apontada entre o método de Brière e do multipropósito de Saunders é que, no predomínio do corporativismo ocorre a valorização das hipóteses levantadas pelos alunos antes de eles terem contato com a obra, ou seja, sem influência da obra. A importância da leitura da obra não está centrada na estética, na história, mas sim, no “desenvolver a capacidade de formular hipóteses, julgar, justificar e contextualizar julgamentos acerca de imagens e de arte” (BARBOSA, 2010, p. 69).

A metodologia apontada por Rosalind Ragans apresenta grande influência dos ensinamentos de Feldman, direcionando uma ênfase na crítica, é, portanto, uma orientação para alunos e professores. Defende a ideia de que a arte é uma forma de comunicação que permeia as barreiras da linguagem escrita, expressando ideias e sentimentos, que muitas vezes, as palavras não conseguem explicar.

Segue os passos indicados por Feldman para desenvolver a capacidade crítica, isto é, a descrição, a análise da obra, relacionando com o repertório e coletando dados; a interpretação, estimulando o levantamento de hipóteses, significados baseados nos dados coletados na descrição. E, por fim, o julgamento, processo crítico que tirará as conclusões pessoais influenciadas pelo seu contexto histórico, porém ressaltando as “evidências formais da obra” (BARBOSA, 2010, p. 78).

Já outros teóricos, como Robert Willin Ott e All Hurwitz, consideram pontos importantes para a leitura da imagem: o tema ou assunto apresentado, os símbolos, formas presentes na obra, assim como a técnica, o movimento, a época. O enfoque

principal, com que a proposta do professor Doutor Robert Willin Ott, pesquisador norte-americano, trabalha são “a observação, a análise, a imaginação, a criatividade e a expressão” (BUORO, 2003, p. 48).

Robert W. Ott apresenta o sistema *Image Watching*, em tradução literal “assistindo à imagem” ou “olhando a imagem” - visando sensibilizar e preparar o observador para um questionamento crítico. Na obra *Art Education: Na International Perspective*, de Robert Willin Ott e All Hurwitz, datada de 1984, citada no artigo “Sobre métodos de leitura de imagens contemporâneas” (ARAUJO; OLIVEIRA, 2013, p. 5), o teórico Ott, argumenta que o aluno atua de maneira favorável, de forma autêntica, participando de um período de aquecimento, do instigar para o envolvimento no “*image watching*”.

Mais cinco categorias, além do estágio do aquecimento, compõem um roteiro que Ott acredita ser necessário seguir para alfabetizar nosso olhar. Este roteiro segue os seguintes estágios: descrever, analisar, interpretar, fundamentar e revelar, como descreve o quadro 05.

Quadro 05 – Metodologia de análise de imagem segundo Robert W. Ott

ETAPAS	AÇÕES
Sensibilizar (aquecimento)	Momento da preparação, apresentação da imagem, do instigar a curiosidade.
Descrever	Observam-se os detalhes, o aluno deve apenas descrever preocupando-se com o que vê e não com o que pode significar.
Analisar	Observa-se a composição, como o autor compôs a obra, a linguagem plástica.
Interpretar	O momento da interpretação o aluno apontando sentimentos.
Fundamentar	Momento da busca de informações sobre a obra, da contextualização histórica.
Revelar	É o produzir, criar sua própria obra.

Fonte: elaborado pela pesquisadora

Segundo a metodologia de Robert W. Ott, ao sensibilizar, despertam-se olhares curiosos, inquietos. No segundo estágio, ao descrever, utiliza-se a habilidade de observação. Os olhos do leitor deve observar todo objeto, todos os detalhes minuciosamente sem se preocuparem em atribuir significados. Não é um exercício

fácil, pois automaticamente relaciona-se o que se vê com o repertório pré-existente de maneira distraída. E corre-se o risco de esquecer alguns detalhes que serão importantes para a compreensão das mensagens existentes na imagem observada, por isso “o processo de descrição precisa ser devidamente trabalhado, até ser incorporado à leitura visual (...)” (BUORO, 2003, p. 49).

No terceiro estágio, ao analisar, o leitor deverá salientar as dimensões, as técnicas, pontos, linhas, a textura, cores, formas, a perspectiva, ou seja, a linguagem plástica, levantando vários questionamentos referentes à obra. O processo de interpretação, quarto estágio, está ligado ao ato de enumerar as ideias levantadas na fase anterior, as quais muitas vezes, estarão relacionadas com sentimentos, emoções pertencentes ao leitor. Nesse momento, o observador irá expressar seus sentimentos em relação ao objeto observado, relacionando-o com o repertório deixando aflorar o que sente e sabe sobre o que observa.

O fundamentar, classificado como quinto estágio, refere-se ao levantamento de informações sobre a obra e é o momento de buscar respostas para as indagações, momento de pesquisar em bibliotecas, sites, com o próprio professor, familiares. Enfim, “o conhecimento do aluno será ampliado com informações sobre o objeto, o artista e o conjunto da obra” (BUORO, 2003, p. 49), assim como todo o contexto histórico relacionado à obra, ao objeto ou à imagem observada. “Os objetos guardam significados simbólicos só acessíveis quando tomamos conhecimento das convenções culturais da época” (SANTAELLA, 2012, p. 61).

Após percorrer essas etapas, considera-se que ideias surgirão. Então, é este o momento em que o leitor poderá expressar-se, podendo divulgar os problemas, as soluções encontradas. É o momento da produção. Neste último estágio, intitulado revelar, o aluno leitor, agora com informações, questionamentos, hipóteses, respostas e novos questionamentos “suficientemente distanciado da obra como modelo único cria um novo trabalho” (BUORO, 2003, p.49). E, nessa nova criação, poderá utilizar outras linguagens artísticas: teatro, danças, músicas, desenho, pintura, escultura, fotografia, produção de documentários.

Algumas metodologias foram apresentadas; no entanto, ressalta-se novamente que não existe uma receita pronta, acabada. Tais direcionamentos poderão ajudar a caminhar para o desenvolvimento da alfabetização visual; porém a criatividade deve falar mais alto para atingir o objetivo previamente estabelecido. Para o desenvolvimento da sequência didática aplicada na presente pesquisa, foi utilizado

um roteiro de análise de imagens fundamentado nos passos de Edmund Burke Feldman, Anamélia Buoro e Robert Willin Ott.

Certamente, a imagem seduz o olhar antes mesmo de o texto verbal conquistar o leitor, podendo, assim, aprofundar a leitura, descobrir outras informações. Mas, para tanto, é preciso educar esse olhar mantendo-o transponível.

Para se construir um leitor da arte é necessário adotar um certo olhar na duratividade da leitura: aberto e disponível, articulador de fragmentos, tal como é o olhar do arqueólogo ou do aventureiro; olhar expedicionário que sai disposto a vivenciar inesperados encontros, olhar desprendido para melhor capturar os guizos do mundo. (BUORO, 2002, p. 234)

Para se construir um leitor de imagens, não só de obras de arte, mas de toda e qualquer representação visual, seja ela: bidimensional, tridimensional, fixa, animada, em movimento, deve-se educar o olhar. Deve-se manter um olhar distendido às mais variadas possibilidades de sentimentos, manifestações, capaz de captá-las, produzindo sentidos e significados.

Ao proporcionar a alfabetização visual, ou seja, formar um leitor de imagens, não só na aula de arte, mas inserir esta prática no processo ensino aprendizagem, este ficará mais “significativo e consistente, e, com ele, a experiência do sujeito no mundo dotar-se-á de maior relevância” (BUORO, 2002, p. 236). “Impregnadas dos valores culturais, essas imagens, mais do que conformam a memória visual da nação, ajudaram a consolidar identidades (...)” (FONSECA, 2001, p.115) no decurso da história da humanidade.

Contudo, o processo de leitura de imagem não deve ocorrer de maneira estanque, “descrever, analisar e interpretar são etapas que se intersemiotizam ao longo de toda a leitura, no tempo do leitor” (BUORO, 2002, p.33). É importante avaliar as vivências em sala, conhecer o repertório, o contexto escolar, para melhor escolher, adaptar ou criar uma metodologia que vá ao encontro das especificidades da realidade acadêmica.

5 METODOLOGIA: TRILHANDO CAMINHOS PARA UM NOVO OLHAR.

A disciplina de História passou a fazer parte dos currículos escolares no fim do século XIX, na Europa. Neste período ensinar e estudar História significava narrar e memorizar uma sequência de fatos históricos e ações realizadas por uma facção da sociedade, decorar datas, nomes de “heróis”, conhecer a evolução política de um país e o processo de sua formação enquanto nação. Tudo organizado de acordo com uma perspectiva cronológica (ABUD, 2006).

Hoje, sabe-se que o objeto do estudo da História não é somente os registros deixados por meio da linguagem escrita. Le Goff (2003) considera também como fontes para construir a História da humanidade os registros orais, a memória, gestos, músicas, signos, ou seja, todas as diversas formas de linguagem e, como também as imagens construídas pela humanidade.

Um desafio enfrentado dentro e fora dos muros escolares é a capacidade de transformar a escola da atualidade em um ambiente que promova a construção do saber compartilhado, inquietante, crítico oportunizando transformações (SANCRISTÁN; GÓMEZ, 1998). Por tanto, o papel do professor do Ensino Fundamental ao abordar a disciplina de História não pode mais ser simplesmente um transmissor de informações (GIROUX, 1997).

O professor deve conhecer o “patrimônio cultural da humanidade” além de conhecer também a cultura, as ideias, os desejos de seus alunos fazendo assim uma “intermediação” (PINSKY, 2003), contribuir para o diálogo entre o mundo da cultura e o conhecimento experiencial de cada educando (SANCRISTÁN; GÓMEZ, 1998). Neste contexto, trabalhar com diversas fontes históricas – incluindo fontes visuais - poderá contribuir para que o aluno sinta-se construtor do saber histórico, edificador do próprio “edifício da História” (RUIZ, 2003).

De acordo com Holien Gonçalves Bezerra,

(...) a utilização de metodologias apropriadas para a construção do conhecimento histórico (...) torna-se um mecanismo essencial para que o aluno possa apropriar-se de um olhar mais consciente para sua própria sociedade e para si mesmo (BEZERRA; 2003 p. 42).

Portanto, fortalecendo a ideia do protagonismo, a utilização da sequência didática como metodologia para a contextualização dos conceitos históricos estará

presente no desenvolvimento deste projeto de pesquisa. Segundo Dolz e Schneuwly (2004) o processo de construção do saber deve estar pautado nos conhecimentos prévios, na definição de objetivos, na organização de passos sistematizados. A Sequência didática “é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito” (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 97).

Sendo assim, planejar, selecionar os conteúdos de forma sistematizada, refletir sobre os aspectos epistemológicos e metodológicos, além de diversificar metodologias, são sugestões que poderão contribuir para a aproximação do saber histórico com o cotidiano do aluno, possibilitando a transformação da realidade em sala de aula (GIROUX, 1997).

5.1 Modalidade da pesquisa.

A pesquisa científica é um processo sistemático de investigação que busca respostas para um problema que inquietam a comunidade científica, contribuindo para a compreensão do mundo que nos cerca proporcionando evolução, crescimento, construção do conhecimento e quem sabe, possíveis transformações.

A investigação nesta pesquisa apresenta finalidade aplicada, pois o objetivo é produzir conhecimentos científicos para aplicação prática voltada para solucionar problemas concretos e específicos de sala de aula.

A presente pesquisa tem o enfoque qualitativo de caráter descritivo na medida em que a intencionalidade esta focada no incitar “perguntas e hipóteses antes, durante e depois da coleta de dados e análise de dados” (SAMPIERI; COLLADO; LUCIO, 2013, p.33) seguindo a finalidade didática da dissertação de mestrado buscando constantemente reflexões.

Quanto aos procedimentos técnicos possui um caráter bibliográfico, pois ocorreu análise de materiais já publicados e, de campo na medida em que foram coletados dados que permitem responder os problemas elencados. O pesquisador estará inserido de forma atuante, sistemática e planejada estabelecendo um envolvimento com o grupo, a fim de examinar os efeitos da intervenção. Atendendo os objetivos propostos na pesquisa participativa ocorreu interação entre pesquisadora, professores, alunos e equipe gestora. Visando assim, aumentar o conhecimento de quem pesquisa e “conhecimento ou nível de consciência das

peças” (BALDISSERA, 2001, p.6) participantes proporcionando discussões acerca das questões levantadas.

Não visando um levantar de dados simplesmente optou-se para a pesquisa-ação, pois, a finalidade da investigação estava pautada na possibilidade de transformação da realidade na medida em que proporcionaria reflexões quanto aos métodos de ensino na disciplina de História.

Figura 01 – Estruturação do pensamento da pesquisadora.



Fonte: adaptado de Baldissera, 2001, Pesquisa-ação: uma metodologia do “conhecer” e do “agir” coletivo, p. 10.

Observando situações cotidianas, dialogando com professores de História percebeu-se a necessidade coletiva de repensar práticas já consolidadas no ensino de História. Para tanto, buscou-se o acesso ao conhecimento técnico-científico possibilitando a mudança pela ação incentivando a criatividade de todos os participantes do processo gerando novas formas de participação. Diante deste panorama, foi definida a ação, os envolvidos, “seus objetivos e obstáculos, qual

exigência de conhecimento a ser produzido em função dos problemas encontrados na ação ou entre os atores da situação” (THIOLLENT, 2007, p.16).

O levantamento bibliográfico ocorreu entre os meses de janeiro de 2017 a setembro de 2018. Para realização das pesquisas bibliográficas foram consultados livros e artigos científicos relacionados ao ensino da História e educação de modo geral, assim como, obras que abordam a problemática da alfabetização visual. Buscaram-se bancos de dados virtuais, no entanto, os artigos mostraram-se insuficientes no que diz respeito às técnicas e ou teorias de leitura de imagem específicas para o ensino de História.

As teorias, técnicas e métodos encontrados estavam mais relacionados à investigação da História, apropriado para historiadores e, não necessariamente, para o professor de História utilizar como instrumento de ensino. Por isso, recorreremos a autores ligados a semiótica, ao ensino de Arte propiciando a aproximação de teorias, adaptando conceitos elaborados para outras finalidades encontrados na bibliografia original, mas, que puderam ser úteis na utilização da imagem no ensino de História.

Os autores selecionados são influentes pesquisadores dos temas abordados e suas obras são adequadas aos motes adotados. Estes discutem as inovações educativas, a criação de um novo olhar sobre o ensino de História e a importância da utilização de textos imagéticos na construção do saber e a utilização de sequência didática para tornar o ensino mais participativo.

5.2 Objetivos da pesquisa.

5.2.1 Objetivo geral da pesquisa.

Apresenta-se como o objetivo geral o elaborar e fundamentar, teoricamente, uma sequência didática que promova a leitura crítica e reflexiva do conteúdo de história por meio de metodologias diversificadas, especificamente a leitura de imagem visando uma alfabetização visual e proporcionando um modelo de educação participativo.

5.2.2 Objetivos específicos da pesquisa.

Como objetivos específicos registram-se:

- Fundamentar teoricamente e aplicar as etapas da sequência didática;
- Aplicar e avaliar a sequência didática por meio de análise de expressões plásticas (leitura de imagens), produção de texto não verbal (técnica mista) e verbal com tipologia injuntiva, prescritiva e gêneros: receita, bula e manual de instrução;
- Sistematizar os passos da sequência didática em forma de um objeto educacional para a aplicação em sala de aula;
- Construir um produto educativo em formato digital constando a sequência didática utilizada em sala de aula.

5.3 Histórico do local de pesquisa: o município.

A sequência didática foi realizada em uma escola estadual localizada em um bairro de periferia do município do interior do Estado de São Paulo e em uma escola particular da região central deste mesmo município.

Em meados do século XIX, num movimento conhecido como marcha para o Oeste chegaram brasileiros de diferentes localidades para a região central do Estado de São Paulo almejando melhorias em suas condições de vida.

No início do século XX, este município passou a ter um significativo entroncamento ferroviário, o maior da América do Sul, com a chegada de três grandes representantes do sistema ferroviário: a Companhia de Estrada de Ferro Noroeste do Brasil, a Sorocabana e a Companhia Paulista de Estradas de ferro estimulando o desenvolvimento comercial contribuindo com a formação da chamada “cidade sem limites”, hoje com 371. 690 mil habitantes.

5.3.1 A escola da rede pública envolvida.

5.3.1.1 Histórico: uma construção participativa.

A escola pública participante surgiu da necessidade de oferecer o ensino fundamental às crianças do bairro, para que pudessem estudar mais perto de suas residências.

Até 1983, as crianças eram transportadas em peruas e dirigiam-se a outras escolas mais distantes. Atravessavam muitas vezes a pé uma rodovia, sem viadutos ou passarelas de pedestres, pois era o único acesso que ligava ao centro da cidade, colocando em risco a integridade física dos alunos.

Após a fundação de uma associação de moradores foi realizada uma pesquisa em todas as casas do bairro com a finalidade de contabilizar o número de crianças residentes em idade escolar. Nesse levantamento apurou-se um número estimado em 450 crianças.

Com tal levantamento foram procurar os representantes do Município e Estado para verificar a possibilidade da construção de uma escola que atendesse as necessidades educacionais. No entanto, na ocasião foi esclarecido que não havia previsão de qualquer construção de prédio escolar no bairro devido à falta de verba. Porém, a associação de moradores, não desistiu do sonho de criar a tão almejada escola.

Foram realizadas várias campanhas visando angariar fundos para alugar e adequar para fins escolares um galpão comercial. Como não havia verba, todo serviço foi voluntário. A comunidade apoiou integralmente com doações e mão de obra. Depois de tudo pronto as matrículas foram efetuadas, com a promessa da Professora Virginia Farah, diretora da Divisão Regional de Ensino, de ceder o corpo docente e o quadro administrativo.

Assim, a escola passou a funcionar em 1984 da 1ª a 4ª série em dois períodos (manhã e tarde) ampliando as séries conforme as necessidades gradativamente, até atender alunos do 9º ano do ensino fundamental nos períodos manhã, vespertino e tarde.

Atualmente, a escola tem sua sede em um terreno doado pela prefeitura Municipal de Bauru e foi construída também, com os esforços da comunidade local. E, a partir do ano 2006, passou a atender alunos do Ensino Médio deixando de atender alunos do Ensino Fundamental nos anos iniciais devido a construção de uma Escola da rede Municipal que abarcou tal segmento de ensino.

A História da formação da unidade escolar é muito peculiar. A escola nasce do envolvimento, participação, do comprometimento da comunidade. Não houve a espera para que as esferas governamentais resolvessem o problema da falta de uma escola no bairro. E, tal perfil manteve-se presente até os dias atuais podendo ser fator relevante na obtenção de bons resultados educacionais.

5.3.1.2 Sujeitos da Pesquisa: escola pública repleta de diversidades.

Após a construção de uma escola municipal que atendia alunos do Ensino Fundamental I – 1º ao 5º ano, a Unidade Escolar passou a oferecer os anos Finais do Ensino Fundamental no período da manhã e tarde, sendo constituído por alunos da faixa etária dos 11 aos 14 anos, e o Ensino Médio, oferecido exclusivamente no período da manhã, constituído por alunos da faixa etária compreendida dos 15 aos 18 anos.

A escola atende a uma demanda bastante diversificada, marcada pela heterogeneidade tanto no aspecto da aprendizagem quanto com relação ao nível socioeconômico. Apesar de uma grande parte dos alunos pertencerem à localidade, um número considerável desloca-se de bairros distantes devido a qualidade do ensino.

Com 80,4% de participação no SARESP – Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo, a escola obteve em 2017 um desempenho superior em relação às outras escolas públicas do Estado de São Paulo e, vem mantendo este resultado desde o início da aplicabilidade deste sistema de avaliação criado na década de 90 no Estado de São Paulo.

A tabela 01 apresenta-nos resultados do ano final do Ensino Fundamental II e do Ensino Médio nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática comparando os resultados da escola com a rede estadual, as escolas do interior do Estado de São Paulo e as escolas da Diretoria de Ensino de Bauru.

Tabela 01 – SARESP: boletim de 2017 / Escola Pública onde foi aplicada a pesquisa

INSTÂNCIAS	LÍNGUA PORTUGUESA						MATEMÁTICA			
	3ºEF	5ºEF	7ºEF	9ºEF	3ºEM	3ºEF	5ºEF	7ºEF	9ºEF	3ºEM
Rede				242,5	274,5				256,7	278,3
Estadual										
Interior				246,6	278,7				263,5	285,5
Diretoria de Ensino do município de Bauru				238,8	276,9				256,1	284,0
Escola	-----	-----	-----	250,2	291,7	-----	-----	-----	263,6	288,8

Fonte: Disponível em: <saresp.fde.sp.gov.br/2017> Acesso em: 01.09.2018:22:30:30

Outro dado a ser considerado é que, na atualidade, recebe alunos concluintes dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental da rede municipal de ensino, o que constitui um obstáculo a ser transposto. Os princípios norteadores do Currículo do Estado de São Paulo – Habilidades e Competências, não são seguidas pelo Município. Por isto, gera-se a necessidade de avaliação diagnóstica do desempenho do aluno e adequação de atividades e metodologias diversificadas a fim de inseri-los no contexto educacional da escola.

Atualmente, possuem 803 alunos divididos em 496 referentes ao ensino Fundamental dos anos finais e 307 no Ensino Médio. Oferecem no período da manhã, matrículas para o Ensino Médio e 9ºs anos. No período da tarde concentram os alunos dos 6ºs, 7ºs e 8ºs anos. Nas salas do ensino Médio possuem em média 40 alunos e no Ensino Fundamental dos anos finais 35 alunos por sala.

Os alunos desta unidade escolar, envolvidos diretamente nesta pesquisa, são alunos dos 8ºs anos totalizando 139 alunos. As salas apresentam diversidades socioeconômicas e de aprendizagem: TDAH – Transtorno de Déficit de atenção e Hiperatividade, assim como, P.A.E.E., ou seja, Público Alvo da Educação Especial.

Tabela 02 – Número de alunos por turmas da escola pública participante - EPP

TURMAS	NÚMERO DE ALUNOS POR SALA
8ºA	36
8ºB	35
8ºC	35
8ºD	36
TOTAL	139

Fonte: elaboração da pesquisadora

A escolha do ano em questão ocorreu devido ao fato de que o tema histórico selecionado para a aplicabilidade da sequência didática – “Independência”, faz parte do programa do 8º ano do Ensino Fundamental, norteado pelo Currículo do Estado de São Paulo.

O professor responsável pela disciplina de História acompanha as turmas desde o 6º ano realizando o trabalho de leitura de imagem em diversos temas da grade curricular de História, como sensibilização ao tema, utilizando passos de forma

empírica, porém muito próximos aos sugeridos por Robert W. Ott na obra de Anamelia Bueno, 2003.

5.3.2 A escola da rede privada envolvida.

5.3.2.1 Histórico: uma trajetória ligada à tradição religiosa.

A escola da rede privada participante da pesquisa está localizada na região central do Município. Possui 96 anos e seus trabalhos tiveram início juntamente como os primórdios do desenvolvimento da cidade. Em 1921, com apoio do centro católico ocorreu o início do Externato onde se realizava peças teatrais, festivais e palestras.

As primeiras matrículas superaram o número previsto e, em 1922, ano do centenário da Independência do Brasil, o colégio foi inaugurado. Até 1925, o Padre Francisco Van der Mass continuou dirigindo o colégio. Mas, após sua transferência para Minas Gerais, em 1926, uma Congregação religiosa assumiu a direção com a finalidade de contribuir para a formação moral e intelectual das crianças da localidade. Com um espaço pequeno, simples e poucos recursos a princípio. Foram ampliando a área física e o número de alunos com pequenas ações e apoio da comunidade.

Hoje, a escola abrange desde o ensino infantil até o 9º ano do Ensino Fundamental, totalizando 1428 alunos e compreende enquanto área física um quarteirão completo da área central da cidade. Apesar de manter um perfil socioeconômico representado pela camada média alta da sociedade atende uma porcentagem de crianças e adolescentes da camada baixa da sociedade, cumprindo assim seu papel filantrópico. Mantém a tradição religiosa, preocupando-se com a formação integral da criança, do adolescente propiciando a formação de cidadãos autônomos, responsáveis e críticos.

5.3.2.2 Sujeitos da Pesquisa: na rede privada as diversidades permanecem.

Os anos finais do Ensino fundamental da escola da rede privada participante da pesquisa contam com 376 alunos. No período da manhã, compreende três sextos, dois sétimos anos, três oitavos e três nonos anos, como no máximo 30 alunos por

sala. No período da tarde possuem uma sala de cada ano com 25 alunos aproximadamente.

Igualmente foram selecionados os oitavos anos para aplicabilidade da pesquisa, pois também o tema “Independência” é abordado no ano em questão na rede privada de ensino, ou seja, na escola participante da pesquisa. As salas apresentam diversidades quanto à aprendizagem, e também possui alunos com TDAH - Transtorno de Déficit de atenção e Hiperatividade, TEA – Transtorno do Espectro Autista e P.A.E.E. - Público Alvo da Educação Especial. Na tabela 06 encontra-se registrado o número de alunos matriculados e frequentes, por turma, da escola da rede particular participante.

Tabela 03 – Número de alunos por turmas da escola da rede particular participante

TURMAS	NÚMERO DE ALUNOS POR SALA
8ºA	21
8ºB	24
8ºC	23
8ºD	27
TOTAL	95

Fonte: elaboração da pesquisadora

A professora que contribuiu com a aplicabilidade da pesquisa utilizando como atividade de recuperação contínua a leitura da imagem, está com as turmas do período da tarde desde o sexto ano e possuía o hábito de utilizar como recurso didático a leitura da imagem, porém, não seguindo necessariamente uma teoria norteadora. As salas do período da manhã não possuíam o costume de analisar imagens de forma sistematizada. As imagens lhes eram apresentadas como uma ilustração, um adendo ao conteúdo histórico, apesar do material utilizado apresentar imagens que possibilitem a leitura de imagens de forma crítica e reflexiva.

5.4 Sujeitos da pesquisa: os professores envolvidos.

Tanto na escola pública escolhida para a aplicabilidade da pesquisa, quanto na escola da rede privada, os professores de História mostraram interesse em participar

do projeto desenvolvendo a sequência didática da leitura da imagem com os 8ºs anos.

Para melhor conhecer o perfil do professor da escola pública participante registra-se que 90% do corpo docente são compostos por professores efetivos, isto é, exercido por professores que são aprovados por concurso público estadual e adquiriram estabilidade em seu cargo. Todos possuem licenciatura plena nas áreas curriculares, a maioria possui vários cursos de especialização *lato sensu* e também alguns possuem pós-graduação *strito sensu* – mestrado e doutorado.

O perfil da escola da rede particular participante não difere. Também é composto por profissionais que possuem licenciatura plena nas disciplinas no qual atuam. Mestres, doutorandos e especialistas compõe o quadro docente.

As duas escolas participantes incentivam seus professores na realização de cursos relacionados ao processo ensino aprendizagem proporcionando a formação continuada com reuniões pedagógicas semanais, palestras, vídeo conferências. Existe uma preocupação, nos dois universos, com o PAEE - Público alvo da Educação Especial, pois se percebe a elaboração de adaptações de materiais, metodologias e instrumento de verificação de aprendizagem.

Os professores, que tiveram diretamente envolvidos no desenvolvimento das atividades propostas, na presente pesquisa possuem licenciatura plena em História. A professora da rede particular cursou a faculdade de História entre 2009 e 2012. É mestre em Ciências Sociais pelo programa de pós-graduação da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP, campus Marília, da faculdade de Filosofia e Ciências. Atua no magistério desde 2012.

O professor participante da escola pública iniciou a graduação em História em 1992. Atua na rede pública e particular desde 1996 e, no decorrer de sua carreira fez duas pós-graduações na área da educação. Observou-se que, os professores participantes diretos da aplicação das atividades preocupam-se com a formação continuada. No decorrer dos anos após suas graduações, estão constantemente fazendo especializações, cursos de extensão, participando de congressos na área da educação e ensino.

É certo, que não é fácil alcançar a totalidade, contudo, ao analisar os dois ambientes escolares identificou-se um grande interesse, na maioria dos profissionais, na melhoria de sua prática docente buscando sempre a formação continuada.

No período em que ocorreram tais observações uma constatação foi feita: os professores de História de ambas as escolas, mesmo aqueles que disseram usar como metodologia a leitura da imagem, não seguiam nenhum teórico, nenhuma metodologia específica. Tal observação levou a alguns questionamentos: Por que não seguem uma teoria? Não seguem por que não aprenderam em sua graduação? Aprenderam e existe alguma dificuldade em utilizar? Conhecem teorias, mas preferem abordar de forma empírica? Estas inquietações estimulou a pesquisadora a investigar o referido dilema.

5.5 Coleta dos Dados para possíveis resultados.

A coleta de dados ocorreu por meio de observação sistemática, estruturada, natural, individual e participante com registros diários de campo da aplicação da sequência didática, assim como, de instrumentos diferenciados de verificação de aprendizagem e registro de seus resultados. O sistema de observação está pautado nos seguintes passos: para que observar, por que observar, como observar, que observar e quem observar.

Figura 2 - Sistema de observação.



Fonte: adaptado de SAMPIERI; COLLADO; LUCIO, Metodologia de Pesquisa, 2013.

Foram elaboradas fichas de observação, registros de fala das gravações e anotações simultâneas. Fotografias e filmagens também estão sendo recursos de registros visuais para ampliar o conhecimento do estudo proporcionando maior

apontamento dos momentos, situações que ilustram o cotidiano da sala de aula durante a aplicabilidade da sequência didática.

A observação sistemática tem como objetivo acompanhar a aplicação da metodologia de leitura de textos imagéticos, assim como a coleta de dados para a comparação de resultados de aproveitamento acadêmico. Está sendo registrado o envolvimento dos alunos no momento da análise e leitura da imagem, assim como, durante a contextualização do tema histórico pré-estabelecido.

No decorrer da pesquisa, durante o contado e estabelecendo diálogos com os professores de História, como já mencionado, novos questionamentos surgiram acerca do porquê não ocorria a utilização de teorias e métodos sistematizados para a leitura da imagem. Algumas hipóteses foram levantadas como: Os professores não usam por que não conhecem? Os professores conhecem, mas ocorre alguma dificuldade em utilizar a imagem como instrumento para compreensão do conteúdo histórico, assim como, para verificar se ocorreu a aprendizagem?

Por isto, acrescentou-se como instrumento de coleta de dados a entrevista semiestruturada com a finalidade de investigar o porquê não ocorria à utilização de técnicas sistematizadas para a leitura da imagem em sala de aula no ensino de História.

A escolha pela entrevista semiestruturada está pautado na ideia de que esta possibilita um cunho de interação entre pesquisador – entrevistador e entrevistados, não havendo uma imposição rígida de questões. Apesar de existir um roteiro pré-estabelecido de questões no qual servirá de diretriz, a ordem das perguntas não são fixas e não são necessariamente realizadas da mesma forma. Há uma flexibilidade que permite a exploração de outras questões que possam ser levantadas no decorrer da entrevista.

Este tipo de coleta de dados permite ao pesquisador a captação imediata das informações desejadas possibilitando a ocorrência de correções, esclarecimentos e adaptações tornando mais eficaz à obtenção dos informes pretendidos.

Para tanto, ocorreu à seleção de um grupo de professores graduados em licenciatura plena em História, com formação a partir de 1967 até as duas primeiras décadas do século XXI, especificamente com término da graduação em 2013. Todos atuando em escolas públicas e ou particulares. Também houve a preocupação em selecionar profissionais que tiveram sua formação em escolas públicas e particulares.

A ideia está em verificar como ocorreu em sua formação, seja nas instituições públicas ou particulares, neste demarcado tempo histórico, final do século XX e início do século XXI, a aproximação com teorias referente à leitura de imagens como instrumento de entendimento do conteúdo histórico em sala de aula.

Foi estabelecido o contato com 30 profissionais atuantes no ensino de História no Estado de São Paulo. Por problemas, familiares, financeiros e até mesmo por falta de tempo devido a grande quantidade de aulas por semana, somente foram realizadas 15 entrevistas.

Ocorreu a preocupação em respeitar o local, horário marcado para a realização da entrevista garantindo, se desejado, o anonimato em relação ao informante. Quando a escolha do local, também foi levada em consideração à neutralidade. Todas as entrevistas ocorreram fora dos ambientes escolares, propiciando um clima de confiança para que o entrevistado pudesse sentir-se a vontade para expressar-se livremente sem interferências externas.

Os entrevistados foram informados sobre o objeto de pesquisa. Contudo, os objetivos, justificativas e ações foram apresentados ao final da entrevista para que não houvesse interferência em suas informações. E, houve uma grande precaução por parte da pesquisadora em ouvir mais, para não incorrer no risco de também interferir nas respostas imperando assim, o respeito ao ponto de vista e opiniões dos entrevistados.

O roteiro, no qual serve como um guia seguindo uma ordem lógica está dividido em três partes. A primeira aborda sobre a trajetória de formação acadêmica, profissional do entrevistado, juntamente com seus dados pessoais, portanto, identificando-o, assim como mostra o quadro 06.

Quadro 06 - Identificação: dados pessoais, acadêmicos e profissionais dos professores entrevistados

Parte I – Identificação

Nome____(pode ser fictício) Idade_____ Gênero

Formação acadêmica Formação na rede pública ou particular? Quando / formação (ano e em quanto tempo): Tempo de serviço na docência Série/ano/ciclo que leciona

Quantas aulas diárias / Quantas aulas por semana:

Você professor atua na rede pública? Você professor atua na rede particular?

Atuam em ambas as redes – Pública e Particular?

Fonte: Pesquisadora

A segunda parte registra como ocorreu sua formação acadêmica, em relação ao contato com as teorias e técnicas de leitura de imagem no ensino de História, assim como, disciplinas que podem estar ligadas as metodologias ativas, e ou diversificadas. Seguem as informações mais detalhadas no quadro 07.

Quadro 07 - A formação em relação à alfabetização visual

Parte II – A formação acadêmica.

Disciplinas da Graduação contemplaram os temas:

Metodologias Ativas	<input type="checkbox"/> sim	<input type="checkbox"/> não
Metodologias diversificadas	<input type="checkbox"/> sim	<input type="checkbox"/> não
Leitura da Imagem	<input type="checkbox"/> sim	<input type="checkbox"/> não

Como foram abordados estes temas? Estava inserido em uma disciplina?

Existia uma disciplina específica?

Foi apresentado teorias sobre como estabelecer a leitura de imagens para o ensino de História?

Os temas foram abordados em quanto tempo (um semestre, um ano, durante toda a formação)?

Fonte: Pesquisadora

A terceira etapa compreende questões quanto ao uso da leitura de imagem, como instrumento de compreensão do conteúdo histórico e verificação de aprendizagem, durante as aulas de História, como mostra o quadro 08.

Quadro 08 – A imagem no cotidiano escolar

Parte III – O cotidiano escolar

No seu cotidiano escolar como você utiliza a leitura de imagem?

Como ocorre a preparação da aula para ocorrer à utilização da leitura de imagens?

Onde (quais meios) você busca as Imagens para ser trabalhadas em sala de aula?

Quais facilidades você professor encontra ao preparar e utilizar a leitura de imagem?

Quais dificuldades você professor encontra ao preparar e utilizar a leitura de imagem?

Como você utiliza a imagem em instrumentos de verificação de aprendizagem (avaliações)?

Quais as facilidades você professor encontra ao utilizar a leitura da imagem na compreensão do conteúdo de História?

Quais as dificuldades você professor encontra ao utilizar a leitura da imagem na compreensão do conteúdo de História?

Fonte: Pesquisadora

As entrevistas foram gravadas com autorização dos entrevistados e ocorreu à observação atenta dos gestos, alteração no ritmo da voz, sinais não verbais que contribuíram a melhor compreensão das informações registradas.

Para melhor compreensão de como ocorreu a organização para a coleta de dados, segue o quadro do cronograma das etapas realizadas de forma mais detalhada, constando a quantidade de etapas, as ações propriamente ditas e seus respectivos objetivos.

Quadro 09 – Relação de atividades para coleta de dados

ETAPAS	AÇÕES	OBJETIVOS
1 ^a	Apresentação da pesquisa e entrega do pedido da autorização a gestão das escolas participantes	Obter de autorização para aplicar a pesquisa
2 ^a	Observação das salas de aula das escolas participantes	Escolher o ano e tema para aplicar a atividade de leitura de imagem
3 ^a	Análise do PPP – Projeto Político Pedagógico das escolas participantes	Conhecer o perfil da comunidade escolar
4 ^a	Conversa informal com os professores de História das escolas participantes	Convidar para participação da pesquisa Obter autorização para observar a sala no qual o professor é responsável
5 ^a	Entrega do termo de assentimento livre e esclarecido aos professores de História das escolas participantes e outros professores de História que ministram aulas no Estado de São Paulo totalizando 15 profissionais.	Obter autorização do professor para participar das entrevistas semiestruturadas
6 ^a	Entrevistas com professores	Obter dados quanto à formação acadêmica relacionada à alfabetização visual
7 ^a	Estruturação dos encontros totalizando 12	Organizar de forma sistemática a aplicação da sequência didática
8 ^a	Promoção dos encontros totalizando 12	Aplicar a sequência didática

Fonte: elaborada pela pesquisadora

Destaca-se que, antes da aplicação da atividade de leitura de imagens e entrevistas com os professores, a pesquisadora, como registra a tabela 8, entrou em

contato com a equipe gestora das escolas participantes para, num primeiro momento pedir autorização, e dando seqüências à pesquisa poder observar a comunidade escolar, analisar o PPP – Projeto Político Pedagógico buscando obter maior conhecimento sobre os envolvidos na pesquisa, contribuindo assim, para melhor organização dos encontros visando a aplicabilidade da seqüência didática.

5.6 Descrição: encontros e (re) encontros.

5.6.1 Sequência Didática: Conceitos e pressupostos.

A seqüência didática (S.D.) é uma ação pedagógica que pode se utilizada em qualquer disciplina, abordando conteúdos diversos. A S.D. auxilia professor a estruturar as ações em sala de aula de forma gradativa, considerando as zonas proximais de conhecimento, ou seja, partindo do saber já adquirido para chegar aos objetivos propostos. Segundo os autores Dolz e Schneuwly, as seqüências didáticas são uma “seqüência de módulos de ensino, organizados conjuntamente para melhorar uma determinada prática de linguagem” (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p.51).

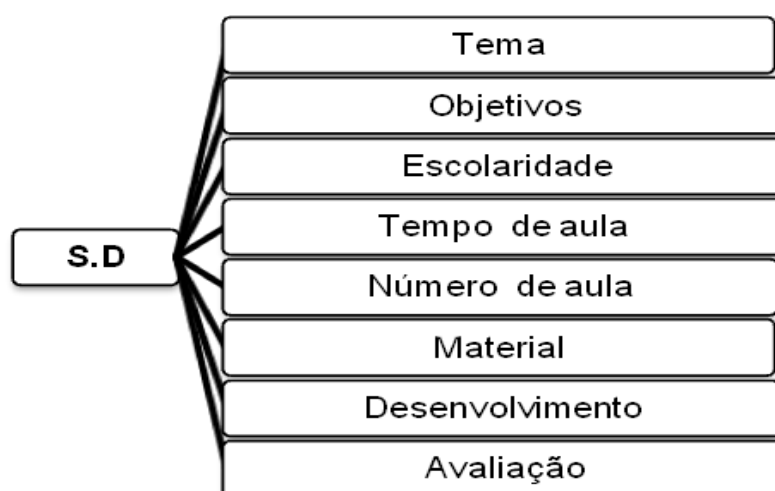
Caracterizada como um conjunto de ações ligadas entre si, pensadas e planejadas para ministrar um determinado conteúdo seguindo várias etapas, “de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito” (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p.97) e ou, especificamente nesta pesquisa, um texto não verbal; as seqüências didáticas envolvem atividades que promovem o aprendizado e a verificação de aprendizagem. Reforçando, deve “adaptar-se às necessidades e às dificuldades dos alunos nela engajados” (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p.53), para tanto, os objetivos devem considerar os conhecimentos já existentes.

A S.D. é mais ampla que um plano de aula, pois, apresenta estratégias de ensino aprendizagem e pode estender-se por vários dias, possibilitando a apropriação do conhecimento de forma democrática, oportunizando o repensar e reestruturar das ações, permitindo a intervenção do professor sempre que verificar a necessidade. Espera-se ao utilizar a S.D., possa ocorrer à reflexão e apreensão do conhecimento proposto, mas também, que estes saberes adquiridos internalizem a vida do aluno, proporcionando transformações em seu cotidiano, não somente no mundo acadêmico.

5.6.2 Etapas de uma sequência didática: propostas.

A organização das etapas da SD, não segue uma estrutura rígida, segundo os autores Joaquim Dolz (2004) e Bernard Schneuwly (2004). Pode ser composto de tema, objetivos, ano/série - escolaridade, tempo previsto de aula, número aproximado de aulas necessárias para a execução das atividades propostas, o material, descrição breve do desenvolvimento, avaliação, demonstrado na figura 03.

Figura 03 – Estrutura da sequência didática – sugestão



Fonte: elaborada pela pesquisadora baseado na obra de Dolz; Schneuwly (2004)

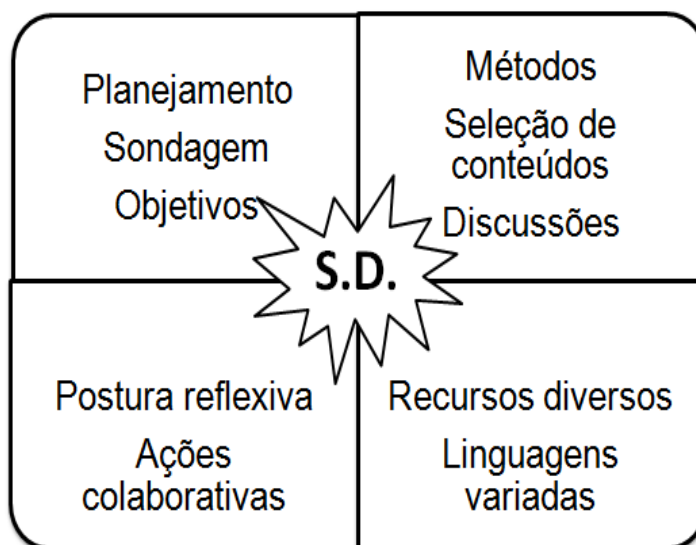
Contudo, para tais conceituados autores, faz-se necessário atentar-se ao planejamento; a sondagem prévia dos conhecimentos; a definição clara dos objetivos a serem alcançados; os métodos para alcançar tais objetivos.

Selecionar cuidadosamente os conteúdos; oportunizar discussões e ações colaborativas visando à troca de saberes e a postura reflexiva para que o aluno seja um sujeito do processo ensino aprendizagem é imprescindível. Utilizar recursos variados como vídeos, aulas expositivas, leitura de imagens, dinâmicas, pesquisas buscando referenciais históricos, as mídias sociais entre outros, deve estar presente na execução da SD, pois, potencializa o desenvolvimento e a aprendizagem.

O intervir de forma produtiva, não impositora, possibilitando a interferência do aluno na construção do conhecimento proporcionando a melhoria no processo ensino aprendizagem, é uma aspecto destacado pelos autores estudados. E por fim, no avaliar, sugere-se ser uma constância, não ocorrendo somente na última

aula, objetivando-se identificar se houve a apropriação do conhecimento ou não, possibilitando o repensar novos caminhos. A figura 04 registra as palavras-chaves que imprescindivelmente precisam ser consideradas na elaboração de uma sequência didática.

Figura 04 – Ações imprescindíveis para elaboração da S.D.



Fonte: elaborado pela pesquisadora baseado na obra de Dolz; Schneuwly (2004)

Ao organizar práticas pedagógicas mais significativas, a sala de aula torna-se um universo de múltiplas possibilidades, podendo realizar um espetáculo repleto de vida, de questionamentos, construção de saberes possibilitando transformações no interior de cada aluno? Tais mudanças poderão refletir na construção de um novo olhar, de forma direta ou indireta, sobre o meio na qual o aluno está inserido? Ocorrerá o distanciamento da ideia de que estudar história significa simplesmente decorar nomes, datas e fatos que não estão relacionados como a vida do estudante?

Especificamente na presente pesquisa, a S.D. estabelecida tem como tema: Cidadania e liberdade: lutas e conquistas inspirado no Eixo Temático estabelecido nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) volume 6 – História. No 4º Ciclo, que corresponde ao 8º e 9º ano do Ensino Fundamental, o eixo temático sugerido “privilegia estudos sobre as relações de poder na História brasileira e de outras partes do mundo” (PCNs, p.67), intitulado “História das representações de poder” dividindo-se em dois subtemas: “Nações, povos, lutas, guerras e revoluções” e Cidadania e cultura no mundo contemporâneo.

A S.D. aborda conteúdos conceituais históricos do 8º ano do Ensino Fundamental pré-estabelecidos no Currículo do Estado de São Paulo – ciências Humanas e suas tecnologias. Temas como Crise no Antigo Regime, Iluminismo, independência da Américas (1º bimestre); Revolução Francesa (2º bimestre) e Emancipação política do Brasil (2º^{os} e 3º^{os} bimestres) serviram de referenciais teóricos históricos norteando as aulas, considerando as experiências obtidas por meio da vivência com a comunidade escolar, assim como sugere as orientações do Caderno do Professor, 8º do Ensino Fundamental – anos Finais, volume 1.

Os conteúdos procedimentais (aprender a fazer), no qual pressupõe em colocar em prática os saberes adquiridos com os conteúdos conceituais; os conteúdos atitudinais (aprendendo a ser), que visa propiciar ao aluno posicionar de forma crítica diante ao que se aprende, assim como os objetivos históricos estão inseridos no Plano de Ensino das Escolas participantes. Ocorreu a preocupação em estabelecer habilidades e competências que propiciasse à “inserção dos alunos em sua realidade social, valorizando o direito de cidadania dos indivíduos” (SEE, 2017, p.5) reconhecendo que a vivência histórica requer uma ação interdisciplinar, entrelaçando conteúdos e atitudes considerando e valorizando a ideia de que o aluno é um agente protagonista, construtor do processo histórico. Tais habilidades e competências, assim como os conteúdos procedimentais, atitudinais e os objetivos históricos estão registrados quadro 10.

A S. D. foi aplicada a alunos da escola pública e particular do 8º anos do Ensino fundamental (anos finais) totalizando 139 alunos da escola pública participante e 95 da escola da rede particular participante. Foram utilizadas 22 aulas de 50 minutos cada, entre os meses de março a novembro de 2018, englobando os segundo, terceiro e quarto bimestres.

Como materiais, para a execução da S.D., foram utilizadas enciclopédias, almanaques, livros didáticos, paradidáticos, mapas (físicos, históricos e políticos) recursos audiovisuais (data show, projetor de slides, TV), mídias eletrônicas, computadores, redes sociais, celulares, caderno do professor e do aluno do Governo do Estado de São Paulo – Secretaria da Educação. A escolha dos materiais didáticos respeitou a realidade das escolas participantes, visando uma aprendizagem significativa, dinâmica, estimulando e ampliando a capacidade de observar o meio no qual o aluno está inserido.

Para o desenvolvimento da S.D. foram planejados 12 encontros que serão descritos minuciosamente no próximo item. Na escola pública participante o professor responsável pelas turmas conseguiu desenvolver todas as atividades planejadas na S.D., no entanto, na escola da rede particular participante ocorreu somente a aplicação de nove atividades planejadas.

Como instrumento de verificação de aprendizagem foi utilizado seis atividades avaliativas diferentes considerando o desenvolvimento das habilidades: leitora e escritora, oralidade, criatividade, pontualidade e compromisso, criticidade. Em cada encontro, ocorreu à observação para registrar o envolvimento, participação oral, colaborativa. Foi estabelecido o desafio de elaborar uma imagem bidimensional para verificar se houve a compreensão quanto à participação do povo no ato da independência do Brasil em 1822.

Os alunos também elaboraram uma imagem tridimensional com o título “Colcha de retalhos – Liberdade e cidadania: princípios para executar?” no qual proporcionou a reflexão sobre os princípios necessários para a execução da cidadania e liberdade.

Também foi elaborado, somente pelos alunos da escola pública participante, um texto verbal com tipologia injuntiva, prescritiva, onde os alunos teriam a liberdade em escolher um dos gêneros: receita ou manual de instrução ou bula, contribuindo com o entrelaçar de disciplinas Língua Portuguesa e História.

Um dos caminhos possíveis para evitar a fragmentação do conteúdo, o “distanciamento entre a vida do aluno e seu cotidiano escolar” (FREITAS NETO, 2003. p.58) é a utilização da transversalidade. Nesta atividade avaliativa, uma das situações de aplicação de transversalidade foi utilizada: o trabalho interdisciplinar.

(...) é a forma mais praticada por professores. Geralmente, a partir de uma proposta temática comum, professores de duas ou mais disciplinas afins trabalham por um determinado período (semana/ mês/ bimestre) no tema indicado, levantando as contribuições e especificidades de sua disciplina para o que está sendo tratado. (FREITAS NETO, 2003. p.60).

Para tanto, foi estabelecido à parceria com a professora responsável pela sala de Leitura da escola pública participante, facilitando e efetivando os encontros regulares no espaço físico, assim como, a contribuição acadêmica referente às informações e conceitos necessários para a construção do texto verbal. A tipologia e gênero escolhidos estão de acordo com o Currículo do Estado de São Paulo,

Linguagens, Códigos e suas Tecnologias – Ensino Fundamental, abordados durante os quatro bimestres do 8^{os} anos, justificando assim, a escolha de tal tipologia textual.

Em todos os bimestres ocorreu, tanto na escola pública participante, quanto na escola particular, a utilização da verificação da aprendizagem, por meio de avaliações com questões objetiva e discursiva, contemplando análise de textos verbais e não verbais.

Por fim, ocorreu a elaboração da imagem tridimensional – Objeto que consta o texto verbal produzido e que represente o conceito de liberdade defendido pelo aluno. Foi organizado, pelos alunos, professor responsável pela turma e pesquisadora, uma exposição intitulada “Liberdade, ainda que tardia” constando as imagens tridimensionais e o texto verbal, construídos pelos alunos da escola pública participante, com total envolvimento e apoio da equipe gestora.

As avaliações foram constantes, observando as atividades propostas, avaliando a capacidade de análise e interpretação, privilegiando o desenvolvimento constante do aluno, possibilitando o replanejamento e a recuperação contínua.

A avaliação tem que ser pensada como diagnóstico contínuo e sistemático, o qual procurará analisar a relevância e o significado do conhecimento a ser ensinado, bem como a eficácia do conhecimento aprendido. Nessa perspectiva, a avaliação nunca pode ter um fim em si mesma, mas deve ser vista como meio que funcionará muito mais para resolver e sanar dificuldades de ensino e aprendizagem que para classificar o aluno, apontar seus erros ou reprová-los, (SCHIMIDT; CAINELLI, 2009, p.184)

Para tornar efetiva a recuperação contínua foram oportunizados momentos de reflexão sobre a organização e comprometimento com os deveres escolares. Conjuntamente, foram utilizados diferentes instrumentos avaliativos, com foco nas habilidades leitora e escritora, priorizando a retomada e revisão dos conteúdos não atingidos, viabilizando a reflexão dos resultados obtidos pela turma, para compreender o pensamento que induziu ao possível erro, proporcionando a oportunidade de estabelecer novos caminhos que levem ao alcance dos objetivos propostos. Tal movimento tem por objetivo levar a reflexão de que o erro escolar, em uma possível avaliação, não pode ser encarado como fracasso e sim como recomeço para o aluno, assim como, para o professor.

Segue abaixo um quadro explicativo constando os passos da S.D. utilizados nesta pesquisa para maior compreensão das ações, determinadas pela pesquisadora; visando alcançar o objetivo geral de elaborar e fundamentar S.D. que

contribua com a leitura crítica e reflexiva dos conteúdos de história, por meio da leitura de imagens, diversificando assim, as metodologias e instrumentos de avaliação proporcionando o desenvolvimento de uma alfabetização visual e um modelo de educação participativo.

Quadro 10 - Passos da sequência didática

SEQUÊNCIA DIDÁTICA: Liberdade, ainda que tardia.	
ESTRUTURA	PASSOS
TEMA	Cidadania e liberdade: lutas e conquistas
CONTEÚDOS HISTÓRICOS ENVOLVIDOS	<ul style="list-style-type: none"> • Crise do Antigo Regime • Iluminismo • Revolução Francesa • Independência das Américas • Emancipação política do Brasil
CONTEÚDOS PROCEDIMENTAIS	<ul style="list-style-type: none"> • Pesquisa, classificação e organização de dados. • Trabalho em grupo. • Expressão oral. • Síntese. • Utilização de diversas linguagens.
CONTEÚDOS ATITUDINAIS	<ul style="list-style-type: none"> • Percepção do caráter excludente da diferença em sua conotação negativa e compreensão da universalidade dos direitos humanos como possibilidade de inclusão. • Desenvolvimento do acolhimento. • Respeito à diversidade cultural. • Respeito ao patrimônio histórico.
OBJETIVOS	<ul style="list-style-type: none"> • Entender o Iluminismo como parte do processo que desmontou o absolutismo e como momento fundador da modernidade. • Conhecer algumas das teorias que propunham o fim do absolutismo e do mercantilismo. • Perceber a aplicação dos ideais do Iluminismo a contextos diferenciados. • Conhecer o processo de independência dos Estados Unidos. • Entender a Revolução Francesa como marco da História contemporânea. • Compreender a diversidade do Terceiro Estado e a multiplicidade de interesses envolvidos na Revolução. • Perceber uma das apropriações das ideias iluministas no Brasil. • Reconhecer, pelo estudo de obras de arte, a importância dos viajantes estrangeiros para o Brasil no século XVIII. • Relacionar a vinda da Família Real Portuguesa para o Brasil com a expansão napoleônica e o Bloqueio Continental • Reconhecer o estabelecimento de um Estado adequado aos interesses de uma elite agrária e escravista durante o processo de Independência do Brasil. • Reconhecer a disseminação das ideias iluministas no contexto brasileiro. • Identificar os limites da independência brasileira. • Compreender a participação do povo no ato da independência do Brasil de 1822. • Refletir sobre a participação política do povo brasileiro na atualidade

COMPETÊNCIAS E HABILIDADES	<ul style="list-style-type: none"> • Dominar a norma culta da língua portuguesa; • Construir e aplicar conceitos das várias áreas do conhecimento para a compreensão de processos históricos-geográficos, da produção tecnológica e das manifestações artísticas; • Selecionar, organizar, relacionar e interpretar dados e informações, representados de diferentes formas, para tomar decisões e enfrentar situações-problemas; • Relacionar informações, representadas de diferentes formas, e conhecimentos disponíveis em diferentes situações, para construir argumentação consistente; • Recorrer aos conhecimentos desenvolvidos na escola para a elaboração de propostas de intervenção solidária na realidade, respeitando os valores humanos e considerando a diversidade sociocultural. (SSD, 2017, p.6) 		
ESCOLARIDADE	8º do Ensino Fundamental / anos finais		
TEMPO DE AULA	Aulas de 50 minutos		
NÚMERO DE AULAS PREVISTAS	22 aulas		
PERÍODO LETIVO	Março a Novembro – 2º, 3º e 4º bimestres.		
MATERIAL	Enciclopédias, almanaques, livros didáticos, paradidáticos, mapas (físicos, históricos e políticos) recursos audiovisuais (data show, projetor de slides, TV), Mídias eletrônicas, computadores, redes sociais, celulares, caderno do professor e do aluno do Governo do Estado de São Paulo – Secretaria da Educação.		
DESENVOLVIMENTO	<ul style="list-style-type: none"> • Apresentação da sequência didática e seus objetivos. • Pesquisa na sala de informática – conceito de liberdade e cidadania. • Situação de aprendizagem 5 – “Declaração dos direitos do Homem e do Cidadão”. • Análise das letras das músicas – “Liberdade, liberdade, abre as asas sobre nós” e “Admirável chip novo” • Análise do conto: “Liberdade” – Cecília Meireles. • Atividade de leitura de imagem. • Situação de aprendizagem 8 - “Voto e Cidadania”. • Reflexão e identificação de palavras chaves acerca dos temas: Liberdade e Cidadania. • Construção da imagem tridimensional 1 – “colcha de retalhos”. • Aula teórica – tipologia injuntiva, prescritiva – gênero: receita, manual de instrução, bula. • Elaboração do texto verbal com tipologia injuntiva, prescritiva – gênero: receita, manual de instrução, bula. • Organização da exposição das imagens tridimensionais 		
AVALIAÇÃO	Atividade avaliativa	Bimestre	Pontuação
	Envolvimento e participação oral	2º, 3º, 4º/2018	Zero – 10
	Envolvimento e participação colaborativa	2º, 3º, 4º/2018	Zero – 10
	Atividade de leitura de imagem	3º/2018	Zero – 10

	Elaboração da imagem bidimensional – “Participação do povo no ato da independência do Brasil em 1822”.	3º/2018	Zero – 10
	Avaliação com questões objetivas e discursivas constando textos verbais e não verbais	3º/2018	Zero – 10
	Elaboração da imagem tridimensional 1 – “Colcha de retalhos – Liberdade e cidadania: princípios para executar?”	3º/2018	Zero – 10
	Elaboração do texto verbal tipologia injuntiva, prescritiva – gênero: receita ou manual de instrução ou bula.	4º/2018	Zero – 10
	Elaboração da imagem tridimensional – Objeto que consta o texto verbal produzido e que represente o conceito de liberdade defendido pelo aluno.	4º/2018	Zero – 10

Fonte: elaborado pela pesquisadora

5.6.3 Encontros e (re) encontros: os primeiros passos.

Na escola pública e da rede particular participante, a pesquisadora estabeleceu os primeiros contatos no final do ano letivo de 2017 onde pôde apresentar o objeto de pesquisa à equipe gestora – diretora e coordenadora da unidade escolar (U.E.), e obteve de autorização para retornar no ano de 2018, logo nos primeiros meses a fim de participar do planejamento escolar.

No início do mês de março de 2018, a pesquisadora estabeleceu contato com os professores de História da U.E., responsáveis pelos 8^{os} anos do Ensino Fundamental. Apresentou o problema, os objetivos gerais e específicos da pesquisa e foi convidada a participar das aulas de história a fim de observar, conhecer o perfil dos alunos.

Pautado no artigo 206 da Constituição Federal do Brasil de 1988, reforçado no artigo 3º da Lei de Diretrizes e Bases, LEI 9.394/1996 - LDB; o ensino deve ser ministrado com base nos princípios de liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; garantindo o pluralismo de ideias e

concepções pedagógicas; os professores responsáveis pelas turmas aceitaram participar das atividades propostas pela pesquisadora, logicamente respeitando o Currículo do Estado de São Paulo, os PCNs, o Plano de Ensino das Unidades Escolares envolvidas. Portanto, concederam autorização para a pesquisadora, observar as aulas, utilizar e analisar todo o material produzido na aplicação da S.D. pensada, elaborada em conjunto.

Salienta-se, porém, que a realização dos encontros para a efetiva aplicação da S.D. foi realizada pelos professores responsáveis das turmas de 8^{os} anos do Ensino fundamental. Desta forma, à pesquisadora, coube à tarefa de observar de forma sistemática cada encontro a fim de coletar dados para possíveis análises. Concomitantemente a pesquisadora pôde analisar o Projeto Político Pedagógico – PPP, conhecendo assim o histórico e o perfil da comunidade escolar participante.

5.6.4 Encontros e (re) encontros: o universo da escola pública participante.

O primeiro encontro na escola pública participante, iniciando efetivamente a aplicação da S.D., ocorreu no mês de março de 2018. O professor responsável pelas turmas do 8^o ano do Ensino fundamental apresentou para os alunos a S.D. explicando de forma objetiva e sucinta o que seria uma sequência didática, os objetivos, ações que possivelmente seriam executadas no decorrer do ano letivo. Foi utilizada somente uma aula de 50 minutos.

Na quarta semana do mês de abril de 2018 ocorreu o 2^o encontro. Os alunos, com a intervenção e direcionamento do professor, foram à sala de informática pesquisar o conceito de Liberdade e Cidadania, realizando o registro das informações pesquisadas e seus cadernos. Foram utilizadas duas aulas de 50 minutos em cada turma participante.

No encontro três, foi realizada a situação de aprendizagem 5 – “A Declaração dos Direitos do Homem de do Cidadão” presente no Caderno do Aluno e no Caderno do Professor, volume 1, do 8^o ano do Ensino Fundamental. Esta situação de aprendizagem propõe a reflexão sobre as relações passado-presente, “as permanências e rupturas na dinâmica do processo histórico” (SSD, p. 35).

No quarto encontro, foi realizada a análise da letra da música – “Liberdade, liberdade, abre as asas sobre nós”. Samba enredo vencedor da Escola de Samba,

do Rio de Janeiro, Imperatriz Leopoldinense no carnaval de 1989, no qual comemoraram os 100 anos da Proclamação da República do Brasil. Em agosto, entre os dias 13 e 17, ocorreu à análise do conto: Liberdade da autora Cecília Meireles efetivando assim o quinto encontro na escola pública participante.

Ainda no mês de agosto, utilizando quatro aulas em cada turma, ocorreu o sexto encontro. Neste, efetuou-se a aplicação da atividade de leitura de imagens. Foi selecionado a pintura á óleo de Pedro Américo “Independência ou Morte”, conhecido popularmente como “O Grito do Ipiranga”, no qual se encontra no Museu Paulista.

Figura 5 – Pintura á óleo de Pedro Américo – “Independência ou Morte”



Fonte: Disponível em:< <http://www.mp.usp.br/acervo>> Acesso em: 02. Set.2018:19: 22:23

A charge de Miguel Paiva, com o mesmo tema, presente na História em Quadrinho intitulada “Da Colônia ao Império: Um Brasil para Inglês Ver!” de Lilia Moritz Schwarcz, também foi utilizada para compreender a participação do povo no ato da independência do Brasil, em sete de setembro de 1822.

Figura 6 – Charge de Miguel Paiva



Fonte: SCHWARCZ, Lilia Moritz; PAIVA, Miguel. Da Colônia ao Império: Um Brasil para Inglês Ver! 3ª edição, São Paulo, Brasiliense, 1982: 84 p.

O sétimo encontro ocorreu na segunda semana do mês de setembro, entre os dias 10 e 14 especificamente, utilizando 02 aulas em cada turma da escola pública participante. Neste, foi desenvolvido a situação de aprendizagem 8 – “Voto e Cidadania”, presente no Caderno do Aluno e no Caderno do Professor, volume 1, do 8º ano do Ensino Fundamental, com intuito de refletir sobre a participação política, do povo brasileiro, mediante o voto.

Entre os dias 17 e 21 de setembro de 2018, o professor responsável pela turma aplicou uma dinâmica, visando promover reflexões e aprendizados acerca dos temas liberdade e cidadania, efetivando assim, o oitavo encontro. A intencionalidade da escolha da dinâmica, como atividade norteadora da aula, teve como objetivo aprimorar a comunicação interpessoal, oportunizando também, a participação colaborativa.

O nono encontro ocorreu para entre os dias 24 e 28 de setembro. Neste, os alunos da escola pública participante, construíram a primeira imagem tridimensional – “Colcha de retalhos”, constando palavras chaves identificadas e discutidas na dinâmica realizada no oitavo encontro.

Na primeira semana do mês de outubro, ocorreu o décimo encontro. Como efetiva participação da professora responsável pela sala de leitura, os alunos puderam rever os conceitos trabalhados nas aulas de Língua Portuguesa durante os

bimestres, a respeito do tema: tipologia textual injuntiva prescritiva, assim como os gêneros receita, manual de instrução e bula.

No décimo primeiro encontro, no qual ocorreu entre os dias 08 e 11 do mês de outubro, os alunos obtiveram duas aulas de 50 minutos pra iniciar a elaboração do texto verbal com tipologia textual injuntiva prescritiva, podendo escolher entre os gêneros receita, manual de instrução e bula.

O último encontro, décimo segundo, foi destinado para a organização e montagem da exposição da imagem tridimensional dois. Os alunos construíram ou selecionaram objetos que representavam para eles, o conceito de liberdade, e escreveram seus textos verbais com tipologia textual injuntiva prescritiva nestes objetos.

Todos os encontros foram pensados, planejados em conjunto – professor responsável pela turma e pesquisadora - respeitando os projetos pré-determinados na semana de planejamento que ocorreu no início do ano letivo de 2018. Houve a preocupação em respeitar também as atividades desenvolvidas por toda a comunidade escolar, assim como, o término dos conteúdos previstos no Currículo do Estado de São Paulo.

5.6.5 Encontros e (re) encontros: o universo da escola particular participante.

O primeiro encontro na escola da rede particular participante ocorreu também no mês de março de 2018. A professora responsável pelas turmas do 8º ano do Ensino fundamental apresentou para os alunos a S.D. explanando o que seria uma sequência didática, seus objetivos, assim como as possíveis ações que seriam executadas no decorrer do ano letivo.

Entre os dias 06 e 11 de maio, de 2018 ocorreu o 2º encontro na escola particular participante. Os alunos dos 8ºs anos do Ensino Fundamental, com a intervenção e direcionamento do professor, foram ao laboratório de informática pesquisar o conceito de Liberdade e Cidadania, realizando o registro das informações pesquisadas e seus cadernos.

Ainda no mês de maio, entre os dias 14 e 18, ocorreu à aplicação de uma dinâmica, com o objetivo de promover reflexões e aprendizados acerca dos temas liberdade e cidadania. Os alunos puderam registrar princípios norteadores, que

acreditavam ser necessários, para a efetivação da cidadania e liberdade em seu cotidiano. A intencionalidade da escolha da dinâmica, como atividade norteadora da aula, teve como objetivo aprimorar a comunicação interpessoal, oportunizando também, a participação colaborativa.

Dando continuidade e realizando o quarto encontro, entre os dias 21 e 24 de setembro, os alunos da escola da rede particular participante, construíram uma imagem tridimensional – “Colcha de retalhos”, constando palavras chaves identificadas e discutidas na dinâmica realizada no terceiro encontro. Salienta-se que o terceiro e quarto encontro foram realizados nas aulas de Ética e Cidadania para que não ocorressem atrasos ao ministrar o conteúdo de História. O tema e objetivos trabalhados na dinâmica estavam previstos no planejamento e componentes curriculares da disciplina de Ética e Cidadania, portanto, não houve prejuízos acadêmicos, somente enriquecimento.

Após as férias escolares, na semana de 13 a 17 do mês de agosto, ocorreu o quinto encontro. Neste, efetuou-se a aplicação da atividade de leitura de imagens, utilizada pela professora da rede particular como Atividade de recuperação contínua. Foi utilizado também, a pintura a óleo de Pedro Américo “Independência ou Morte”, conhecido popularmente como “O Grito do Ipiranga” e a charge de Miguel Paiva, presente na História em Quadrinho intitulada “Da Colônia ao Império: Um Brasil para Inglês Ver!” de Lilia Moritz Schwarcz.

6 ANÁLISE E DISCUSSÃO: OUTRO OLHAR SOBRE OS TRILHOS.

O presente capítulo visa analisar e discutir os dados coletados durante a aplicação da S.D. nas escolas participantes da rede pública e particular. A análise dos dados coletados possui o direcionamento sob a luz das teorias levantadas e estudadas no decorrer da investigação científica. Foram utilizados os recursos de seleção, tabulação dos dados e posteriormente a análise e interpretação, visando verificar a comprovação ou não da hipótese em estudo.

Os dados escritos e gravados passaram por seleção, verificação crítica para identificar possíveis falhas evitando informações confusas ou incompletas. Efetuou-se codificação, ou seja, classificação das informações para melhor organização dos dados coletados. Em seguida, ocorreram à disposição dos dados em tabelas, gráficos para facilitar a análise objetivando a verificação de quanto à sequência didática contribuiu para a compreensão dos conceitos históricos por meio da leitura de imagens, diversificando assim, metodologias no processo ensino aprendizagem.

Organizaram-se as análises e discussões dos dados coletados em três etapas:

- 1.^a Encontros realizados nas escolas participantes para a aplicação da S.D.;
- 2.^a Resultados das atividades avaliativas;
- 3.^a Entrevistas realizadas com professores de história atuantes em escolas públicas e ou particulares.

Na primeira etapa, ocorreram análises e discussões a partir das informações contidas em fichas de observação; previamente elaboradas, planejadas sistematicamente pela pesquisadora, visando registrar metodicamente os dados exigindo o exercício constante do ver, ouvir e examinar os fatos ocorridos em cada encontro.

Houve a preocupação constante em manter a fidelidade dos registros, evitando assim, a interferência do pesquisador. Salienta-se também, que a pesquisadora teve o contato com as turmas, cuidando para não destruir a espontaneidade, não provocando assim, alterações no comportamento visando adquirir resultados confiáveis. Foi planejada uma ficha de observação exclusiva para cada encontro, respeitando os objetivos propostos a cada etapa da S.D., assim como suas particularidades.

Para análise e discussão dos dados obtidos por meio das atividades avaliativas foram observados, registrados e computados os resultados das seguintes atividades de verificação da aprendizagem:

- Atividade de leitura de imagem;
- Elaboração da imagem bidimensional – “Participação do povo no ato da independência do Brasil em 1822”;
- Avaliação com questões objetivas e discursivas constando textos verbais e não verbais;
- Elaboração da imagem tridimensional – Objeto que consta o texto verbal produzido pelo aluno e que represente o conceito de liberdade, por ele defendido.

E, por fim, para compreender o porquê os professores não utilizavam teorias e métodos sistematizados para a leitura da imagem, como instrumento para compreensão do conteúdo histórico, assim como, para verificar se ocorreu a aprendizagem; foram analisadas, tabuladas respostas obtidas em entrevistas semiestruturadas.

Como já mencionado, anteriormente, houve a preocupação com a neutralidade do local (fora do ambiente escolar), o sigilo quando solicitado, a flexibilidade, a interação entre pesquisadora e entrevistado. Ocorreu a anotação simultânea e a gravação das informações propiciando melhor análise e tabulação dos dados.

Visando identificar de forma organizada os envolvidos na pesquisa foram utilizadas as seguintes siglas:

- EPP = Escola Pública Participante;
- ERP = Escola da Rede Particular Participante;
- PEP = Professor responsável pelas turmas da Escola Pública participante;
- PRP = Professor responsável pelas turmas da Escola da Rede Particular participante;
- AEP = Alunos das Escolas Participantes;
- AEPP = Alunos da Escola Pública Participante;
- ARPP = Alunos da Rede Particular Participante;
- ProfessorD10 = Professores formados entre 2001 e 2012
- ProfessorD70 = Professores formados na década de 1970
- ProfessorD80 = Professores formados na década de 1980

ao aluno para poder participar do processo de fazer o conhecimento histórico, de construí-lo. (SCHIMIDT; CAINELLI, 2009, p.34).

Durante aproximadamente 10 minutos, nas duas realidades escolares, os alunos deram suas opiniões de forma bem participativa, e algumas falas foram registradas tais como:

AEP

- _ *Representa liberdade por que ta quebrando correntes;*
- _ *Eu vejo eleições, voto, participação;*
- _ *Se tem eleição tem corrupção (risos);*
- _ *Tá relacionado com o que estamos estudando em história?*

Após ouvir atentamente os alunos, os professores participantes explicaram sobre os objetivos, as ações que provavelmente seriam realizadas no decorrer do ano letivo, quais conteúdos históricos estariam ligados aos encontros para a execução da S.D. e, devido à curiosidade percebida, ocorreu a explicação de forma sucinta do que seria uma sequência didática.

A pesquisadora foi apresentada para as turmas, para que iniciasse um processo de aproximação gerando um clima de confiabilidade, necessário a manutenção da espontaneidade, garantindo assim, melhor coleta de dados. Foi utilizada uma aula de 50 minutos.

Destaca-se que os alunos demonstraram interesse e entusiasmo, pois, muitos questionamentos surgiram após a explanação de seus professores, como os registrados a seguir:

AEP

- _ *Peraí, então quer dizer que o voto nasceu no século XVIII?*
- _ *Antigamente, todo mundo votava?*
- _ *Hoje, mendigos e presos votam?*
- _ *O que faz uma Nação ser independente?*
- _ *Por que temos que estudar as revoluções de outros países?*
- _ *Já tinha corrupção naquela época? Foi Inventada no Brasil? (risos)*
- _ *Cidadão é quem vota, ou quem mora na cidade? (risos)*

Encontro 2 – Pesquisa na sala de informática – Conceitos: Cidadania e Liberdade.

Conteúdos históricos como: Iluminismo, a crise do Antigo Regime, Independência das Américas foram abordados no primeiro bimestre antes da realização do segundo encontro, em ambas as unidades escolares. Para o segundo encontro, uma atividade de pesquisa em sites diversos foi planejada, prevendo a intervenção e direcionamento dos professores responsáveis pelas turmas.

O professor de história, segundo Fonseca, não cabe assumir uma postura reprodutiva de conceitos e conhecimentos históricos absolutos e inalteráveis, em seu cotidiano. Sugere, ao professor, assumir uma postura investigativa em sala de aula ousando e construindo “uma atitude reflexiva e questionadora diante do conhecimento historicamente produzido” (FONSECA, 2003, p. 119). Com isto, alunos e professores tornam-se sujeitos da ação pedagógica oportunizando o investigar e a produção de conhecimentos sobre a realidade que os cerca.

Quando se discute metodologias ativas, surge a questão sobre qual será o papel do professor. A *maiêutica* é a metodologia na qual o papel do professor é fazer perguntas ao discípulo e verificar se a resposta é correta ou não. Não fornece ao aprendiz a resposta, mas sim, com outras perguntas, extrai do próprio discente o saber correto (MATTAR, 2017, p. 14)

Partindo destes pressupostos da metodologia ativa, onde o professor pergunta, sugere tópicos e instrumentos, avalia as soluções encontradas por seus alunos examinando com qualidade e rigor, e estes por sua vez, procuram “o conteúdo, seja em livros, seja em materiais digitais disponíveis na internet” (MATTAR, 2017, p.15); os professores participantes lançaram o desafio para que os estudantes pesquisassem em sites diferentes, o conceito de cidadania e liberdade.

Neste encontro foi observado que houve a relação com o conteúdo proposto no Currículo do Estado de São Paulo, Plano de Ensino das escolas participantes e com os PCNs, na medida em que objetivou iniciar reflexões a cerca do tema Cidadania e Cultura no mundo contemporâneo, proposto no quarto ciclo, no qual corresponde ao 8º e 9º ano do Ensino Fundamental.

Os alunos foram comunicados previamente que ocorreria esta aula de pesquisa, utilizando recursos da tecnologia de informação. Demonstaram-se motivados, tanto com relação à assiduidade, como no envolvimento das atividades propostas. Na EPP, dos 139 alunos matriculados no 8º do Ensino Fundamental,

somente dois faltaram nas aulas destinadas a tal atividade. E, na ERP não houve registro de faltas, totalizando 95 participantes.

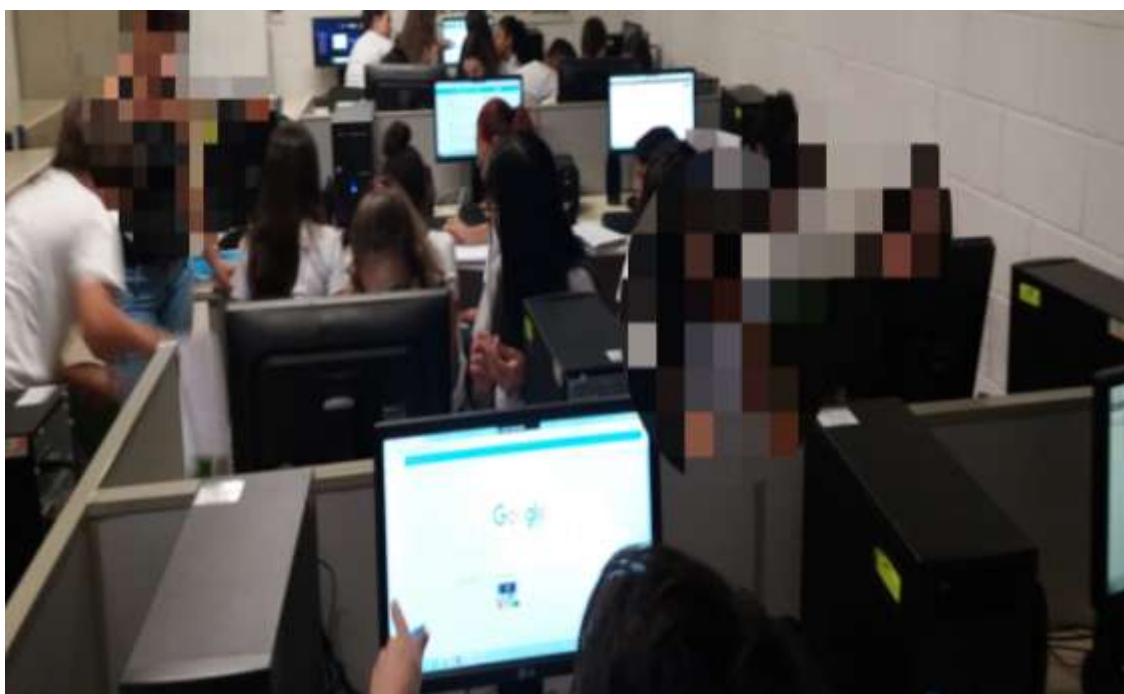
Tabela 04 - Participantes no 2º Encontro

ESCOLAS PARTICIPANTES	NÚMERO DE ALUNOS	PRESENTES	PORCENTAGEM
EPP	139	137	98,56 %
ERP	95	95	100%

Obs. todos entregaram a atividade proposta

Fonte: pesquisadora

Figura 08 – Sala de Informática EPP – 2º encontro



Fonte: Pesquisadora

Com relação aos materiais e recursos didáticos (computadores, internet) registra-se que atenderam, parcialmente, às necessidades. Na EPP a sala de informática possui 12 computadores somente e apenas 09 estavam funcionando, atendendo a 35 alunos por sala. Houve a necessidade de realizar remanejamento. Na ERP havia 20 computadores e 25 tablets disponíveis para, em média 26 estudantes, no entanto, a maior dificuldade na ERP encontrava-se na rede do wifi, sinal fraco desconectando em vários momentos. Porém, nas duas unidades escolares, para solucionar os problemas de acesso e quantidade de máquinas, os professores autorizaram os alunos a utilizarem seus celulares.

Todos os AEP presentes registraram as informações e fontes pesquisadas, buscando o conceito de cidadania e liberdade em no mínimo três sites confiáveis diferentes; participaram de forma colaborativa, atingindo assim, os objetivos propostos para este encontro.

Encontro 3 – Situação de aprendizagem 5: “A Declaração dos direitos do homem e do Cidadão”

O terceiro encontro foi realizado somente na EPP e tinha por objetivo “incentivar a prática do trabalho com fontes históricas escritas, não só na busca de suas compreensão e interpretação, mas também” (Caderno do Professor, 2014-2017, p.35) proporcionar problematizações.

Esta Situação de Aprendizagem baseia-se na análise da Declaração dos Direitos do Homem e do cidadão, um dos principais documentos produzidos durante a primeira fase do processo revolucionário francês, em 1789. Objetiva-se a compreensão de sua importância naquele momento histórico e dos valores ali expressos, que em certa medida ainda estão presentes na sociedade contemporânea. (SSD, 2017, p. 35).

O PEP antes da realização do terceiro encontro abordou os seguintes conteúdos históricos: a estrutura da sociedade francesa no Antigo Regime, a crise econômica vivida durante o governo de Luis XVI, o porquê da convocação dos Estados Gerais, a proclamação da Assembleia Geral Constituinte, a mobilização da população francesa e a queda da Bastilha.

Segundo João Mattar ao professor cabe, “fazer as perguntas corretas e, sobretudo, que desperte a curiosidade dos alunos.” (MATTAR, 2017, p. 14), por isto, para iniciar a atividade questionamentos foram realizados oportunizando problematizações, registrados nas seguintes falas do PEP:

PEP

_ Galera! Prestem atenção em quem produziu o documento que vamos analisar.

_ Anota, em qual momento da história foi produzido... Não se esqueçam

de relacionar com o conteúdo que já explicamos.

_ Tenta perceber o que as pessoas que viviam naquela época entenderam.

_ Qual a importância do documento para aquela época?

_ Tá relacionado com os dias de hoje?

Figura 09 – Sala de aula: Trabalhando com o caderno do aluno



Fonte: pesquisadora

Apesar dos materiais e recursos didáticos (caderno do aluno) atenderem as necessidades, não houve a participação ativa dos alunos, visto que dos 139 alunos matriculados somente 80 responderam as questões inseridas no caderno do aluno pertencente à situação aprendizagem 5 – “A Declaração dos Direitos do Homem e do cidadão”. Dos 57 alunos que não responderam 11 não trouxeram o caderno do aluno e, 46 não terminaram de responder em tempo hábil. Os estudantes demonstraram-se motivados parcialmente. Observou-se certo desinteresse ao realizar as anotações e houve pouca participação oral.

Na semana seguinte ao terceiro encontro 43 alunos entregaram a atividade. Apesar de 123 alunos realizarem a atividade registra-se que os objetivos da aula

foram parcialmente atingidos pautados no desinteresse e falta de envolvimento no momento da realização da atividade.

Tabela 05 – Atividades realizadas no 3º Encontro na EPP

NÚMERO DE ALUNOS	PRESENTES	REALIZARAM AS ATIVIDADES	PORCENTAGEM
139	137	80	58,39%

Fonte: pesquisadora

Encontro 4 – Análise de letra de músicas.

O quarto encontro também foi realizado somente na EPP e ocorreu entre os dias 06 e 10 do mês de agosto. Os conteúdos históricos abordados entre o terceiro e quarto encontro foram: término da Revolução Francesa, a expansão napoleônica, a Revolução industrial, a mineração do Brasil colonial, as revoltas separatistas do Brasil Colonial, a vinda da família real para o Brasil.

Neste encontro ocorreu a análise das letras das seguintes músicas: “Liberdade, Liberdade, abre as asas sobre nós” – samba enredo vencedor do Carnaval do Rio de Janeiro em 1989 da escola de Samba Imperatriz Leopoldinense e “Admirável chip novo” da compositora e interprete Pitty.

O Samba enredo “Liberdade, Liberdade, abre as asas sobre nós”, composto por Jurandir, Niltinho, Tristeza, Preto Jóia e Vicentinho; interpretado por Dominginhos do Estácio foi escolhido para esta atividade, pois, destaca a comemoração dos 100 anos da Proclamação da República no Brasil.

Com o objetivo de exaltar “o centenário em poesia”, na letra da música percebem-se críticas ao processo que levaria à falência do sistema monárquico brasileiro – “um império decadente, muito rico, incoerente, era a fidalguia”. Fatos históricos são facilmente identificados, como a Guerra do Paraguai, a imigração europeia, a escravidão, a abolição da escravatura brasileira e o próprio ato da Proclamação da República; contribuindo assim, para o estabelecimento de relações com o conteúdo histórico abordado posteriormente.

Primeiramente o PEP colocou a música. Os alunos ouviram atentamente, com a cópia da letra da música em suas mãos. Em seguida foram realizados

questionamentos que proporcionaram a interpretação da letra e o estabelecimento de relações com o conteúdo histórico, assim como, os conceitos pesquisados a cerca das palavras cidadania e liberdade realizada no segundo encontro. No quadro abaixo seguem os questionamentos.

Quadro 11 – Questões para análise da música “Liberdade, Liberdade, abre as asas sobre nós”

- 1 - A música apresenta um fato histórico, que em 1989, esta comemorando o centenário.
Qual fato histórico central está representado na letra da música “Liberdade, liberdade! Abre as asas sobre nós! Samba enredo da Escola de Samba Imperatriz Leopoldinense, que estava comemorando o centenário?
- 2- “Liberdade, Igualdade” são princípios defendidos pelo pensamento Iluminista que floresceu na França no século XVIII.
Cite dois fatos históricos, do século XVIII, que tiveram influência deste pensamento no qual já estudamos.
- 3- A independência e a Proclamação da República no Brasil, assim como vários outros fatos históricos brasileiros, também tiveram influência dos princípios Iluministas.
- Pensemos outro fato histórico brasileiro, do século XVIII, já estudados que obteve influência do pensamento iluminista.
- 4 – Desafio:
- Fato histórico brasileiro, do século XIX, que obteve influência do pensamento Iluminista.
 - Momentos da história brasileira do século XX que as liberdades individuais foram suprimidas.

Fonte: pesquisadora

No seu cotidiano, o professor acaba incorporando noções, representações e diversas linguagens vividas dentro e fora dos muros escolares, portanto a “formação do aluno /cidadão se inicia e se processa ao longo de sua vida nos diversos espaços de vivência” (FONSECA, 2003, p. 164).

Logo, todas as linguagens, todos os veículos e materiais, frutos de múltiplas experiências culturais, contribuem com a produção/difusão de saberes históricos, responsáveis pela formação do pensamento, tais como os meios de comunicação de massa – rádio, TV, imprensa em geral -, literatura, cinema, tradição oral, monumentos, museus etc. (FONSECA, 2003, p. 164).

Quando ocorre a introdução de diferentes linguagens no ensino de história observa-se uma ligação entre o que se ensina na escola e a vida do aluno, necessitando o reconstruir do que se entende por ensino e aprendizagem.

No século XXI, as metodologias exigem constante atualização para que ocorra a incorporação de diversas fontes, como neste caso a música, proporcionando ao professor a tarefa de mediador entre o mundo, as representações e o conhecimento.

As músicas escolhidas para a efetivação do quarto encontro representaram importante fonte de informações históricas contribuindo para a “compreensão da produção cultural da nossa sociedade” (BITTENCOURT, 2008, p.379), pois, especificamente, o samba enredo trouxe a reflexão sobre o conceito de liberdade e cidadania ao ocorrer à contextualização do ano no qual venceu o carnaval – “1989”. Os alunos relacionaram o refrão – “liberdade, liberdade, abre as asas sobre nós/ E que a voz da igualdade seja sempre nossa voz” – com os conceitos pesquisados, com a promulgação da Constituição de 1988, aos 25 anos de ditadura militar iniciada em 1964.

A música, “Admirável Chip Novo”, foi escolhida, pois traz em sua estrutura textual a tipologia injuntiva e prescritiva, com gênero manual de instrução, como por exemplo, no refrão: “Pense, fale, compre, beba leia, vote, não se esqueça, use, seja, ouça, diga”. E, também aborda questões ligadas à liberdade e cidadania, quando um robô percebe que todos acreditam que estão aparentemente libertos, mas na realidade fomos programados para aceitar imposições – “Nada é orgânico, é tudo programado / E eu achando que tinha me libertado / Mas lá vem eles novamente e eu sei o que vão fazer Reinstalar o sistema (...) sim senhor, não senhor”.

Os alunos participaram ativamente com postura colaborativa, registrando as informações, respondendo as questões, emitindo opiniões e enriquecendo a aula com outros questionamentos. Parte dos alunos dançou e a grande maioria contou demonstrando grande entusiasmo. Seguem alguns exemplos de questionamentos registrados pela pesquisadora:

AEP

_ *Prof., nós realmente temos o direito de escolha?*

_ *O voto é realmente um direito, ou é um dever? Pois, é obrigatório...*

- _ Nossa opinião é realmente respeitada aqui na escola?*
- _ Será que realmente somos o que somos, ou somos o que a TV, as redes sociais, ou que os amigos esperam?*
- _ Com a proclamação da república, todos puderam votar?*
- _ E, com a abolição da escravidão o negro realmente se tornou livre?*
- _ No período militar realmente houve tortura?*
- _ Hoje, podemos falar o que realmente a gente pensa?*
- _ A gente participa do grêmio, das reuniões de conselho... Em todas as escolhas é assim?*
- _ Já conhecia a música, mas num sabia que falava do passado e do presente.*

Os materiais e recursos didáticos como computador, projetor de slides atenderam as necessidades, porém houve dificuldade para a reprodução (cópias) das letras das músicas, pois, não há verba para tal fim na rede pública estadual. Os alunos foram notificados anteriormente sobre a realização desta atividade e, houve somente 04 faltas, sendo utilizadas duas aulas para a realização deste quarto encontro. No entanto, todos os alunos que faltaram entregaram as atividades e suas reflexões nas aulas posteriores. Com isto, registra-se que os objetivos propostos foram plenamente atingidos.

A sala de aula é um espaço muito importante dentro da escola. Nela deve ocorrer a construção do saber através do diálogo, da observação, de descrições, análises, experimentações, indagações, levantamento de hipóteses, comprovações ou não destas hipóteses, tudo pautado na gestão participativa. Tais ações foram fortemente percebidas no encontro a seguir.

Encontro 5 – A hora do conto.

No quinto encontro ocorreu na EPP, a análise do conto: “Liberdade” de autoria de Cecília Meireles. Ainda procurando refletir sobre o conceito de liberdade e cidadania relacionando com os conteúdos históricos norteadores do 8º ano do

Ensino Fundamental, os alunos puderam ouvir o poema extraído do blog Rádipoeta, no qual surgiu no ano de 2007 com o objetivo de propagar obras da literatura brasileira e os diversos gêneros literários por meio de – *podcasts*, ou seja, gravações de textos literários com trilhas sonoras.

Figura 10 – Print Screen da tela do site Radiopoeta *Podcasts Literários*



Fonte: Disponível em: <<https://radiopoeta.wordpress.com>>. Acesso em 14. Jan.2019, 13:21:10

Os materiais e recursos didáticos - computador, projetor, internet, caixa de som atenderam as necessidades e contribuíram para a participação ativa dos alunos. Registrou-se grande entusiasmo. Os alunos não conheciam o blog, ficaram encantados, ouviram atentamente o poema, contribuíram posteriormente com a leitura compartilhada, responderam as questões propostas, registrando-as em seus cadernos e participaram ativamente da socialização das ideias.

Na atividade de interpretação de texto responderam questões objetivas buscando verificar a compreensão do mesmo. Elencaram e destacaram informações para identificar, autor, fonte, ano e local de publicação e identificaram fatos históricos presentes no poema.

Novamente foi oportunizada a reflexão sobre os temas: Liberdade e Cidadania ao realizar os seguintes questionamentos: Qual o significado da palavra liberdade para você? Releia: “Ser livre é não ser escravo; é agir segundo a nossa cabeça e o nosso coração, mesmo tendo de partir esse coração e essa cabeça para encontrar um caminho” (4º parágrafo). Como você compreende esse trecho? Registram-se no quadro abaixo algumas ideias socializadas pelos alunos.

AEP

_ O homem sempre lutou, guerreou para se ter liberdade.

_ A minha liberdade acaba quando começa a do outro. Mas não podemos viver a liberdade juntos?

_ Muito sangue foi derramado para povos conquistarem sua liberdade.

_ Se o povo não é livre, o país não pode ser considerado Pátria.

_ Ser livre é agir sem ser guiado, dominado pelos outros, seguir sua cabeça. Se você gosta de cabelo azul, pinta ele de azul. Mas num pinta só porque a galera “qué chipa” você com o carinho.

_ Ser livre é ser o que você é. E mais... É não aceitar sua vida como é só por que é. Tipo, se você que estudar num é por que você é pobre que você vai dizer num é pra mim. Tenho que sonhar e não ficar preso... Correr atrás, tá ligado?

_ Mas, num é fácil “né” prof. O poema fala que as vezes “nóis” queima, enrosca o papagaio no fio.

_ Deixa ver se entendi: ser louco é correr atrás do que se “qué”, dos seus sonhos, ter liberdade? E, ser tímido é ficar parado, se conformar? A gente realmente tem escolha em ser louco ou tímido?

_ E, você prof. é louco ou tímido?

Ao utilizar textos literários no ensino da história pode ocorrer o oferecimento de “pistas, referências do modo de ser, viver e agir das pessoas, dos valores e costumes de determinada época” (FONSECA, 2003, p. 165 – 166). A utilização do conto de Cecília Meireles, como opção metodológica para o desenvolvimento da

habilidade leitora, escritora e de interpretação de textos entrelaçando com os conteúdos históricos e eixo temático preestabelecido, proporcionou a integração entre professor-aluno, entre os conteúdos de história e língua portuguesa rompendo as “rígidas fronteiras das disciplinas escolares” (FONSECA, 2003, p. 166).

Foram utilizadas duas aulas de 50 minutos cada. Houve somente 04 faltas, ocorreu entre os dias 13 e 17 de agosto. Os objetivos foram plenamente atingidos observando-se entusiasmo dos alunos e do PEP, na medida em que falas como esta: *“Prof. podíamos sempre ter aulas como esta, abre a mente”* foram registradas nas quatro turmas da EPP.

Tabela 06 - Participantes no 4º e 5º Encontros

ESCOLAS PARTICIPANTES	NÚMERO DE ALUNOS	PRESENTES	PORCENTAGEM
EPP	139	135	97,12%
ERP	_____	_____	_____

Obs. todos entregaram a atividade proposta

Fonte: pesquisadora

Encontro 6 – Atividade de leitura de imagens

Como sensibilização ao conteúdo histórico “independência do Brasil”, na ERPP entre os dias 06 e 10 de agosto e na EPP, nos dias 20 e 31 de agosto foi realizado a atividade de leitura das imagens, seguindo os passos sugeridos por Robert W. Ott, ou seja, sensibilizar (aquecimento), descrever, analisar, interpretar, fundamentar e revelar. Foram necessárias 04 aulas de 50 minutos na EPP e, 03 aulas de 50 minutos a ERPP.

Os alunos seguiram os passos sugeridos por Robert W. Ott, para cada imagem, registrando minuciosamente as etapas e realizando pesquisas para atender a necessidade do item fundamentar, utilizando o celular para obter maiores informações.

Estes passos, denominados por Robert W. Ott de sensibilizar, descrever, analisar, interpretar e fundamentar foi desenvolvido em 02 aulas de 50 minutos. Nem todos os alunos da ERPP realizaram a atividade: dos 95 alunos 77 entregar a

atividade. Visando melhor compreensão de como ocorreu esta atividade de leitura das imagens segue um quadro explicativo.

Quadro 12 – Roteiro de leitura de imagens segundo Robert W. Ott - etapas: Sensibilizar, descrever, analisar, interpretar, fundamentar.

Atividade de leitura de imagem.

Tema: independência do Brasil.

Ensino fundamental - 8º ano

Observe a imagem atentamente. Siga o roteiro de leitura de imagem registrado abaixo.

1 – **Observe** atentamente as imagens projetadas em sala. (Sensibilizar)

2 – **Descreva** cada detalhe sem preocupar-se com significados. Descreva somente o que vê. (Descrever)

3 - Observe a **linguagem plástica** e registre: predomínio de cores, formas, luminosidade, o que está em primeiro plano. (Analisar)

4 – **Identifique** e **registre suas** emoções, sentimentos. E, as emoções e sentimentos percebidos em cada **personagem** presente na obra. (Interpretar)

5 – **Pesquise e Registre:** (Fundamentar)

a – Autor

b – Tamanho

c – Ano

d – Onde foi produzido

e – Onde se encontra hoje

f – Breve contexto histórico no qual a obra foi produzida

g - A obra foi feita no período da Independência do Brasil?

h – Alguém encomendou? Se sim, quem?

i - Curiosidades sobre a obra.

Fonte: elaborado pesquisadora

Observaram atentamente, porém tiveram muita dificuldade em somente descrever o que viam - tarefa presente na etapa descrever. Buscavam significados identificando os sujeitos históricos até mesmo de forma errônea.

AERP

Napoleão ao centro, Inglaterra no comando, camponeses ao centro, pessoas que queriam apoiar a independência.

Na questão 03 que deveriam observar a linguagem plástica – etapa do analisar - mostram-se atentos aos jogos de cores (claro e escuro) recursos, utilizados para destacar os personagens retratados na obra de Pedro Américo.

AERP

Os pelos dos cavalos refletem a luz o dia claro cria contraste com as roupas escuras dos nobres, cores escuras, todos olhando para o centro, parecem estar em movimento.

Registraram os sentimentos percebidos analisando os rostos e falas dos personagens presentes nas imagens, solicitados na questão 04 – etapa do interpretar. No entanto, não registraram seus próprios sentimentos.

AERP

Felicidade, euforia, calma, estranhamento, confusão.

Para contemplar a etapa do fundamentar, solicitado na questão 05 (do quadro 12), os alunos realizaram pesquisas registrando informações pedidas, com auxílio da PRP, das duas imagens analisadas: O Grito de Pedro Américo e a charge de Miguel Paiva.

Dando continuidade à análise das imagens, apresenta-se o momento do revelar. Realizado em uma aula de 50 minutos, os alunos retomaram as informações, relacionaram com os questionamentos ocorridos nas etapas anteriores com os conhecimentos e contextualizações feitas pela PRP e responderam algumas questões registradas abaixo no quadro 13:

Quadro 13 - Roteiro de leitura de imagens segundo Robert W. Ott - etapa: Revelar, com as devidas respostas – ERPP

a-) Identifique os personagens da sociedade brasileira possivelmente retratados no Quadro de Pedro Américo no período da independência do Brasil, século XIX .	
Personagem ao centro.	<i>D. Pedro, Napoleão.</i>
As 30 pessoas à frente formando um semicírculo	<i>Exército, soldados, guardas.</i>
Atrás do personagem central – os 10 homens	<i>R: Membros da elite, aliados, pessoas de confiança.</i>
O homem a cavalo ao fundo	<i>R: Comerciante</i>
O homem guiando o jumento	<i>R: Comerciante</i>
O homem guiando o carro de boi	<i>R: Camponeses, fazendeiro, escravos.</i>
b-) Levante pontos que podem não corresponder com a realidade do contexto histórico	
<i>R: Não havia a presença de escravos, cavalos, as roupas de desfile dos soldados não estavam presentes. Ocorreu um exagero, não havia tantas pessoas.</i>	
c-) Identifique os personagens da sociedade brasileira retratados na charge de Miguel Paiva.	
<i>R: Mulheres, crianças, homens. Não faziam ideia do que estava ocorrendo. Mãe e filha = povo, homens = amigos do rei. Elite e povo. Elite comemorando e camponeses no Banco.</i>	
d-) O quadro de Pedro Américo foi encomendado em um momento de Crise do 2º reinado. Provavelmente qual foi à intenção de D. Pedro II ao pedir a retratação da independência desta maneira?	
<i>R: Passar a imagem de herói. Para amenizar a crise do Império. Mostrar que sua família 'era dona' e fazia tudo pelo Brasil. Mostrar que o rei era bom e valente. Levar o mérito da independência. Mostrar a confiança em D. Pedro I.</i>	
e-) Leia atentamente o fragmento do texto. “A independência foi feita pelos grupos dominantes da sociedade, os grandes proprietários rurais e grandes comerciantes. Não houve participação popular decisória no processo.” (RIBEIRO JÚNIOR, J. A independência do Brasil . São Paulo: Global, 1983, 54 p.). O texto afirma que não houve participação popular no processo de independência. Registre elementos das imagens que reitera tal afirmação.	
<i>R: O povo no canto do quadro. Ausência do camponês e do povo no círculo central. Só as pessoas da elite estavam lá. No fundo aparecem pessoas do povo sem saber o que estava acontecendo, só observando, não fazem parte do evento.</i>	

f-) A análise da charge de Miguel Paiva e do quadro de Pedro Américo permitiu concluir que a independência do Brasil foi um arranjo político, feita pelas classes dominantes. Levante **hipóteses** que possa **justificar a ação** das camadas dominantes do período do Ato da independência do Brasil.

R: A elite brasileira queria separar de Portugal para conquistar o poder e ter liberdade econômica, mas não queriam mudar a sociedade patriarcal, por isso, o povo não fez parte.

g-) Ao observar a **atuação do povo brasileiro** como você percebe a participação popular neste **ano eleitoral**.

R: a participação continua. Difícil, não estudam as propostas e não observam em quem votar. Escolhemos em quem vamos votar. Todos têm direito ao voto. Participa, mas não como antes. Percebo que, atualmente, todos são livres e temos direito ao voto, mas ainda existe exclusão.

Fonte: elaborado pela pesquisadora

Como consta na explicação do item h da atividade avaliativa, os alunos deveriam ter construído uma imagem fixa bidimensional, elaborada através da técnica mista – colagem e/ou desenho utilizando como suporte uma folha de sulfite, obtendo o prazo de 07 dias para a entrega desta atividade avaliativa, com o objetivo de demonstrar se ocorreu ou não a participação do povo no ato da independência do Brasil em 1822. A análise deste item ocorrerá na segunda etapa da análise e discussão dos dados intitulada “resultados das atividades avaliativas”.

Na EPP os passos: sensibilizar, descrever, analisar, interpretar e fundamentar, selecionado para a realização da atividade de leitura de imagem, foi realizado por todos os alunos, assim como o passo intitulado revelar.

Ressalta-se que os alunos da EPP, já possuíam em seu cotidiano a prática da leitura de imagem desde o sexto ano, portanto, observou-se maior facilidade em descrever a imagem. Conseguiram descrever distanciando-se, atentando-se ao que estavam vendo sem atribuir significados e interpretações neste exato momento.

AEP

Ao olhar a imagem ao centro está uma pessoa em cima de um animal. Ao redor estão mais 10 pessoas com animais de várias cores. As pessoas estão vestidas.

A pessoa ao centro está com um objeto pontiagudo (...)

No lado esquerdo há uma pessoa guiando animais, seu peito descoberto, na mão esquerda está com objeto cilíndrico (...).

Há 04 pessoas, no fundo há construções (...).

Ao lado esquerdo há uma pessoa guiando animais, seu peito descoberto e na mão esquerda está com um objeto cilíndrico.

Há frente há mais pessoas com vestes iguais

Ao lado esquerdo há seres humanos com vestes em meio a uma vegetação, não estando calçados.

Na questão ao observar a linguagem plástica – etapa do analisar – retrataram as cores primárias, secundárias, destacando as cores predominantes. Também observaram atentamente aos jogos de cores (claro e escuro) associando a necessidade de destacar alguns pontos da obra de Pedro Américo.

Na questão 04 – etapa do interpretar - facilmente registraram os sentimentos percebidos analisando os rostos e falas dos personagens, assim como seus próprios sentimentos, sensações ao analisar a obra.

AEP

O que foi percebido nos personagens presentes nas imagens:

Em primeiro plano: felicidade, euforia, calma, fúria, superioridade;

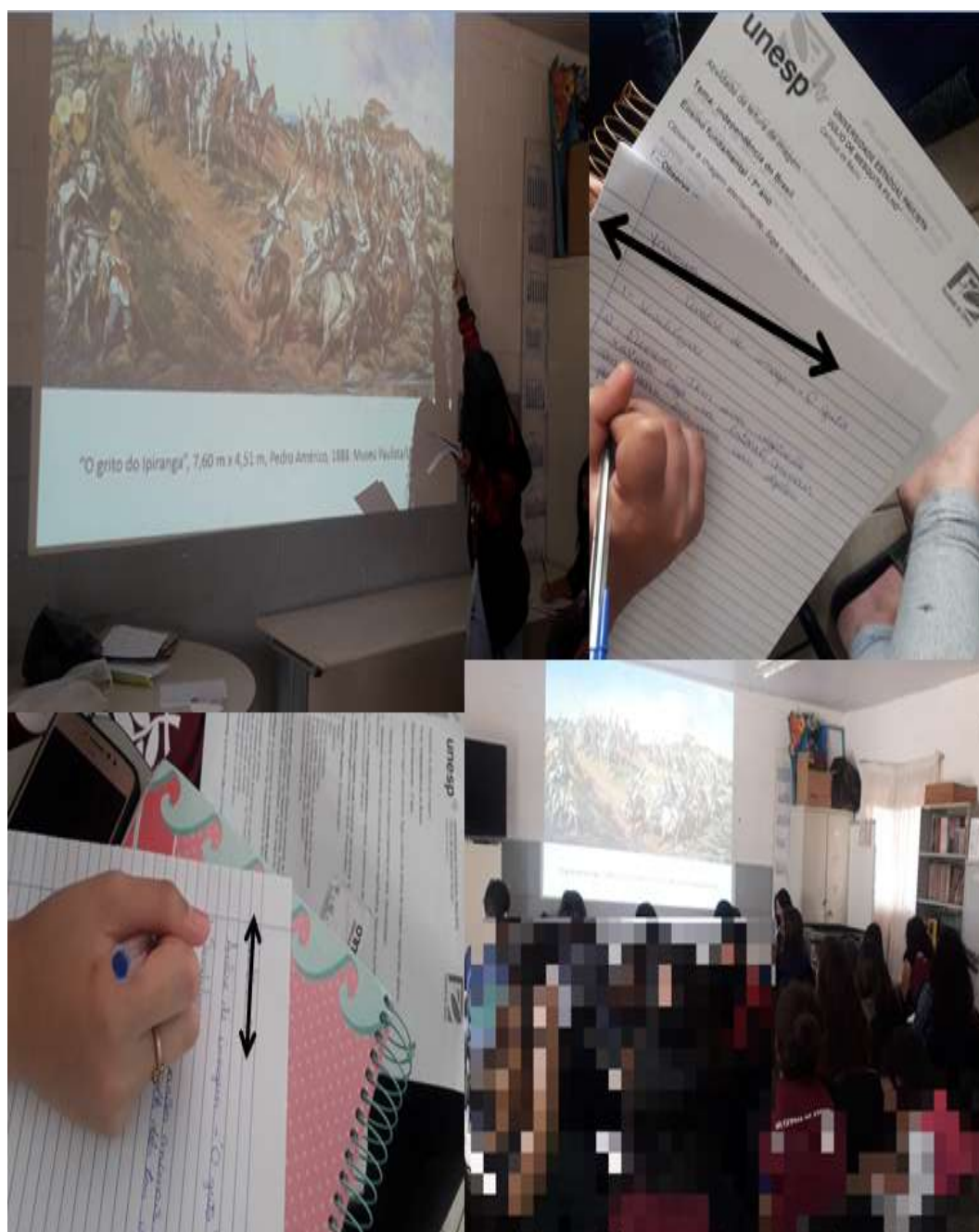
Pessoas - lado esquerdo: estranhamento, confusão, assustados, perdidos, excluídos, dúvidas, curioso, pensativo;

Sensação dos alunos despertada pelas imagens:

Vitória, comemoração, interesse, curiosidade, admiração.

Os alunos da EPP, também contaram com ajuda do professor para contemplar a etapa do fundamentar, solicitado na questão 05. Realizaram pesquisas na sala de informática e nos seus celulares.

Figura 11 – Atividade de leitura de imagem na EPP.



Fonte: Pesquisadora

O momento do revelar, na EEP foi realizado em duas aulas de 50 minutos. Os alunos relembrou rapidamente, o que foi registrado nas aulas anteriores. Relacionaram com os questionamentos ocorridos, com os conhecimentos e contextualizações feitas pelo PEP e reponderaram algumas questões registradas abaixo no quadro 14:

Quadro 14 - Roteiro de leitura de imagens segundo Robert W. Ott - etapa: Revelar, com as devidas respostas – EPP.

a-) Identifique os personagens da sociedade brasileira possivelmente retratados no Quadro de Pedro Américo no período da independência do Brasil, século XIX .	
Personagem ao centro.	<i>D. Pedro</i>
As 30 pessoas à frente formando um semicírculo	<i>Soldados</i>
Atrás do personagem central – os 10 homens	<i>R: Membros da elite, latifundiários.</i>
O homem a cavalo ao fundo	<i>R: Comerciante, tropeiros, camada baixa, burguês.</i>
O homem guiando o jumento	<i>R: escravo</i>
O homem guiando o carro de boi	<i>R: Camponeses, camada baixa, trabalhador rural.</i>
b-) Levante pontos que podem não corresponder com a realidade do contexto histórico <i>R: Provavelmente D. Pedro num estava com aquela roupa, setembro é calor. Não havia aquelas pessoas.</i>	
c-) Identifique os personagens da sociedade brasileira retratados na charge de Miguel Paiva. <i>R: Primeiro plano – Elite agrária; Segundo plano – camada baixa, mulheres.</i>	
d-) O quadro de Pedro Américo foi encomendado em um momento de Crise do 2º reinado. Provavelmente qual foi à intenção de D. Pedro II ao pedir a retratação da independência desta maneira? <i>R: Demonstrar o poder da realeza, que a elite agrária e todas as camadas estavam no ato da independência. Todos apoiavam o momento de glória, o heroísmo de seu pai. Houve luta. Desejo de impedir a proclamação da República. A união de todas as camadas.</i>	

e-) Leia atentamente o fragmento do texto. **“A independência foi feita pelos grupos dominantes da sociedade, os grandes proprietários rurais e grandes comerciantes. Não houve participação popular decisória no processo.”** (RIBEIRO JÚNIOR, J. **A independência do Brasil**. São Paulo: Global, 1983, 54 p.).

O texto afirma que não houve participação popular no processo de independência. **Registre** elementos das imagens que **reitera** tal afirmação.

R: D. Pedro e elite estão ao centro com mais luminosidade. O povo está presente, mas, ao fundo, de lado mostrando menos importância. O povo está perdido, quase de fora da imagem. As Falas da imagem dois mostram que o povo não sabia o que estava acontecendo.

f-) A análise da charge de Miguel Paiva e do quadro de Pedro Américo permitiu concluir que a independência do Brasil foi um arranjo político, feita pelas classes dominantes. Levante **hipóteses** que possa **justificar** a **ação** das camadas dominantes do período do Ato da independência do Brasil.

R: A elite agrária quer manter tudo na mão dela – riqueza e poder.

Para o povo não interferir, não questionar as decisões do governo.

A elite agrária tem o poder econômico ia ajudar o D. Pedro I a manter o poder político ganhado leis para beneficiar a si própria.

Povo fora do poder não tem acesso às Leis que possam beneficiar ele.

Se o povo participar poderá tirar a elite agrária do poder.

g-) Ao observar a **atuação** do **povo brasileiro** como você percebe a participação popular neste **ano eleitoral**.

R: O povo brasileiro não tem consciência nos votos. Não há participação consciente.

Povo vota, sabe das propostas, mas... Não correm atrás para a execução.

O povo continua a não participar da política, a elite agrária são os deputados, só prestar atenção nos sobrenomes.

A voz do povo normalmente não é ouvida.

Fonte: elaborado pela pesquisadora

A atividade de leitura de imagens programada para o sexto encontro da S.D., estabeleceu relação com o conteúdo proposto pelo Currículo do Estado de São Paulo, com os PCNs e com os planos de ensino das escolas participantes, pois, abordou o tema da Independência do Brasil.

Os materiais e recursos didáticos – projetos de slides, computador, fichas para registro – atenderam as necessidades e colaborou para a execução das atividades, assim como, para a participação ativa dos alunos. Estes, por sua vez, participaram de forma colaborativa, registrando as informações, opiniões na ficha de

registro. Salienta-se que apesar das respostas dos alunos da EPP apresentarem maior criticidade, os alunos de ambas as unidades escolares, em sua maioria, compreenderam que no ato da proclamação da independência o povo brasileiro permaneceu excluído.

Ao analisar as respostas da atividade de leitura de imagem percebe-se, que houve a compreensão de que ocorreu um arranjo político entre elite agrária e D. Pedro, visando à manutenção de poderes e privilégios. Portanto, o objetivo do encontro foi plenamente atingido.

Tabela 07 - Participantes do 6º Encontro e quantidade de atividades realizadas

ESCOLAS PARTICIPANTES	NÚMERO DE ALUNOS	PRESENTES	%	QUANTIDADE DE ATIVIDADES REALIZADAS	%
EPP	139	131	94,24	138	99,3
ERP	95	87	97,57	60	63,2

Fonte: pesquisadora

Encontro 7 – Situação de aprendizagem 8: “Voto e Cidadania”.

O sétimo encontro teve como ação a realização da Situação de aprendizagem 8, presente no caderno do aluno e do professor do Estado de São Paulo. A situação de aprendizagem tem por objetivo incentivar a discussão sobre a participação política do povo brasileiro mediante o voto, no processo da construção da cidadania. Propõe a comparação entre eleitores da época do império e os eleitores do século XXI.

Este encontro foi realizado somente na EPP, e o professor já havia contextualizado sobre os primeiros passos para o reconhecimento da independência do Brasil, a convocação e a dissolução da Assembleia Constituinte e por fim, as características da primeira Constituição Brasileira de 1824.

Diferentemente da Situação de aprendizagem 5 realizada no segundo encontro, os alunos demonstraram interesse, registraram as informações no caderno

do aluno, participando de forma colaborativa da elaboração e discussões das questões.

Na primeira etapa foram discutidas as seguintes questões presentes no caderno do aluno, volume 1, do Estado de São Paulo, páginas 81 e 82:

- O que é uma Constituição?
- Porque foi necessária a redação de uma Constituição para o Brasil após a Independência?
- Qual a principal semelhança entre a Constituição de 1824 e a atual?
- Podemos utilizar a mesma constituição que foi outorgada por D. Pedro I? Por quê?

Segue abaixo as respectivas respostas mais registradas:

AEP

_ É o conjunto de Leis do país que todo mundo tem que obedecer.

_ Depois da independência era preciso organizar o país porque a gente num tinha lei direito... "Nóis", num tinha lei.

_ As duas são Leis que os brasileiros têm que seguir.

_ O país, é outro, então num pode. São governos diferentes – monarquia e república. O pensamento do povo é diferente.

Na segunda etapa, os alunos reuniram-se em duplas ou trios. Fizeram a leitura do Capítulo VI da Constituição de 1824 e o capítulo IV da Constituição de 1988. Seguiram o roteiro de perguntas, também inseridos no Caderno do Aluno, volume 1, do Estado de São Paulo, páginas 83 e 84, visando comparar o direito ao voto presente nas Constituições brasileiras estudadas. Segue o roteiro de questões que norteou as discussões e posteriormente as respostas mais registradas:

- Quem pode ser eleitor, segundo cada uma das Constituições?
- Quem está excluído do direito ao voto, de acordo com cada uma das Constituições?
- Em qual Constituição o voto é universal? Em qual existe o critério censitário?
- Qual das Constituições permite maior participação dos brasileiros?

AEP

_ 1824, votavam que tinha dinheiro. A partir de 1988 todos maiores de 16 anos podem votar.

_ 1824 = ficavam de fora, negros, escravos, menores de 21 anos, que ganhava menos de 100 mil-reis. E provavelmente as mulheres também tavam fora.

_ 1824 = voto censitário. 1988 = voto universal.

_ Constituição de 1988. Mas tem ainda que aprender a votar. (risos)

_ A nossa atual permite participação, mas o povão num presta atenção direito

Para este encontro foram utilizadas duas aulas de 50 minutos. Ocorreu entre os dias 10 e 14 de setembro e foram registradas 09 faltas. Porém, dos alunos entregaram as discussões nas aulas posteriores.

Tabela 08 - Participantes no 7º Encontro

ESCOLAS PARTICIPANTES	NÚMERO DE ALUNOS	PRESENTES	PORCENTAGEM
EPP	139	130	93,52%
ERP	_____	_____	_____

Obs. todos entregaram a atividade proposta

Fonte: pesquisadora

Encontro 8 – A hora da dinâmica: “Identificando palavra-chave”

O oitavo encontro foi realizado, na EPP, entre os dias 17 e 21 de setembro e foi utilizada somente uma aula de 50 minutos. Na ERPP, esta atividade foi realizada no mês de maio na aula de Ética e cultura.

Com o objetivo de promover reflexões e aprendizados, aprimorar a comunicação interpessoal, oportunizando a participação colaborativa foi aplicado

uma dinâmica. Nesta os alunos receberam canetões, folhas sulfite, cartolinas e em grupos deveriam elencar princípios que contribuiriam para o exercício da cidadania e da liberdade. Em seguida apresentaram para a sala suas ideias. Os alunos mais tímidos foram estimulados pelo professor e registrar somente. Palavras como: igualdade, respeito, tolerância, acolhimento, solidariedade, educação, companheirismo, cooperação, amor foram registradas.

Houve grande participação, os materiais selecionados atenderam as necessidades, houve apenas 4 faltas e estes alunos também entregaram suas palavras posteriormente. Não houve registro de faltas na ERPP.

Tabela 09 - Participantes no 8º Encontro

ESCOLAS PARTICIPANTES	NÚMERO DE ALUNOS	PRESENTES	PORCENTAGEM
EPP	139	135	97,12%
ERP	95	95	100%

Obs. todos entregaram a atividade proposta

Fonte: pesquisadora

Após a socialização das ideias os alunos das duas unidades escolares montaram uma árvore dos conceitos. Para elaboração desta imagem tridimensional registraram as palavras elencadas ser necessárias para a vivência da cidadania e liberdade. Formando um grande grupo composto por toda sala, cada turma elaborou sua árvore dos conceitos. Segue imagens das árvores dos conceitos elaboradas pelos alunos da ERPP, assim como momentos da elaboração.

Figura 12 – Dinâmica: Construindo a árvore dos conceitos – ERPP.



Fonte: Pesquisadora

Encontro 9 – Construção da colcha de retalhos

Estabelecendo parceria com a professora da disciplina Ética e Cidadania os alunos elaboram uma colcha de retalhos constando as palavras elencadas na dinâmica elaborada no encontro anterior. O desafio era registrar os princípios que contribuiriam para a execução da cidadania em um tecido com tamanho de 20 por 20 centímetros. Segue abaixo a imagem da colcha elaborada pelas turmas da escola da rede particular participante.

Figura 13 – Imagem tridimensional – “Colcha de retalhos”.



Fonte: Pesquisadora

Encontro 10 – A hora da teoria: tipologia e gêneros textuais.

Para a elaboração do décimo encontro foi solicitado à parceria da professora responsável pela sala de leitura. Neste encontro foi realizada uma orientação relembrando as teorias, conceitos, em fim, a estruturação textual da tipologia injuntiva, prescritiva com os gêneros: receita, manual de instrução e bula.

Como já mencionado, esta tipologia textual e gêneros são conteúdos propostos pelo Currículo do Estado de São Paulo, e foram trabalhados nas aulas de Língua Portuguesa no primeiro semestre do ano letivo.

Selva Guimarães Fonseca, enfatiza que “a interdisciplinaridade pressupõe a integração entre conteúdos e as metodologias de disciplinas diferentes que se propõe a trabalhar conjuntamente determinados temas” (FONSECA, 2003, p. 106). Seguindo esta perspectiva, foi possível entrelaçar os conhecimentos já produzidos, intervindo, mediando, construindo o pensamento.

A interdisciplinaridade tem sido objeto de muita discussão entre professores e pesquisadores. Embora ninguém negue a sua importância na constituição de um conhecimento escolar fragmentado que possibilite ao aluno uma compreensão do mundo em sua complexidade e com suas articulações inerentes entre a vida social e a natureza física, biológica, química, etc., o desafio é uma concretização. (BITTENCOURT, 2008, p. 255)

Realmente ocorreu a percepção de uma integração entre as disciplinas contribuindo para a construção de sentidos e significados quanto à tipologia escolhida. Além de fazer parte do Currículo, foi percebido pelos alunos que os textos constitucionais estudados, a letra da música “Admirável chip novo” também possuíam a estrutura textual injuntiva prescritiva. E, está relacionada com o tema cidadania e liberdade, na medida em que tem por finalidade instruir o leitor.

O texto injuntivo informa, aconselha dando liberdade ao interlocutor, diferentemente do texto prescritivo que ordenam, impõe, exigindo que as determinações contidas no texto sejam cumpridas. Portanto, a tipologia também contribuiu para a reflexão a cerca do exercício da cidadania.

Os alunos fizeram questionamentos demonstrando preocupação na elaboração da atividade avaliativa onde deveriam expressar o conceito de liberdade, construindo um texto com tipologia prescritiva e injuntiva, podendo escolher o gênero textual: receita, bula ou manual de instrução. Para iniciar a construção desde texto verbal foi estabelecido uma aula de 50 minutos.

Encontro 11 – Colocando a mão no texto.

Para este décimo primeiro encontro foram disponibilizadas 2 aulas de 50 minutos. No ambiente da sala de leitura os alunos literalmente colocaram a mão no texto. Foi o momento de revelar, criar, expressar as ideias construídas passo a passo no decorrer dos encontros anteriores relacionando com os conteúdos históricos apreendidos.

Os alunos receberam o desafio de construir um texto com tipologia prescritiva injuntiva, podendo escolher entre os gêneros: bula, receita ou manual de instrução. Mostram-se empolgados, atentos, concentrados e com grande espontaneidade.

Discutiram, pesquisaram, trocaram ideias e iniciaram o registro de seus textos, contando sempre com a mediação do professor no qual orientou a seguir os seguintes passos: rever o tema proposto, organizar os dados disponíveis, desenvolver a produção seguindo a estrutura textual proposta, ler seu texto com muita atenção e se necessitar reescrevê-lo.

Na realização das atividades em sala de aula, é importante que o professor fique atento às dificuldades de alguns alunos, pois muitas vezes eles apresentam uma certa compreensão do tema, mas na hora da elaboração oral e escrita trona-se confusa, com ideias desconexas entre si. Neste momento é fundamental que o professor conduza o processo fazendo um trabalho coletivo de leitura e entendimento proposto para as atividades, verbalizando a direção em que se pode caminhar a resposta e principalmente ajudando-os a superar os possíveis obstáculos que impedem de trabalhar as proposições (BRODEBECK, 2012, p. 45)

Registrou-se 08 faltas neste encontro que ocorreu entre os dias 08 e 11 de outubro, somente na EPP. Os alunos também trocaram ideias com o PEP e a pesquisadora sobre os objetos que deveriam construir para a exposição programada para o mês de novembro, na qual serão apresentadas as análises a seguir.

Figura 14 – Produzindo no ambiente da Sala de Leitura



Fonte: Pesquisadora

A sala de Leitura, da unidade escolar da EPP, apesar de possuir um acervo riquíssimo, é bem pequena. Porém a gestão anterior, com reursos próprios, ou seja, verba arrecada pela própria comunidade; construiu um quiosque com ventiladores bem à frente. Neste espaço, os alunos discutiram, pesquisaram, trocaram ideias com a professora responsável pela sala de Leitura, com o PEP e com a pesquisadora a fim de elaborar os textos verbais.

Encontro 12 – Exposição da imagem tridimensional: “Liberdade ainda que tardia”.

No decorrer dos encontros refletimos, discutimos, analisamos o que seria exatamente cidadania e quando o brasileiro exercer realmente o seu papel de cidadão. Os direitos e deveres são elementos que norteiam a vida e estiveram presentes nas discussões, assim como, a participação na construção de tudo que nos cerca. Portanto, é indispensável compreender que o direito de opinar é uma importante conquista percebida no processo de construção histórica da cidadania.

Oportunizar a participação, visando explorar a capacidade criativa e a exposição das ideias, fora da sala de aula, as impressões e conceitos construídos no decorrer da aplicação da S.D, obtidas sobre cidadania e liberdade, organizou-se uma exposição intitulada pelos alunos como “Liberdade Ainda que tardia”. A ideia desta exposição nasceu para mostrar a produção textual e a imagem tridimensional a toda comunidade escolar incitando o refletir sobre o tema a um maior número de pessoas. Seguem algumas imagens:

Figura 15 – Exposição “Liberdade ainda que tardia”



Os alunos construíram ou selecionaram um objeto que para eles representassem o conceito de liberdade. Inseriu-se o texto com tipologia injutiva, prescritiva, escrito anteriormente. Os alunos pensaram sobre o título, estrutura, local, escala para receber os visitantes, sempre com a supervisão do professor responsável pela turma, colaboração e observação da pesquisadora.

A exposição foi realizada somente na EPP, contou com a participação ativa e colaborativa dos alunos, dos pais / responsáveis, equipe gestora e demais professores da unidade escolar. Registrou-se envolvimento, seriedade, responsabilidade, comprometimento de grande parte dos alunos cada qual contribuindo com suas habilidades.

6.2 Análise e discussões: as atividades avaliativas.

O processo avaliativo convém ser pensado como instrumento “contínuo e sistemático, o qual procurará analisar a relevância e o significado do conhecimento a ser ensinado” (SCHMIDT; CAINELLI, 2009, p. 184), não ficando preso somente na ideia de classificar, medir o quanto foi apreendido pelo aluno. As avaliações foram realizadas em função dos conteúdos históricos trabalhados, como também, observando o internalizar dos conceitos – liberdade e cidadania – discutidos ao longo do desenvolvimento das atividades.

As atividades avaliativas compreenderam os princípios da investigação possibilitando a obtenção de informações para propor o repensar de novas atividades. Trilharam um caminho contínuo para permitir à observação constante do processo ensino-aprendizagem visando reconsiderar, se necessária, as práticas pedagógicas. Todo o processo foi acompanhado de forma sistemática, utilizando instrumentos diversos para registrar o aproveitamento dos alunos.

Tanto o professor como o aluno precisam ver e entender o processo educativo como uma ação contínua, de construção e desse modo considerar a avaliação formativa como um importante recurso e componente didático. (...) Desse modo à avaliação precisa envolver os sujeitos dos processos de ensino-aprendizagem para que haja uma prática reflexiva sobre as atividades educacionais propostas e desenvolvidas pelos alunos (BRODEBECK, 2012, p.178)

Ocorreu a preocupação em diversificar os tipos de instrumentos de verificação da aprendizagem valorizando as habilidades: leitora, escritora, oralidade,

criatividade, criticidade, pontualidade. Foi observada a participação oral e colaborativa; direcionado a elaboração das atividades de leitura de imagens, a construção de imagens bidimensional e tridimensional. Os alunos, também realizaram avaliações com questões objetivas e discursivas com textos verbais e não verbais. E, por fim elaboraram um texto verbal com tipologia injuntiva, prescritiva – gênero: receita ou manual de instrução ou bula.

Como já mencionado, para a análise dos dados foi selecionado as seguintes avaliações: atividade de leitura de imagem; elaboração da imagem bidimensional – “participação do povo no ato da independência do Brasil em 1822”; avaliação com questões objetivas e discursivas constando textos verbais e não verbais; elaboração da imagem tridimensional – objeto que consta o texto verbal produzido pelo aluno e que represente o conceito de liberdade, por ele defendido.

A atividade de leitura de imagem foi realizada nas duas escolas participantes. Na ERPP nem todos os alunos realizaram. Não estavam acostumados com este tipo de atividade de maneira sistematizada e utilizando teorias apropriadas.

Contudo, mesmo as respostas sendo pouco detalhadas e encontrarem dificuldades na primeira etapa: sensibilizar (aquecimento), descrever, analisar, interpretar, fundamentar; exigindo maior intervenção do professor; atingiram os objetivos propostos, ou seja, compreenderam como ocorreu a participação do povo no ato da independência do Brasil em 1822 e posicionaram-se com maior criticidade sobre a participação política do povo brasileiro na atualidade.

Segue abaixo tabelas quantificando a elaboração da atividade e o atingir dos objetivos propostos, por parte dos alunos da escola da rede privada participante.

Tabela 10 – Quantidade de alunos da ERPP que realizaram a atividade de leitura de imagem

TURMAS	NÚMERO DE ALUNOS POR SALA	QUANTIDADE DE ALUNOS QUE REALIZARAM A ATIVIDADE	PORCENTAGEM
8ºA	21	18	85,71 %
8ºB	24	14	58,33 %
8ºC	23	23	100 %
8ºD	27	22	81,48 %
TOTAL	95	77	81,05 %

Fonte: elaboração da pesquisadora

Tabela 11 – Quantidade de alunos que atingiram o objetivo proposto na atividade de leitura de imagem na ERPP

ESCOLA PARTICIPANTE	NÚMERO DE ALUNOS	QUANTIDADE DE ALUNOS QUE ATINGIRAM OS OBJETIVOS	PORCENTAGEM
ERPP	95	52	54,73 %

Fonte: elaboração da pesquisadora

A aplicação da atividade de leitura de imagem na EPP exigiu menor intervenção do professor devido ao fato, desta prática ser constante. Desde o sexto ano, o professor responsável pela turma, utiliza esta atividade como instrumento para compreensão dos conteúdos históricos e verificação da aprendizagem.

Os alunos mostram-se descontraídos, familiarizados demonstrando facilidade em descrever pequenos detalhes que fariam diferença na interpretação e compreensão da imagem, proporcionando o relacionar com o conteúdo abordado e o cotidiano vivenciado.

Todos realizaram a atividade. Os alunos que faltaram no dia, entregaram posteriormente. Analisaram a imagem em período diverso, com auxílio da professora da Sala de Leitura, tendo acesso às mesmas, utilizando os computadores da unidade escolar. Somente 15 alunos não atingiram plenamente os objetivos propostos.

Tabela 12 – Quantidade de alunos que atingiram o objetivo proposto na atividade de leitura de imagem na EPP

ESCOLA PARTICIPANTE	NÚMERO DE ALUNOS	QUANTIDADE DE ALUNOS QUE ATINGIRAM OS OBJETIVOS	PORCENTAGEM
EPP	139	124	89,20 %

Fonte: elaboração da pesquisadora

O último passo sugerido por Robert W. Ott, o revelar, foi utilizado como instrumento de verificação de aprendizagem, observando a consolidação da construção do conhecimento. Esta atividade avaliativa teve a pontuação de zero a dez e, foram estabelecidos previamente, critérios de avaliação como criatividade, originalidade (trabalho inédito), registro (norma culta da língua portuguesa), plástica (visual) e habilidades relacionadas ao conteúdo em questão, ou seja, se houve ou não a compreensão quanto à participação do povo no processo de independência do Brasil em 1822.

Foi solicitado aos alunos das duas unidades escolares participantes. Porém, os alunos da ERPP não usaram como suporte a folha de sulfite para a construção da imagem. Somente dois alunos realizaram em folhas separadas (caderno de desenho e caderno de anotações), os demais realizaram desenhos ou colagens na própria folha da atividade avaliativa de leitura de imagem. Os alunos que optaram pela colagem utilizaram imagens prontas, recortadas de livros didáticos, sem reflexões.

Reproduziram as imagens realizadas colocando o povo nos cantos das folhas ou expressando por meio de falas a exclusão do povo brasileiro no processo político. Segue abaixo exemplos das falas e expressões:

AERP

_ Que horrível! O que é isto? (povo) sem nariz, boca, olhos ou com expressão de assustados.

_ Estão olhando o que? Isto não é pra vocês! (Elite) Expressando alegria.

No entanto, observou-se a compreensão do objetivo por parte de 42 alunos, matriculados nos 8º anos do Ensino fundamental da escola da rede privada participante.

Tabela 13 – Quantidade de alunos que atingiram o objetivo proposto na atividade avaliativa – construção da imagem bidimensional na ERPP

NÚMERO DE ALUNOS	COLAGEM SEM REFLEXÃO	CÓPIA DESENHO REPRODUZINDO POVO EXCLUÍDO	ORIGINALIDADE DESENHO REPRODUZINDO POVO EXCLUÍDO	OBJETIVO ATINGIDO %
95	18	40	02	44, 21 %

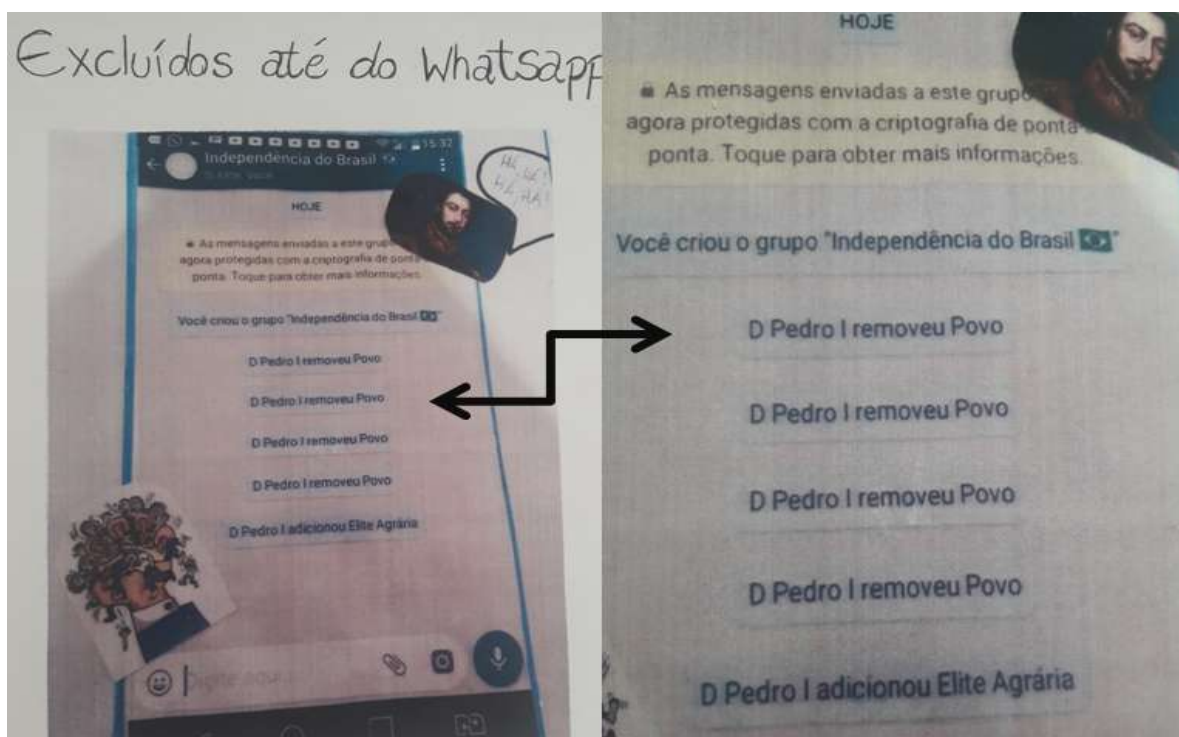
Fonte: elaboração da pesquisadora

Dos 139 alunos matriculados na EPP somente 10 não realizaram a atividade de construção da imagem bidimensional, visando à verificação se houve ou não, a compreensão da exclusão do povo no ato da independência do Brasil em 1822. Todos que entregaram mostraram, por meio das imagens construídas, que

compreenderam a não participação popular no ato da proclamação da independência, ou seja, que o povo foi excluído deste processo político, assim como as razões desta exclusão.

Somente dois alunos apresentaram cópias de imagens da internet demonstrando a exclusão do povo brasileiro no processo político. Cento e três trabalhos foram criativos, tiveram originalidade usando desenhos e colagens. Trinta e quatro trabalhos, apesar de representar a exclusão, suas representações ficaram muito próximas das imagens trabalhadas em sala. E, do centro e três trabalhos criativos, doze trabalhos, além de mostrar a exclusão fizeram reflexões a cerca de o Brasil ter se tornado realmente independente economicamente.

Figura 16 – Imagem bidimensional - EPP



Fonte: Pesquisadora

Conclui-se assim que grande parte dos alunos atingiram os objetivos propostos. Abaixo, destaca-se uma tabela demonstrando os resultados da EPP quanto à construção da imagem bidimensional.

Tabela 14 – Quantidade de alunos que atingiram o objetivo proposto na atividade avaliativa – construção da imagem bidimensional na EPP.

NÚMERO DE ALUNOS	CÓPIA DA INTERNET REPRODUZINDO POVO EXCLUÍDO	ORIGINALIDADE DESENHO REPRODUZINDO POVO EXCLUÍDO	IMAGENS PRÓXIMAS AS ESTUDADAS REPRODUZINDO POVO EXCLUÍDO	OBJETIVO ATINGIDO %
139	02	103	30	95,68%

Fonte: elaboração da pesquisadora

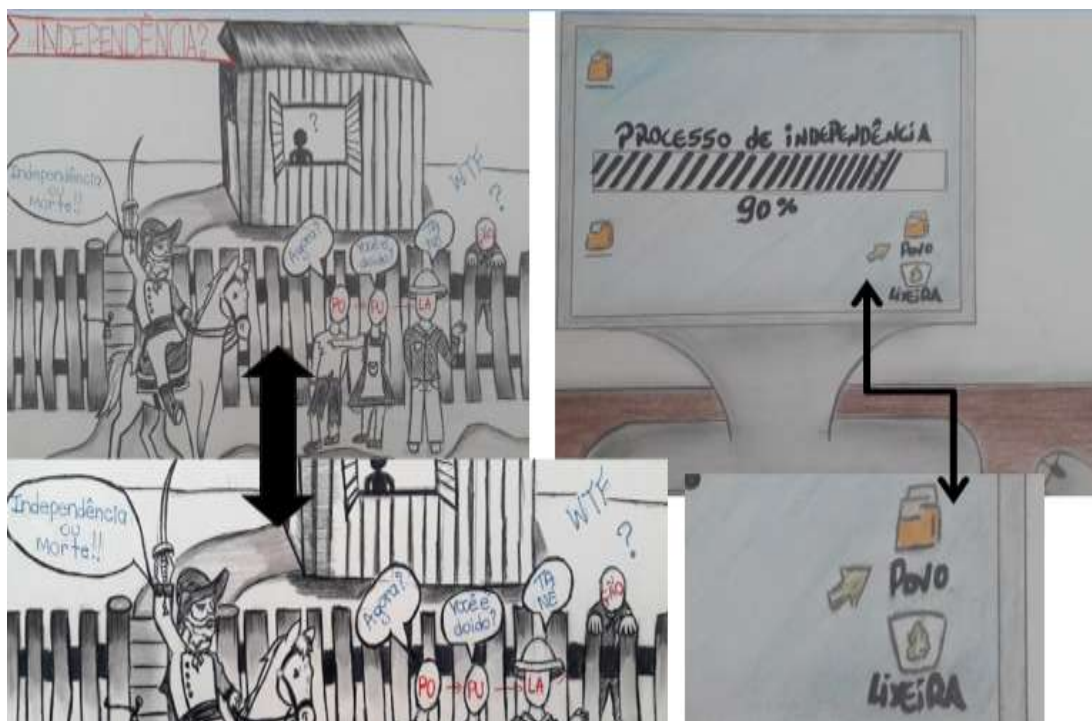
Seguem mais alguns exemplos de imagens bidimensionais.

Figura 17 – Montagem de imagens bidimensionais. A - EPP



Fonte: Pesquisadora

Figura 18 – Montagem de imagens bidimensionais. B - EPP



Fonte: Pesquisadora

Figura 19 – Imagens bidimensionais - dependência econômica após a independência de 1822



Fonte: Pesquisadora

As avaliações com questões objetivas e discursivas constando textos verbais e não verbais foram realizadas no 3º bimestre do ano letivo, período este que foi abordado o tema: processo de emancipação política brasileira. Foram analisados e tabulados resultados das avaliações realizadas pelas duas escolas participantes.

Tabela 15 – Resultados das avaliações referentes ao 3º bimestre da ERPP.

TURMAS	NÚMERO DE ALUNOS POR SALA	RESULTADOS MUITO SATISFATÓRIOS 8,1 – 10,0	RESULTADOS SATISFATÓRIOS 5,9 – 8,0	RESULTADOS INSATISFATÓRIOS Abaixo de 6,0
8ºA	21	13	08	-----
8ºB	24	12	10	-----
8ºC	23	14	09	01
8ºD	27	16	11	02
TOTAL DOS QUE ATINGIRAM OS OBJETIVOS DA AVALIAÇÃO				96,8%

Fonte: pesquisadora

Na ERPP registraram-se excelentes resultados. A professora realizou a primeira etapa da atividade de leitura de imagem - sensibilizar, descrever, analisar, interpretar, fundamentar, como sensibilização ao tema e a segunda etapa: revelar, como recuperação contínua, realizando a retomada do conteúdo de forma reflexiva. Finalizou o bimestre com uma prova contando questões objetivas e discursivas. Inserindo textos verbais e não verbais.

Os resultados das avaliações da EPP também foram satisfatórios como demonstra a tabela 16, a avaliação composta de questões objetivas e discursivas, constando análise de textos verbais e não verbais. Segue abaixo tabela com os resultados das avaliações aplicadas no 3º bimestre na escola pública participante.

Tabela 16 – Resultados das avaliações referentes ao 3º bimestre da EPP.

TURMAS	NÚMERO DE ALUNOS POR SALA	RESULTADOS MUITO SATISFATÓRIOS 8 - 10	RESULTADOS SATISFATÓRIOS 5 – 8	RESULTADOS INSATISFATÓRIOS Abaixo de 5
8ºA	36	12	20	04
8ºB	35	08	22	05
8ºC	35	21	14	-----
8ºD	36	13	16	07
TOTAL DOS QUE ATINGIRAM OS OBJETIVOS DA AVALIAÇÃO				88,48

Fonte: pesquisadora

Os resultados das avaliações da EPP demonstram que os alunos atingiram os objetivos propostos - 88,48 % dos alunos obtiveram pontuações superiores a 5, nota estabelecida como satisfatória pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo.

A quarta atividade avaliativa analisada foi realizada somente pelos alunos da EPP. Os alunos foram desafiados a elaborar um texto verbal com tipologia prescritiva injuntiva e gênero textual: bula, manual de instrução ou receita.

Deveriam também, construir ou selecionar um objeto, ou seja, uma imagem tridimensional, no qual representasse o conceito de liberdade para si.

Em seguida, deveriam inserir o texto verbal no objeto para ser exposto entre os dias 05 e 09 de novembro, na própria unidade escolar.

Segue uma montagem de alguns objetos que foram pensados, construídos pelos alunos do 8º do Ensino Fundamental, da escola pública participante. Ressalta-se uma dificuldade para a escolha dos objetos a ser representados nesta pesquisa devido a grande criatividade, originalidade, recheados de significados.

Figura 20 – Montagem – Imagens tridimensionais – EPP



Fonte: pesquisadora

A organização e efetivação da exposição intitulada “Liberdade, ainda que tardia”, contaram com a participação colaborativa dos alunos, pais, responsáveis, professores, gestores, ou seja, a comunidade escolar.

Os próprios alunos organizaram-se em turnos para receber a visita das turmas do período da manhã – 9^{os} anos do Ensino Fundamental, 1^{os}, 2^{os}, 3^{os} do Ensino Médio e, dos alunos do período da tarde – 6^{os}, 7^{os} anos do Ensino Fundamental. Funcionários da secretaria da escola e familiares dos alunos também puderam contemplar as imagens tridimensionais e os textos verbais.

A tabela 17 demonstra que os objetivos foram alcançados na medida em que 93,28 % construíram a imagem tridimensional expressando o conceito liberdade discutidos em sala de forma criativa e crítica, constando o texto verbal seguindo a estrutura da tipologia solicitada.

Tabela 17 – Quantidade de alunos que atingiram o objetivo proposto na atividade avaliativa – construção da imagem tridimensional na EPP

NÚMERO DE ALUNOS	QUANTIDADE DE ALUNOS QUE CONSTRUÍRAM A IMAGEM TRIDIMENSIONAL	QUANTIDADE DE ALUNOS QUE ATINGIRAM OS OBJETIVOS	PORCENTAGEM DE ALUNOS QUE ATINGIRAM OS OBJETIVOS
139	134	125	93,28%

Fonte: elaboração da pesquisadora

6.3 Análise e discussões: as entrevistas.

Logo nos primeiros contatos, com os professores das escolas participantes, ocorreu a percepção no tocante a utilização da leitura da imagem no cotidiano escolar como instrumento de compreensão do conteúdo histórico, assim como, para verificação da aprendizagem, de que não ocorria a utilização de teorias e métodos sistematizados. Surgiram questionamentos: Será que não ocorre a utilização por que não conhecem? Será que ocorre dificuldade? Qual seria a dificuldade? Técnicas? De relacionamentos?

Acrescentou-se, portanto, como instrumento de coleta de dados a entrevista semiestruturada com a finalidade de investigar o porquê não ocorria à utilização de técnicas sistematizadas para a leitura da imagem em sala de aula no ensino de História.

Sendo assim, surgiu a ideia, de organizar um grupo de professores com licenciatura plena em História para dialogar sobre tais questionamentos. Foi estabelecido o contato com 30 profissionais atuantes no ensino de História dentro do Estado de São Paulo. Devido a problemas familiares, dificuldade de agendamento relacionado à grande quantidade de aulas diárias, foi efetivada somente 15 entrevistas semiestruturadas, ocorrendo à equalização quanto formação na rede pública e participar; 53,33% obtiveram a graduação na rede particular e 46,67% na rede pública de ensino superior.

A entrevista estava dividida em três partes: a primeira visava identificar o perfil do grupo entrevistado a segunda parte procurou levantar dados para compreender como ocorreu a formação dos professores pertencentes a este grupo, quanto a alfabetização visual. E, a última parte da entrevista estruturada preocupou-se em conhecer como ocorria a utilização da leitura da imagem no cotidiano acadêmico dos professores interrogados.

Em relação à primeira parte da pesquisa pode-se perceber que entre os entrevistados 13,34% obtiveram sua formação na graduação entre as décadas de 1960 e 1980; 46,66% dos professores entrevistados realizaram a graduação entre 1981 e 2000. E, de 2001 a 2012, 40% dos entrevistados terminaram a graduação em História. Duas professoras tiveram sua formação durante o período militar de 1964 a 1985 com uma grade curricular ligada a Educação Moral e Cívica, OSPB e Estudos Sociais. Dos demais entrevistados 06 teve a formação na última década do século XX e 07 na primeira década do século XXI. Não houve um consenso, quanto à aprendizagem referente à utilização da leitura de imagem para o ensino da História, relacionado ao tempo de formação.

A grande quantidade de aulas por semana é percebida na medida em que 66,66% dos professores entrevistados alegaram possuir uma carga de 32 ou mais aulas por semana, dificultando assim o preparo das aulas que utilizam a imagem como instrumento de aprendizagem. Dos professores entrevistados 06 atuam na escola pública do Estado de São Paulo, 05 na rede particular e 04 atuam nas duas redes de ensino. Os professores com a maior carga de aulas registraram que lecionam de 12 a 17 aulas diárias.

Selecionar professores que atuam nas duas realidades de ensino proporcionou a observação referente à seguinte ideia: São encontradas dificuldades na utilização leitura de imagem no ensino de História, referente aos recursos tecnológicos e nos

dois universos? Após a análise das respostas percebe-se que a dificuldade quanto às questões materiais – equipamentos, cabos, conexão com a internet - é vivenciada em ambas as redes: pública e particular.

Objetivando compreender como ocorreu a formação acadêmica dos professores, no tocante a alfabetização visual, um conjunto de questões norteou a segunda etapa da entrevista semiestruturada. Registra-se que na totalidade dos entrevistados não houve disciplinas exclusivas que abordassem métodos, teorias na qual ensinassem os futuros professores a realizar a leitura da imagem de maneira sistemática, com métodos científicos preocupando-se em desenvolver uma alfabetização visual. Para proporcionar melhor visibilidade das informações destacadas nas entrevistas foi organizado um quadro (quadro 15) da primeira etapa que oportuniza traçar um perfil mais detalhado dos professores entrevistados.

Quadro 15 – Primeira parte da entrevista semiestruturada – identificação dos sujeitos entrevistados

OBSERVAÇÃO	CRITÉRIO DE OBSERVAÇÃO	QUANTIDADE
Quantidade de entrevistados		15
Gênero sexual	Feminino Masculino	06 09
Formação Graduação	Rede pública Rede Particular	07 08
Pós-graduação	Rede pública Rede Particular	05 05
Período de formação	1970 – 1980	02
	1990 – 2000	07
	2001 - 2012	06
Aulas por semana	32 ou mais	10
	20 a 30	04
	Menos de 10	01
Aulas por dia	8 ou mais	07
	6	07
	Menos que 6	01
Rede de atuação	Rede pública	06
	Rede Particular	05
	Rede pública e particular	04

Fonte: elaborado pela pesquisadora

Dos professores entrevistados, 13,33% registraram que em sua formação foi abordado temas como metodologias ativas, diversificadas e leitura de imagens, porém inserido em outras disciplinas como, por exemplo: “metodologias de projetos educativos”, “Tecnologia de informação na educação”. Porém, os professores entrevistados que disseram ter tido contato com os temas, alegam ter aprendido nestas disciplinas como elaborar slides, assim como, inserir uma imagem impactante nos mesmos.

Somente um professor entrevistado, que obteve a formação na década de 1980, registrou que na disciplina de História Medieval, ao analisar a arquitetura gótica, românica e os vitrais houve a preocupação com a imagem. Relatou que, neste momento seu professor, salientou ser necessário não somente mostrar a imagem para o aluno, mas também, os futuros profissionais da educação deveriam estimular os por quês. Mas, não houve a utilização de metodologias específicas.

Segue o quadro (quadro 16) simplificado da segunda etapa da entrevista:

Quadro 16 – Segunda parte da entrevista semiestruturada – Formação acadêmica dos sujeitos entrevistados quanto à alfabetização visual

OBSERVAÇÃO	CRITÉRIO DE OBSERVAÇÃO	QUANTIDADE
Disciplinas da Graduação contemplaram os temas: <ul style="list-style-type: none"> • Metodologias Ativas • Metodologias diversificadas • Leitura da Imagem 	Sim	_____
	Não	13
	Não com estes nomes	02
Como foram abordados estes temas?	Inserido em uma disciplina Disciplina específica	02 _____
Foi apresentado teorias para leitura da imagem?	Sim	01
	Não	14
Abordado em quanto tempo?	01 – 02 aulas no semestre	01
	Em todas as aulas no semestre	_____

Fonte: Pesquisadora

Quando indagados sobre a aprendizagem de teorias para a leitura da imagem, somente um professor registrou ter tido contato com tais teorias. Citou o

nome de Pierre Francastel, como teórico estudado e disse ter sido pouco de abordagem. Segue a transcrição de sua fala:

ProfessorD80

_ Não me recordo de muitos autores, mas Francastel que era um dos pilares do curso. Ele analisava muito a questão de como fazer a leitura de imagem. As preocupações que nós devemos ter em utilizar este tipo de imagem. Uma imagem jamais deverá ser considerada como ilustração, por que é um documento que fala por si mesmo. Ele tem uma proposta, uma mensagem a ser passada. Seguramente isto influenciou minha formação, apesar de ter sido abordado em uma ou duas aulas no semestre.

A terceira etapa, na qual compreende questões quanto ao uso da leitura de imagem, como instrumento de compreensão do conteúdo histórico e verificação de aprendizagem, durante as aulas de História, foram listados que 80% dos professores alegam utilizar a leitura da imagem. Porém, 53,4% reconhecem que não lançam mão de métodos, teorias apropriadas e muitas vezes não se sentem preparados para executar atividades direcionadas a leitura de imagens.

ProfessorD70

_ Talvez eu não utilize de forma científica. Talvez não utilize de forma didaticamente correta, como disse vai por ensaio e erro.

ProfessorD10

_ Quando eu olho para a imagem eu não consigo perceber algo a mais para passar para ele. Claro, vou abordar o tema, vou dar o contexto daquela imagem, daquele momento histórico. Mas, olho para a imagem como um todo. Acho que a gente tem ETA dificuldade de chamar atenção para determinados detalhes que provavelmente a gente não vê, porque não está acostumado com isto.

Enfatizaram que utilizam imagens fixas como charges, fotos, pinturas; imagens em movimento como filmes e games e, um professor alegou usar esculturas, ou seja, imagem tridimensional. Encontram tais imagens principalmente na internet. Porém, livros didáticos, jornais, revistas, apostilas e paradidáticos também foram citados como meios em que se buscam as imagens para serem trabalhadas em sala de aula.

Como elementos facilitadores, no que se refere à preparação da aula, para o uso de imagens foi apontado que: gera aprendizado para o professor, possibilita a inclusão de ferramentas históricas. No entanto, 60% dos entrevistados alegam que preparar este tipo de aulas nunca é fácil. Requer muito tempo, acreditam não saber como usar as imagens e 33,33% diz não saber onde encontrar.

Contudo, 100% dos professores, que alegaram utilizar a imagem em seu cotidiano escolar, apontam que prende a atenção dos alunos contribuindo para a construção do conhecimento e, 66,6% defendem que gera uma aula mais dialogada e reflexiva. Seguem registros de falas que corroboram especificamente os elementos facilitadores da utilização de atividades de leitura de imagens no ensino de História.

ProfessorD10

_ Não há como ensinar História e sociologia hoje em dia sem utilizar a imagem.

ProfessorD80

_ Complementa, ilustra, proporciona a absorção do conteúdo

_ Ajuda a ilustrar, principalmente para aqueles que compreendem pelo concreto

ProfessorD90

_ Deixa a análise do processo histórico mais contínuo, mais crítico, mais participativo.

No que diz respeito às dificuldades em utilizar o recurso de leitura de imagens em seu cotidiano todos os professores concordam que a disponibilidade dos recursos – equipamentos, sinal da internet, aprendizagem, quanto ao manuseio de máquinas, como projetor de slides são um entrave. Outros fatores lembrados apontam a dificuldade de agendamento e até mesmo a falta de incentivo por parte da gestão escolar. Particularmente, estas dificuldades são percebidas nas falas abaixo.

ProfessorD10

_ Nem sempre é por não ter estrutura: equipamentos, aparelhos de TV, projetores, sala apropriada. Se for uma escola que não estou acostumado com o ambiente fico receoso em utilizar. Depende do ambiente escolar. E, não falo só dos alunos não. Se você não está na escola sede, nem sempre estão adeptos, depende da postura da gestão e dos colegas. Falam que vai quebrar. Desanimamos, não oferecendo todo nosso potencial.

ProfessorD90

_ Eu no começo até usava. Mas a gestão questionava a metodologia dizendo: Vai passar filme? Isto é aula?

ProfessorD10

_ Uma hora o projetor ta queimado. Outra hora sumiu o cabo. Quando tem cabo e lâmpada no projetor... A internet num ajuda. Ai vira uma bagunça. A gente leva horas pra preparar e num consegue por causa de coisas bobas. Eu acabo desistindo.

ProfessorD90

_ Eu fiz um curso uma vez... Teia do Saber parceria USC e Estado de São Paulo. Foi só uma tarde... Precisava de mais... Na formação. Mas o equipamento desanima. Agendamento desanima, a diretora desanima... E, eu num sei por onde começar... Tantas aulas...

O quadro 17 registra, de maneira simplificada, a terceira etapa das entrevistas visando compreender como ocorre a utilização da leitura de imagens para compreensão do conteúdo histórico, assim como, instrumento de verificação de aprendizagem.

Quadro 17 – Terceira parte da entrevista semiestruturada – A imagem no ensino de História hoje

OBSERVAÇÃO	CRITÉRIO DE OBSERVAÇÃO	QUANTIDADE
Usa a leitura da imagem no cotidiano?	Não	03
	Sim com criticidade e contextualização	03
	Sim como ilustração	09
Qual meio busca as imagens?	Internet	12
	Livro didático, apostilas, paradidáticos.	10
Tipos de imagens	Fixas bidimensionais (charges, fotos)	12
	Em movimento (filmes, games)	04
	Tridimensionais (esculturas)	01
Facilidades ao preparar	Gera aprendizado para o professor	02
	Possibilita a inclusão de ferramentas históricas	01
	Preparar nunca é fácil	09
Facilidades ao usar	Gera aulas dialogadas, reflexivas.	10
	Prende a atenção do aluno	12
	Contribui na construção do conhecimento	12
Dificuldades ao preparar	Tempo excessivo para preparar	12
	Não sabe como usar	10
	Não sabe ao certo onde encontrar	05
Dificuldades ao usar	Disponibilidade de recursos	12
	Falta de incentivo por parte da gestão	08
	Dificuldade de agendamento	10
Como utiliza a imagem como instrumento de avaliação	Nunca utilizou	04
	Usa imagens já estudadas no bimestre	08
	Usa roteiro de análise: identificação dos dados da imagem, descrição do que se vê; identificação dos objetivos da produção da imagem, relação com o contexto histórico no qual foi produzida.	04
Facilidades você professor encontra ao utilizar a leitura da imagem na compreensão do conteúdo	Educa os olhos para compreender imagens no cotidiano também	10
	Viver o processo facilitando a decodificação de textos	02
	Contribui para compreender, pois atrai o aluno	10
	O aluno sente que você preparou a aula e te valoriza mais	02

Dificuldades você professor encontra ao utilizar a leitura da imagem na compreensão do conteúdo	Não há observação detalhada e crítica	12
	Leituras artificiais devido ao número de imagens	12
	Difícil ler nas entrelinhas, fazer paralelo, tanto para o professor quanto para o aluno.	12
	Dificuldade generalizada de alfabetização	08
	Não há dificuldade na utilização para compreender conteúdos	02

Fonte: elaborado pela pesquisadora

A terceira etapa da pesquisa semiestruturada tinha por objetivo observar como o professor utiliza a leitura de imagem no seu cotidiano escolar, assim como, as facilidades e dificuldades encontradas para a efetivação do desenvolvimento da alfabetização visual.

Diante o exposto no quadro 17 e analisando minuciosamente as respostas, observa-se que 80% dos professores registram utilizar a imagem como instrumento para a compreensão do conteúdo histórico. Porém, somente 20% reconhece que utiliza de forma crítica relacionando com os conteúdos históricos proporcionando, não só relações, mas também, questionamentos. Os demais, ou seja, 60% relatam utilizar como sensibilização ou ilustração somente, não dando voz as imagens.

No entanto, 100% dos entrevistados asseguram ser deveras importante a discussão, o estudo, a preparação de aulas que contemplem a leitura de imagens diante o mundo visual e cheio de mensagens subliminares no qual vivemos.

Apesar de não ser este o objeto de pesquisa, portanto não houve a preocupação em ampliar o número de entrevistados, ou aprofundar teoricamente sobre o tema; investigar o porquê o professor de história, não utilizava métodos, teorias para a leitura da imagem, representou um ponto de interrogação.

A proposta inicial era navegar por estes caminhos. Fazer um levantamento entre professores de história, com formação em épocas variadas, instituições diferentes – particulares e públicas – aventando conjecturas acerca da formação do professor quanto ao prepará-lo para despertar da alfabetização visual. Afirma-se que os dados apontados nesta pesquisa representam somente sementes para um novo investigar. Pois, assim como, “navegar é preciso” (Fernando Pessoa), aprender a ler as mais variadas imagens – recheadas de sentimentos e significados - que nos cerca e que foram construídas pela humanidade no decorrer de sua história, também, é preciso.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Navegar por entre vastos mares do universo acadêmico. Navegar por universos de teorias, indagações, incertezas e hipóteses impulsionaram a pesquisa a cerca da leitura de imagens nas aulas de História.

Buscando responder as seguintes inquietações: A utilização de recursos complementares, como textos imagéticos, poderá ser uma importante ferramenta de alfabetização visual? Estes recursos dariam voz e vez a uma educação em que o aluno do Ensino Fundamental dos anos finais sente-se protagonista da aprendizagem?

As investigações oportunizaram a vivência da leitura da imagem na construção do conhecimento histórico, assim como, possibilitou a verificação da aprendizagem por meio da construção de imagens bidimensionais e tridimensionais.

Tais inquietações engendraram o objetivo de elaborar e fundamentar, teoricamente, uma sequência didática que promovesse a leitura crítica e reflexiva do conteúdo de história por meio de metodologias diversificadas, especificamente a leitura de imagem visando uma alfabetização visual e proporcionando um modelo de educação participativo.

A pesquisa contou com os seguintes objetivos específicos: fundamentar teoricamente e aplicar as etapas da sequência didática; avaliar a sequência didática por meio de análise de expressões plásticas (leitura de imagens), produção de texto não verbal e verbal com tipologia injuntiva e prescritiva; sistematizar os passos da sequência didática em forma de um objeto educacional para a aplicação em sala de aula; e, por fim, construir um produto educativo em formato digital proporcionando maior aplicabilidade da leitura de imagem na sala de aula.

Referindo-se ao fundamentar, aplicar e avaliar a sequência didática, no qual utilizou atividade de leitura de imagens, seguindo os passos sugeridos pelo teórico Robert W. Ott (2003); foi registrado participação, envolvimento dos alunos e o atingir dos objetivos; porém, foi observado também, que a inserção de tal atividade, gerou transformações na postura dos professores participantes, assim como, de demais professores das unidades escolares envolvidas.

O processo, no qual efetivou a aplicação da sequência didática, propiciou o levantar de outros questionamentos, relacionados ao fato do professor de história não ter em sua prática a leitura de imagens, utilizando teorias que contribuíssem

para uma leitura crítica, contextualizada e reflexiva. Neste sentido, a pesquisa veio contribuir para a possibilidade do repensar das estruturas, no tocante, a formação do profissional que contribui para a construção da sociedade. A formação deste profissional, o professor, ocupa-se efetivamente com a alfabetização visual?

É certo que estamos cercados de imagens por todas as partes. Ao sair para o trabalho, para a escola, quando vamos ao cinema, ao shopping, ao mercado; ao vermos TV, navegarmos pela internet, enfim, a todo o momento estamos diante de várias imagens que nos passam constantemente uma série de informações sobre o mundo em que vivemos.

Ler a imagem contribui para conhecer a trajetória humana, pois o Homem sempre utilizou da linguagem visual, além da escrita, para registrar suas emoções, angústias, desejos, ações. Desde a pré-história, o Homem já deixava registrados seus feitos por meio de desenhos, no interior das cavernas e paredes de montanhas.

Aprender a ler imagens surge como um grande aliado para o professor de história hoje. Os alunos acostumados com um universo povoado de imagens identificam-se, quando se é utilizado esta forma de linguagem para compreender o conteúdo histórico. Ao entrarem em contato com a imagem, passam a dialogar. Fazem questionamentos, reflexões, relações do ontem com o hoje. Passam a construir; a tecer o conhecimento. Sentem-se parte do saber histórico. E como são construtores, acredita ser capazes de transformar.

Ao levar os recursos visuais em sala de aula, promover a leitura destas imagens, facilitou como pudemos perceber, a compreensão do conteúdo histórico, despertando um olhar mais crítico sobre o objeto de estudo. Ao desenvolver a alfabetização visual potencializa-se a habilidade da observação, de interpretação, de relacionar o que vemos ao repertório já existente.

Os questionamentos e ações ligadas a esta pesquisa contribuiu para a transformação da práxis do professor envolvido diretamente com a aplicação da sequência didática, como também, dos entrevistados e demais professores das escolas participantes. Demonstraram-se preocupados e dispostos, mesmo com as dificuldades quanto ao tempo e recursos, em remodelar sua prática inserindo os passos da leitura de imagem proporcionando uma leitura crítica e contextualizada. Distanciando-se assim, da imagem como mera ilustração.

Ouvir a voz silenciosa das figuras, representam ouvir as ideias mais secretas, os pensamentos escondidos; é conhecer o que está embaixo da ponta do iceberg.

Pressupõe levantar novos questionamentos, novas possibilidades; e, compreender o ontem, o hoje.

Saber “ouvir a voz silenciosa das figuras”, contribuiu para nos tornarmos sujeitos históricos atuantes – professores e alunos. Contribuiu para nos reconhecermos como construtores da história e não meros espectadores. E, ao nos sentirmos edificadores de nossa história e, portanto, da história da humanidade, percebermos que temos o direito e o dever de transformar a sociedade em que vivemos, ou seja, exercer efetivamente a consciência cidadã.

REFERÊNCIAS

ABUD, Katia. Currículos de História e políticas públicas: Os programas de História do Brasil na escola secundária. In: **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo, Contexto, 2006, 28-41 p.

AMÉRICO, Pedro. **Independência ou Morte**. 1888. 1 original de arte, óleo sobre tela, 415 cm x 760 cm. Disponível em: < <http://www.mp.usp.br/acervo>> Acesso em: 02. Set.2018.

ARAÚJO, Gustavo Cunha; OLIVEIRA, Ana Arlinda. **Sobre métodos de leitura de imagem no ensino da Arte contemporânea**. *Imagens da Educação*, Maringá: Paraná, v. 3, n. 2, 2013, 70-76 p.

BALDISSERA, Adelina. **Pesquisa-ação**: uma metodologia do “conhecer” e do “agir” coletivo. *Sociedade em Debate*, Pelotas, 7(2) Agosto/2001, 5 - 25 p.

BARBOSA, Ana Mae Tavares Bastos. A importância da imagem no ensino da arte. In: **A imagem no ensino da arte**: anos de 1980 e novos tempos. 8ª edição. São Paulo: Perspectiva, 2010. 27 – 90 p.

BEZERRA, Holien Gonçalves. Ensino de História: conteúdos e conceitos básicos. In: **História na Sala de aula: conceitos, práticas e propostas**. São Paulo, Contexto, 2003. 37-48 p.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Os confrontos de uma disciplina escolar**: da História sagrada à História profana. *Revista brasileira de História*, São Paulo, v.13, n.25/26, p.209, set. 1992/ago. 1993. (Memória, História e historiografia – Dossiê Ensino de História, ANPUH; Marco Zero).

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Identidade Nacional e o Ensino de História do Brasil. In: KARNAL, L. (Org.). **História na Sala de Aula**: Conceitos, práticas e propostas. São Paulo: Contexto, 2003. 185 – 204 p.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História**: fundamentos e métodos. 2ª edição. São Paulo: Cortez, 2008.

BUORO, Anamelia Bueno. **Os olhos que pintam**: a leitura da imagem e o ensino da arte. São Paulo: Cortez, 2002.

BUORO, Anamelia Bueno. **O olhar em construção**: Uma experiência de ensino e aprendizagem da arte na escola. 6ª edição. São Paulo: Cortez, 2003.

BURKE, Peter. **A Escola dos Annales 1929-1989**: a Revolução Francesa da historiografia. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1997.

BRASIL. Decreto n. 4.244, de 09 de abr. de 1942. **Leia orgânica do Ensino Superior**. Brasília, DF, Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/>> acesso em 26.08.2018.

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. **Fixa as Diretrizes e Bases da Educação nacional**. Brasília, DF, Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/>> acesso em 09. Set. 2018.

BRASIL. Lei nº 5.540/68, de 28 de novembro de 1968. **Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências**. Brasília. DF, nov. 1968, Disponível em: <presrepublica.jusbrasil.com.br>. Acesso em: 22.09.2018.

BRASIL. **Constituição (1967). Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1967, Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/> acesso em 30. ago. 2018.

BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. **Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional**. Brasília, DF, ago 1971. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/>>. Acesso em: 20. jun. 2011.

BRASIL. Lei Nº 5.700, DE 1º de setembro de 1971. **Lei dos Símbolos Nacionais**. Brasília, DF, Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/>> acesso em 09. Set.2018.

BRASIL. Parecer nº 853 de 12 de novembro de 1971. **Núcleo comum para os currículos do ensino de 1º e 2º graus**. A doutrina do currículo na lei n. 5.692. In: documenta nº 132, Rio de Janeiro, nov. 1971b.

BRASIL. **Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. Lei nº Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional**. Brasília, DF, 20. dez. 1996. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/>>. Acesso em: 09.09.2018.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)**. História. Ensino Fundamental. Terceiro e quarto ciclos. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRODEBECK, Marta de Souza Lima. Vivenciando a história: metodologias de ensino de história. Curitiba: Base Editorial, 2012.

CARBONELL, J. **Pedagogias do século XXI**. Bases para inovação educativa. Porto Alegre: Penso, 2016.

CARDOSO, Ciro Flamarion. Panorama da Historiografia Ocidental (até aproximadamente 1930) in: **Um historiador fala de teoria e metodologia**: ensaios. Bauru, São Paulo: Edusc, 2005, 115 – 150 p.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. Trad. e org. Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado das Letras. 2004.

FERREIRA, Marieta de Moraes. Por um novo ensino de História: os desafios dos anos 1950-60. In: **O Ensino de História em questão**: Cultura histórica, usos do passado. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2015. 141 – 162 p.

FONSECA, Selva Guimarães. **Didática e prática de ensino de História**: Experiências, reflexões e aprendizados. 13ª ed., Campinas, SP: Papyrus, 2003.

FONSECA, Thaís Lívia de Lima e. “Ver para compreender”: arte, livro didático e a História da Nação. In: **Inaugurando a História e construindo a nação: discursos e imagens no ensino de História**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. 91 - 121 p.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 49ª ed., São Paulo: Cortez, 2008.

FREITAS NETO, José Alve de. A transversalidade e a renovação no Ensino de História. In: KARNAL, L. (Org.). **História na Sala de Aula**: Conceitos, práticas e propostas. São Paulo: Contexto, 2003: 57 – 74 p.

GARCEZ, Lucília; OLIVEIRA, Jô. **Explicando a arte**: Uma iniciação para entender e apreciar as Artes visuais. 5ª ed., Rio de Janeiro: Edioro, 2003.

GAUTHIER, C; TARDIF, M. **A pedagogia**: Teorias e práticas da antiguidade aos nossos dias. São Paulo: Vozes, 2013.

GERVEREAU, Laurent. **Ver, compreender, analisar as imagens**. Lisboa, Portugal: Edições 70, 2004.

GIAMBIAGI, Fábio. et al. **Economia brasileira contemporânea: 1945- 2010**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2011.

GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997. 157-164 p.

GUERRA, M. T.T. et al. **Didática do ensino de Arte**: a língua do mundo: poetizar, fruir e conhecer a arte. São Paulo: FTD, 1998.

HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens**: O jogo como elemento da cultura. São Paulo: Perspectiva, 2001.

JOLY, Martine. **Introdução à análise da Imagem**. 14ª ed., São Paulo: Papyrus, 2012.

JOLY, Martine. A interpretação das imagens: entre memória, estereótipo, sedução. In: **A imagem e sua interpretação**. Lisboa, Portugal: Edições 70, 2002, 199 – 258 p.

JOUBE, Vicent. O que é leitura? In: **La Lecture**. Paris: Gallimard, 1998.

LE GOFF, Jacques. **A Nova História**. Tradução Eduardo Brandão, 4ª ed., São Paulo: Martins Fontes, 2001.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. Campinas, Editora da Unicamp, 2003.

LIBÂNEO, José Carlos. Tendências pedagógicas na prática escolar. In: **Democratização da Escola Pública** – a pedagogia crítico-social dos conteúdos. São Paulo: Loyola, 1992. cap 1. Disponível em: <http://www.ebah.com.br/content/ABAAAehikAH/libaneo>>. Acesso em 15. abr. 2013.

MAGALHÃES, Marcelo de Souza. História e cidadania: por que ensinar História hoje? In: ABREU, Martha; SOIHER, Rachel. (orgs.) **Ensino de História, Conceitos, Temáticas e Metodologias**. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2003, 169 – 184 p.

MANGUEL, Alberto. **Lendo Imagem: uma História de amor e ódio**. São Paulo: Companhia das Letras; 2001.

MARCELLINO, N.C. Lazer e infância: o furto do lúdico – implicações para o processo criativo. In: **Pedagogia da animação**. 9ª edição, Campinas: Papirus, 1990, 49 – 78 p.

MARCELLINO, N.C. Lúdico e Lazer. In: **Lúdico, Educação e Educação física**. (Org) Nelson Carvalho Marcellino, 4ª edição. Ijuí: Editora Unijuí, 2013, 13 – 30 p.

MATTAR, João. Metodologias ativas: para educação presencial, blended e a distância. São Paulo: Artesanato educacional, 2017.

MUAZE, Mariana de Aguiar Ferreira. Ensino de História e imagem: territórios possíveis. In: ROCHA, Helenice; MAGALHÃES, Marcelo; GONTIJO, Rebeca. (org.) **O ensino de História em questão: Cultura histórica, usos do passado**. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2015.

NADAI, Elza. O Ensino de História e a “pedagogia do cidadão”. In: **O Ensino de História e a Criação do Fato**. 4ª edição, São Paulo: Contexto, 1992, 23 – 29 p.

NAPOLITANO, Marcos. Pensando a estranha História sem fim. In: **História na Sala de aula: conceitos, práticas e propostas**. São Paulo: Contexto, 2003: 184 p.

NASCIMENTO, Thiago Rodrigues; SANTOS, Beatriz Boclin Marques dos. **O Ensino de Estudos Sociais no Brasil: da intenção à obrigatoriedade (190 – 1970)**. Revista História e Perspectivas, Uberlândia (53): 145 -178 jan./jun. 2015. Disponível em <<http://www.seer.ufu.br/index.php/historiaperspectivas>>. Acesso em: 12. Jun. 2018.

NÖTH, Winfried; SANTAELLA, Lucia. **Imagem: cognição, semiótica, mídia**. São Paulo: Iluminuras, 2001.

OLIVER, Giovanina Gomes de Freitas. Lúdico e a escola: entre a obrigação e o prazer. In: **Lúdico, Educação e Educação física**. (Org) Nelson Carvalho Marcellino, 4ª edição. Ijuí: Editora Unijuí, 2013, 31 – 39 p.

PARANHOS, Katia Rodrigues; LEHMKUHL, Luciene; PARANHOS, Adalberto. **História e imagens: textos visuais e práticas de leituras.** Campinas, SP: Mercado das Letras, 2010.

PIAGET, J. **A formação do símbolo na criança.** Imitação, jogo e sonho. Imagem e representação. São Paulo: LTC, 1990: 115 – 274.

PINSKY, Jaime e PINSKY, Carla Bassanezi. Por uma História prazerosa e consequente. In: **História na Sala de aula: conceitos, práticas e propostas.** São Paulo, Contexto, 2003: 17 – 36 p.

RUIZ, Rafael. Novas formas de abordar o ensino de História. In: **História na Sala de aula: conceitos, práticas e propostas.** São Paulo, Contexto, 2003: 75 –91 p.

SANTAELLA, Lucia. **O que é Semiótica.** São Paulo: Brasiliense, 2005.

SANTAELLA, Lucia. **A leitura de imagens.** São Paulo: Melhoramentos, 2012.

SACRISTÁN, J. Gimeno e GÓMEZ, A. I. Pérez. **Compreender e transformar o ensino.** 4ª ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998: 53-65 p.

SAMPIERI, Roberto Hernandez; COLLADO, Carlos Fernández; LUCIO, María del Pilar Baptista. **Metodologia de Pesquisa.** 5ª ed. Porto Alegre: Penso, 2013.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Currículo do Estado de São Paulo: Ciências Humanas e suas tecnologias.** São Paulo: SEE, 2010.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora e CAINELLI, Marlene. **Ensinar História.** Coleção Pensamento e ação na sala de aula. São Paulo: Scipione, 2009.

SCHMITT, Jean- Claude. **O corpo das imagens: ensaios sobre a cultura visual na Idade Média.** Tradução de José Rivair Macedo. Bauru-SP: Edusc, 2007.

SCHWARCZ, Lilia Moritz e PAIVA, Miguel. **Da Colônia ao Império: Um Brasil para Inglês Ver!** 3ª edição, São Paulo, Brasiliense, 1982: 84 p.

SEE/SP. **Caderno do aluno de História.** Ensino Fundamental - 8º ano. Volume 1. São Paulo: Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, nova edição 2014 - 2017.

SEE/SP. **Caderno do Professor de História.** Ensino Fundamental - 8º ano. Volume 1. São Paulo: Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, nova edição 2014 - 2017.

SILVA, Marcos; FONSECA, Selva Guimarães. **Ensinar História no século XXI: Em busca do tempo entendido.** Campinas, São Paulo: Papirus, 2007.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação.** 15ª ed. São Paulo: Cortez, 2007.

VIGOTSKY, Lev, S. **Imaginação e criação na infância**. São Paulo: Ática, 2009.

_____ **Psicologia Pedagógica**. Edição Comentada. Porto Alegre:
Armed, 2003: 100 – 111 p.

APÊNDICES

APÊNDICE A – TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO A EQUIPE GESTORA

IDENTIFICAÇÃO DA PESQUISA	
<i>Pesquisa: Diversificar para encantar: A utilização de novas metodologias no ensino de História.</i>	
<i>Orientador: Prof. Dr. Macioniro Celeste Filho</i>	<i>Instituição / Departamento:</i> UNESP/Bauru – Departamento de Educação
<i>Telefone:</i> (14) 3103 6000	<i>Endereço Eletrônico:</i> macio.celeste@fc.unesp.br
<i>Aluno responsável</i> Luciane Maria Fernandes Pereira	<i>Instituição / Departamento:</i> UNESP/Bauru – Programa de Pós Graduação em Docência para a Educação Básica - Mestrado Profissional
<i>Telefone:</i> (14) 99711-3461	<i>Endereço Eletrônico:</i>

Cara Equipe Gestora da

Eu, professora **Luciane Maria Fernandes Pereira**, solicito a autorização desta equipe para a realização de uma pesquisa em educação no ensino de histórica. A pesquisa tem por objetivo analisar o ensino e a aprendizagem da história, baseado em atividades práticas no Ensino Fundamental na Educação Básica Brasileira, utilizando a leitura de imagens, para a compreensão e construção de conceitos históricos. Caso equipe autorize, deverá assinar um Termo de Assentimento. O assentimento significa que você concorda com a realização da pesquisa nesta unidade escolar. Serão respeitados seus direitos e você receberá todas as informações por mais simples que possam parecer. Caso haja alguma dúvida com relação aos termos contidos no documento denominado TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO, por favor, peça ao responsável pela pesquisa ou à equipe do estudo para explicar qualquer palavra ou informação que você não entenda claramente. A pesquisa que desenvolveremos nesta unidade escolar envolverá coletas de informações. Para isso utilizaremos: observações, conversas, entrevistas, atividades de leitura de imagens em sala de aula, sem provocar prejuízos quanto ao desenvolvimento de atividades, habilidades, competências e conteúdos previstos pelo Currículo do Estado de São Paulo destinado a série a ser trabalhada. Estaremos juntos por aproximadamente durante os 2º, 3º e 4º bimestres, pois irei observar as atividades e ações pedagógicas desenvolvidas pelo professor responsável pela série trabalhada que ajudarão na compreensão e construção de conceitos históricos. Esclarecemos que as informações compartilhadas e analisadas irão permanecer em sigilo, além disso, todos os nomes e imagens que possam identificá-lo também serão mantidos em sigilo e somente serão usadas com a finalidade da realização da pesquisa. No relato final da investigação, usaremos um código para identificação dos participantes e a pesquisadora será a única conhecedora. Contamos com sua colaboração e comprometemo-nos em garantir o retorno das conclusões obtidas a partir dos estudos desta pesquisa. Aproveito para informar que sua participação é voluntária e que caso você opte por não participar, não terá nenhum prejuízo ou represálias. Para tanto, solicito seu assentimento a fim de tornar possível sua participação dessa pesquisa em ensino, que estaremos desenvolvendo com os alunos desta conceituada unidade escolar.

Se você tiver (em) dúvidas com relação ao estudo, direitos do participante, você deve contatar a Investigadora do estudo, **Luciane Maria Fernandes Pereira** ou membro de sua equipe. Estamos à disposição para esclarecimentos que se fizerem necessários pelos seguintes contatos **(14) 997-113461** ou pelo e-mail: lutfernandes.6@gmail.com.

Desde já agradecemos a sua colaboração.

Atenciosamente.

Luciane Maria Fernandes Pereira

Bauru, 17 de fevereiro de 2018.

APÊNDICE B.1 – FICHA DE OBSERVAÇÃO DOS ENCONTROS

“Pesquisa sala de informática – Conceito liberdade”

O que foi observado	Sim	Não	Não foi possível identificar	Parcialmente	Observações
Houve relação com o conteúdo proposto no currículo do Estado de São Paulo?					
Houve relação com o conteúdo proposto no Plano de Ensino?					
Os estudantes demonstraram-se motivados a participar da atividade na sala de informática?					
Materiais e recursos didáticos (computadores, internet) atenderam as necessidades?					
Materiais e recursos contribuíram para a participação ativa dos alunos?					
Os alunos realizaram a atividade proposta em sala de aula? (registro das informações sobre o conceito de liberdade)					
Os alunos participaram de forma ativa, colaborativa durante a atividade na sala de informática?					
Os alunos buscaram informações, no mínimo, em 3 sites confiáveis diferentes?					
Os alunos registraram as informações no caderno?					
Os alunos registraram as fontes (sites pesquisados)?					
Os alunos atingiram os objetivos da aula?					
Quantidade de alunos envolvidos					
Quantidade de aulas					
Período desenvolvido					

APÊNDICE B.2 – FICHA DE OBSERVAÇÃO DOS ENCONTROS

Situação de aprendizagem: “A Declaração dos direitos do Homem de do Cidadão”.

O que foi observado	Sim	Não	Não foi possível identificar	Parcialmente	Observações
Houve relação com o conteúdo proposto no currículo do Estado de São Paulo?					
Houve relação com o conteúdo proposto no Plano de Ensino?					
Os estudantes demonstraram-se motivados a participar da atividade “Situação de aprendizagem 5”?					
Materiais e recursos didáticos (Caderno do aluno) atenderam as necessidades?					
Materiais e recursos contribuíram para a participação ativa dos alunos?					
Os alunos realizaram a atividade proposta em sala de aula? (responderam questões inseridas no caderno do aluno)					
Os alunos participaram de forma ativa, colaborativa durante a atividade proposta pela situação de aprendizagem 5?					
Os alunos registraram as informações no caderno do aluno?					
Os alunos atingiram os objetivos da aula?					
Quantidade de alunos envolvidos					
Quantidade de aulas					
Período desenvolvido					

APÊNDICE B.3 – FICHA DE OBSERVAÇÃO DOS ENCONTROS

Análise das letras das músicas: “Liberdade, Liberdade, abre as asas sobre nós”. “Admirável chip novo”

O que foi observado	Sim	Não	Não foi possível identificar	Parcialmente	Observações
Houve relação com o conteúdo proposto no currículo do Estado de São Paulo?					
Houve relação com o conteúdo proposto no Plano de Ensino?					
Os estudantes demonstraram-se motivados a participar da atividade de análise da letra da música?					
Materiais e recursos didáticos (computador, projetor, caixa de som) atenderam as necessidades?					
Materiais e recursos contribuíram para a participação ativa dos alunos?					
Os alunos realizaram a atividade proposta em sala de aula? (responderam questões)					
Os alunos participaram de forma ativa, colaborativa durante a atividade de análise da letra da música, emitindo suas opiniões?					
Os alunos registraram as informações no caderno?					
Os alunos atingiram os objetivos da aula?					
Quantidade de alunos envolvidos					
Quantidade de aulas					
Período desenvolvido					

APÊNDICE B.4 – FICHA DE OBSERVAÇÃO DOS ENCONTROS

Análise do conto: “Liberdade”, autor: Cecília Meireles.

O que foi observado	Sim	Não	Não foi possível identificar	Parcialmente	Observações
Houve relação com o conteúdo proposto no currículo do Estado de São Paulo?					
Houve relação com o conteúdo proposto no Plano de Ensino?					
Os estudantes demonstraram-se motivados a participar da atividade de análise do conto?					
Materiais e recursos didáticos (computador, projetor, caixa de som) atenderam as necessidades?					
Materiais e recursos contribuíram para a participação ativa dos alunos?					
Os alunos realizaram a atividade proposta em sala de aula? (responderam questões)					
Os alunos participaram de forma ativa, colaborativa durante a atividade de análise do conto, emitindo suas opiniões?					
Os alunos registraram as informações no caderno?					
Os alunos atingiram os objetivos da aula?					
Quantidade de alunos envolvidos					
Quantidade de aulas					
Período desenvolvido					

APÊNDICE B.5 – FICHA DE OBSERVAÇÃO DOS ENCONTROS

Atividades de leitura de imagem: Imagem 1 – “O grito do Ipiranga” – Pintura a óleo e Imagem 2 -“Viva a Independência” – Charge

O que foi observado	Sim	Não	Não foi possível identificar	Parcialmente	Observações
Houve relação com o conteúdo proposto no currículo do Estado de São Paulo?					
Houve relação com o conteúdo proposto no Plano de Ensino?					
Os estudantes demonstraram-se motivados a participar da atividade de leitura de imagem?					
Materiais e recursos didáticos (projektor de slides, computador) atenderam as necessidades?					
Materiais e recursos contribuíram para a participação ativa dos alunos?					
Os alunos realizaram as atividades individuais propostas em sala de aula? (registro das informações da leitura de imagem)					
Os alunos participaram de forma ativa, colaborativa durante a atividade de leitura de imagem?					
Os alunos realizaram a atividade avaliativa proposta? Elaborar uma imagem bidimensional, usando a técnica mista, demonstrando a participação do povo na Independência do Brasil em 1822.					
Os alunos atingiram os objetivos da aula?					

APÊNDICE B.6 – FICHA DE OBSERVAÇÃO DOS ENCONTROS

Situação de aprendizagem 8: “Voto e Cidadania”.

O que foi observado	Sim	Não	Não foi possível identificar	Parcialmente	Observações
Houve relação com o conteúdo proposto no currículo do Estado de São Paulo?					
Houve relação com o conteúdo proposto no Plano de Ensino?					
Os estudantes demonstraram-se motivados a participar da situação de aprendizagem 8?					
Materiais e recursos didáticos (caderno do aluno) atenderam as necessidades?					
Materiais e recursos contribuíram para a participação ativa dos alunos?					
Os alunos realizaram a atividade proposta em sala de aula? (responderam questões do caderno do aluno)					
Os alunos participaram de forma ativa, colaborativa durante as atividades propostas na situação de aprendizagem 8?					
Os alunos registraram as informações no caderno do aluno?					
Os alunos atingiram os objetivos da aula?					
Quantidade de alunos envolvidos					
Quantidade de aulas					
Período desenvolvido					

APÊNDICE B.7 – FICHA DE OBSERVAÇÃO DOS ENCONTROS

Dinâmica: Reflexão e identificação de palavras chaves acerca dos temas: liberdade e cidadania – construção da árvore dos conceitos

O que foi observado	Sim	Não	Não foi possível identificar	Parcialmente	Observações
Houve relação com o conteúdo proposto no currículo do Estado de São Paulo?					
Houve relação com o conteúdo proposto no Plano de Ensino?					
Os estudantes demonstraram-se motivados a participar da atividade de reflexão?					
Materiais e recursos didáticos (dinâmica das palavras) atenderam as necessidades?					
Materiais e recursos contribuíram para a participação ativa dos alunos?					
Os alunos realizaram a atividade proposta em sala de aula? (participação da dinâmica)					
Os alunos participaram de forma ativa, colaborativa durante a atividade proposta?					
Os alunos registraram as informações no caderno do aluno (palavras chaves)?					
Os alunos atingiram os objetivos da aula?					
Quantidade de alunos envolvidos					
Quantidade de aulas					
Período desenvolvido					

APÊNDICE B.8 – FICHA DE OBSERVAÇÃO DOS ENCONTROS

Teoria: “Conceitos – tipologia injuntiva, prescritiva, gênero receita, manual de instrução, bula”.

O que foi observado	Sim	Não	Não foi possível identificar	Parcialmente	Observações
Houve relação com o conteúdo proposto no currículo do Estado de São Paulo?					
Houve relação com o conteúdo proposto no Plano de Ensino?					
Os estudantes demonstraram-se motivados a participar aula teórica?					
Materiais e recursos didáticos (computador, projetor) atenderam as necessidades?					
Materiais e recursos contribuíram para a participação ativa dos alunos?					
Os alunos realizaram a atividade proposta em sala de aula?					
Os alunos participaram de forma ativa, colaborativa durante a aula teórica, realizando questionamentos?					
Os alunos registraram as informações no caderno?					
Os alunos atingiram os objetivos da aula?					
Quantidade de alunos envolvidos					
Quantidade de aulas					
Período desenvolvido					

APÊNDICE B.9 – FICHA DE OBSERVAÇÃO DOS ENCONTROS

“Elaboração do texto verbal com tipologia injuntiva prescritiva e gênero: receita ou manual de instrução ou bula”.

O que foi observado	Sim	Não	Não foi possível identificar	Parcialmente	Observações
Houve relação com o conteúdo proposto no currículo do Estado de São Paulo?					
Houve relação com o conteúdo proposto no Plano de Ensino?					
Os estudantes demonstraram-se motivados a participar da atividade de elaboração do texto verbal?					
Materiais e recursos didáticos (ambiente da sala de leitura) atenderam as necessidades?					
Materiais e recursos contribuíram para a participação ativa dos alunos?					
Os alunos realizaram a atividade proposta em sala de aula? (elaboração do texto verbal - com tipologia injuntiva prescritiva e gênero: receita ou manual de instrução ou bula).					
Os alunos participaram de forma ativa, colaborativa durante a atividade? (elaboração do texto verbal - com tipologia injuntiva prescritiva e gênero: receita ou manual de instrução ou bula).					
Os alunos atingiram os objetivos da aula?					
Quantidade de alunos envolvidos					
Quantidade de aulas					
Período desenvolvido					

APÊNDICE B.10 – FICHA DE OBSERVAÇÃO DOS ENCONTROS

Organização da exposição da imagem tridimensional 2 : “Liberdade ainda que tardia”.

O que foi observado	Sim	Não	Não foi possível identificar	Parcialmente	Observações
Houve relação com o conteúdo proposto no currículo do Estado de São Paulo?					
Houve relação com o conteúdo proposto no Plano de Ensino?					
Os estudantes demonstraram-se motivados a participar e organizar a exposição?					
Materiais e recursos didáticos (sala de vídeo, mesas, carteiras, papéis coloridos diversos) atenderam as necessidades?					
Materiais e recursos contribuíram para a participação ativa dos alunos?					
Os alunos realizaram a atividade avaliativa proposta em sala de aula? (construir uma imagem tridimensional constando o texto verbal com tipologia injuntiva prescritiva, gênero receita ou bula ou manual de instrução)					
Os alunos participaram de forma ativa, colaborativa durante a organização da exposição?					
Os alunos atingiram os objetivos da aula?					
Quantidade de alunos envolvidos					
Quantidade de aulas					
Período desenvolvido					

APÊNDICE C - TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO AOS PROFESSORES

IDENTIFICAÇÃO DA PESQUISA	
<i>Pesquisa: Diversificar para encantar: A utilização de novas metodologias no ensino de História.</i>	
<i>Orientador: Prof. Dr. Macioniro Celeste Filho</i>	<i>Instituição / Departamento: UNESP/Bauru – Departamento de Educação</i>
<i>Telefone: (14) 3103 6000</i>	<i>Endereço Eletrônico: macio.celeste@fc.unesp.br</i>
<i>Aluno responsável Luciane Maria Fernandes Pereira</i>	<i>Instituição / Departamento: UNESP/Bauru – Programa de Pós Graduação em Docência para a Educação Básica - Mestrado Profissional</i>
<i>Telefone: (14) 99711-3461</i>	<i>Endereço Eletrônico:</i>

Caro professor,

Eu, professora **Luciane Maria Fernandes Pereira**, convido você a participar de uma pesquisa em educação no ensino de história. A pesquisa tem por objetivo analisar o ensino e a aprendizagem da história, baseado em atividades práticas no Ensino Fundamental na Educação Básica Brasileira, utilizando a leitura de imagens, para a compreensão e construção de conceitos históricos. Caso você aceite a participar, deverá assinar um Termo de Assentimento. O assentimento significa que você concorda em fazer parte de um grupo de estudo de professores de história, na qual responderão questões de uma entrevista semiestruturada. Serão respeitados seus direitos e você receberá todas as informações por mais simples que possam parecer. Caso haja alguma dúvida com relação aos termos contidos no documento denominado TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO, por favor, peça ao responsável pela pesquisa ou à equipe do estudo para explicar qualquer palavra ou informação que você não entenda claramente. Esclarecemos que as informações compartilhadas e analisadas irão permanecer em sigilo, além disso, todos os dados que possam identificá-lo também serão mantidos em sigilo e somente serão usadas com a finalidade da realização da pesquisa. No relato final da investigação, usaremos um código para sua identificação e a pesquisadora será a única conhecedora. Contamos com sua colaboração e comprometemo-nos em garantir o retorno das conclusões obtidas a partir dos estudos desta pesquisa. Aproveito para informar que sua participação é voluntária e que caso você opte por não participar, não terá nenhum prejuízo ou represálias. Para tanto, solicito seu assentimento a fim de tornar possível sua participação dessa pesquisa em ensino, que estaremos desenvolvendo com os alunos desta conceituada unidade escolar.

Se você tiver (em) dúvidas com relação ao estudo, direitos do participante, você deve contatar a Investigadora do estudo, **Luciane Maria Fernandes Pereira** ou membro de sua equipe. Estamos à disposição para esclarecimentos que se fizerem necessários pelos seguintes contatos **(14) 997-113461** ou pelo e-mail: lutifernandes.6@gmail.com.

Desde já agradecemos a sua colaboração.

Atenciosamente.

Luciane Maria Fernandes Pereira

Bauru, 2018.

APÊNDICE D – ROTEIRO DE ENTREVISTAS

Entrevista estruturada – Professores de História

Parte I – Identificação do sujeito (entrevistado): dados pessoais, acadêmicos e profissionais.

Nome (pode ser fictício)
 Idade Gênero
 Formação acadêmica
 Formação na rede pública ou particular?
 Quando / formação (ano e em quanto tempo):
 Tempo de serviço na docência
 Série/ano/ciclo que leciona
 Quantas aulas diárias:
 Quantas aulas por semana:
 Você professor atua na rede pública?
 Você professor a tua na rede particular?
 Atua em ambas as redes – Pública e Particular?

Parte II – A formação acadêmica: A formação em relação à alfabetização visual

Disciplinas da Graduação contemplaram os temas:

Metodologias Ativas	() sim	() não
Metodologias diversificadas	() sim	() não
Leitura da Imagem	() sim	() não

Como foram abordados estes temas?

Estava inserido em uma disciplina?

Existia uma disciplina específica?

Foi apresentado teorias sobre como estabelecer a leitura de imagens para o ensino de história?

Os temas foram abordados em quanto tempo (um semestre, um ano, durante toda a formação)?

Parte III – O cotidiano escolar: A Imagem no ensino de história

No seu cotidiano escolar como você utiliza a leitura de imagem?

Como ocorre a preparação da aula para ocorrer à utilização da leitura de imagens?

Onde (quais meios) você busca as Imagens para ser trabalhadas em sala de aula?

Quais facilidades você professor encontra ao preparar e utilizar a leitura de imagem?

Quais dificuldades você professor encontra ao preparar e utilizar a leitura de imagem?

Como você utiliza a imagem em instrumentos de verificação de aprendizagem (avaliações)?

Quais as facilidades você professor encontra ao utilizar a leitura da imagem na compreensão do conteúdo de história?

Quais as dificuldades você professor encontra ao utilizar a leitura da imagem na compreensão do conteúdo de história?

APÊNDICE E – ROTEIRO DE ORIENTAÇÃO PARA O PROFESSOR PARA DESENVOLVER A ATIVIDADE DE LEITURA DE IMAGEM


Roteiro de orientação para a leitura de imagens seguindo o teórico:


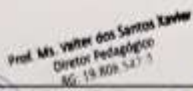
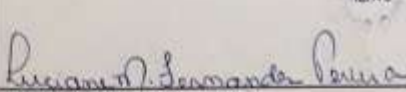

- Robert Willin Ott.

<u>Etapas</u>	<u>Ações</u>
Sensibilizar (aquecimento)	Momento da preparação, apresentação da imagem, do instigar a curiosidade. Apenas apresentação.
Descrever	Observa-se os detalhes, o aluno deve apenas descrever preocupando-se com o que vê e não o que pode significar. Objetos, pessoas. O que há na obra.
Analisar	Observa-se a composição, como o autor compôs a obra, a linguagem plástica. Observar os elementos visuais: formas, claro-escuro, cor, unidade, repetição, proporção, equilíbrio.
Interpretar	Identificar emoções, sentimentos, estabelecer significados, ideias, expressões, a fantasia presentes na obra.
Fundamentar	Momento da busca de informações sobre a obra, da contextualização histórica. É o momento da busca das respostas para as indagações feitas na segunda etapa em outros tipos de documentos e registros. Pesquisa em bibliotecas, sites, familiares, professor. A contextualização do tema abordado.
Revelar	É o produzir. O criar sua própria obra. Explorando as linguagens.


ANEXOS

ANEXO 1 – DECLARAÇÃO DE ASSENTIMENTO DA ESCOLA DA REDE PARTICULAR PARTICIPANTE


Faculdade
de Ciências

IDENTIFICAÇÃO DO VOLUNTÁRIO	
Nome do participante: Valter dos Santos Xavier	
<u>DECLARAÇÃO DE ASSENTIMENTO DO SUJEITO DA PESQUISA</u>	
<p>Declaro ter sido informado(a) de maneira clara e detalhada sobre as justificativas, os objetivos e a metodologia da pesquisa <i>Diversificar para encantar: A utilização de novas metodologias no ensino de História</i> bem como as atividades envolvidas.</p> <p>Eu li e discuti com o investigador responsável pelo presente estudo os detalhes descritos neste documento. Entendo que eu sou livre para aceitar ou recusar, e que posso interromper a minha participação a qualquer momento sem dar uma razão. Eu concordo que os dados coletados para o estudo sejam usados para o propósito acima descrito.</p> <p>Eu entendi a informação apresentada neste TERMO DE ASSENTIMENTO. Eu tive a oportunidade para fazer perguntas e todas as minhas perguntas foram respondidas.</p> <p>Eu receberei uma cópia assinada e datada deste DOCUMENTO DE ASSENTIMENTO INFORMADO.</p>	
 NOME do Diretor (a)	 ASSINATURA DATA 13/07/2018
 NOME DO INVESTIGADOR	 ASSINATURA DATA 13/07/18
Bauru, 18 /07/2018.	

ANEXO 2 – AUTORIZAÇÃO PARA A REALIZAÇÃO DA PESQUISA DA ESCOLA DA REDE PARTICULAR PARTICIPANTE

 **Sagrado**
REDE DE EDUCAÇÃO

Colégio São José
Educação Infantil e Ensino Fundamental
Rua Antonio Alves, 12-66 - Centro - CEP 17030-433
Bauru / SP - (14) 3366-1000 - www.sagrado-bauru.g12.br

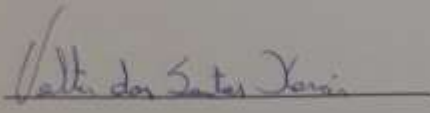
Bauru/SP, 18 de julho de 2018.

Ao
Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Amazonas – CEP/FAM
A/c Prof. MSc. Pedro Rodolfo Fernandes da Silva
Coordenador do CEP/ UFAM

Autorização para realização de pesquisa

Eu, Valter dos Santos Xavier, diretor pedagógico do Colégio São José da Sagrado Rede de Educação, venho por meio desta informar a V. As. que autorizo o (a) pesquisador (a) Luciane Maria Fernandes Pereira, aluno (a) do Programa de Pós-graduação em Docência para a Educação Básica, Mestrado Profissional, da UNESP/FC de Bauru, a desenvolver a pesquisa intitulada – "Diversificar para encantar: a utilização de novas metodologias para o Ensino de História", sob a orientação do professor Dr. Macioniro Celeste Silva.

Declaro conhecer e cumprir as resoluções Éticas Brasileiras, em especial a Resolução CNS 196/96. Esta instituição está ciente de suas co-responsabilidades como instituição co-participante do presente projeto de pesquisa, e de seu compromisso no resguardo da segurança e bem-estar dos sujeitos de pesquisa nela recrutados, dispondo de infra-estrutura necessária para garantir de tal segurança e bem estar.



Valter dos Santos Xavier


Prof. Ms. Valter dos Santos Xavier
Diretor Pedagógico
RG. 19.808.347-3

ANEXO 3 – DECLARAÇÃO DE ASSENTIMENTO DA ESCOLA DA REDE PÚBLICA PARTICIPANTE


Faculdade de Ciências

IDENTIFICAÇÃO DO VOLUNTÁRIO	
Nome do participante: Karina Martins	
<u>DECLARAÇÃO DE ASSENTIMENTO DO SUJEITO DA PESQUISA</u>	
<p>Declaro ter sido informado(a) de maneira clara e detalhada sobre as justificativas, os objetivos e a metodologia da pesquisa <i>Diversificar para encantar: A utilização de novas metodologias no ensino de História</i> bem como as atividades envolvidas.</p> <p>Eu li e discuti com o investigador responsável pelo presente estudo os detalhes descritos neste documento. Entendo que eu sou livre para aceitar ou recusar, e que posso interromper a minha participação a qualquer momento sem dar uma razão. Eu concordo que os dados coletados para o estudo sejam usados para o propósito acima descrito.</p> <p>Eu entendi a informação apresentada neste TERMO DE ASSENTIMENTO. Eu tive a oportunidade para fazer perguntas e todas as minhas perguntas foram respondidas.</p> <p>Eu receberei uma cópia assinada e datada deste DOCUMENTO DE ASSENTIMENTO INFORMADO.</p>	
Karina Martins	 12/07/18
NOME do Diretor (a)	ASSINATURA DATA
	 12/07/18
NOME DO INVESTIGADOR	ASSINATURA DATA
Bauru, 18 /07/2018.	

ANEXO 4 – AUTORIZAÇÃO PARA A REALIZAÇÃO DA PESQUISA DA ESCOLA DA REDE PÚBLICA PARTICIPANTE

 SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO
DIRETORIA DE ENSINO –REGIÃO DE BAURU
E.E. "PROF. ANTONIO GUEDES DE AZEVEDO"- BAURU – S.P.
RUA FLÁVIO DE TOLEDO CAMPOS S/Nº - NOVO JARDIM PAGANI
CEP: 17024-440 - FONE / FAX (014) 3239-2930


Bauru/SP, 18 de julho de 2018.

Ao
Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Amazonas – CEP/FAM
A/c Prof. MSc. Pedro Rodolfo Fernandes da Silva
Coordenador do CEP/ UFAM

Autorização para realização de pesquisa

Eu, Karina Martins, diretora da E.E. Prof. Antonio Guedes de Azevedo, venho por meio desta informar a V. As. que autorizo o (a) pesquisador (a) Luciane Maria Fernandes Pereira, aluno (a) do Programa de Pós-graduação em Docência para a Educação Básica, Mestrado Profissional, da UNESP/FC de Bauru, a desenvolver a pesquisa intitulada – "Diversificar para encantar: a utilização de novas metodologias para o Ensino de História", sob a orientação do professor Dr. Macioniro Celeste Silva.

Declaro conhecer e cumprir as resoluções Éticas Brasileiras, em especial a Resolução CNS 196/96. Esta instituição está ciente de suas co-responsabilidades como instituição co-participante do presente projeto de pesquisa, e de seu compromisso no resguardo da segurança e bem-estar dos sujeitos de pesquisa nela recrutados, dispondo de infra-estrutura necessária para garantir de tal segurança e bem estar.


Karina Martins
RG. 32.543998-9-Diretor de Escola

ANEXO 5 – AUTORIZAÇÃO PARA O USO DA CHARGE DE MIGUEL PAIVA, SEM FINS LUCRATIVOS

